

Anuari de l'educació de les Illes Balears 2008



Martí X. March i Cerdà
Director

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

2008



Universitat de les
Illes Balears



Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2008

Aquest Anuari de l'Educació de les Illes Balears és el resultat d'un conveni de col·laboració entre la **Fundació Guillem Cifre de Colonya i la Fundació Universitat-Empresa de les Illes Balears**. Així, i d'acord amb el 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, coordinat i dirigit pel doctor Martí X. March i Cerdà.

Consell de Direcció

Director: Dr. Martí X. March i Cerdà

Vocals:

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

Secretària:

Dra. Belén Pascual Barrio

- * © del text: els autors 2008
- * © de l'edició: Fundació Guillem Cifre de Colonya
- * Disseny, maquetació i impressió: amadip.esment
- * ISSN: **1888-2617**
- * Dipòsit legal: PM-2548-2004

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

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

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

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

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

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

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

E-mail: martí.march@uib.es

SUMARI

PRESENTACIÓ	7
• L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS: UN COMPROMÍS MORAL I SOCIAL.....	8
<i>Per Josep Antoni Cifre</i>	
PRÒLEG	11
• L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS DE 2008: UN INSTRUMENT PER MILLORAR LA PERCEPCIÓ SOCIAL SOBRE EL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS	12
<i>Per la Direcció de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears</i>	
I. INTRODUCCIÓ	17
• EL MODEL EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS I LA SEVA DIMENSIÓ SOCIOEDUCATIVA: UNA PERSPECTIVA D'ANÀLISI I DE COMPRENSIÓ.....	18
<i>Per Martí X. March i Cerdà</i>	
II. EL SISTEMA ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS	45
• L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA A LES ILLES BALEARS.....	46
<i>Per Josep L. Bonnín Roca</i>	
• LES COOPERATIVES D'ENSENYAMENT A LES ILLES BALEARS.	72
<i>Per Enric Pozo, Antònia Torres i Xavier Seguí</i>	
• COMPETÈNCIES TECNOLÒGIQUES DELS ALUMNES I PROFESSORS DE LES ILLES BALEARS.....	92
<i>Per Beatriu Pons Comella i Jesús Salinas Ibáñez</i>	
• UNA APOSTA PER LA INTERCULTURALITAT COM A MECANISME D'INTEGRACIÓ ESCOLAR I SOCIAL.....	92
<i>Per Lluís Vidaña Fernández</i>	
• LA INSERCIÓ LABORAL I LA SATISFACCIÓ DELS GRADUATS I GRADUADES: INDICADORS CLAU DE LA QUALITAT DE LA FORMACIÓ QUE OFEREIX LA UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS	120
<i>Per Maria Jesús Mairata Creus</i>	

III. EL SISTEMA EDUCATIU NO ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS	185
INTERVENCIONS DE L'EDUCADOR SOCIAL DINS L'ÀMBIT EDUCATIU. EXPERIÈNCIES A SA POBLA	186
<i>Per Eva Muñoz Santos i Cristina López Álvarez</i>	
IV. RECERCA I INNOVACIÓ PEDAGÒGICA A LES ILLES BALEARS	201
EL FRACÀS ESCOLAR A LES ILLES BALEARS: ELEMENTS PER A L'ANÀLISI I LA COMPRENSIÓ	202
<i>Per Carmen Orte Socas i Lluís Ballester Brage</i>	
MOTIVACIÓ DE GUANY I RENDIMENT COGNITIU EN JOVES UNIVERSITARIS/ÀRIES: INFLUÈNCIA DELS ESTEREOTIPS DE GÈNERE	224
<i>Per Carmen Mas Tous</i>	
REPRESENTACIONS SOCIALS: DOCENTS I ALUMNES EN UN CONTEXT ESTIGMATITZAT. EL CAS DE SON GOTLEU	240
<i>Per Carlos Vecina Merchante</i>	
PROJECTE COMENIUS A L'IES AURORA PICORNELL: DIVERSITAT A L'ESCOLA EUROPEA	256
<i>Per Jerònima M. Martorell Vanrell i M. Antònia Rosselló Costa</i>	
ESCOLA FRANCESC D'ALBRANCA: UN REpte DE FUTUR	280
<i>Per Catalina Alemany Salvà i Mònica Coll Pons</i>	
L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT A L'IES ALGARB: EL PROGRAMA ALTER	292
<i>Per Rafael Recio de la Fuente i Carolina García Machancoses</i>	
V. ESTADÍSTICA I LEGISLACIÓ EDUCATIVA DE LA COMUNITAT AUTÒNOMA DE LES ILLES BALEARS	315
L'AVALUACIÓ INICIAL POSTOBLIGATÒRIA.AIPO 2007	316
<i>Per Equip de l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (IAQSE)</i>	
EL SISTEMA ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS EN XIFRES	332
<i>Per Belén Pascual</i>	
ABANDONAMENT ESCOLAR A LES ILLES BALEARS: ANÀLISI DE TENDÈNCIES	346
<i>Per Josep L.Oliver Torrelló i M. Belén Pascual Barrio</i>	
RELACIÓ DE COL·LABORADORS I COL·LABORADORES DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS 2008	362

PRESENTACIÓ

L'Anuari de l'Educació de les Illes Balears: un compromís moral i social

Per Josep Antoni Cifre

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

A l'any 1877 després d'haver finalitzada la seva carrera universitària retornava al seu poble un jove, Guillem Cifre de Colonya. Havia estat un dels pocs privilegiats de la seva generació que havia pogut tenir un accés a una formació acadèmica. Ja havia complert tots el requisits que havia posat el seu pare adoptiu per poder heredar: havia acabat una carrera universitària i era major d'edat. Es podria haver dedicat a administrar la seva pròpia hisenda però Guillem Cifre de Colonya, abans Coll, no tan sols retornava a ca seva amb un títol sinó que havia aprofitat aquells anys per forjar una personalitat. Els anys a Madrid i la influència de la filosofia Krausista l'havien canviat profundament, necessitava fer el bé als altres per poder sobreviure. Era conscient de quina era la situació de Mallorca a les darreries del segle XIX: “... *augment de població, una important crisi agrària, una excessiva pressió fiscal i un analfabetisme general que afectava quasi al 80% de la població. Aquella situació de crisi augmentava encara més l'explotació dels amos i senyors sobre el pagesos jornaleros que només tenien la força dels seus braços per viure*” (“Guillem Cifre de Colonya. Un sant que no anava a missa.” Pere Salas, 1999). En aquell context, Don Guillem va creure en l'educació com un valor bàsic i essencial pel progrés social i fundà l'any 1879, juntament amb altres col·laboradors, una institució d'ensenyament, la “Institución de Enseñanza de Pollensa”, seguint els postulats modernitzadors de la Institución Libre de Enseñanza de Madrid, i amb posterioritat la Caixa d'Estalvis de Pollença que havia de sostenir el projecte educatiu engat i solucionar la necessitat de finançament de la població, evitant l'usura pròpia d'aquells temps.

He volgut iniciar aquesta presentació amb una breu referència a l'obra del fundador de Colonya per dos motius, el primer, pel reconeixement en el centenari de la seva mort i segon, pel paper principal i essencial que l'educació va tenir al llarg de la seva vida. No cal fer paral·lelismes forçats entre situacions conjunturals de diferents èpoques per avaluar les reaccions, però sí que cal tenir en compte que, salvant les enormes distàncies, en èpoques de crisi l'educació/formació és assenyalada com una de les palanques de canvi o de millora social.

El compromís moral i social de la nostra entitat en la contribució al benestar i al progrés de la societat balear passa necessàriament per l'educació, està en la pròpia essència i justificació de l'Obra de Colonya. El compromís de l'entitat és i ha de ser ferma, sòlit i costant. I és dins aquest context, i en nom de la Fundació Guillem Cifre de Colonya, que vull agrair la col·laboració amb l'Universitat de les Illes Balears (Fundació Universitat-Empresa de les Illes Balears) en la continuïtat amb la publicació de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears, que a iniciativa del Grup d'Investigació i formació Educativa i Social (GIFES) de la UIB es publica des de l'any 2004. Molts són els professionals de l'educació que, coordinats pel doctor Martí X. March i Cerdà, ens han enriquit amb els seus treballs, a tots ells també el nostre reconeixement i agraïment.

L'Anuari se conforma com una eina prou ambiciosa. Es tracta d'un observatori que ens ha d'ajudar a conèixer i comprendre millor la situació de l'educació a la Comunitat Autònoma de les Illes Balears i, al mateix temps, ser un instrument de reflexió, d'innovació, de renovació i en definitiva de debat i estudi de tots aquells aspectes que tenen un reflex en el sistema educatiu. Cada vegada més entitats, institucions, centres d'ensenyança docents i particulars s'interessen per l'anuari i aquest s'ha erigit com un document de referència dins el sector. Això

ens congratula i ens anima a continuar. I cal fer-ho perquè molts són els reptes que dins el món educatiu es plantegen, alguns ja són crònics i d'altres nous, i a tots ells cal donar una sortida, una solució. Aquesta cerca o repte fonamenta el nostre compromís, conscients que la formació de la persona és la base de la seva llibertat, i aquesta del benestar i progrés social.

Pollença, 12 d'Octubre de 2008

PRÒLEG

L'Anuari de l'Educació de les Illes Balears de 2008: un instrument per millorar la percepció social sobre el sistema educatiu de les Illes Balears

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

L'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2008* és el cinquè informe que presentam a la societat de les Illes Balears i no fa més que continuar el camí que vàrem començar l'any 2004, quan el Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) de la Universitat de les Illes Balears va començar a fer feina en l'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears*. Aquell informe tenia dos objectius principals: en primer lloc, contribuir, amb tota la modèstia i el convenciment de què érem capaços, a situar l'educació en el centre de la preocupació de la societat de les Illes Balears. Efectivament, el desenvolupament econòmic i social de les Illes Balears necessitava i necessita —malgrat els avanços dels darrers anys— que féssim un esforç en educació. Una aposta no tan sols de l'Administració pública, dels governants, sinó també —i, fonamentalment— per part de la societat de les Illes Balears. Per poder encarar el segle XXI amb èxit, amb força, la nostra societat necessita creure en l'educació, en la formació, en el capital humà, en la innovació, en la recerca, en el coneixement. I això no és fàcil; més aviat, complicat, ja que cal canviar actituds, mentalitats i conductes, però també estructures. Cal, per tant, situar la societat en el camí adequat.

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

Tot i aquests dos grans objectius, la realitat de l'educació de les Illes Balears ens obliga a afegir-n'hi un altre que per a nosaltres és fonamental: contribuir a millorar la imatge de l'educació; a posar de manifest els punts forts del sistema educatiu; a assenyalar tots els aspectes de l'educació que funcionen en tots els nivells del sistema escolar; a mostrar les experiències innovadores que es duen a terme, etc. Aquest és, també, un altre objectiu al qual consideram que no podem renunciar.

A més d'aquest número de l'*Anuari*, hem volgut assenyalar i reforçar la dimensió socioeducativa de l'escola. No es tracta de no tenir en compte les responsabilitats que té el sistema escolar, sinó que el que ens interessa és analitzar tot allò que condiciona la dinàmica del sistema escolar i els resultats; tot allò que des de fora de l'escola pot contribuir a millorar-la.

Aquests cinc números de l'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears* demostren que estam en el camí adequat. Evidencien que és possible millorar el coneixement que tenim sobre el sistema educatiu de les Illes Balears i també començar a canviar les actituds de la nostra societat en relació amb els beneficis de l'educació, des de la perspectiva econòmica, social, cultural, tecnològica, política, etc.

Així doncs, com posam de manifest en el pròleg de l'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2004* —el primer—, la intenció és analitzar l'estat del sistema educatiu de les Illes Balears, tant pel que fa al sistema escolar com a les institucions i als espais educatius que, tot i que són una formalització diferent del que representa l'escola, tenen una transcendència social significativa. Per tant, amb l'*Anuari* d'enguany pretenem, per una banda, conèixer i comprendre la situació de l'educació a la nostra comunitat autònoma, en el context de l'Estat espanyol i, per l'altra, contribuir a cercar solucions als problemes que té l'educació de les Illes Balears.

En el context d'aquests objectius, redactar i publicar l'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2008* és la manifestació de la voluntat de continuar treballant per posar a l'abast de la comunitat educativa i del conjunt de la nostra societat un document sobre l'estat del sistema educatiu de les Illes Balears. Volem que sigui un document viu, dinàmic, que provoqui reflexions; que millori la comprensió dels fenòmens educatius; que faci possible la posada en marxa de mecanismes de renovació pedagògica i innovació.

Amb tot, hem d'assenyalar que l'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears* és fruit de la col·laboració entre la Universitat de les Illes Balears i la Fundació Guillem Cifre de Colonya, mitjançant un conveni amb la Fundació Universitat-Empresa de les Illes Balears. Aquesta publicació és una iniciativa del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) de la Universitat de les Illes Balears, però que fa extensiva a professors d'altres departaments, mestres i professors del sistema escolar no universitari, inspectors d'educació, professionals de l'educació social, etc., perquè hi participin. Aquesta convidada té bona acceptació i permet que l'*Anuari de l'Educació* contingui una perspectiva de pluralitat, de diversitat. A més, hem de recalcar que per fer possible aquest *Anuari de l'Educació* i consolidar-lo vàrem signar un conveni de col·laboració amb la Conselleria d'Educació i Cultura i la Fundació Guillem Cifre de Colonya que dona els resultats esperats.

En aquest sentit, i d'acord amb l'estructura dissenyada per a l'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears*, el de 2008 tindrà els continguts següents. A la «Introducció» fem una anàlisi de la realitat educativa de les Illes Balears d'acord amb les línies generals dels treballs que formen aquesta publicació i dels anuaris dels anys anteriors, i de les opinions personals sobre la dinàmica del curs acadèmic actual. La nostra reflexió posa èmfasi especial sobre les relacions entre l'educació i la societat, sobre la dimensió socioeducativa de la institució escolar. Aquest primer text és una porta d'entrada a l'*Anuari*, un editorial que pretén analitzar els punts fonamentals i més significatius de l'educació a les Illes Balears.

Al segon apartat, «El sistema escolar de les Illes Balears», desenvolupam els estudis següents. En primer lloc, fem una anàlisi, per una banda, de l'educació primària a les Illes Balears, i, per una altra, sobre la situació de les cooperatives d'ensenyament de les Balears. En segon lloc, estudiam la situació de l'escolarització de l'alumnat immigrant a les escoles de les Balears. En tercer lloc, tractam les competències tecnològiques dels alumnes i dels professors de les Illes Balears; i, finalment, analitzam la inserció dels titulats universitaris de la UIB en el mercat de treball.

Al tercer apartat, «El sistema educatiu no escolar de les Illes Balears», oferim un treball interessant sobre la feina dels educadors socials, ens referim a les intervencions de l'educador social a Sa Pobra.

Al quart apartat, «Recerca i innovació pedagògiques a les Illes Balears», trobarem, primerament, un estudi de la investigació educativa sobre el fracàs escolar que duem a terme a la UIB. I, segonament, farem referència a dues tesis doctorals: una versa sobre la motivació de guany i rendiment cognitiu en joves universitaris des de la perspectiva del gènere; i l'altra fa referència a les representacions socials de docents i alumnes en un context social estigmatitzat, com és Son Gotleu. I, a l'apartat d'innovació educativa, fem referència a tres treballs: un sobre l'aplicació del Projecte Comenius a

un centre de Mallorca; un altre sobre el projecte educatiu innovador d'un centre de Menorca; i el tercer es refereix a l'atenció a la diversitat a un Institut d'Eivissa.

Al cinquè i darrer apartat, «Estadística i legislació educatives de la comunitat autònoma de les Illes Balears», hi incloem tres treballs. En primer lloc, un article sobre el sistema educatiu de les Illes Balears en xifres, que en anuaris futurs tindrà un desenvolupament més extens, en segon lloc, un treball sobre l'abandonament escolar a les Illes Balears i en tercer lloc un article de l' IAQSE sobre l'avaluació inicial postobligatòria. AIPO 2007.

Finalment, a més d'agrair a la Fundació Guillem Cifre de Colonya la implicació, col·laboració i generositat en l'edició d'aquest *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*, volem agrair a tots els col·laboradors i col·laboradores la feina que han fet, la bona disposició i dedicació a l'hora d'elaborar els treballs que hi incloem. Així mateix, volem expressar agraïment a la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears pel suport que ha donat a l'*Anuari*. Tanmateix, volem destacar que la finalitat fonamental d'aquesta obra va més enllà del coneixement i comprensió del sistema educatiu de les Illes Balears. Volem, sobretot, contribuir a prestigiar l'educació en la nostra societat, que sigui un factor d'èxit personal, econòmic, social i cultural. Per a les Illes Balears, fer que l'educació sigui un factor bàsic per al futur és un repte al qual cal que dediquem el màxim d'esforç personal, social, polític, econòmic i institucional. En qualsevol cas, amb aquest número de l'*Anuari*, demostram la voluntat de continuar fent feina amb una finalitat: fer que l'educació sigui una prioritat de la societat de les Illes Balears, de les administracions educatives i la societat civil en totes les dimensions i perspectives.

I. INTRODUCCIÓ

El model educatiu de les Illes Balears i la seva dimensió socioeducativa: una perspectiva d'anàlisi i de comprensió

Martí X. March Cerdà

RESUM

En aquest article pretenem posar de manifest, per una part, els punts més significatius del sistema educatiu de les Illes Balears i, per l'altra, reflexionar sobre la dimensió socioeducativa de la institució escolar, tant des d'una perspectiva social, econòmica, com política. Es tracta, en qualsevol cas, de situar el sistema escolar en el marc de la societat. L'anàlisi del sistema educatiu només té significat si el relacionam amb el conjunt de factors polítics, econòmics, socials, ideològics, culturals, familiars o tecnològics amb què té relació. Però no solament és una qüestió d'anàlisi, sinó també d'implicació de la pràctica educativa i d'explicació. Els resultats de l'educació, del sistema escolar, únicament els podem explicar en un context determinat. Sobre aquestes qüestions i d'altres volem reflexionar amb l'objectiu de tenir una visió global i comprensiva del sistema educatiu de les Illes Balears.

RESUMEN

En este artículo pretendemos poner de manifiesto, por una parte, los puntos más significativos del sistema educativo de las Islas Baleares, pero, por otra, queremos hacer una reflexión sobre la dimensión socioeducativa de la institución escolar, tanto desde una perspectiva social, como desde una perspectiva económica o política. Se trata, en cualquier caso, de situar el sistema escolar en el marco de la sociedad. El análisis del sistema educativo sólo tiene significado si se relaciona con el conjunto de factores políticos, económicos, sociales, ideológicos, culturales, familiares o tecnológicos con los que se relacionan. Pero no es sólo una cuestión de análisis, sino también de implicación, explicación de la práctica educativa. Los resultados de la educación, del sistema escolar, sólo tienen explicación en el marco de un contexto determinado. Y sobre estas y otras cuestiones voy a reflexionar con el objetivo de tener una visión global y comprensiva del sistema educativo de las Islas Baleares.

LES ILLES BALEARS: UN MODEL EDUCATIU ESPECIAL

Les Illes Balears es caracteritzen per tenir un model educatiu que podríem qualificar d'especial; és un model educatiu que no es correspon, d'entrada, amb el nivell de vida, amb el Producte Interior Brut de les Illes Balears, ni amb la percepció que hom té de la nostra societat. Així doncs, com hem comentat en els anuaris anteriors, el model educatiu de les Illes Balears té les característiques següents:

1. Un primer element sobre el qual cal reflexionar és, sense cap dubte, la discrepància existent entre el model educatiu que s'ha anat implantant progressivament i el model econòmic que s'ha anat consolidant amb el desenvolupament turístic. Aquesta desavinença no és motivada únicament perquè les relacions entre ambdós models no siguin lògiques, sinó fonamentalment perquè si el sistema econòmic de les Illes Balears ha obtingut uns resultats prou significatius des de la perspectiva de la creació de riquesa, de l'existència d'un PIB elevat, d'una renda per càpita alta en relació amb el conjunt de l'Estat o la Unió Europea, de la creació de llocs de treball i d'un mercat de treball dinàmic, etc. El sistema educatiu, per contra, no es caracteritza precisament

per tenir gaire èxit, ja sigui des de la perspectiva dels resultats com de la percepció social sobre l'educació o sobre el nivell de cohesió social que possibilita el nostre sistema educatiu.

En qualsevol cas, podríem parlar d'una contradicció relativa, ja que el sistema econòmic de les Illes Balears necessita una força de treball poc qualificada; les indústries econòmiques demanen una mà d'obra que és suficient que tingui un nivell educatiu mínim. Així doncs, tenim un sistema econòmic fonamentat sobre el turisme i la construcció, que no necessiten —almenys a curt termini— un capital humà que tingui una formació significativa.

Per tant, el sistema econòmic de les Illes s'ha desenvolupat gràcies, fonamentalment, al creixement en nombre de la mà d'obra, no per la productivitat. Fins ara això ha implicat que el creixement econòmic de les Illes Balears hagi necessitat molts de treballadors, els quals varen ser proporcionats, en una primera etapa, per la migració peninsular i, posteriorment, per la immigració internacional provinent d'Àfrica, d'Amèrica del Sud o de l'Europa de l'Est. Segons dades del Centre de Recerca Econòmica (Sa Nostra, UIB), les Balears tenen actualment la taxa de població activa més elevada de tot l'Estat, amb un 64,1% dels residents incorporats al mercat de treball. Fa deu anys aquest índex de població activa era un 8% més baix, la qual cosa significa, segons el C.R.E., que la xifra de treballadors és de 546.100. Aquest increment de la població activa a les Balears prové bàsicament de l'afluència de fluxos migratoris que han fet possible un mercat laboral nou.

En aquest context, és evident que el nivell educatiu dels treballadors de les Illes Balears no és la variable més important a l'hora de poder explicar el procés de creixement econòmic de la nostra societat. Des d'aquesta perspectiva, és lògic pensar que el sistema econòmic de les Illes Balears, d'acord amb els seus trets més significatius, no necessita un model educatiu potent, eficaç, generalitzat, eficient o de més nivell pel que fa a escolarització i resultats. Des d'aquesta perspectiva, que les Balears tinguin la taxa d'estudiants d'educació postobligatòria més baixa d'Espanya és un indicador que parla per si mateix.

2. D'acord amb el plantejament anterior, és necessari fer referència al que han posat de manifest alguns estudiosos sobre la realitat educativa espanyola en relació amb la situació del sistema educatiu de les Balears. El professor Jorge Calero ha constatat que els joves que resideixen a les Illes Balears —com també els d'altres comunitats autònomes de l'arc mediterrani, com Catalunya, el País Valencià i Múrcia— tenen una probabilitat molt elevada d'interrompre els estudis i incorporar-se de manera prematura al mercat de treball, a causa no solament del dinamisme que la caracteritza, sinó també de la poca importància laboral, econòmica, social, familiar o personal que té l'educació. Això implicarà, per tant, un accés dèbil a l'educació secundària postobligatòria en aquestes comunitats autònomes. Però, a més, les Illes Balears tenen un altre problema històric negatiu per al sistema educatiu, com també passa a les Illes Canàries, Extremadura o Andalusia: la tardança, a la nostra comunitat, en el procés de desenvolupar una escola de masses. Aquest procés l'hem de situar al principi dels anys setanta del segle XX.

És evident, doncs, que la situació actual de l'educació de les Illes Balears és motivada per factors històrics i pel model de creixement econòmic i el mercat de treball, però aquestes causes no són

les úniques que l'han provocada, sinó que n'hi ha d'altres. Ens referim al valor que les famílies, les empreses o les institucions de les Illes donen a l'educació; a les polítiques educatives aplicades a partir del desenvolupament de la Llei general d'educació de 1970 o de la Constitució, amb les legislacions educatives pertinents; a la demora en les transferències educatives, la qual cosa no ha estat positiva per a les inversions educatives; als recursos dedicats a l'educació, els quals, a més de ser inferiors a la mitjana estatal, han hagut de ser invertits per fer front als processos d'immigració escolar que hem tingut des de mitjan dècada dels anys setanta; a la manca de consens polític i educatiu entre els partits polítics per donar resposta als problemes fonamentals del sistema educatiu mitjançant un pacte educatiu de mínims. A més de tots aquests factors, hem de destacar que la institució escolar no està adaptada a la realitat social, ja sigui des de la perspectiva dels continguts i currículums; el model o la cultura organitzativa; la metodologia d'ensenyament i aprenentatge; la tecnologia utilitzada; els serveis complementaris que ofereix o els horaris en què els ofereix; la preparació del professorat o les ràtios; com el tractament de la diversitat educativa, etc.

Per tant, quan diem que el sistema educatiu de les Illes Balears té unes característiques especials, ens referim no solament al model o a l'explicació corresponent, sinó també als indicadors que, d'una manera concreta, fan una radiografia problemàtica de l'estat del nostre sistema educatiu. Algunes dades que presentem en aquest anuari i les reflexions que ja hem exposat en números anteriors ens poden ajudar a conèixer l'estat del nostre sistema educatiu i a comprendre'l.

ALGUNS INDICADORS I RESULTATS EDUCATIUS: ELEMENTS DE REFLEXIÓ

- 1) Un sistema educatiu encara insuficient. No hi ha dubte —com hem posat de manifest en alguns articles de l'*Anuari de l'Educació*— que el sistema escolar de les Illes té una insuficiència doble. En primer lloc, manquen places sobretot en l'etapa d'ensenyament obligatori. Construir centres educatius s'ha convertit en un dels objectius de les administracions educatives que han governat la comunitat autònoma. El motiu d'aquest procés de construccions escolars s'ha fonamentat en el procés d'immigració, que ha omplert les aules de les escoles de les Balears. Ara, però, a causa de la crisi econòmica, ha minvat el nombre d'alumnes immigrants nous. Això significarà una estabilització del nombre d'estudiants en els nivells bàsics obligatoris i, per tant, el procés de construcció escolar s'alentirà. Aquesta disminució serà progressiva i afectarà els nivells de primària i ESO. Aleshores caldrà començar a tenir en compte que l'educació infantil —de 0 a 3 anys— necessitarà una gran inversió, ja sigui per construir centres com per dotar-los de professorat i d'altres professionals de l'educació que aportin una resposta educativa adequada al procés de construir una xarxa educativa de nivell infantil. Aquesta oferta ha de fer possible el procés de generalització progressiva de l'educació infantil de 0 a 3 anys, des de la qualitat i des de la iniciativa pública. Que la conselleria d'Educació del Govern de les Illes Balears prepari un pla per a aquest tram d'edat és una passa important, tot i que insuficient, per començar a dotar l'educació infantil d'una política educativa concreta, específica.

Des d'aquesta perspectiva, cal tenir en compte que, segons dades de l'Ajuntament de Palma, aquest curs 2008-2009 més de sis-cents infants han quedat sense plaça a les escoles municipals.

Es tracta, com és evident, d'unes dades prou significatives sobre els dèficits existents en aquesta etapa. Això significa que en aquesta etapa l'Administració ha de fer un esforç considerable, el qual s'ha de concretar, fonamentalment, a les ciutats, a les zones turístiques i als indrets on hi hagi un nombre elevat de dones que facin feina. És una opció no solament de caire pedagògic, sinó que també de política de benestar social, ja que implica afavorir la conciliació de la vida personal, familiar i laboral.

Així doncs, la insuficiència de places és un dels problemes més importants que té el sistema educatiu de les Illes Balears. Haurà de passar bastant de temps perquè aquesta mancança sigui resolta, malgrat la crisi econòmica, el descens de la immigració escolar i la lentitud en les construccions escolars a algunes zones.

- 2) La qüestió de la insuficiència financera és estructural. Efectivament, un dels problemes més importants que té el sistema escolar de les Illes Balears és la manca d'un finançament suficient per cobrir les necessitats i les demandes que planteja l'educació en tots els nivells. Hem de remarcar que aquesta manca de finançament adequat no és una qüestió d'ara, sinó que hi ha tot un procés històric que la constata: des d'abans de la Llei general d'educació fins a l'actualitat; des que l'educació era finançada pel Ministeri d'Educació fins que va ser transferida a la comunitat autònoma de les Illes Balears; des que l'educació era gestionada pel Partit Popular fins que va passar a ser-ho pel Pacte de Progrés, en la primera o en la segona versió. Aquesta manca de finançament té a veure, lògicament, amb els problemes de finançament de la comunitat autònoma en conjunt. Tot i això, hem de fer una sèrie de reflexions al respecte: a) tot i el dèficit de finançament del sistema educatiu, la plantilla de professorat en tots els nivells és molt nombrosa; b) la construcció de centres, malgrat que sigui lenta, tingui problemes i insuficiències, implica fer una inversió bastant significativa; c) els problemes de finançament es concreten, fonamentalment, en una sèrie de qüestions que podríem denominar de tipus qualitatiu: recursos per als centres, formació dels docents, augment del nombre d'ordinadors a les escoles i dels recursos didàctics; gratuïtat dels llibres de text i reutilització; disminució de les ràtios en alguns centres o nivells educatius; disposar de programes específics de diversitat educativa i socioeducatius; perfeccionar les metodologies d'ensenyament i aprenentatge d'idiomes estrangers, etc. A tots aquests aspectes qualitatius hi hem d'afegir una qüestió fonamental des de la perspectiva del que ha de ser la institució escolar el segle XXI. Ens referim a la institucionalització, en el si de l'escola pública, de serveis de tot tipus que donin resposta a les necessitats i demandes de les famílies: serveis de menjador, transport i escola matineria; activitats socioeducatives al marge de l'horari lectiu; biblioteques escolars ben dotades de llibres i de recursos tecnològics, etc.

Tot això implica que la política educativa ja no s'ha de deixar centrar únicament en els aspectes quantitatius, sinó que ha de tenir en compte els qualitatius que acabam d'enumerar. Aquesta ha de ser la clau perquè el sistema educatiu de les Balears millori realment, tant en el nivell macro, com en el micro.

Cal tenir en compte que, segons dades de l'OCDE, el finançament de l'educació és una qüestió que afecta tot l'Estat. L'Administració central inverteix 5.000€ per alumne en educació, xifra que és 1.058€ inferior a la de l'OCDE. Això significa que el nostre país ha de fer un esforç encara més

gran per igualar la inversió educativa amb els països del nostre entorn. A les Illes Balears, aquesta situació és encara una mica més greu i, per tant, l'esforç ha de ser més gran.

A més, cal tenir en compte que el problema del finançament també afecta el sistema universitari de les Balears. Efectivament, tot i que els problemes de la UIB no són únicament econòmics, és evident que, a causa de la joventut de la Universitat —trenta anys d'existència pròpia—; dels problemes de finançament de la comunitat autònoma; de la configuració de la societat de les Illes Balears; del tipus de desenvolupament de la Universitat, etc., la UIB té problemes importants d'infraestructures, de dotació de recursos, de titulacions existents, etc., malgrat que els darrers anys compta amb més recursos econòmics. A més, des d'aquesta perspectiva, és evident que la inversió en capital humà és un dels reptes que té pendants la nostra societat; un repte bàsic en uns moments de crisi econòmica i de repensar alguns aspectes del nostre model econòmic. En aquest context, la Universitat, les polítiques de R+D+I, la institucionalització de l'aprenentatge al llarg de tota la vida i l'aposta perquè la societat de les Balears tingui un nivell d'instrucció més elevat, són fonamentals perquè puguem enfrontar amb eficàcia els reptes que la societat del coneixement planteja a la societat de les Illes Balears.

- 3) Un dels trets més significatius i diferencials del sistema educatiu de les Illes Balears és la dualització educativa: l'escola privada concertada hi té una presència molt forta, i l'escola totalment privada és significativa, però minoritària. Aquest pes de l'escola privada concertada l'hem d'analitzar en funció no solament del nombre d'alumnes que acull, sinó també de la ubicació, del perfil d'estudiants que escolaritza i dels serveis que ofereix. Des d'aquesta perspectiva, hem de parlar d'una dualització educativa i social creixent del sistema educatiu balear, malgrat els esforços que l'Administració educativa autonòmica ha fet per evitar-ho. Aquesta dualització progressiva la constatarem en el fet que l'escola pública, en general, tendeix a escolaritzar en totes les situacions en què la diversitat educativa és creixent: immigrants, infants amb problemes socioeducatius, amb necessitats educatives especials, etc.; però també en una sèrie de fets importants: l'escola pública perd la bona imatge que tenia i determinats sectors socials i professionals opten, de cada vegada més, per l'escola concertada o la privada, fins i tot el sector progressista. Aquest canvi de tendència —que té explicacions diverses— provoca que la dualització social i educativa es consolidi en algunes zones, entre alguns sectors socials o entre una certa part de l'opinió pública.

De tota manera, també seria un error plantejar l'escola privada i concertada com quelcom uniforme, homogeni, sense diferències. Quan parlem d'escola concertada ens referim a escoles diferents, no solament quant a ubicació, sinó també en composició social o en gestió. En aquest sentit, tot i que la majoria de centres concertats poden respondre als plantejaments que hem esmentat més amunt, són sobretot centres ubicats a municipis mitjans, que escolaritzen de manera significativa immigrants, són gestionats com a cooperatives, etc. Per tant, es tracta que, sense deixar de banda el fenomen de la dualització social i educativa, tinguem en compte la pluralitat de l'escola concertada. En qualsevol cas, es tracta d'un fenomen que caldrà que continuem analitzant i vegem les característiques que té i conseqüències.

- 4) D'acord amb el que hem plantejat anteriorment, hem d'assenyalar que un element fonamental de la política educativa, des de la perspectiva de la cohesió social, és institucionalitzar el paper de

l'escola pública. Efectivament, una de les qüestions que alguns experts posen de manifest és, sens dubte, que l'escola pública es converteixi —sobretot a les zones on l'escola privada concertada té una forta presència, tradició i prestigi— en subsidiària i atengui les classes més desfavorides, mentre que la concertada atendria les classes mitjanes, que corresponen als sectors professionals. En aquest aspecte —i en un intent de defugir aquesta polèmica estèril entre l'escola pública i l'escola privada—, és evident que cal reflexionar sobre l'escola pública, la qual és necessària per donar resposta a les noves necessitats i demandes de la societat, de les famílies, dels estudiants, i té capacitat per competir amb l'escola privada i la concertada. Això significa canviar la concepció sobre l'escola pública pel que fa a la gestió dels centres i l'autonomia; als serveis complementaris que ofereixi a la comunitat escolar; a la política pròpia de professorat, a la jornada escolar del centre, del professorat o de l'alumnat; a la relació amb el conjunt de la comunitat escolar, etc. En aquest sentit, hem de saber que per aconseguir millorar l'escola pública hem de tenir en compte agents diversos: l'Administració pública, el professorat, els sindicats d'ensenyament, la comunitat educativa, etc. I, a més, que els centres subvencionats són més barats per als governs que no invertir en escoles públiques. A les Illes Balears, a banda que hi ha tradició d'escola privada religiosa, l'Administració no ha invertit tant com seria necessari per dur a terme una política de generalització de l'educació.

En aquest context, és evident que la política educativa a les Illes Balears no solament no ha de voler fer una confrontació ideològica entre la xarxa pública i privada, sinó que ha d'esforçar-se perquè l'escola pública sigui de qualitat. Per aconseguir-ho ha de dur endavant actuacions específiques per redreçar el dia a dia en els centres; ha de fer micropolítica educativa, s'ha de fixar en coses concretes, i ha de defugir la ideologització de la política educativa, la burocratització curricular o les accions de maquillatge educatiu. La política de confrontació ideològica de l'educació entre l'escola pública i la privada, i el debat sobre l'assignatura d'Educació per la Ciutadania no aporten cap solució als problemes reals de l'educació, sinó que els agreugen bastant i d'una manera innecessària, però significativa. La política educativa ha de definir i desenvolupar d'una manera operativa l'educació com a servei públic; ha de possibilitar el pacte educatiu de les coses concretes; ha de dur a terme l'autonomia de la institució escolar com a estratègia fonamental; ha de deixar de banda els grans debats abstractes que no menen enlloc, i s'ha de centrar a preocupar-se per les coses reals, a solucionar-les, estabilitzar-les, etc.

- 5) La percepció negativa de l'educació per part de la societat té a veure, per una banda, amb els indicadors que posen de manifest que el sistema educatiu no funciona d'una manera adequada, i, per una altra, amb els missatges que algunes instàncies socials, mediàtiques o educatives fan —a vegades amb fonament i d'altres, sense— del nostre sistema educatiu. Actualment, quan hom parla d'educació fa referència a: inestabilitat educativa, insuficiència financera, dualització educativa, problemes de convivència, conflictes educatius, manca de disciplina, desmoralització, desmotivació dels docents, manca de places escolars, massificació escolar, centres en mal estat, xifres molt elevades de fracàs escolar (sobretot a secundària), descens del nivell educatiu; abandonament significatiu del sistema educatiu (sobretot a secundària); escassa escolarització en l'educació postsecundària; poca consideració social de l'educació; baixa taxa d'estudiants universitaris; desprestigi creixent de l'escola pública; problemes derivats de l'escolarització de la immigració escolar; manca de places d'educació infantil; problemàtica de la jornada escolar en l'escola pública, etc.

Com a mostra d'aquesta percepció de la realitat educativa, podem fer referència als resultats de les proves que l'Institut d'Avaluació de la Qualitat del Sistema Educatiu (IAQSE) va fer a les escoles de les Balears l'any 2006. D'aquests resultats —dels quals se n'han fet ressò alguns mitjans de comunicació de les Illes Balears— en podem assenyalar uns quants titulars: 1) la meitat dels alumnes que acaben l'ESO són incapaços de comprendre una notícia; 2) set de cada deu estudiants de les Balears no aconsegueixen detectar errors en textos que tenen incoherències; 3) ha descendit fortament la comprensió lectora entre els joves de quinze anys; 4) tres de cada quatre escolars cometen errors quan han de calcular un percentatge; 5) un de cada tres alumnes de quart d'ESO no llegeix mai quan té temps lliure; 6) el 33% del professorat considera que no reben gens de suport de les famílies en la tasca docent.

Davant aquesta problemàtica, la pregunta que ens podem fer és si realment aquesta és la fotografia real del sistema educatiu de les Illes Balears o, fins i tot, del sistema educatiu espanyol. No hi ha dubte que si posam un darrere l'altre tots aquests indicadors, la realitat no pot ser més negativa, fins i tot podríem parlar d'una situació catastròfica.

Però, des d'una perspectiva més global, més objectiva, caldria matisar algunes d'aquestes percepcions negatives del sistema educatiu de les Illes Balears. No es tracta ni de justificar la situació actual ni tampoc de fer-ne una anàlisi optimista. No és aquesta la qüestió. L'educació a Espanya passa moments difícils, complicats, tant per raons objectives, com subjectives o de percepció. Què volem dir amb això? El que seria un error —i, a més, comença a ser-ho— és oblidar que l'educació a Espanya i a les Illes Balears té fortaleces, punts forts, elements positius, resultats bons i eficaços, innovació i experiències prou interessants, equitat i cohesió social; augmenta el nivell educatiu, malgrat tot. Quan analitzam la situació real del sistema educatiu de les Illes Balears també hem de tenir en compte tots aquests aspectes. La visió excessivament catastrofista del sistema educatiu espanyol i balear no solament no és objectiva, rigorosa, real, sinó que, a més, únicament contribueix a desprestigiar fonamentalment l'escola pública en conjunt i a desmoralitzar la comunitat educativa, sobretot el professorat que fa feina amb eficàcia, motivació, interès, etc. Una anàlisi global del sistema educatiu també necessita parlar, sentir, escoltar-ne els èxits, resultats i punts forts. En qualsevol cas, l'educació a Espanya i a les Illes Balears té una situació delicada; té problemes sobre els quals és possible dur a terme accions concretes i solucionar-los progressivament. La visió massa negativa de l'educació no és real, sinó que, a més, és una manera de no fer res perquè prosperi. En tot cas, el que posam de manifest és que un dels problemes reals de la societat espanyola és l'educació en tots els nivells (no universitari i universitari); un problema per al qual la crisi econòmica actual és un factor negatiu afegit per poder superar-lo. Per tant, en temes d'educació, és important separar el gra de la palla; separar els debats excessivament carregats d'ideologia dels problemes reals; cal separar els debats estèrils dels debats útils; cal separar les solucions improvisades de les solucions reflexionades, experimentades o amb tradició; cal separar els debats sobre macropolítica educativa dels debats sobre micropolítica; cal separar la política del consens abstracte de la política de l'acord en els temes que facilitin l'estabilitat del sistema educatiu. Cal entendre que els debats del segle XIX o del XX sobre l'educació ja no serveixen. El rol de l'escola ha canviat; han estat superades les barreres del temps o de l'espai per aprendre, i, per tant, l'escola ha de ser redimensionada en tots els nivells.

6) Davant aquesta realitat educativa d'Espanya i de les Illes Balears, i en el marc de la situació econòmica actual, cal que ens demanem si estam preparats per afrontar amb èxit la sortida de la crisi econòmica des de la perspectiva de l'educació. El darrer informe de l'OCDE posa de manifest que Espanya té unes taxes de joves que tenen entre vint-i-cinc i trenta-quatre anys per sota de països com Alemanya o altres països de l'entorn. A les Illes Balears, aquestes taxes encara estan per sota de la mitjana espanyola. Hi hem d'afegir, a més, un informe de la Fundació CYD, que assenyalava que les Balears són la quarta comunitat autònoma amb menys titulats superiors. A més, segons el mateix estudi, només un 28,7% dels treballadors a les Illes Balears tenen ocupacions que requereixen una qualificació elevada, enfront d'una mitjana estatal del 31%. En aquest sentit, la nostra comunitat té uns desajustaments més grans entre llocs demandats i ofertes laborals, sobretot pel que fa a diplomats. Amb tot, cal tenir en compte que, segons un estudi de Bancaja i de l'Institut Valencià d'Investigacions Econòmiques (IVIE), les Balears són la comunitat autònoma espanyola que té un percentatge més elevat de llicenciats que fan feina a l'hoteleria.

UNA RADIOGRAFIA SINTÈTICA SOBRE L'EDUCACIÓ A LES ILLES BALEARS

Tot i que a l'apartat anterior hem explicat una sèrie d'indicadors, de dades i elements del sistema educatiu de les Illes Balears, en aquest farem una radiografia sintètica sobre alguns aspectes significatius del sistema educatiu de les Illes Balears que ens ajudi a enllaçar amb l'apartat següent, en què tractarem les relacions entre educació i societat. Aquests aspectes han de contribuir a situar les dades educatives en el context social en general i en el de les Illes Balears en particular:

Les Illes Balears es caracteritzen, en part, per tenir un sistema educatiu públic poc estable. Aquesta inestabilitat es concreta en una demografia escolar que, a causa de la immigració, augmenta de manera progressiva. Per això, s'han de crear més places escolars, s'han de construir més centres educatius, s'han d'incrementar les plantilles de docents; hi ha molts de professors interins; els claustres de professors canvien cada any. Però, un sistema educatiu necessita estabilitat, continuïtat, consolidació.

Les Illes Balears tenen un sistema educatiu insuficient des de la perspectiva del finançament, la inversió i la despesa en educació, malgrat els avanços que s'han fet els darrers anys.

Les Illes Balears tenen, d'acord amb les dades existents, no solament un nombre elevat d'alumnes amb fracàs escolar, sinó també un gran percentatge d'alumnes en risc de fracàs escolar.

Les Illes Balears tenen unes taxes d'abandonament escolar molt elevades, molt significatives en relació amb la mitjana estatal. Aquest abandonament escolar està molt lligat a problemes d'escolarització, a problemes socioeducatius familiars, al mercat de treball, al tipus d'economia turística, etc.

Les Illes Balears tenen un nivell d'escolarització en què manquen places; l'educació primària i la secundària estan massificades, i les taxes d'escolarització en l'educació postobligatòria (batxillerat, formació professional, ensenyament superior no universitari, educació universitària) són baixes.

Les Illes Balears, malgrat el pla d'educació infantil de 0 a 3 anys, necessiten incrementar de manera progressiva el nombre de places d'aquest nivell educatiu en el sector públic.

El sistema escolar de les Illes Balears té elements importants d'una certa dualitat educativa i social.

Malgrat la despesa pública en educació, els problemes de dualització educativa i el fenomen de la immigració escolar, les Illes Balears haurien de tenir més bons resultats.

El fenomen de la immigració escolar a les Illes Balears por desembocar, si no són adoptades mesures normatives, polítiques, educatives i socials, en la creació de guetos educatius, d'exclusió escolar i social per a alguns centres.

Es evident, per tant, que el nivell d'excel·lència del sistema educatiu de les Illes Balears, no solament està per sota de la mitjana europea, sinó també de la mitjana espanyola.

El sistema educatiu de les Illes Balears necessita tenir més bona valoració social, més bona percepció de la societat. L'educació, la formació no és, en el nostre sistema social, un valor afegit; no és un element de valoració social.

Tot i els punts febles del sistema educatiu de les Illes Balears, seria un error no tenir en compte totes les millores quantitatives i qualitatives que ha tingut els darrers anys; seria un dels errors més greus que podríem cometre. I sembla que la percepció social, l'opinió pública i els mitjans de comunicació posen l'èmfasi en les febleses que té el nostre sistema educatiu i n'obliden els punts forts.

En qualsevol cas, seria important que, a més d'aplicar mesures per continuar millorant el nostre sistema educatiu —com hem posat de manifest en aquest article—, les autoritats i la comunitat educativa duguessin a terme de manera operativa un màrqueting social de l'educació, tant a nivell general, com a nivell de centre, per intentar augmentar de valor el rol de l'educació en la societat actual a tots els nivells. Per poder ser més efectiu, el sistema educatiu necessita més recursos, simplificar normatives, donar autonomia als centres, perfeccionar la formació dels docents, implicar les famílies en l'educació dels fills, etc., però també necessita campanyes de sensibilització sobre l'educació, sobre els mestres, etc.

També és important assenyalar que la millora de l'educació —com posam de manifest en l'apartat següent— necessita potenciar de manera clara una nova política de relacions entre l'escola i la societat a diferents nivells.

Finalment, l'educació social és, en aquest sentit, un element fonamental per donar al sistema escolar la dimensió socioeducativa necessària per poder resoldre els problemes més importants de la institució escolar.

Així doncs, a les taxes elevades de fracàs escolar, d'abandonament escolar, de massificació, de manca de places, hi hem d'afegir, per una banda, taxes baixes d'escolarització al nivell postobligatori i,

per l'altra, els desajustaments en relació amb la utilització de titulats superiors per part de les empreses, és a dir, per part del mercat de treball de les Balears. En aquest context, és evident que, si volem modificar, en part, alguns aspectes del model econòmic de les Balears i introduir-hi indústries noves lligades al coneixement, a la innovació, o decantar-nos per oferir més qualitat turística, amb productes nous, és evident que l'Administració haurà de dedicar molts esforços a l'educació, fer-hi una gran inversió educativa. La societat, per part seva, haurà de canviar de valors respecte de l'educació a tots els nivells. En definitiva, el debat de l'educació és cada vegada més un debat sobre l'economia, la societat i la cultura. Estam preparats a les Illes Balears per respondre a aquests reptes de futur des de la perspectiva de l'educació?

POLÍTICA EDUCATIVA I POLÍTQUES SOCIALS: UNA RELACIÓ NOVA?

La situació de l'educació a Espanya, a les Illes Balears, que hem descrit és únicament atribuïble a l'escola, al professorat? La resposta a aquesta pregunta és complexa. És evident, però, que és una irresponsabilitat assenyalar solament l'escola i el professorat com els causants d'aquesta situació. En un món complex, per explicar i comprendre els fenòmens socials necessitam disposar d'una diagnosi àmplia, diversa, profunda, complexa, encara que les solucions hagin de ser parcials, «simples», concretes, específiques, micros. Efectivament, l'explicació, per exemple, del fracàs escolar, de l'abandonament escolar o de les baixes taxes d'escolarització de la secundària postobligatòria ha de fer referència a l'escola, a la formació del professorat, al projecte o a la cohesió del centre, al perfil dels estudiants, al nivell sociocultural de la família, al tipus d'escola, a les característiques de la zona, del barri, del poble, a la percepció social de l'educació, als trets de l'economia de la zona, a les demandes socials o econòmiques de l'empresariat, al dinamisme del mercat de treball, a la tradició educativa existent... Significa això dissoldre les responsabilitats? En absolut. Significa, en concret, que hem de tractar el fracàs escolar d'una manera específica, operativa; hem de diferenciar el tipus de fracàs escolar, el perfil dels qui fracassen; hem de definir el perfil de les famílies dels estudiants que fracassen, etc. Aquesta és la qüestió. Cal començar a reforçar la dimensió socioeducativa de l'escola; cal començar a relacionar l'escola amb les polítiques socials; cal definir els termes de la nova relació entre la institució escolar i la societat.

La creació a Espanya d'un Ministeri d'Educació, Política Social i Esport ha estat objecte de comentaris diversos, no solament des de la perspectiva política, sinó també per part de la comunitat educativa i dels àmbits socials. Quins són els factors que han fet possible que educació i política social formassin un ministeri conjunt? Són factors conjunturals o de reajustament administratiu? És, simplement, unir dos ministeris que, amb les transferències a les comunitats autònomes, havien quedat sense competències que en justificassin l'existència? Són decisions profundes amb l'objectiu de vertebrar la política educativa amb la resta de polítiques socials? És una mesura que té molt de pes polític i social? En qualsevol cas, és adequat separar la política educativa universitària de la no universitària? Hi haurà una autèntica política conjunta d'educació i dels afers socials? Són preguntes que necessiten respostes, però que només amb el temps arribaran. És evident que es tracta d'una decisió administrativa que hauria de tenir, com a mínim, conseqüències positives per a l'educació, per a la cohesió social, per afinar les relacions entre l'educació i la societat. De tota manera, no hem d'oblidar que el sistema educatiu a l'Estat espanyol està descentralitzat i que les comunitats

autònomes no s'han decantat per aquest model. En canvi, la tendència a les autonomies és separar en conselleries l'educació no universitària i la universitària. Tindrà, per tant, conseqüències reals aquesta unió entre política educativa no universitària i política social?

Des del nostre punt de vista, és evident que la política educativa no es pot descontextualitzar de la social, de la realitat econòmica, política, social, cultural i familiar. L'escola no és un microcosmos aïllat de la societat, ans al contrari. La realitat actual, l'estructura social, els models familiars existents, les noves demandes socials, la incorporació de la dona a la societat a tots els nivells, el sorgiment de noves institucions educatives, les noves necessitats, etc., exigeixen que entenguem l'escola, l'educació, les relacions entre la família i la institució escolar, etc., d'una altra manera. Hi voldríem fer una primera aproximació amb l'objectiu de possibilitar unes relacions noves entre la política educativa i la social amb l'objectiu de continuar perfeccionant el sistema educatiu de les Illes Balears, intentant millorar-ne els resultats, incrementant el nivell d'equitat social mitjançant l'educació o augmentant el nivell d'èxit escolar.

EL DRET A L'ESCOLARITZACIÓ, EL DRET A L'EDUCACIÓ SOCIAL

La institucionalització legal i social de l'escola no solament va ser una resposta a una necessitat de la naixent producció capitalista, sinó també la plasmació real i constitucional del dret a l'educació que les cartes constitucionals dels països més desenvolupats varen redactar els segles XIX i XX. Així, si la generalització i universalització de l'escola han estat contribucions fonamentals per al desenvolupament humà —amb totes les contradiccions, insuficiències i reculades, els debats i les reflexions que sobre la igualtat d'oportunitats hi ha hagut en aquest període de progrés social i educatiu—, han posat de manifest les dicotomies entre el dret a l'educació escolar i l'equitat educativa. Així doncs, la institucionalització legal, formal i real del dret a l'educació és diferent del principi d'equitat educativa o d'igualtat d'oportunitats. Les raons que ho provoquen són òbvies, ja que el dret a l'educació no es distribueix per igual entre el conjunt de la població, ni en l'àmbit quantitatiu ni en el qualitatiu, ja sigui per raons de classe social, gènere, territori, ètnia o grup d'immigració.

Per tant, si la realitat constata, d'una banda, que el dret a l'educació s'ha anat consolidant com un fet universal en la majoria dels països, de l'altra, els estudis i l'anàlisi sociològics i educatius posen de manifest que la igualtat d'oportunitats és més una utopia que una realitat. En qualsevol cas, la definició inicial de la igualtat d'oportunitats no implica ni la igualtat d'accés ni del procés educatiu, ni la igualtat d'impacte o de resultats educatius. En qualsevol cas, és evident que la construcció política de l'educació de masses ha estat, i continua sent, l'instrument adequat —els orígens a tot Europa es remunten als segles XVIII i XIX— no solament per a la institucionalització dels estats nació, sinó també per fonamentar les característiques d'un Estat i una societat moderns i eficaços.

No obstant això, i a pesar de la crisi de l'escola, els debats permanents sobre la igualtat d'oportunitats, el nivell educatiu, la comprensió, la importància i la transcendència de les reformes educatives, els problemes de la diversitat, les dificultats per assolir els objectius proposats, el malestar docent, el fracàs escolar, la problemàtica de la qualitat educativa, la desmoralització educativa, etc., el dret

a l'educació escolar i la universalització són indiscutibles, al marge de les ideologies educatives existents. Si bé mantenen diferències significatives sobre el paper de l'Estat i de la iniciativa pública, defensen amb matisos el dret universal de l'educació. Al cap i a la fi, ens referim a una educació no purament «escolar», sinó que vagi més enllà de la instrucció; una educació per a la qual l'objectiu social sigui un enfocament estratègic. Ens referim a l'educació social en minúscula i en majúscula.

Però l'educació social no és —tot i la necessitat que té, importància, transcendència i demanda— un dret reconegut com a tal. Podem parlar d'una resposta institucional davant necessitats socials i educatives; podem parlar d'obligacions socials davant unes demandes de col·lectius concrets; ens podem referir a un deure dels poders públics davant una realitat concreta i específica. Aquesta resposta institucional i social l'hem d'emmarcar, d'una banda, en una concepció tradicional i clàssica de l'educació social, i, de l'altra, en una resposta que no s'empara en un dret reconegut de manera explícita. No obstant això, és evident que, d'una manera implícita, l'educació social comença a ser legalment un dret constitucional que sobrepassa l'esfera de la pedagogia escolar. És necessari, però, que passem d'aquest dret implícit a una situació de ple dret. Perquè aquest procés sigui un fet són necessaris una sèrie d'elements fonamentals:

- 1) Explicitar les manifestacions del dret a l'educació social d'una manera operativa i específica. Es tracta, en aquest sentit, de plantejar d'una manera clara i explícita el dret a: l'oci, a l'educació permanent, a la cultura; a la inserció social dels col·lectius que pateixen dificultats; al tractament compensatori davant les desigualtats socioeducatives; a l'accés a les noves tecnologies; a la participació social; a una escola inclusiva; al tractament davant els problemes socials; a la igualtat d'accés a una escola digna; a desenvolupar tots els drets socials; a un desenvolupament humà integral, a un desenvolupament sostenible, a una qualitat de vida individual i comunitària.
- 2) Abandonar, de manera clara i explícita, el principi del deure per abraçar el principi del dret des de la perspectiva del dret a l'educació social. El que històricament ha estat un plantejament residual ha de passar a ser integral. Aquest plantejament és fonamental, si volem superar una primera fase de tractament de l'exclusió de col·lectius amb dificultats socials i passar a una altra de tractament integral des de la perspectiva de la inclusió i integració socials, des d'una perspectiva de les conductes prosocials.
- 3) Definir l'educació social a partir del principi d'inclusió social. Cal descartar la definició d'aquesta disciplina sobre el principi d'exclusió social, ja que això implica, d'una banda, un llenguatge del problema, i, de l'altra, marginar la major part de la població per a l'educació social. Com hem plantejat anteriorment, l'element clau de l'educació social és el principi de socialització, de competència social, de conducta prosocial.
- 4) Superar les barreres que tradicionalment han separat els processos educatius: la normalitat social i l'anormalitat social. La nova educació social necessita abandonar aquesta conceptualització per poder construir una educació integrada, equitativa i inclusiva.
- 5) Legislar i institucionalitzar aquests nous drets de l'educació social d'una manera operativa i específica mitjançant el desenvolupament de polítiques concretes que impliquin la construcció

d'un teixit social comunitari inclueix des de totes les dimensions. A pesar que en aquest camp es fan progressos molt significatius, hem d'assenyalar que encara hem d'avançar molt per poder definir de manera legal i real aquestes noves manifestacions de l'educació social.

- 6) Desenvolupar la tasca d'aquests nous professionals de l'educació social d'una manera estructurada. En aquest sentit, i d'acord amb aquest enfocament, és absolutament necessari impulsar la formació d'educadors socials que siguin capaços d'orientar el futur i de solucionar els problemes d'aquesta societat emergent. Es tracta, en aquest sentit, de canviar les actituds dels professionals de la nova educació social amb la finalitat de potenciar el principi de normalitat social amb l'objectiu de la inclusió social, sense que això impliqui —ans al contrari— abandonar la feina socioeducativa de l'exclusió social.

Es tracta de vertebrar un model d'educació social sobre els eixos següents:

1. L'educació social perdrà part del component estigmatitzador que té actualment.
2. L'educació social necessita descentralitzar-se i aproximar-se a les necessitats dels ciutadans.
3. L'educació social serà institucionalitzada mitjançant un plantejament mixt entre la iniciativa pública i la social.
4. L'educació social no l'hem d'associar a les mancances socials.
5. L'educació social ha de superar qualsevol plantejament de manteniment «normalitzador» de l'exclusió social.
6. L'educació social, en relació amb alguns col·lectius, ha de fugir de l'assimilació. La interculturalitat, a partir de drets i deures, ha de ser plantejada com una alternativa a la multiculturalitat.
7. El dret a la igualtat i a la diferència ha d'implacar una alternativa a la desigualtat en el marc d'una col·lectivitat específica.
8. L'educació social tendirà a normalitzar la seva acció socialitzadora a mesura que superi els models de necessitats específiques i sectorials.

En qualsevol cas, i d'acord amb aquests plantejaments, és evident que l'educació social ha de ser un factor clau del desenvolupament humà i de cohesió social, i ha de posar l'èmfasi en tot el que implica innovació, canvi social i transformació social. La feina i els enfocaments del Club de Roma o les aportacions de J. Delors ens poden donar les claus per a l'educació del futur i també els pilars sobre les quals aquesta educació social s'ha d'assentar: aprendre a conèixer, a fer, a ser; aprendre a viure junts; aprendre d'una manera innovadora; aprendre a participar; i aprendre a anticipar el futur. En definitiva, es tracta de fer possible que l'educació social i l'educador social siguin factors de canvi social.

Per tant, la nova educació social —com hem plantejat anteriorment—, a més d'anticipar-se aquesta nova societat emergent del segle XXI, en necessita un diagnòstic i una planificació seriosos, rigorosos i preparadors del futur que volem. Per aconseguir-ho, ha de redefinir les funcions de l'educador social perquè doni una resposta clara als nous drets de l'educació social.

Però el plantejament nou de l'educació social, integradora i inclusiva, necessita que aquest dret sigui universalitzat; que sigui una educació social equitativa i redistributiva. Efectivament, si, de fet, l'educació social s'ha adreçat majoritàriament a alguns col·lectius d'exclusió social, la nova concepció ha de ser

inclusiva i ha d'integrar tots els col·lectius socials treballant la normalitat social i cultural. Per tant, han de ser desenvolupades aquelles polítiques educatives i socials que possibilitin l'accés de tots els col·lectius.

Així doncs, el principi d'igualtat d'oportunitats i de l'equitat per accedir, d'una manera clara i explícita, als nous drets de l'educació social, ha de ser plasmat en una normativa legal que la possibiliti. Efectivament, el tema d'igualtat d'oportunitats i de l'equitat per accedir a l'escola ha estat un tema que ha estat objecte d'un profund debat en la societat i sobre els quals s'han fet treballs d'investigació importants. La bibliografia referida a aquest tema resulta interessant, suggeridora i plena d'aportacions, interrogants, contradiccions i dilemes. Però, al marge de qualsevol crítica, el principi d'universalització del dret a l'escola ha anat acompanyat d'una política d'igualtat d'oportunitats.

Per tant, és ben necessari desenvolupar aquelles polítiques que facin possible el dret a l'oci, a la cultura, a la participació; a les noves tecnologies, a l'educació permanent, a la inserció social dels col·lectius amb dificultats; al tractament compensatori davant les desigualtats socioeducatives, a la participació social; a una escola inclusiva; al tractament davant els problemes socials, a la igualtat d'accés a una escola digna; a desenvolupar tots els drets socials, a un desenvolupament humà integral; a un desenvolupament sostenible, a una qualitat de vida individual i comunitària; a una tercera edat digna... Per tant, per garantir aquests drets hi ha d'haver una regulació clara que possibiliti la normalització d'aquesta nova educació social; una normalització que ha d'anar acompanyada de deures i responsabilitats.

Així doncs, perquè la nova educació social sigui una realitat tangible en tots els contextos i societats, hem d'exigir que siguin definides i desenvolupades polítiques socioeducatives que facin possible que els drets en l'educació social siguin reals: que arribi a tots els col·lectius, que l'estigmatització «problemàtica» de l'educació social es converteixi en estigmatització «normalitzadora»; uns drets que han de ser reals per al conjunt de la societat.

DE LA SOCIETAT XARXA A LES VELLES I NOVES DESIGUALTATS I EXCLUSIONS SOCIALS

Per construir una nova educació social hem d'analitzar les característiques de la societat actual; l'impacte de les noves tecnologies en la vertebració de la societat; conèixer les funcions del model tradicional de família, els nous patrons i l'eclipsi d'aquell perfil tradicional de família; reflexionar sobre els reptes que té l'educació d'avui en dia i la del futur; analitzar les noves institucions d'educació; repensar les funcions de l'escola en funció de la crisi que pateix; valorar l'impacte de la globalització en l'estructura de la societat i en l'educació. En definitiva, hem de reflexionar en profunditat sobre la nova educació social que arriba amb el nou segle a causa dels canvis que hem enumerat.

Quines característiques planteja la societat actual? La primera característica més significativa són els processos d'exclusió social que tenen lloc no solament en els països desenvolupats, sinó també en els del Tercer Món i del Quart Món, i els processos de dualització social. És el que alguns estudiosos han plantejat com la societat dels tres terços, dos dels quals —tot i que des de posicions diferents— gaudeixen dels beneficis de la societat en tots els sentits i un recolliria el món de l'exclusió social

i la marginació, que no pot gaudir ni dels serveis ni recursos de tot tipus que generen la societat i l'estat del benestar.

Per tant, és una situació de manca i d'incapacitat del sistema d'integració social. Així, el triomf del neoliberalisme —amb totes les contradiccions econòmiques i socials que comporta— i la crisi de la socialdemocràcia qüestionen els elements que contenen i pal·liaven la desigualtat estructural, els denominats sistemes de benestar i els seus mecanismes de distribució i redistribució. La crisi arriba a l'ocupació, a la protecció social, a les garanties i seguretat generades des del compromís social de l'Estat, a la despesa social i a la fiscalitat; en definitiva, a la vertebració social i familiar.

No obstant això, parlar de dualització no és parlar de l'existència de dos grups ni de dos sectors distanciat segons els beneficis de la societat. Dualització significa fractura social entorn de dos pols que origina un abisme insalvable entre un sector social privilegiat i la resta de sectors a partir d'un nivell determinat. Es tracta, doncs, d'una situació que combina la precarietat, la vulnerabilitat, la dependència i la vida marginal. La constatació que existeix una societat desigual i dual, que fa augmentar la pobresa a tot el món i l'exclusió social, també té correlat en les societats més desenvolupades, en les quals els processos de desenvolupament econòmic generen grans problemes socials, polítics, culturals, professionals i educatius.

La segona característica més interessant de la nostra societat és el que alguns autors han denominat una societat xarxa. Això implica analitzar el paper que tenen, en els processos d'estructuració social, les noves tecnologies de la comunicació i de la informació, la generalització inicial d'Internet i la construcció d'una veritable globalització i mundialització tecnològiques interactives que influeixen en l'economia, el comerç, els serveis, l'oci, la formació del coneixement, generació i distribució, i en tots els aspectes personals de la vida social.

Un dels autors més significatius en l'anàlisi d'aquesta societat xarxa, d'aquesta societat de l'era de la informació i de les noves tecnologies, és, sens dubte, Manuel Castells; és un dels autors que fa més aportacions al coneixement d'aquesta realitat des d'una perspectiva crítica i innovadora. L'anàlisi que fa d'aquesta nova era de la societat —en la qual la globalització i les noves tecnologies transformen la societat— la podríem concretar en el fet que aquestes noves xarxes, amb l'estructura i la lògica que les caracteritzen, transformen tots els àmbits de la vida econòmica, social, cultural, política i quotidiana. Evidentment, aquesta transformació —que afecta tots els àmbits— també incideix en la institucionalització educativa; en els processos d'ensenyament i aprenentatge; en l'accés als nous mitjans de comunicació —o en la utilització plural— per part de tots els sectors socials, les institucions socials i les administracions educatives. En aquest context, Castells augura que el segle XXI, a través de la revolució tecnològica, accentuarà la potència transformadora que té; descentralitzarà el poder de la informació i el difondrà; desenvoluparà el poder dels multimèdia, i augmentarà el plaer de la comunicació interactiva.

En qualsevol cas, és evident que l'economia globalitzada entrarà —mitjançant les telecomunicacions i el processament de la informació— a tots els països, cultures i sectors socials, però de manera desigual i desequilibrada. En qualsevol cas, modificarà les relacions socials i personals, els treballs i els processos de formació d'una manera important i significativa. Es tracta —segons M. Castells— de constatar que el segle XX es caracteritzarà per una perplexitat informada.

En aquesta nova era, l'escola del segle XIX i del XX ha de canviar completament en tots els àmbits: en l'organització interna; en les relacions que manté amb la societat; en les funcions educatives i dels docents; en la manera d'agrupar els escolars; en l'obertura del centre a la societat. En definitiva, en una societat del coneixement en què hom pot aprendre, però que també la pròpia societat ha d'aprendre, les institucions escolars s'han de transformar en escoles que aprenen. Convertir les escoles en organitzacions que aprenen és fonamental perquè els canvis socials són de cada vegada més ràpids i més impredecibles per motius diversos: a causa del desenvolupament de la societat de la informació i del coneixement; perquè el factor humà és el factor competitiu més important en una societat i en empreses que també aprenen.

Com planteja P. Robert-Jan Simons, per construir una escola que aprengui ha d'existir, fonamentalment, una organització molt oberta i que tingui connexió amb altres centres educatius, pares, empresaris, sindicats, governs de tots els nivells. Es tracta, doncs, d'ensorrar murs entre l'escola i el món exterior, la qual cosa permet que la gent de fora hi entri i que la gent de dins en surti per continuar aprenent. I tot això amb la finalitat de crear un sentit de comunitat. Des d'aquesta perspectiva, és evident que una concepció de l'escola com la que hem definit implica més educació social i que l'educació social s'insereixi d'una manera molt més profunda en l'escola. Les noves tecnologies i la societat del coneixement són un nou repte per a l'educació social i han d'incidir tant en la formació dels educadors socials, com en les seves funcions. La finalitat, en qualsevol cas, no és solament conèixer el que aquesta societat de la informació i del coneixement implica, i utilitzar-ho adequadament, sinó també tenir-ne una comprensió crítica.

Però el segle XXI també serà el de l'augment dels moviments migratoris entre països, entre el nord i el sud, entre els països desenvolupats i els menys desenvolupats, entre els rics i els pobres. Aquest fet pot ser —i, de fet, és— un element molt important des de la perspectiva de la integració social d'aquests col·lectius. La institució escolar, com a mecanisme de socialització i d'inserció social, ha de ser fonamental en el tractament d'aquest fenomen social a pesar de la desorientació que pateix per fer front a la nova realitat i a aquest repte.

L'escola és segurament, en el context social, polític i cultural actual, la institució més important perquè la realitat d'aquest fenomen no desemboqui en un problema de racisme, xenofòbia, comunicació o, fins i tot, de violència social. Algunes de les manifestacions que vivim sobre aquesta qüestió posen de manifest les dificultats socials i les dels centres educatius. En aquesta dimensió sorgeixen actituds, programes, declaracions i altres manifestacions socials que qüestionen la possibilitat de la integració. M. Fernández Enguita diu al respecte que la multiculturalitat és un fet, però que és un error. Afegeix que la interculturalitat és un objectiu que sempre existirà i que l'interculturalisme és una estratègia que sempre ha de ser vigent.

No obstant això, aquest repte que l'escola ha d'assumir i assumeix necessita una sèrie de polítiques internes i externes que contribueixin a assolir aquest objectiu estratègic de la interculturalitat, partint de la defensa dels drets humans i civils en el marc d'una convivència respectuosa, però profunda. En qualsevol cas, a una organització flexible i a una formació docent i professional clara els ha de correspondre una tasca externa rigorosa, integradora i participativa. Es tracta d'assumir que perquè l'escola sigui efectiva en aquest àmbit necessita fer feina amb les famílies, amb la comunitat,

és a dir, amb tot l'entorn social i comunitari. Aquí el paper de l'educador social ha de ser clau i, per tant, ha de tenir una bona formació en mediació cultural. Els mestres i els professors també necessiten tenir una formació específica per tractar amb eficàcia personal i social aquest fenomen nou a les escoles. En molt poc temps, els centres han passat d'una realitat escolar uniforme i monocultural, a una altra de diversa i multicultural.

Una altra qüestió important per poder definir i diagnosticar els problemes socials del nostre temps és, sens dubte, la família. Un dels canvis més significatius de la segona meitat del segle XX afecta la família, que progressivament canvia l'estructura tradicional, les relacions internes i funcions. En aquest context de canvi, a més de constatar l'existència de models de relacions familiars nous, hem de remarcar de manera especial que la família perd les funcions educatives i de socialització i que transfereix moltes responsabilitats a l'escola. Es tracta d'un canvi de llarg abast, que no solament té efectes negatius en funció de les relacions entre l'escola i la família, sinó també en els processos de socialització, educació, afecte i control de la institució familiar.

D'acord amb aquesta realitat —sobre la qual no aprofundirem—, és necessari que la pedagogia i l'educació social reflexionin i actuïn sobre el canvi de les funcions educatives de la família i la transferència de responsabilitats a la institució escolar. Han d'aprofundir no únicament en l'anàlisi de les famílies, en els processos de formació dels professionals, sinó també sobre l'aplicació de programes col·laboratius entre la institució escolar, les famílies i els centres comunitaris de cada territori amb la finalitat de reforçar els mecanismes de socialització i els factors de protecció social en el procés d'aconseguir les competències socials individuals i comunitàries. És necessari esmorteir els efectes negatius dels factors de risc i, per aconseguir-ho, els professionals de l'educació han de fer feina conjuntament amb les famílies per reforçar els elements d'afectivitat. I tot això partint de l'escola com a espai obert a l'entorn immediat.

És evident que podríem continuar plantejant reptes, problemes, interrogants, necessitats socials i educatives, que són significatius d'una realitat a la qual la pedagogia social, com a disciplina i com a investigació, i l'educació social, com a praxi reflexiva i crítica, han de donar resposta en aquest procés de construir una educació social nova per a una pedagogia social. La qüestió de l'exclusió social ha de continuar sent prioritària.

EL PAPER INCLUSIU DE L'EDUCACIÓ: UNA NECESSITAT URGENT

Quin és, doncs, el paper que ha de tenir l'educació en relació amb l'exclusió social? El plantejament que en aquest sentit defensam és que, si bé els estudis més significats posen de manifest que l'educació ha estat tradicionalment un element o un factor de mobilitat social, en l'actualitat, i d'acord amb els plantejaments realitzats, cal començar a analitzar l'educació com un factor que pot impedir els processos d'exclusió social. Es tracta de la qüestió que: com més formació i educació, menys possibilitats de quedar exclosos socialment. Aquest és, al nostre entendre, un element fonamental que ha d'orientar el nostre treball i reflexió.

Amb tot, hem de partir de la idea que el sistema educatiu normalment és considerat una inversió productiva i una despesa social; però també ha de ser entesa com una activitat relacionada amb la

justícia, el benestar social i la cohesió social. Els plantejaments que en aquest sentit defensen autors diversos avalen la hipòtesi de treball sobre la relació entre la política educativa, la justícia social i el benestar social. Així, les obres de R.W. Conell o de B. Zufiaurre en són un bon exemple. Com diu R.W. Conell, la justícia distributiva és una manera incompleta d'entendre les qüestions educatives i necessitam un concepte distint de justícia curricular.

Per tant, hem de plantejar la realitat de la justícia social en un enfocament en què la complexitat resulta fonamental, tant des d'una òptica social com educativa. Així doncs, i d'acord amb aquest plantejament i altres enfocaments, els elements de reflexió que la relació entre educació, inversió i benestar social implica són, segons la nostra opinió, els següents:

1. A pesar de l'increment d'escolarització en tots els països, ja siguin desenvolupats o en vies de desenvolupament, no podem perdre de vista que existeix una taxa significativa —fonamentalment, adults i dones— de persones analfabetes, tant en l'àmbit primari com en el funcional.
2. La percepció social de l'increment dels processos d'escolarització i educació en tots els nivells, edats i situacions diverses és contradictòria. Per una banda, amb l'extensió de l'educació ha augmentat la igualtat social, o, en qualsevol cas, els individus tenen més possibilitats d'ascensió social. I, per l'altra, el plantejament, per part de sectors socials diversos, que els títols educatius s'han devaluat perquè s'han generalitzat i, per tant, l'educació s'ha democratitzat.
3. Malgrat tot, també en els països desenvolupats continua havent-hi desigualtats en l'accés al sistema educatiu, especialment en l'ensenyament mitjà o batxillerat, en els universitaris o en l'educació infantil. Aquestes desigualtats estan lligades a factors socioeconòmics, de gènere, ètnia o territorials. Les aportacions de J. Torres i I. Pérez són un bon exemple de la realitat de l'escola en la conjuntura econòmica actual, en què predomina el neoliberalisme.
4. Els nivells de mobilitat social són baixos en relació amb els d'igualtat d'oportunitats. Aquests canvis en els processos de mobilitat social estan més lligats a canvis professionals que a les credencials educatives. Això ha de ser objecte d'una anàlisi profunda, tenint en compte la mobilitat social i els factors que ho possibiliten o impedeixen.
5. En qualsevol cas, és evident que a l'Estat espanyol, aquest segle, la relació entre les posicions de partida dels individus i les d'arribada mitjançant l'educació ha estat molt estreta, però molt més baixa que en països com els EUA, Anglaterra o França. La importància de l'escola pública en la disminució de les posicions d'entrada i de sortida resulta evident. Per tant, la generalització de l'educació i de l'escola pública són factors que incrementen els processos d'igualtat d'oportunitats.
6. Els canvis en el sistema productiu i en l'economia, tenint en compte que una de les funcions de l'educació és formar individus perquè s'incorporin al mercat de treball, difuminen la divisió entre el treball intel·lectual i el manual. Cal tenir en compte que passam d'una societat industrial a una societat de la informació, amb tot el que això implica des de la perspectiva de les professions, del paper de l'educació, etc.:

- Disminució de la indústria
- Augment del sector serveis
- Revolució tecnològica basada en la informàtica i la microelectrònica
- Procés de qualificació i de requalificació en el mercat de treball
- Mundialització de l'economia. Menys importància del model industrial
- La majoria dels sistemes educatius reproduïen aquesta divisió del treball

7. A partir d'aquest fet, les expectatives de les famílies i dels individus s'encaminen cada vegada més envers els estudis superiors. Aquesta tendència provoca el que alguns sociòlegs i economistes denominen «la sobreeducació», o la manca de correspondència entre els títols i el mercat de treball, o la frustració d'aquests joves universitaris en funció de la feina que desenvolupen.

8. A més de la funcionalitat econòmica i professional de l'educació, cal plantejar que l'extensió de l'educació i millora és la base dels canvis culturals i socials. En aquest sentit, resulta evident que hem de mesurar la democratització de l'educació amb altres indicadors d'impacte social:

- Increment de la participació política
- Nous models de participació política
- Impacte cultural en nivells de concreció diferents (llegir llibres, vida cultural intensa, hàbits culturals nous, etc.)
- Utilització de noves tecnologies
- Estils de vida nous

9. Juan Luis Cebrian diu que la internacionalització de les noves tecnologies, d'Internet, amb tot l'impacte social, laboral, econòmic, polític, cultural, de temps lliure que té, etc., incrementarà les desigualtats d'accés i d'ús, tant des del punt de vista social i cultural, com des de la perspectiva territorial. En aquest sentit, i en funció de la transcendència que l'educació pot tenir en la utilització de les noves tecnologies, és evident que l'increment de l'educació i de la formació, juntament amb altres condicionaments i polítiques, pot coadjuvar a disminuir aquestes desigualtats. Així, i d'acord amb tot això, Cebrian diu, del món dual, que comença a haver-hi una altra frontera entre els ciutadans connectats i els desconnectats.

És evident, per tant, que la societat del nou mil·lenni incorpora, cada vegada més, elements nous d'exclusió social en tots els sentits i perspectives. L'exemple d'Internet el podem estendre a altres aspectes que possibiliten la inclusió social.

10. D'acord amb tot el que hem dit, com a corol·lari i com a resposta a les noves necessitats d'alfabetització i a la nova realitat de l'analfabetisme que s'imposa a poc a poc en la societat de finals del XX i de principis del XXI, Jaume Carbonell proposa el concepte de salari cultural mínim (S. C. M.). És un concepte que implica l'objectiu de saber la manera com la societat ha de funcionar per disminuir els processos d'exclusió social i possibilitar l'accés de totes les capes socials als nous reptes socials, professionals, educatius, econòmics i tecnològics del nou mil·lenni. En aquest sentit, la concreció del concepte de salari cultural mínim —és a dir, allò que és bàsic per poder sobreviure en l'àmbit educatiu i formatiu, en analogia al concepte de salari mínim— planteja les característiques següents:

- Domini de les capacitats d'expressió i comprensió de l'alfabetització funcional
 - Adquisició de coneixements i capacitats generals
 - Formació polivalent
 - Habilitats de raonament, comunicació i processament de dades i informació
 - Esperit i capacitat d'iniciativa
 - Aprendre a aprendre
 - Feina en equip
 - Nocions de ciència i tecnologia
 - Domini dels llenguatges tecnològics
 - Aproximació al món productiu mitjançant formes d'alternança entre l'estudi i la feina
- Etc.

Es tracta, doncs, d'un plantejament que pressuposa concedir a l'educació i a la formació un paper fonamental per aconseguir una nova societat del benestar. Així, és evident que, en el procés per arribar a la societat del benestar, aquesta ha d'anar lligada a l'increment dels coneixements. Tenir un cert nivell de benestar no solament pressuposa incrementar els ingressos econòmics, sinó també els coneixements i l'educació.

11. En aquest procés de reforçar l'educació —en un sentit ampli, com hem posat de manifest— com a factor de cohesió social, hem de dir que el segle XXI necessita reforçar el dret a l'educació permanent, tal com varen manifestar I. Faure, el Club de Roma o la Comissió Europea en estudis específics sobre les perspectives de l'educació permanent. Efectivament, la nova educació social necessita lligar la igualtat d'oportunitats a l'accés a l'educació permanent, tant des d'una perspectiva professional, com cultural i de l'oci. La finalitat és continuar apostant per la inclusió social i evitar els fenòmens d'exclusió que la manca d'educació, de cultura i de formació pot implicar en alguns col·lectius.

Aquest plantejament de reforç de la igualtat d'oportunitats —de la segona, tercera o d'altres— a través de l'educació permanent representa un canvi d'orientació de les polítiques socials. En aquest context, la pedagogia i l'educació social apareixen com les disciplines adequades per continuar reforçant els processos d'inclusió social a través de l'educació. Alguns exemples poden ser il·lustratius d'aquesta nova educació social. D'una banda, tenint en compte que la construcció de la societat postindustrial de cada vegada més depèn del coneixement i de l'aprenentatge, i que resulta necessari enfrontar-se al repte de la complexitat, a l'Estat espanyol s'institucionalitzen els processos de formació permanent de tipus professional. Una expressió d'aquesta institucionalització són els acords estatals de formació contínua, que, a partir de l'any 1992, varen reunir sindicats, empresaris i l'Administració pública per fomentar la inversió en formació i possibilitar la integració dels tres models d'ensenyament professional (formació professional reglada, depenent del Ministeri d'Educació, formació ocupacional, depenent de l'INEM, i la formació contínua, basada en l'acord que hem esmentat). Es tracta, tal com ha plantejat Isabel de la Torre, que en la societat del coneixement i de la informació, l'aprenentatge que acompanya l'educació i la formació és concebut com un procés inacabat i permanent. Un aprenentatge entès com una situació que possibilita opcions noves i reorientar les persones i les organitzacions. D'aquesta manera, l'exercici continuat de la formació amplia i perllonga els efectes positius que té el sistema educatiu en el teixit organitzatiu i en l'estructuració social. Per altra banda, i tenint en compte

el procés d'increment de l'esperança de vida i de la percepció positiva sobre la gent gran, és important destacar la generalització, a Espanya i en la majoria dels països més desenvolupats —Europa, Amèrica del Nord i el Canadà—, de les universitats per a gent gran en el marc d'una perspectiva cultural, en el context de potenciar la funció de solidaritat i extensió cultural de les universitats. Es tracta d'una manifestació clara de l'educació al llarg de tota la vida, sense cap tipus de discriminació per raó de sexe o edat. La institucionalització de les universitats per a gent gran és, en aquest sentit, una realitat que queda demostrada d'una manera xocant i explícita.

Aquests exemples —que podríem generalitzar a altres experiències, institucions i col·lectius— són una demostració clara de la idea de l'aprenentatge continu, de l'educació i la formació permanents, de l'educació al llarg de tota la vida, de la democratització de l'educació o de la societat que aprèn. La pedagogia i l'educació social han de ser capaços de donar-hi una resposta científica, investigacional i professional.

Per tant, des de la perspectiva de la pedagogia i l'educació social podem concloure que:

- 1) Els sistemes educatius poden ampliar, però no eliminar, els condicionaments econòmics, socials i culturals que no permetin la igualtat d'oportunitats, però també poden reforçar-los.
- 2) Un sistema educatiu integrat en el sistema socioeconòmic ha de satisfer les necessitats de formació de la força del treball, però aquesta no pot anar en detriment de l'enriquiment cultural dels individus. Però, tal vegada, de les exigències d'un mercat de treball que de cada vegada és més obert i canviant, amb l'esforç dels individus d'inserir-s'hi econòmicament i la fascinació de la cultura mediàtica, en resulti l'establiment d'una educació cada vegada més mutilada i parcial.
- 3) Decantar-nos per una educació cultural, de l'oci i de la formació tecnològica en el marc d'aquesta democratització cultural, i pel principi d'educació durant tota la vida, trencant els espais i temps clàssics.
- 4) L'aposta per l'educació i la formació ha de lligar amb l'aposta per la cohesió i per la integració socials. El segle XXI hi ha d'haver correlació entre el benestar i l'adquisició de coneixements, des d'una perspectiva individual, col·lectiva i social.
- 5) La plasmació professional, social i institucional dels nous conceptes i realitats educatives des de la pedagogia i l'educació social. Efectivament, des dels anys setanta ha canviat la realitat de l'educació i la conceptualització. Així, l'aparició de conceptes com: la ciutat educativa, l'aula sense murs, la desescolarització, l'escola paral·lela, l'escola ha mort, l'escola del carrer; aprendre, horitzó sense límits, altres educacions, nous espais educatius, l'educació d'adults, l'educació permanent, l'educació social, l'educació cívica, l'animació sociocultural, el museu com a espai educatiu, l'educació formal, l'educació informal, etc., són una prova real i clara del canvi de contingut conceptual i social de l'educació.

A tot això, doncs, l'educació social hi ha de donar una resposta clara i manifesta des de la perspectiva teòrica, metodològica, investigacional, didàctica, professional i social, si volem que la disciplina que

l'estudia, la pedagogia social, sigui capaç de fer el salt qualitatiu. El reforç del paper inclusiu de l'educació en una societat com la nostra, que possibilita els processos d'exclusió social, resulta fonamental en el segle XXI. En la consecució d'aquest objectiu, l'educació social, incardinada en una nova institució escolar, ha de tenir un paper primordial en la construcció d'una nova justícia i equitat social.

REPENSAR L'ESCOLA: LES NOVES FUNCIONS DE L'ESCOLA EN LA SOCIETAT ACTUAL

Quan parlem de socialització o d'educació és evident que ens trobam davant una realitat complexa i en la qual participen institucions socials diverses, entre les quals l'escola ha tingut i té un paper preponderant. L'escola, però, ha perdut part de les funcions educatives perquè han sorgit noves institucions educatives formals o informals, i també per la transcendència educativa i social d'aquestes institucions en les societats actuals. En qualsevol cas, el que resulta evident és la necessitat d'articular, no solament des de l'anàlisi sociològica, sinó també des de la intervenció educativa, les institucions que fan feina en l'educació.

En el context que hem plantejat, cal posar de manifest un fet contradictori. D'una banda, resulta significatiu que, en el desenvolupament de la sociologia de l'educació, l'escola continua sent la institució que és més analitzada i també la més hegemònica; ho podríem definir amb la frase: l'escola no ha mort per a la sociologia de l'educació. Una realitat que crida l'atenció fins i tot a causa del reduccionisme escolar amb què es manifesta el desenvolupament d'aquesta disciplina. Però, per altra banda, la realitat constata, cada vegada més, que el reduccionisme escolar és un error des de la perspectiva educativa, teòrica i investigacional. Efectivament, si la transmissió educativa i cultural és un element bàsic en l'articulació i la vertebració socials, el que cal tenir present és que l'escola —en les societats industrials, postindustrials i les que estan en vies de desenvolupament o subdesenvolupades— ha perdut i perd l'hegemonia en la transmissió educativa, cultural i ideològica, si és que alguna vegada l'ha tinguda. Aquest fet, que no implica menysprear el paper ni la funció de l'escola, fa que sigui necessari obrir noves perspectives teòriques i temàtiques en l'articulació d'una teoria sobre la funció i el rol social i socialitzador de l'educació, i sobre la sociologia de l'educació.

Per tant, si el reduccionisme escolar és un error des de la perspectiva de la sociologia de l'educació i de les anàlisis socioeducatives, també és un error marginar el paper socialitzador de l'escola. A més, l'escola, en la societat actual, a causa dels canvis que implica la introducció de les noves tecnologies de la comunicació i de la informació; de la pluralitat de nous emissors culturals; de la formació de noves instàncies educatives; del policentrisme educatiu que s'imposa; dels canvis en l'estructura i funció familiar, etc., necessita ser repensada des de totes les perspectives.

Efectivament, si a la dècada dels anys setanta i vuitanta hom va parlar, escriure i debatre sobre la crisi de l'escola i de l'educació escolar, avui també parlem i hem de parlar de la crisi de la institució escolar des d'una altra òptica i des d'una altra perspectiva. I n'hem parlar tenint en compte els problemes de l'escola; les manifestacions que aquesta crisi té pel que fa a malestar docent; fracassos escolars; violència en els espais educatius; desinterès envers els continguts educatius; rebaixa de

les esperances envers l'educació per part dels estudiants, les famílies i la societat; manca de diàleg entre les famílies i l'escola; sorgiment de problemes en la institució escolar a causa de l'existència de la immigració i de les noves diversitats culturals i socials; debat sobre el nivell educatiu i la manca de qualitat de l'educació; polèmica sobre la funció de l'educació secundària, etc. Si bé es tracta d'un problema que es posa de manifest en la majoria de països més desenvolupats, amb nivells de debat i de problemàtica diversos, a l'Estat espanyol existeix una confrontació política i ideològica important.

Álvaro Marchesi, en una interessant anàlisi sobre les controvèrsies educatives, posa de manifest les contradiccions i els dilemes de l'escola a l'Estat espanyol a través dels punts següents:

- 1) Una societat exigent amb l'educació, però que a la pràctica no s'hi compromet.
- 2) Les famílies demanen més educació, però deleguen l'acció educativa a l'escola i, fins i tot, a la llar actuen d'una manera totalment oposada.
- 3) Els professors han d'exercir funcions noves, però es mantenen els esquemes tradicionals en l'organització de la seva feina.
- 4) La societat ha canviat, però és enyorada l'educació del passat.
- 5) L'escola ha de fer tasques noves, però el model organitzatiu es manté invariable.
- 6) Les noves generacions d'alumnes canvien, però els estils d'ensenyament tot just són modificats.

Es tracta, en qualsevol cas, de posar de manifest que l'escola ha de donar resposta als nous problemes que planteja la societat actual. Álvaro Marchesi diu al respecte que hom espera que l'escola pugui resoldre pràcticament tots els problemes que preocupen: hi ha violència; l'escola ha de reduir-la i controlar-la; apareixen malalties noves, l'escola ha de preparar els alumnes per evitar-les; hi ha xenofòbia, accidents de trànsit, atacs al medi ambient, etc., l'escola és la responsable que disminueixin aquestes actituds i comportaments. Però, a més, els alumnes han de ser bons ciutadans, humanistes, lectors interessats, parlants de llengües diverses, hàbils en el maneig de les noves tecnologies i amb esperit crític. Finalment, l'escola ha d'aconseguir que tots aquests objectius arribin a tots els alumnes, entre els quals s'inclouen col·lectius que tradicionalment s'han integrat amb dificultat en els centres docents o que no manifesten cap tipus d'interès pel que significa l'escola.

Salvador Cardús, en un estudi realitzat des de l'experiència i la reflexió, planteja una anàlisi sobre el desconcert de l'educació, i, més concretament, de l'escola amb la finalitat de construir una escola intel·ligent. Parteix dels punts següents,:

- 1) És necessari reconèixer que l'escola, a més de complir les funcions educatives que li pertocquen, també resol alguns problemes pràctics de la vida quotidiana. Això resulta fonamental per adaptar l'escola a les funcions reals que li corresponen i no solament a les que tenen un discurs teòric brillant des de la perspectiva formal.

- 2) És necessari reconèixer que, tenint en compte la diversitat del món laboral i mutabilitat, actualment l'escola ja no pot orientar professionalment els estudiants en cap direcció concreta.
- 3) És necessari redefinir el plantejament que sobrevalora les possibilitats de l'educació escolar com a instrument per garantir la igualtat social, ja que això pot eliminar el prestigi de l'escola com a instrument de cultura i emancipació individual.
- 4) És necessari revisar la relació que manté l'escola amb els mitjans de comunicació i reconsiderar el paper de la competència mediàtica; hem de desdramatitzar el suposat paper negatiu dels mitjans de comunicació de masses.
- 5) És necessari que l'escola reconsideri els models de sentimentalitat que transmet, ja que les estratègies emocionals que comunica l'escola corresponen a unes formes de relació social i dependència que ja han estat superades.

Així doncs, hem de plantejar-nos la necessitat de repensar l'escola —des del nostre punt de vista— sobre dos eixos fonamentals. En primer lloc, hem de redefinir el paper de la institució escolar i les funcions, en tots els nivells obligatoris i postobligatoris, sobre, d'una banda, l'adquisició de les competències bàsiques necessàries en l'aprenentatge escolar; i, de l'altra, en l'adquisició de les competències metodològiques necessàries per continuar aprenent —d'una manera autònoma i al llarg de tota la vida— a través de l'autoaprenentatge i de l'educació permanent. Això obligarà a fer una selecció de continguts que distingeixi i diferenciï allò que és essencial del que és anecdòtic, que sàpiga construir els aspectes instrumentals, fonamentals. I, en segon lloc, hem de redefinir el paper de l'educació escolar i les funcions a partir del reforç de les competències i les habilitats socials bàsiques i fonamentals per a la integració en la societat, amb tot el que això implica de conèixer i comprendre la realitat actual, els reptes, oportunitats i dificultats que planteja el segle actual, d'acord amb la seva complexitat creixent i canviant.

J. Carbonell, en una obra de la dècada dels anys vuitanta, ja plantejava les noves dimensions i els reptes de la institució escolar amb l'afany de posar de manifest les línies sobre les quals havíem d'edificar l'escola del futur. Així, hem de repensar l'escola a partir d'esquemes i de premisses noves per introduir-hi altres maneres de raonar, fer feina i viure. Aquí rau la importància de l'educació ètica i la qualitat de vida; de la visió interdisciplinària del coneixement; del sentit d'aprendre a aprendre; de la necessitat de diversificar els aprenentatges i de flexibilitzar els marcs institucionals; d'articular més bé la transició en els diversos trams educatius, o de concebre els tres temps de la infància —escola, educació no formal i oci— dins un sistema formatiu integrat. El repte general del futur és tan senzill i alhora tan complex com respondre aquests tres grans interrogants: quins valors ha de transmetre l'escola en una societat que de cada vegada és més violenta i competitiva?; quins coneixements han de ser transmesos de manera prioritària?; i, què hem de fer per avançar envers una escola més igualitària i de més qualitat?

La delimitació real del paper de la institució escolar ha de tenir en compte tots els elements que fan possible la integració i la inserció dels col·lectius diversos en la societat; que fan possible la convivència real entre tota la societat; els elements que plantegen un model de relació social actiu

i participant. Es tracta d'aplicar dos principis bàsics perquè la institució escolar defineixi clarament el rol que té i la funció social. El principi de simplicitat en la delimitació dels continguts, és a dir, que en siguin clarificades realment les funcions, regles del joc i expectatives que la societat té pel que fa a l'escola. I, el principi de la flexibilitat, amb la finalitat que tingui la capacitat d'adaptar-se a les exigències que la societat actual planteja i que les integri en la tasca escolar quotidiana.

Des d'aquest plantejament de delimitar la funció real de la institució escolar, és important que ens centrem en el paper que té en el procés de potenciar les capacitats i totes les competències que l'educació social obliga i exigeix. L'escola, en aquest procés de delimitar més clarament el seu territori, ha de treballar aquells aspectes de l'educació social que la vertebració de la societat exigeix.

Per tant, l'escola actual ha de ser capaç de conèixer i comprendre els reptes de la societat del present i del futur; contribuir a socialitzar als alumnes d'avui; adaptar-se als canvis que hi ha hagut en l'estructura familiar; assimilar les noves tecnologies; comprendre i treballar els nous moviments migratoris; inserir-se en la societat del coneixement; potenciar la cultura; comprometre's amb els nous reptes i oportunitats per enfortir la democràcia, etc. L'escola, en definitiva, ha de començar a dissenyar el seu futur sense oblidar el present.

En aquest context de repensar la institució escolar amb la finalitat que no es converteixi en una relíquia del passat, és necessari construir una altra cultura escolar que tingui en compte tres qüestions fonamentals: 1) L'aprovació d'un contracte de col·laboració nou entre l'Administració educativa i l'escola que reforci la competència i l'autonomia dels centres, en un plantejament de rendició de comptes; 2) Establir un compromís de col·laboració nou entre la institució escolar i la familiar, segons el qual siguin delimitades les responsabilitats de cadascú; 3) Aplicar convenis de col·laboració entre l'escola, els serveis socials i la comunitat amb la finalitat d'aconseguir més complicitat entre el centre educatiu i el teixit social i comunitari.

Des d'aquesta perspectiva, la nova relació entre l'escola i l'educació social ha de ser construïda, d'acord amb la reflexió que hem fet, sobre quatre eixos fonamentals:

1. El primer eix ha de fonamentar-se sobre la formació dels educadors socials en relació amb el coneixement de la realitat escolar, ja que és una institució socialitzadora. Això ens sembla que és una qüestió fonamental. És necessari introduir en els plans d'estudi del nou títol de grau en Educació Social els continguts escolars que possibilitin el coneixement profund de la cultura escolar, de les noves realitats escolars, de les oportunitats de treball educatiu i social de la institució escolar, dels problemes que convergeixen en l'escola, de l'enfocament de l'escola com a laboratori i observatori de la realitat social, etc. Efectivament, és necessari constatar no solament l'absència dels continguts escolars en la formació dels educadors socials, sinó també que són necessaris perquè siguin professionals capaços de donar resposta als nous reptes socioeducatius.
2. El segon eix ha de fonamentar-se sobre la formació dels mestres, dels professors de secundària o dels orientadors en els continguts de l'educació social. És evident que els docents d'avui

necessiten poder-se enfrontar als nous reptes socials, i, en aquesta perspectiva, els continguts de la Pedagogia Social poden contribuir a optimitzar el coneixement i la comprensió dels problemes socioeducatius, i també a disminuir els nivells d'ansietat, de malestar o de desmoralització que actualment pateixen els professors del sistema escolar.

3. El tercer eix d'aquesta nova relació entre l'escola i l'educació social ha de fonamentar-se en una tasca cooperativa entre els educadors socials i l'escola. No es tracta d'introduir aquestes figures professionals en el context escolar, sinó de fer possible que es duguin a terme programes de col·laboració entre la institució escolar i aquests educadors socials. Els nous problemes que l'escola integra; el fet que la institució escolar es converteixi en un observatori de problemes; el fet que la família delegui en l'escola moltes funcions educatives, etc., exigeix que hi hagi més col·laboració institucional. No es tracta d'establir relacions esporàdiques i conjunturals, sinó de vertebrar les relacions entre els professionals de l'educació social i els docents per perfeccionar la capacitat socialitzadora de l'escola i per fer una tasca de prevenció i promoció educativa que possibiliti l'adquisició de les competències socials.
4. El quart eix fa referència a la necessitat de construir, d'institucionalitzar una concepció nova dels serveis socials. Es tracta, doncs, de sortir del discurs esclerotitzant de les polítiques socials, dels serveis socials, i començar un discurs inclusiu, positiu, solidari, participatiu, actiu responsable, dinàmic, avaluat i pedagògic de l'Estat i de la societat del benestar social. Un model nou de política social que, partint de l'hegemonia de la iniciativa pública, sigui capaç d'integrar les iniciatives socials i la responsabilitat individual. Una concepció nova dels serveis i recursos socials que integri, com a element fonamental, la implantació de la cultura de l'avaluació que possibiliti la reconversió professional, que tingui una visió canviant de la política social i que impedeixi la fossilització de la feina dels treballadors i dels educadors socials. La institucionalització definitiva dels educadors socials en el context de la política social pot contribuir —i ho ha de fer— a construir uns serveis socials nous d'acord amb els pressuposts plantejats, en els quals la dimensió profundament educativa resulta essencial.

Així doncs, la dimensió socioeducativa és un element clau, fonamental per analitzar el sistema educatiu, la institució escolar en totes les dimensions. També és un element bàsic per millorar els resultats del sistema escolar a tots els nivells, mitjançant no solament les mesures internes que el sistema educatiu necessita, sinó també amb mesures socials que ho facilitin.

II. EL SISTEMA ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS

L'educació primària a les Illes Balears

Josep Lluís Bonnín Roca

RESUM

Aquest estudi pretén aportar una visió de l'estat actual de l'educació primària a les Illes Balears amb la finalitat de plantejar una reflexió sobre on som i cap a on anam. A més de l'anàlisi de les dades que hi exposam, també comentam alguns dels reptes que han d'assumir els centres educatius, així com algunes de les respostes que actualment donen aquests mateixos centres a les noves demandes educatives.

RESUMEN

Este estudio pretende aportar una visión del estado actual de la educación primaria en las Islas Baleares con el fin de plantear una reflexión sobre dónde somos y hacia dónde vamos. Además del análisis de los datos que exponemos, también comentamos algunos de los retos que han de asumir los centros educativos, así como algunas de las respuestas que actualmente dan estos mismos centros a las nuevas demandas educativas.

INTRODUCCIÓ

L'estudi consta de tres parts. A la primera, exposam, analitzam i comentam alguns indicadors de l'educació primària a les Illes Balears referits a alumnat, professorat, centres, resultats acadèmics i inversió pública¹ dels cursos 2004-2005, 2005-2006 i 2006-2007. Quan ens ha estat possible, hi hem inclòs l'avançament de les dades referides al curs 2007-2008 en el moment de concloure l'estudi, cosa que ens permet fer-ne una projecció envers un futur immediat.

Així mateix, hi expressam la situació de l'educació primària a les Illes en el conjunt de l'Estat espanyol amb la finalitat d'establir punts de referència que permetin conèixer l'estat de la qüestió en un context més ampli.

La major part de les dades provenen de la informació facilitada per la Direcció General de Planificació i Centres, del Departament d'Inspecció Educativa (Direcció General d'Administració, Ordenació i Inspecció Educatives) i del Ministeri d'Educació (actualment Ministeri d'Educació, Política Social i Esport, MEPSIE).

A la segona part, reflexionam sobre alguns dels reptes actuals de l'educació primària a les nostres Illes i les respostes que hi donen els centres, tenint en compte que en aquest treball no podem tractar tots els camps, però sí plantejar alguns dels que consideram més importants i que poden contribuir més a la millora educativa. Hem agrupat aquests reptes entorn de dues idees principals. La primera és la d'avançar envers la cultura de centre, en la concepció del centre com a organització. La segona és la d'afavorir les avaluacions internes dels centres i aprofitar les externes.

A la tercera part, com a conclusió, fem un extracte dels eixos principals sobre els quals hem desenvolupat aquest treball.

¹ Les dades sobre inversió pública fan referència a tots els ensenyaments.

PRIMERA PART: EL CONTEXT. ON SOM I CAP A ON ANAM

En aquest apartat exposam i analitzam les dades referides a alguns indicadors: el nombre d'alumnes, la distribució per titularitat del centre i territori, les ràtios, l'alumnat estranger, l'alumnat amb necessitats educatives especials, els resultats acadèmics i la inversió en educació. A cada indicador que hem analitzat, hem presentat la informació mitjançant quadres i, sobretot, gràfiques.

Totes les dades fan referència únicament a l'etapa d'educació primària, excepte les referides a inversió en educació, que són globals.

L'alumnat d'educació primària

QUADRE I. NOMBRE D'ALUMNES MATRICULATS A LES ILLES BALEARS				
	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Centres públics	35.168	35.806	37.246	38.776
Centres privats *	21.820	21.813	22.055	22.576
Total	56.988	57.619	59.301	61.352

(*) Inclou els centres privats i els privats concertats.

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de la Direcció General de Planificació i Centres i del MEPSIE.

QUADRE II. NOMBRE D'ALUMNES MATRICULATS EN EL CONJUNT DE L'ESTAT				
	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Centres públics	1.646.318	1.659.602	1.701.609	1.751.547
Centres privats *	821.318	823.762	834.047	850.128
Total	2.467.636	2.483.364	2.535.656	2.601.675

(*) Inclou centres privats i privats concertats.

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del MEPSIE.

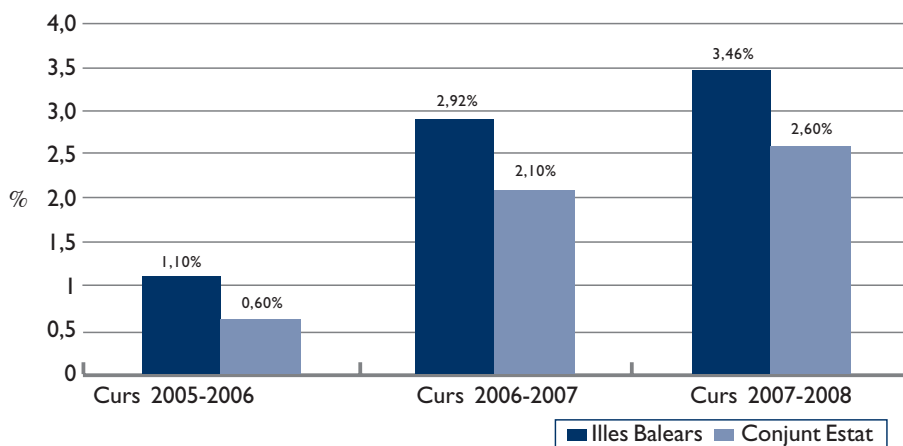
El nombre d'alumnes matriculats a educació primària els tres darrers cursos escolars s'ha incrementat de manera progressiva.

L'augment del nombre d'alumnes a les Illes Balears en el període estudiat és superior a la mitjana de tot l'Estat. En el període de 2004-2005 a 2007-2008 hi ha un increment acumulat del 7,5% a les Illes respecte del 5,3% de l'Estat. Si observam l'increment curs a curs, constatarem que la diferència més gran es dona, tant en un territori com en l'altre, entre els cursos 2005-2006 i 2006-2007.

Per titularitat de centres, el sector públic acull el 62,8% de l'alumnat d'educació primària de les Illes Balears (curs 2006-2007), amb una tendència a l'augment, segons les dades provisionals per al curs 2007-2008; en el conjunt de l'Estat n'acull el 67,1%. Veiem, doncs, que el sector públic té menys presència a les Illes que al conjunt de l'Estat, tot i que dista de més de vint punts percentuals respecte del sector privat pel que fa a nombre d'alumnes. Així mateix, cal remarcar que aquesta

diferència augmenta lleugerament a cada curs estudiat i passa de 23,4 punts percentuals el curs 2004-2005 als 26,4 del 2007-2008.²

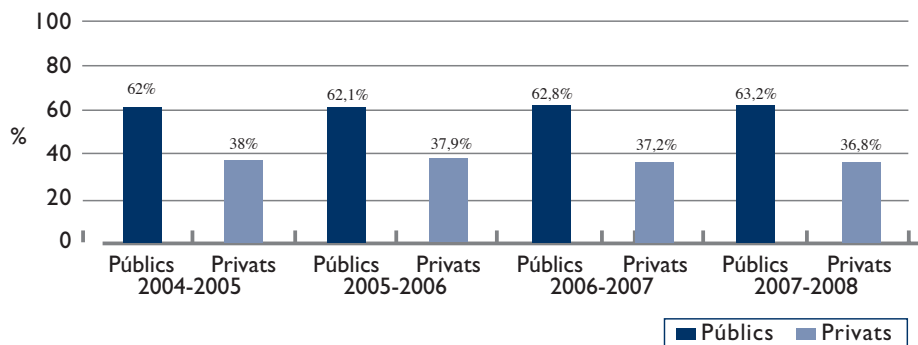
GRÀFIC I. INCREMENT PERCENTUAL D'ALUMNAT RESPETE DEL CURS ANTERIOR.



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de la Direcció General de Planificació i Centres i del MEPSIE.

Malgrat això, les Illes Balears són una de les comunitats autònomes que té el percentatge més baix d'alumnat de primària matriculat a la xarxa pública. Després solament hi ha Navarra, Catalunya, Cantàbria, Madrid i el País Basc.

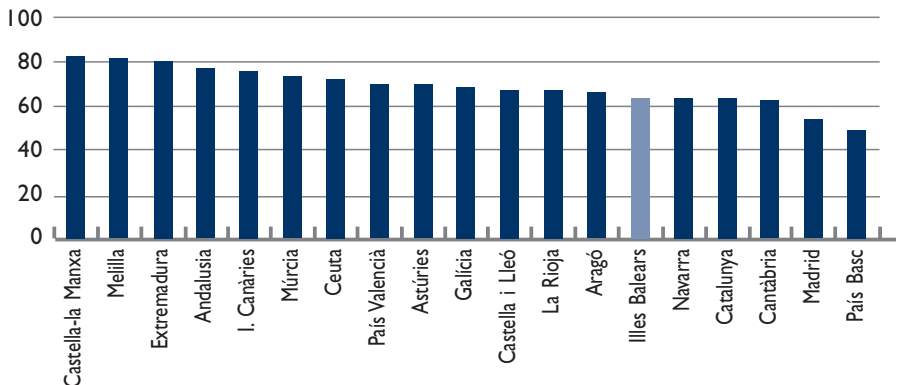
GRÀFIC II. EVOLUCIÓ DE LA MATRÍCULA DE L'ALUMNAT A LES ILLES BALEARS PER TITULARITAT DE CENTRE, DE 2004-2005 A 2007-2008



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de la Direcció General de Planificació i Centres i del MEPSIE.

² Segons les dades provisionals referides a nombre d'alumnes per a aquest curs, facilitades per la Direcció General de Planificació i Centres (Conselleria d'Educació i Cultura).

GRÀFIC III. PERCENTATGE D'ALUMNAT ESCOLARITZAT A LA XARXA PÚBLICA PER COMUNITAT AUTÒNOMA. CURS 2006-2007

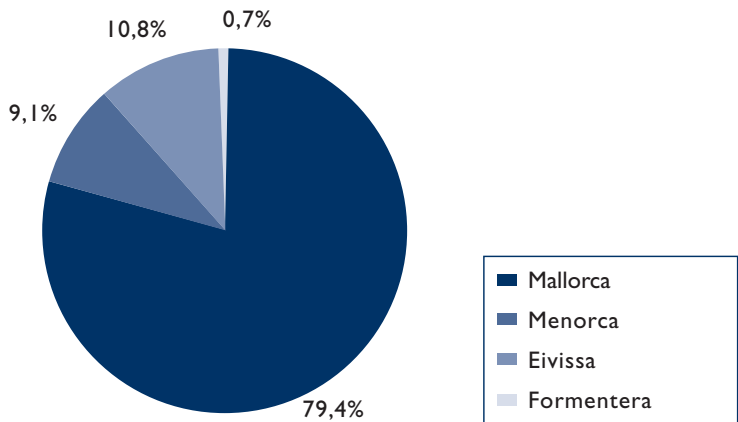


Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del MEPSIE referides al curs 2006-2007.

Distribució de l'alumnat d'educació primària per illes i titularitat de centre

El pes demogràfic de Mallorca en el conjunt de les Illes Balears es reflecteix en la distribució de l'alumnat. El curs 2006-2007 Mallorca concentra el 79,4% del total de l'alumnat d'educació primària de les Illes Balears (demogràficament, representa el 79% de la població de l'arxipèlag), seguida d'Eivissa (el 10,8% de l'alumnat de primària i l'11,4% de la població), Menorca (el 9,1% i solament el 8,8% de la població) i Formentera (el 0,7% i el 0,8% de la població).

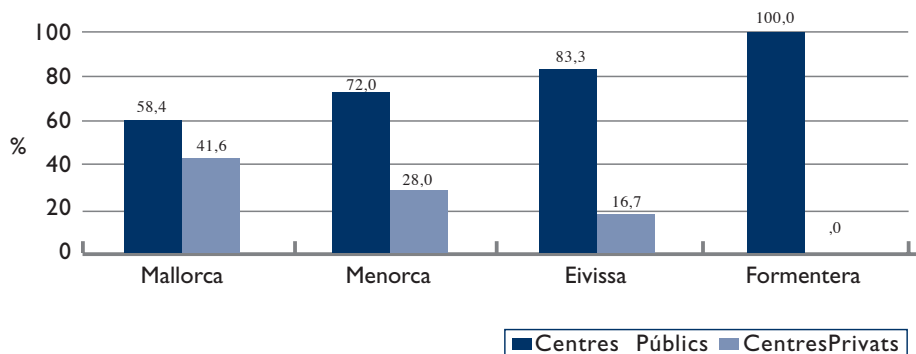
GRÀFIC IV: DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT DE PRIMÀRIA PER ILLES



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de la Direcció General de Planificació i Centres i del MEPSIE.

Quant al nombre d'alumnes matriculats per illa a cada un dels sectors, públic i privat,³ observam que el 58,4% de l'alumnat d'educació primària de Mallorca està matriculat en centres públics; mentre que a Menorca hi està un 72%; a Eivissa, un 83,3%, i, a Formentera, tot l'alumnat.

GRÀFIC V. PERCENTATGE D'ALUMNAT DE CADA ILLA SEGONS LA TITULARITAT DELS CENTRES (DADES CURS 2006-2007)



(*) Hi són inclosos també els privats concertats.

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

Evolució de les ràtios

Ràtio d'alumnes per grup a l'educació primària

QUADRE III. EVOLUCIÓ DE LES RÀTIOS ALUMNES / GRUP.

	CURS 2004-2005 ⁴			CURS 2005-2006 ⁵			CURS 2006-2007 ⁶			CURS 2007-2008 ⁷		
	TOTAL	PÚB.	PRIV.	TOTAL	PÚB.	PRIV.	TOTAL	PÚB.	PRIV.	TOTAL	PÚB.	PRIV.
Illes Balears	23,1	21,4	26,4	23	21,4	26,1	20,7	18,5	26,1	23,1	21,8	26
Conjunt de l'estat	20,7	19,3	24,1	21	19,8	24,1	21,1	19,9	24,2	21,3	20,1	24,2

(*) Avançament de dades de la Direcció General de Planificació i Centres.

³ Incloent-hi els centres privats i els privats concertats.

⁴ A partir de les dades del MEPSIE publicades a l'*Estadística de la enseñanza curso 2004-05*, apartat IV 1.3 «Enseñanza primaria», i a l'apartat I «Centros docentes», subapartat I.1. «Enseñanzas de Régimen General», prenent com a referència les unitats o els grups que són únicament de primària i descartant els mixtos.

⁵ A partir de les dades del MEPSIE publicades a l'*Estadística de la enseñanza curso 2005-06*, apartat IV 1.3 «Enseñanza primaria», i a l'apartat I «Centros docentes», subapartat I.1. «Enseñanzas de Régimen General», prenent com a referència les unitats o els grups que són únicament de primària i descartant els mixtos.

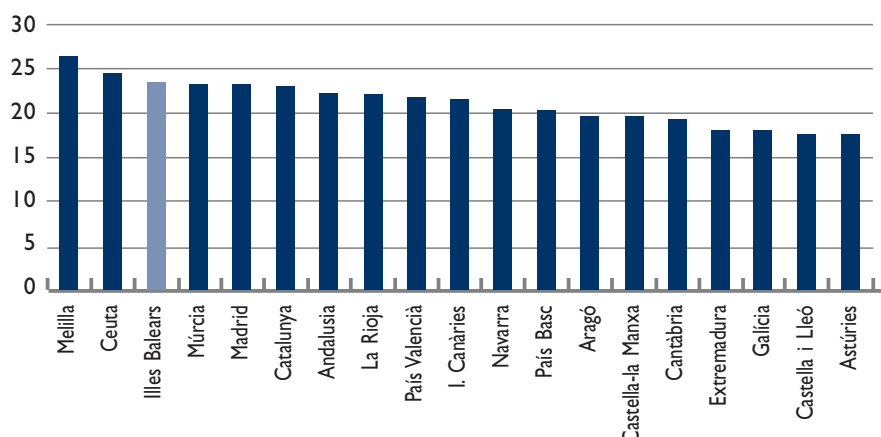
⁶ A partir de les dades del MEPSIE publicades a l'*Estadística de la enseñanza curso 2006-07*, apartat V «Enseñanzas de Régimen General», punt 7 «Unidades/grupos por enseñanza», prenent com a referència les unitats o els grups que són únicament de primària i descartant els mixtos; i el punt 13 i següents «Alumnado matriculado por enseñanza».

⁷ A partir de les dades del MEPSIE publicades a l'*Estadística de la enseñanza curso 2007-08*. «Avance. Datos generales», apartat II «Resultados por comunidades autónomas. Enseñanzas de Régimen General», punt 7 «Alumnado matriculado por enseñanza», i a l'apartat V «Enseñanzas de Régimen General», punt 7, prenent com a referència les unitats o els grups que són únicament de primària i descartant els mixtos.

Les ràtios s'obtenen de la divisió del nombre total d'alumnes entre els grups o unitats en cada un dels àmbits estudiats.

De les dades publicades tant pel MEPSIE com per la Conselleria d'Educació i Cultura se'n deriva que les ràtios d'alumnes per grup a les Illes Balears són superiors a la mitjana de l'Estat, tant en l'ensenyament públic com en el privat. Únicament el curs 2006-2007 la ràtio total dels centres de les Illes és inferior, gràcies a la disminució que s'aconsegueix en el sector públic. Aquesta tendència a la reducció de ràtios, però, queda trencada amb les dades que disposam del curs 2007-2008, que indiquen una altra vegada un augment que torna a situar les Illes Balears al capdamunt de l'Estat, només superades per Melilla i Ceuta (gràfic VI).

GRÀFIC VI. RÀTIO D'ALUMNES PER GRUP PER COMUNITAT AUTÒNOMA (PREVISIÓ 2007-2008)



Font: Elaboració pròpia a partir de l'avançament de dades del MEPSIE per al curs 2007-2008.

La ràtio alumnes per professor marca una millora respecte de la ràtio alumnes per grup amb relació a la resta de comunitats. Les Illes se situen a la part mitjana de la taula, amb 13,8 alumnes per professor, juntament amb Madrid i La Rioja. El País Valencià és on aquest indicador té el valor més elevat (15,4 alumnes per professor) i Astúries és la que el té més baix (11,3 alumnes per professor).⁸

La reducció de la ràtio d'alumnes per professor s'ha produït en part, aquests darrers anys, per l'augment de professorat dedicat a l'atenció específica a alumnat amb necessitats educatives especials (professorat especialista en pedagogia terapèutica i en audició i llenguatge).

⁸ Valors calculats a partir de les dades del MEPSIE, *Estadística de la enseñanza 2006-07*, tenint en compte les dades referides conjuntament a les etapes d'infantil i primària, atès que les dades referides a professorat es presenten en les dues etapes juntes.

Alumnat estranger a l'educació primària

QUADRE IV. INCREMENT D'ALUMNAT ESTRANGER A L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA				
	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008 ^{**}
Centres públics	6.256	7.201	7.947	8.557
Centres privats*	1.300	1.510	1.646	1.681
Total	7.556	8.711	9.593	10.238

(*) Inclou centres privats i privats concertats.

(**) Avançament de dades.

L'informe «PISA 2006»⁹ reconeix que la immigració és un dels fenòmens més importants que experimenta la nostra societat aquests últims temps. Assenyala que pot representar un enriquiment cultural i també un desafiament pel fet d'haver d'integrar en el nostre sistema educatiu un elevat nombre d'alumnes que té deficiències en la comprensió de l'idioma i que provenen de sistemes educatius molt diferents.

L'alumnat estranger va ser el 13,3% del total de l'alumnat de primària a les Illes Balears el curs 2004-2005, respecte del 8,1% que va representar en el conjunt de l'Estat. En els dos àmbits territorials, l'increment percentual d'aquest alumnat respecte del total ha augmentat un punt cada any. Segons l'avançament de dades referides al curs 2007-2008, l'augment del nombre d'aquest alumnat tendeix a minvar, tot i que les Balears encara estan cinc punts per sobre de la mitjana estatal.

El curs escolar 2006-2007 l'alumnat estranger matriculat a l'educació primària a les nostres Illes ha suposat el 16% del total d'aquesta etapa, el percentatge més alt de tot l'Estat.

Quant a la distribució d'aquest alumnat entre els centres, hem de destacar que els centres públics n'acullen la gran majoria, més del 82% (gràfic VIII). Aquest percentatge augmenta curs rere curs i, amb les dades del curs 2007-2008 de què disposam, podem avançar que aquesta diferència, en comptes de tenir tendència a igualar-se, augmenta. Aquesta distribució d'alumnat estranger per titularitat de centres coincideix gairebé amb la del conjunt de l'Estat.

Les dades que hem exposat palesen el camí que els queda per recórrer a les administracions educatives per garantir una distribució equitativa de l'alumnat entre els centres sostinguts amb fons públics. És evident l'esforç que representa per als centres l'acollida de l'alumnat de nou ingrés al nostre sistema educatiu, i que aquest esforç el fa, amb molta diferència, l'escola pública.

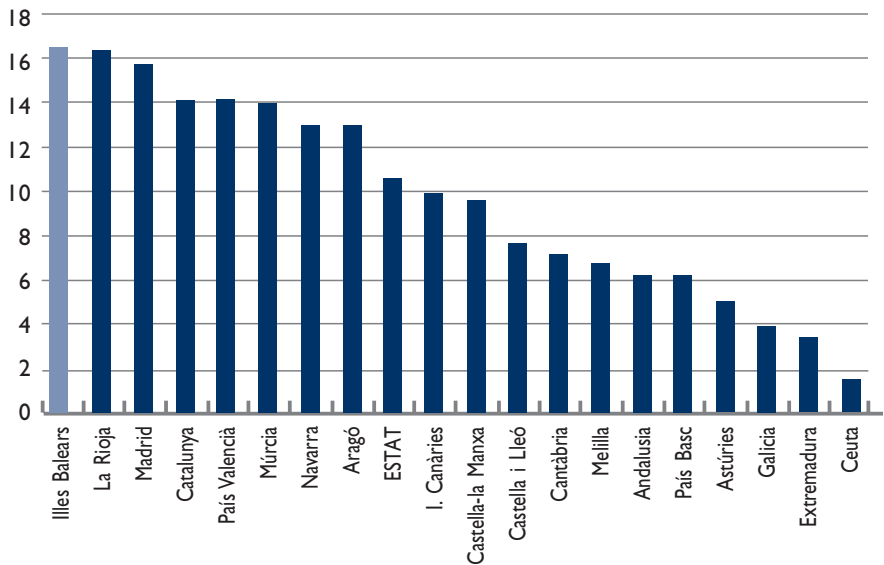
La Llei orgànica d'educació (LOE)¹⁰ en el preàmbul ja detecta aquesta mancança i reconeix que és necessari fer una distribució equitativa de l'alumnat entre els diferents centres docents.

En aquest sentit, continua plenament vigent la reflexió que fa Maria Isabel Pomar a l'*Anuari de*

⁹ «PISA 2006. Informe español», pàg. 80.

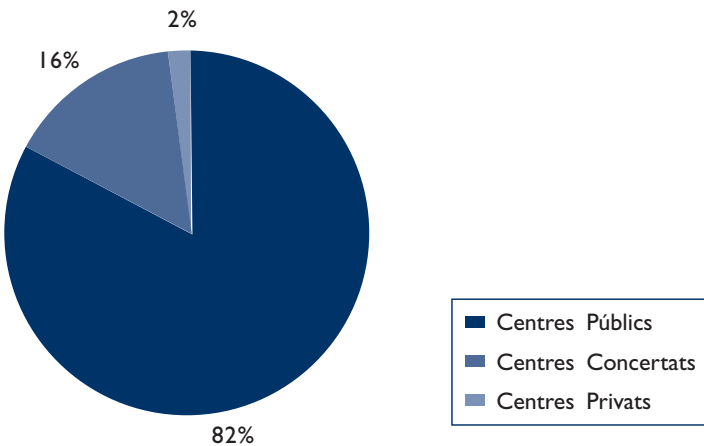
¹⁰ Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (BOE 106, de 4-V-2006). «[...] per bé que amb el pas del temps s'han manifestat noves necessitats. Una de les principals es refereix a la distribució equitativa de l'alumnat entre els diferents centres docents».

GRÀFIC VII. PERCENTATGE D'ALUMNAT ESTRANGER PER COMUNITAT AUTÒNOMA (2006-2007)



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del MEPSIE referides al curs 2006-2007.

GRÀFIC VIII: DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGERA LES ILLES BALEARS PER TITULARITAT DE CENTRE (2006-2007)

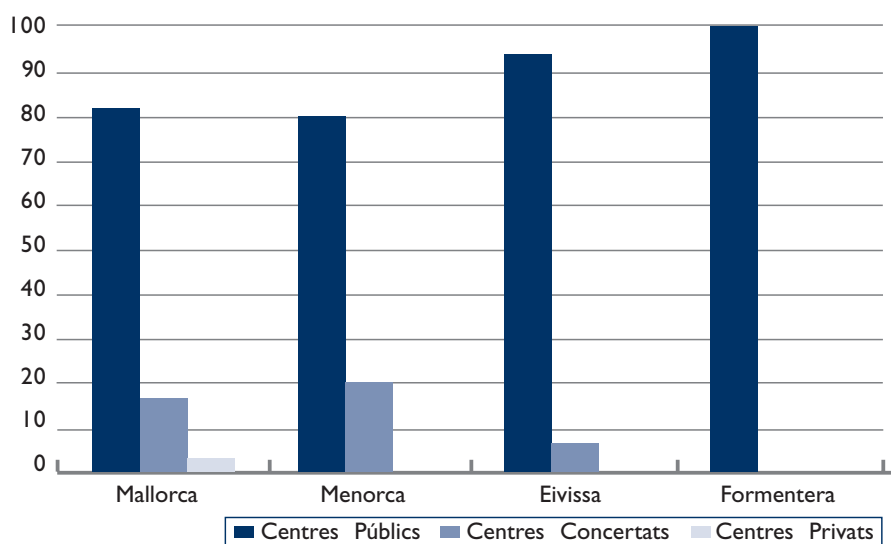


Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de la Direcció General de Planificació i Centres (Conselleria d'Educació i Cultura).

l'Educació de les Illes Balears 2005: «Si estam convençuts del dret de tots els ciutadans i ciutadanes a una educació obligatòria de qualitat i en condicions d'igualtat, podem afirmar que, ara per ara, aquest és un dret que corre perill perquè les diferències entre les dues xarxes d'escoles (públiques i concertades) en relació amb l'escolarització d'alumnes estrangers no garanteix aquestes condicions».¹¹

Les dades generals referides al conjunt de les Balears per al curs 2006-2007 expressades en la gràfic VIII les podem especificar per a cada una de les illes (gràfic IX). Així, observam que Menorca és, amb dades relatives, l'illa on la xarxa privada concertada acull més alumnat estranger. Hem de tenir present que a Formentera únicament hi ha xarxa educativa pública. Eivissa representa l'extrem oposat, ja que únicament el 6,8% de l'alumnat estranger d'aquesta illa està matriculat a l'escola privada concertada.

**GRÀFIC IX. ALUMNAT ESTRANGER PER ILLA I TITULARITAT DE CENTRE.
CURS 2006-2007 (PERCENTATGES)**



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de la Direcció General de Planificació i Centres (Conselleria d'Educació i Cultura).

¹¹ POMAR FIOL, MARIA ISABEL. (2006). «L'educació primària a Mallorca». *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2005*. Palma: Universitat de les Illes Balears, Fundació Guillem Cifre de Colonya.

Països de procedència de l'alumnat estranger que té la matrícula més nombrosa en el conjunt de les Illes Balears. Curs 2006-2007.

QUADRE V. PAÏSOS DE PROCEDÈNCIA DE L'ALUMNAT ESTRANGER DE MATRÍCULA MÉS NOMBROSA. PERCENTATGES SOBRE EL TOTAL DE L'ALUMNAT ESTRANGER A CADA ILLA.

	Global	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
MARROC	17,0	17,7	14,6	15,1	24,7
EQUADOR	14,5	13,0	22,5	20,5	0,0
ARGENTINA	11,4	12,4	8,0	7,5	22,2
COLÒMBIA	7,5	8,0	7,1	4,9	9,9
ALEMANYA	6,6	6,8	1,7	8,4	14,8
REGNE UNIT	6,5	5,6	16,7	6,1	2,5
URUGUAI	4,5	4,6	2,7	5,8	3,7
BOLÍVIA	3,4	3,6	6,9	0,9	0,0
ROMANIA	3,2	2,5	2,8	7,5	1,2
BULGÀRIA	2,6	3,2	0,5	0,5	0,0

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de la Direcció General de Planificació i Centres (Conselleria d'Educació i Cultura).

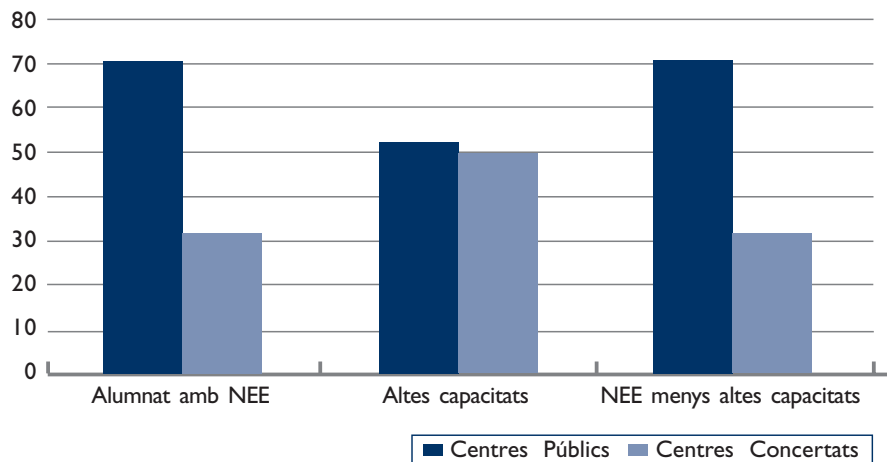
Les deu nacionalitats exposades representen el 77,19% del total de l'alumnat estranger de primària de les Illes Balears. Si les agrupam per àrees de procedència i nombre d'alumnes, observam que predomina l'alumnat procedent de l'Amèrica del Sud, seguit del de la Unió Europea i, finalment, els provinents del Magrib. Observam també que es mantenen els percentatges generals de distribució d'aquest alumnat entre els centres públics i privats. El nombre d'alumnes segons els països de procedència varia poc d'una illa a una altra. Tot i això, si prenem com a referència els dos països dels quals provenen més alumnes estrangers a cada una de les illes, comprovam que: a Mallorca, hi predominen els provinents del Marroc i l'Equador; a Menorca, els de l'Equador i el Regne Unit; a Eivissa, els de l'Equador i el Marroc; i a Formentera, els del Marroc i l'Argentina.

Alumnat amb necessitats educatives especials

L'alumnat amb necessitats educatives especials a les Illes representa el 3,6% del total d'educació primària,¹² el segon percentatge més elevat de l'Estat després del de Cantàbria.

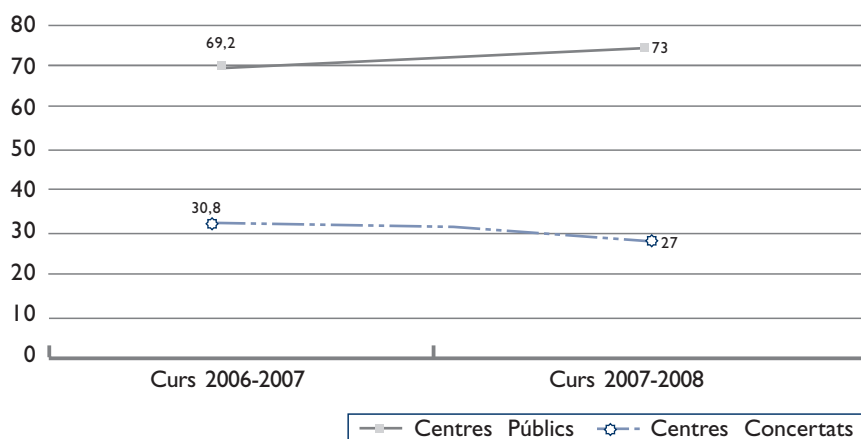
Quant a l'escolarització d'aquests alumnes, les dades reflecteixen una tendència semblant a la que observam en el cas de l'alumnat estranger, en el sentit que el sector públic n'acull la major part. Si l'alumnat matriculat a l'ensenyament públic és el 62,8% del total, el percentatge d'alumnes amb necessitats educatives especials matriculats en aquest sector s'eleva a quasi el 70%. La xarxa privada concertada s'igualava amb la pública únicament en l'atenció a l'alumnat amb altres capacitats, on totes dues xarxes acullen gairebé a parts iguals aquest alumnat.

¹² Dades del MEPSIE referides al curs escolar 2006-2007.

GRÀFIC X. DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT AMB NEE PER TITULARITAT DE CENTRE. (2006-2007) DADES EN PERCENTATGES

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de la Direcció General de Planificació i Centres (Conselleria d'Educació i Cultura).

Aquesta diferència tendeix no solament a consolidar-se, sinó a augmentar, si tenim en compte l'avançament de dades facilitat per la Direcció General de Planificació i Centres per al curs escolar 2007-2008 (gràfic XI).

GRÀFIC XI. PREVISIÓ DE L'EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT AMB NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS PER TITULARITAT DEL CENTRE (EN PERCENTATGES)

Font: Elaboració pròpia a partir de l'avançament de dades facilitat per la Direcció General de Planificació i Centres (Conselleria d'Educació i Cultura) respecte del curs escolar 2007-2008.

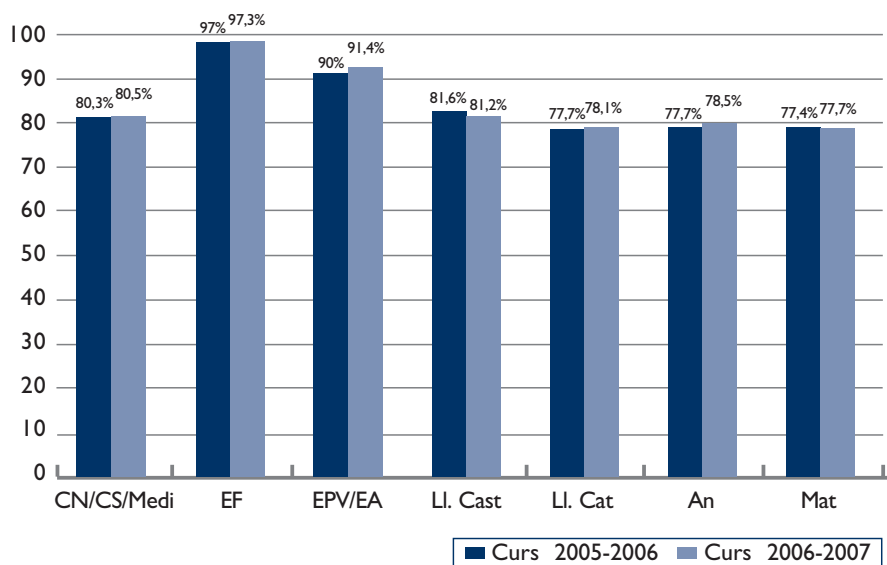
De les tipologies d'alumnat amb necessitats educatives especials destaca, per nombre total d'alumnat, el que té deficiències psíquiques (72,5% de l'alumnat amb necessitats educatives especials), seguit pel que pateix trastorns greus de la personalitat i/o autisme (10,6%). Amb molta diferència respecte dels anteriors quant a nombre d'alumnat hi ha els qui pateixen plurideficiències i deficiències motores (4,6%), dèficit d'audició (4%), altes capacitats (2%) i, finalment, els qui tenen dèficit visual (1,8%).

Els resultats de l'avaluació a l'educació primària

Les dades que analitzam provenen de les qualificacions que obtenen els alumnes en les avaluacions realitzades pels centres. Es tracta, doncs, dels resultats d'avaluacions internes dissenyades pel professorat de cada centre i de cada àrea i no són fruit de cap avaluació externa.

Si analitzam els resultats de l'avaluació de cadascuna de les àrees d'educació primària del curs 2006-2007, observam que les que tenen més dificultat per a l'alumnat són, per aquest ordre, les Matemàtiques, la Llengua estrangera (anglès), la Llengua catalana, el Coneixement del medi, la Llengua castellana i, per últim, l'Educació artística i l'Educació física. Cal remarcar que el percentatge d'alumnat que assoleix els objectius és superior al 75% en totes les àrees (gràfic XII). La gràfica ens permet constatar que no hi ha grans canvis respecte del curs anterior.

GRÀFIC XII. PERCENTATGES D'APROVATS PER ÀREA A SISÈ CURS DE PRIMÀRIA. COMPARATIVA 2005-2006 / 2006-2007

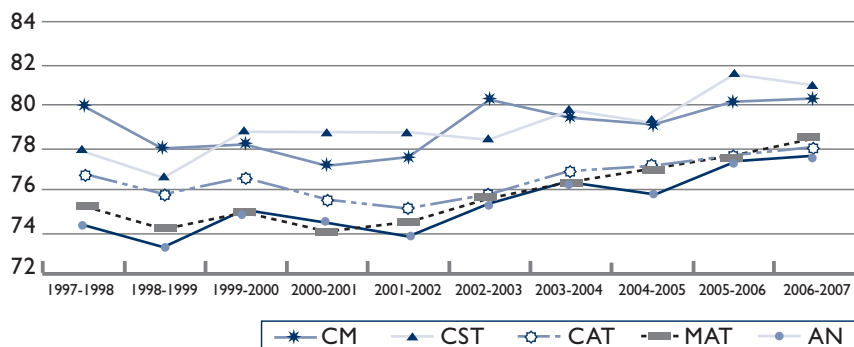


Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Departament d'Inspecció Educativa (Direcció General d'Administració, Ordenació i Inspecció Educatives. Conselleria d'Educació i Cultura).

Hem de destacar també que hi ha més aprovats en l'àrea de Llengua castellana en comparació amb els aprovats en Llengua catalana (tres punts percentuals de diferència el curs 2006-2007). Això i el progrés de l'alumnat al llarg dels anys en l'àrea de Llengua castellana indiquen que queda encara molt per fer perquè el coneixement de la Llengua catalana assoleixi els mateixos nivells que el de la castellana.

El nombre d'alumnes amb avaluació positiva ha augmentat lleugerament els últims deu anys. Lideren aquest augment les àrees de Llengua castellana, Llengua estrangera (anglès) i Matemàtiques, totes amb 3,2 punts percentuals d'augment. Seguidament se situen la Llengua catalana (1,3) i el Coneixement del medi (0,3).

GRÀFIC XIII. PERCENTATGE D'ALUMNAT DE SISÈ AMB AVALUACIÓ POSITIVA. DADES COMPARATIVES PER ÀREES. PERÍODE 1997-1998 A 2006-2007



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Departament d'Inspecció Educativa (Direcció General d'Administració, Ordenació i Inspecció Educatives. Conselleria d'Educació i Cultura) i de la publicació *Resultats acadèmics dels alumnes de les Illes Balears curs 2003-2004*.¹³

La progressió de l'alumnat en totes les àrees en el període a què ens acabam de referir l'hem de valorar en el context que marquen els indicadors que analitzam en aquest treball, això és: creixement progressiu del nombre d'alumnat en general i, especialment, del nouvingut i del que té necessitats educatives especials, així com unes ràtios d'alumnes per grup elevades. En aquest context, el progrés obtingut en els resultats acadèmics té un valor encara més positiu.

El pas de primària a secundària

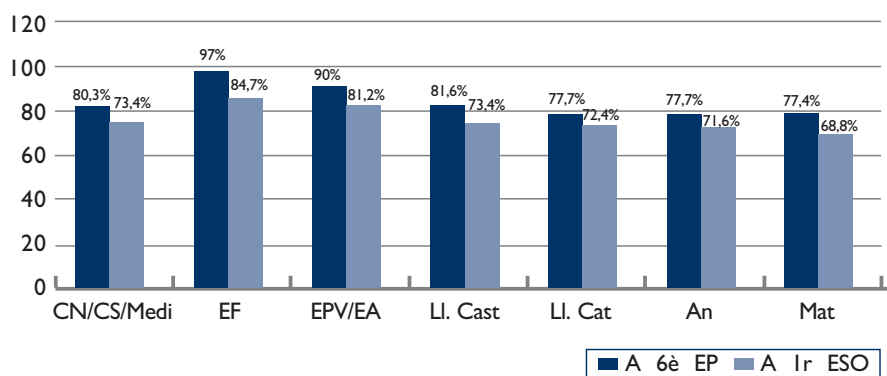
Per analitzar la progressió de l'alumnat que acaba educació primària, hem comparat els resultats acadèmics a cadascuna de les àrees dels alumnes que han cursat 1r d'ESO l'any 2006-2007 amb els resultats que varen obtenir quan feien 6è el curs 2005-2006 (gràfic XIV).¹⁴

¹³ Editat en format CD pel Govern de les Illes Balears. Conselleria d'Educació i Cultura, Direcció General d'Administració i d'Inspecció Educativa.

¹⁴ Dades referides al total de l'alumnat a cada un dels cursos i nivells esmentats. Hem de tenir en compte que hi poden haver algunes variacions a causa de l'alumnat immigrant que s'hagi escolaritzat a les Illes Balears a 1r d'ESO sense haver-hi cursat l'educació primària.

Una part de l'alumnat que havia obtingut avaluació positiva en les diferents àrees a l'educació primària passa a tenir una avaluació negativa a 1r d'ESO. Les dades evidencien diferències significatives que van dels 5,3 punts percentuals (Llengua catalana) als 12,3 (Educació física). Si ens centram en les àrees instrumentals, observam que és en Matemàtiques i en Llengua castellana on hi ha més diferència. És evident la necessitat que hi hagi més coordinació que afecti també els aspectes curriculars de cadascuna de les àrees i faciliti una major coherència entre les dues etapes.

GRÀFIC XIV. EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT EN EL PAS D'EP A ESO. CURSOS 2005-2006 I 2006-2007. AVALUACIÓ POSITIVA EN CADA UNA DE LES ÀREES



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Departament d'Inspecció Educativa (Direcció General d'Administració, Ordenació i Inspecció Educatives. Conselleria d'Educació i Cultura).

Quant a la promoció, la diferència d'alumnat que promociona a 1r d'ESO amb el que ho va fer a 6è és superior als vuit punts percentuals. Aquesta diferència és més accentuada en els centres públics que en els concertats i privats (gràfic XV).

Sens dubte, la transició de l'alumnat de primària a secundària és un dels punts febles del sistema.¹⁵ Els mecanismes de coordinació entre primària i secundària són insuficients com a mesura per facilitar aquest pas.

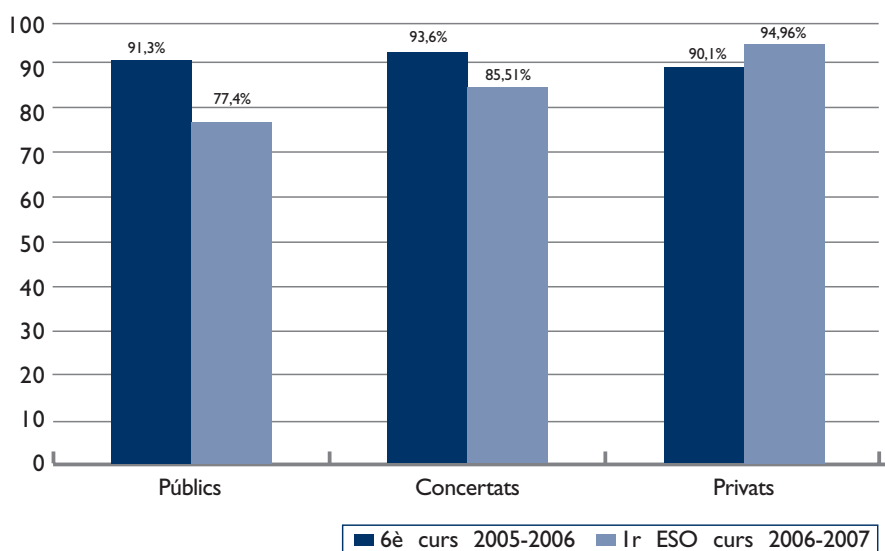
Una planificació de l'educació a curt, mitjà i llarg termini hauria de valorar l'existència de centres públics que impartissin alhora educació infantil, primària i secundària.

Quant a la promoció de l'alumnat en l'etapa d'educació primària, és superior al 90% en tots els cicles. Observam que no hi ha un criteri homogeni per recórrer a la no promoció en un cicle o un altre de l'educació primària i en general hi ha poques diferències quant a percentatge de promoció entre un i l'altre. Els centres de Menorca opten per la no promoció majoritàriament al primer cicle i

¹⁵ No solament tenint en compte els resultats acadèmics. Segons les dades aportades pel Departament d'Inspecció Educativa referides a expedients disciplinaris oberts i tancats (curs 2006-2007) a alumnes en la franja que va de 1r d'ESO a 2n de batxillerat, el 69% dels expedients corresponen al primer cicle d'ESO. Als centres públics de secundària, el percentatge d'expedients a 1r d'ESO suposa el 49% del total d'expedients, mentre que als centres privats, és del 30%.

aquest percentatge minva al tercer, cicle en el qual detectam l'índex de promoció més elevat. Eivissa i Formentera tenen la característica inversa, és a dir, el percentatge de promoció més elevat és al primer cicle i les decisions de romandre un curs més són adoptades majoritàriament al tercer cicle. Els centres de Mallorca no presenten una seqüència semblant a les anteriors, sinó que les decisions sobre la no promoció són adoptades majoritàriament al segon cicle. Quant al conjunt de les Illes, observam que les diferències entre cicles no són significatives, ja que els percentatges de promoció se situen pràcticament en els mateixos valors per als tres cicles.

GRÀFIC XV. PROMOCIÓ. PAS D'EP A ESO. CURSOS 2005-2006 I 2006-2007. PERTITULARITAT DE CENTRE



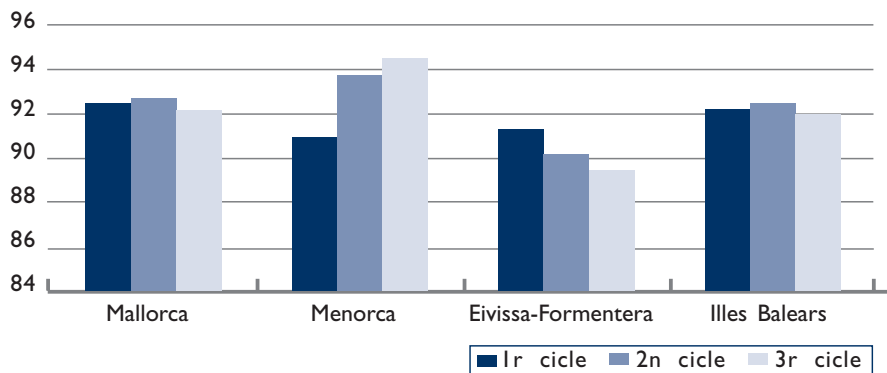
Font: Elaboració pròpia a partir de l'estadística de l'ensenyament 2006-2007 (Direcció General de Planificació i Centres. Dades de l'avaluació del tercer cicle de primària, curs 2005-2006) i les dades facilitades pel DIE. (Departament d'Inspecció Educativa. Direcció General d'Administració, Ordenació i Inspecció Educatives. Conselleria d'Educació i Cultura. Dades de l'avaluació a 1r d'ESO, curs 2006-2007).

Per comunitats autònomes, les Illes Balears són una de les que tenen el percentatge més elevat d'alumnat repetidor a l'etapa d'educació primària de tot l'Estat, únicament superades per les Illes Canàries.¹⁶

En aquest sentit, convindria plantejar fins a quin punt la no promoció afavoreix o no els resultats acadèmics dels alumnes en l'etapa de primària. Segons l'informe «PISA 2006» (tot i que referit a l'educació secundària), es comprova que repetir no beneficia en absolut els resultats acadèmics dels alumnes en l'adquisició de les competències bàsiques.¹⁷

¹⁶ Instituto de Evaluación. *Sistema estatal de indicadores de la educación 2007*. Dades referides al curs 2005-2006.

¹⁷ «PISA 2006. Informe español», pàg. 78.

GRÀFIC XVI. ALUMNAT QUE PROMOCIONA, PER CICLE I ILLA

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades facilitades pel DIE (Departament d'Inspecció Educativa. Direcció General d'Administració, Ordenació i Inspecció Educatives. Conselleria d'Educació i Cultura).

Inversió pública en educació

La inversió pública en educació indica l'esforç que cada Estat realitza per reduir les desigualtats socials en matèria d'educació. Segons dades de l'Institut d'Avaluació referides a 2004, les Illes Balears i Castella-la Manxa són les comunitats que destinen un percentatge més elevat de la despesa pública a l'educació no universitària.¹⁸ Hem de tenir en compte, però, que l'Estat espanyol se situa a la franja mitjana-baixa dels estats de la Unió Europea en inversió pública dedicada a educació (amb un 10,9%, és la divuitena dels vint-i-set països de la Unió). En aquest indicador, l'Estat espanyol se situa per sobre de països com Grècia, Itàlia, Alemanya o Àustria; està al mateix nivell que França, i per sota de Portugal, Bèlgica, el Regne Unit, Polònia, Finlàndia, Suècia o Irlanda.

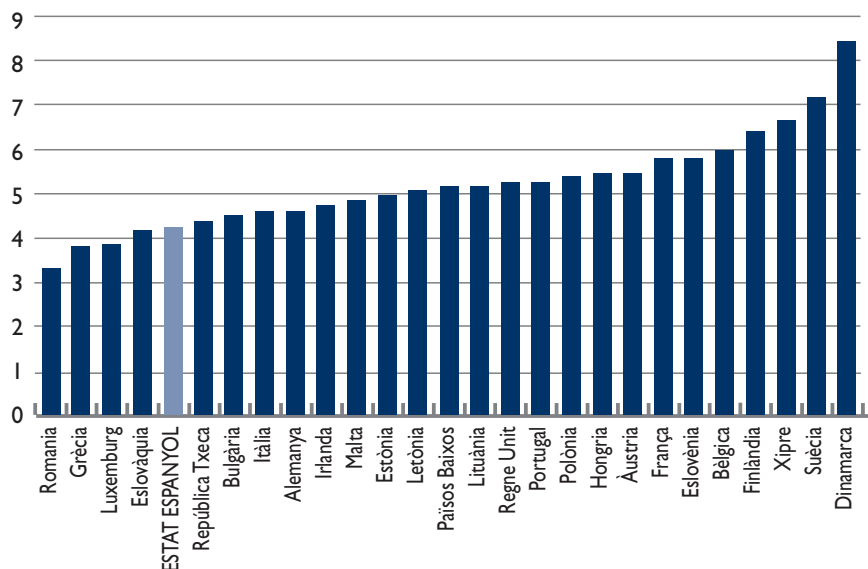
Aquestes dades canvien i marquen un retrocés respecte de les anteriors si analitzam la inversió pública en relació amb el Producte Interior Brut (PIB). Tal com manifesta l'informe de l'Institut d'Avaluació,¹⁹ aquesta dada reflecteix la importància que té per a un país l'educació dels ciutadans i l'Estat espanyol se situa en les posicions més baixes de la taula (vint-i-tresè en la llista dels vint-i-set països de la Unió), només per sobre d'Eslovàquia, Luxemburg, Grècia i Romania.

L'evolució del PIB destinat a educació dels darrers dotze anys a l'Estat ha estat irregular i molt relacionat amb l'interès polític per dur endavant una llei educativa o altra. En general, hi ha hagut més inversió els anys immediatament posteriors a l'aprovació d'una llei educativa determinada. Passats aquests primers anys, la inversió ha anat caient (de vegades, de manera molt pronunciada) i ha tornat a augmentar després d'una nova llei. D'aquesta manera, observam augments d'inversió immediatament posteriors als anys 1995 (LOPAG), 2002 (LOCE) i 2006 (LOE); augments que, com hem dit anteriorment, han estat més conjunturals que no fruit d'una planificació educativa a llarg termini (gràfic XVIII).

¹⁸ Instituto de Evaluación. Sistema estatal de indicadores de la educación 2007. Gasto público en educación. Dades referides a l'any 2004.

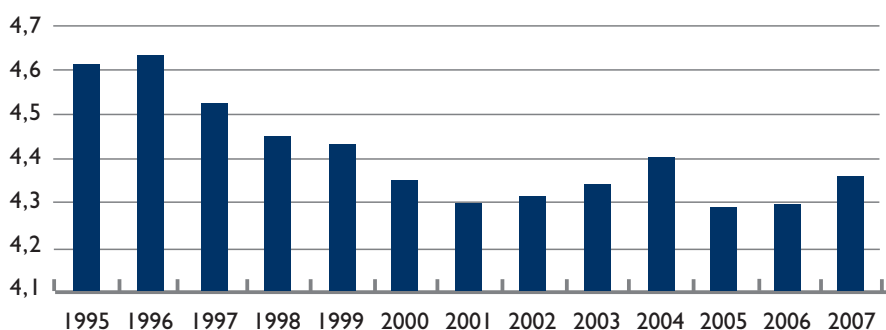
¹⁹ Instituto de Evaluación. Sistema estatal de indicadores de la educación 2007. Gasto total en educación con relación al PIB.

GRÀFIC XVII. DESPESA PÚBLICA EN EDUCACIÓ EN RELACIÓ AMB EL PIB. UNIÓ EUROPEA



Font: Institut d'Avaluació.

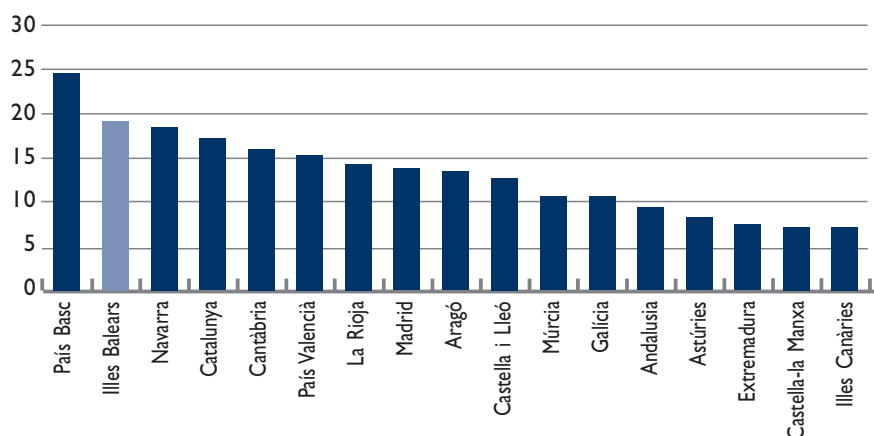
GRÀFIC XVIII. DESPESA PÚBLICA EN EDUCACIÓ EN RELACIÓ AMB EL PIB. ESTAT ESPANYOL



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Institut d'Avaluació i de l'informe «Datos y cifras 2007-2008» del MEPSIE.

La despesa pública destinada a concerts educatius indica el suport que les administracions educatives de cada comunitat autònoma atorguen a la xarxa de centres privats concertats. La gràfica següent il·lustra l'estat d'aquesta qüestió i mostra que les Illes Balears són, després del País Basc, la comunitat autònoma que destina més inversió pública a concerts.

GRÀFIC XIX. PROPORCIÓ DESPESA PÚBLICA EN EDUCACIÓ DEDICADA A CONCERTS (DADES EN PERCENTATGES)



Font: Elaboració pròpia a partir de l'informe «Datos y cifras, 2007-2008» del MEPSIE.

SEGONA PART: ELS REPTES. LA TASCA DELS CENTRES EDUCATIUS

La major part dels indicadors analitzats a la primera part fan referència al que podríem anomenar «factors externs», si els observam des del punt de vista de les escoles, en el sentit que —llevat dels indicadors de resultats acadèmics— no depenen dels centres ni del professorat, sinó que són indicadors de context que marquen quins són els condicionants amb els quals hom ha de treballar.

Tanmateix, és a les escoles on es realitza l'acció directa sobre l'alumnat i les famílies i són els centres els qui adapten els seus projectes a les característiques d'aquest entorn. En aquest sentit, els canvis socials que s'han produït aquests darrers anys han fet necessari adoptar estratègies noves adreçades a assolir el que avui és el principal repte de tota la política educativa: oferir una educació de qualitat per a tothom. Aquesta idea de qualitat no va lligada únicament als resultats acadèmics, sinó que aquests són només un indicador més que cal relacionar amb la resta d'indicadors exposats i d'altres que permetin conèixer el grau de satisfacció de famílies i alumnes (clients del sistema educatiu i beneficiaris principals) i també del professorat (com a agent principal per possibilitar els canvis).²⁰ Aquest professorat ha vist variar radicalment l'entorn en el qual desenvolupa la seva feina en un període de temps relativament curt. Això a banda, la formació inicial rebuda li resulta incompleta i, cada cop més, és conscient de la importància del treball en equip per assolir els objectius fixats. En aquest àmbit hi ha un dels reptes que han de ser superats: un canvi en la visió del centre educatiu que ens faci valorar-lo no com una suma d'unitats independents, les aules (cultura d'aula), sinó com

²⁰ Afirmar, com fan Ainscow, Hopkins, Soutworth i West (2001), que «independentment de les moltes iniciatives polítiques que ens asseguen avui dia, aconseguir un ensenyament de qualitat únicament està en mans del professorat» és atorgar a aquest col·lectiu la responsabilitat única en l'assumpció d'aquell objectiu i això, atès el pes d'altres condicionaments, no sembla que sigui exacte del tot.

una organització on tots els elements i estructures estan interrelacionats (cultura de centre). Un altre dels reptes que han de ser superats té a veure amb la mesura de la qualitat de l'educació a què hem fet referència anteriorment, és a dir, a l'avaluació. L'avaluació —entesa com a element de detecció de necessitats, de reflexió, debat i canvi dels aspectes que ho requereixin— ha de ser un factor clau en el procés de millora; per això, cal afavorir les avaluacions i aprofitar-les.

Avançar envers la cultura de centre. El centre com a organització

La cultura d'aula ha de donar pas a la cultura de centre, que l'entén com una organització, com un conjunt de persones (comunitat educativa) que tenen unes funcions determinades, que han de treballar coordinadament per assolir uns objectius i que no solament poden aprendre juntes, sinó unes de les altres.

En aquesta visió de l'escola com a organització hem d'esmentar la importància d'elements com ara:

- Una estructura organitzativa que garanteixi que tots els sectors que integren la comunitat educativa tenen espais de participació, debat i coordinació. Aquesta coordinació necessita actituds de cooperació entre el professorat, l'alumnat i les famílies. En la cultura de la participació, cal passar de les paraules als fets, per això ja a molts de centres l'alumnat i les famílies tenen espais de debat i participació mitjançant les tutories, juntes de delegats, assemblees d'alumnes, representants de pares a les aules, etc. Tal com afirma Oliver (1997), la cultura de centre ha de menar a un reforç de les estructures intermèdies: cicles, comissions, grups de treball, etc.

Afavorir la participació de l'alumnat i la seva presència en estructures intermèdies contribueix a evitar un dels perills de l'organització escolar: que la reflexió sobre les estructures ens porti a veure-les com l'objectiu últim de les accions de millora i ens faci perdre de vista el destinatari i objecte principal de l'organització escolar: l'infant.

- Una formació permanent del professorat dins i fora del centre. Aquesta formació —ja sigui mitjançant cursos, seminaris o grups de treball— és un factor clau per a la millora, ja que, com exposa el Servei de Formació del Professorat (2008), duu associada recerca i intercanvi d'informació i de materials, a més de donar bons resultats en l'aplicació dels continguts a l'aula.

Entre els models de formació que actualment es posen a l'abast del professorat, els seminaris són els que tenen resultats d'aplicabilitat a l'aula més bons, mentre que la modalitat de formació en centres és la que facilita més la generació de canvis en el centre, «les diferències són quantitativament molt importants respecte de les altres modalitats i, en una proporció elevada, els canvis sembla que tenen permanència».²¹

Les actuacions formatives adreçades a educació primària indiquen quins són els interessos i necessitats de formació que expressa el professorat. La majoria d'actuacions s'adrecen, per aquest

²¹ Servei de Formació Permanent del Professorat (2008). *Pla quadriennal de formació permanent del professorat. Informe d'avaluació*. Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat. Conselleria d'Educació i Cultura.

ordre, a: educació ambiental, aprenentatge de la lectura i l'escriptura, educació afectiva i emocional, i metodologia per atendre la diversitat.²²

Actualment la formació del professorat no es restringeix a l'àmbit de les nostres Illes i de cada vegada més els programes internacionals adquireixen importància en l'àmbit de la formació. Dins el Programa Sòcrates, l'acció Comenius s'adreça al professorat i alumnat d'educació primària, i facilita l'intercanvi d'experiències entre professionals i centres educatius d'arreu d'Europa. El curs 2006-2007, vint-i-un centres d'educació infantil i primària de les Illes han pres part en aquest programa.

Un altre sector que hem de tenir en compte en la formació és el de les famílies. Més formació de les famílies serà beneficiós per als alumnes. Així ho entenen també algunes associacions de mares i pares d'alumnes (AMIPA), que promouen en els centres iniciatives formatives adreçades a aquest sector; ja sigui de manera interna o a través de les federacions. La coordinació entre les AMIPA i el professorat sens dubte afavoreix una formació adequada a les necessitats de la comunitat educativa de cada centre.

– Una direcció que afavoreixi processos de canvi i millora, de participació i coordinació. El grau d'autonomia que la llei reconeix als centres exigeix directius que tinguin capacitat de diàleg i disposició de compartir el liderat. Tanmateix, aquesta exigència no sempre va acompanyada d'una veritable capacitat de resposta com afirma Gairín (1997). «Massa sovint es traspassen responsabilitats als centres educatius i als seus directius sense proporcionar-los els mitjans necessaris: autoritat, autonomia i capacitat per a la presa de decisions».

Si bé la nova llei d'educació deixa camins oberts quan afirma que «les administracions educatives han d'afavorir l'exercici de la funció directiva en els centres docents, mitjançant l'adopció de mesures que permetin millorar l'actuació dels equips directius en relació amb el personal i els recursos materials i mitjançant l'organització de programes i cursos de formació» (art. 131.5),²³ caldrà desenvolupar-los i avançar per anar més enllà del que és solament una declaració d'intencions.

Tal com reconeix la Llei Orgànica d'Educació (LOE), és necessària una formació adreçada als equips directius dels centres, atesa l'especificitat de les seves funcions. De totes les accions formatives que han estat dutes a terme el curs escolar 2006-2007, una ha estat relacionada amb la direcció escolar, en concret, adreçada a la formació inicial. Calen més actuacions de formació contínua en gestió i direcció de centres, adreçades a equips directius i obertes a tots els professionals de l'educació.

La direcció, per si mateixa, no és un factor immediat de qualitat, però una bona direcció sí que es relaciona amb una bona organització capaç d'avançar en un projecte educatiu comú i assumit pels seus integrants.

Un altre dels reptes que han de ser assumits és desenvolupar una cultura de l'avaluació com a element de reflexió, com a element de consolidació d'aspectes que afavoreixen la qualitat i com a element de millora d'aquells que no l'afavoreixen.

²² No hi són incloses les actuacions dels programes internacionals ni de la formació a distància, en què predomina la formació en TIC.

²³ Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació. BOE 106 de 4-V-2006.

Afavorir les avaluacions internes dels centres i aprofitar les externes

1. Les avaluacions externes han de fomentar la reflexió pedagògica i impulsar la millora dels centres. Així mateix, les administracions han de tenir present, a l'hora d'avaluar, les situacions socioeconòmiques i culturals de les famílies i dels alumnes, l'entorn de cada centre i els recursos de què disposa. Gairín (2008) proposa un model per utilitzar les avaluacions externes en aquest sentit; el divideix en cinc fases:

- Informació: relacionada amb l'anàlisi dels factors d'èxit que tenen a veure amb els elements organitzatius que els acompanyen.
- Contextualització: contrastar els resultats de l'avaluació externa amb els de les avaluacions pròpies del centre i relacionar els resultats de les primeres amb la realitat de cada centre.
- Actuació: la contextualització ha de menar a compromisos de millora que es concretin en actuacions específiques.
- Canvi: les actuacions han d'anar acompanyades de canvis en les percepcions, les pràctiques de la comunitat educativa, les concepcions sobre l'ensenyament i l'aprenentatge, etc.
- Difusió: les millores aconseguides i els processos seguits han de ser difosos, transmesos a la comunitat educativa i a altres entorns amb la finalitat de compartir amb altres centres, professionals i comunitats, la informació i les experiències que han estat útils a d'altres.

Aquesta proposta l'hem d'entendre com la decisió de millora progressiva i planificada amb actuacions a curt, mitjà i llarg termini, i la comunitat educativa s'ha d'implicar en els camps que siguin propis de cada sector.

2. Les avaluacions internes i també les externes han de fomentar la millora dels centres. Actualment, la Memòria és el document d'autoavaluació que utilitzen més sovint els centres docents. La finalitat d'aquest document és que tots els sectors de la comunitat educativa reflexionin, avaluin i facin propostes de millora en relació amb els objectius que havien formulat a principi de curs (PGA).

És important que tant la planificació (PGA) com l'avaluació (Memòria) no esdevinguin documents rutinaris i repetitius. Quan l'autoavaluació esdevé rutina o ritual institucional —com l'anomena Murillo (2008)— no produeix cap canvi, sinó solament informes i documents administratius mancats de les reflexions necessàries. Així mateix, qualsevol procés de reflexió ha de desembocar en unes accions, uns canvis en els procediments; en definitiva, ha de donar resultats. Això a banda, hem de reconèixer que és difícil trobar espais (físics i, sobretot, temporals) per al professorat d'educació infantil i primària perquè dugui a terme aquesta reflexió, individual i conjunta, tan important per millorar ja que l'atenció a l'alumnat, a les famílies i a les tasques pròpies de coordinació (cicles, grups de treball, etc.), ocupen gairebé tot el seu temps. Si, a més a més, aquest professorat manté una dinàmica de participació en programes, projectes i experiències d'innovació, el temps per a la reflexió i el debat difícilment és suficient. En aquest sentit, una bona planificació pot ajudar a superar aquests condicionants.

L'autoavaluació dels centres pot millorar si compta amb un suport extern que permeti conjugar les avaluacions externes i les internes. Aquesta importància del suport a l'autoavaluació dels centres és previst per l'articulat de la Llei orgànica d'educació: «Així mateix, les administracions educatives han de donar suport i facilitats a l'autoavaluació dels centres educatius» (article 145.2).

Seguint les propostes de Granda i San Fabián (2008), aquest suport hauria d'assessorar en quatre àmbits:

- Planificació i coordinació
- Formació i assessorament
- Elaboració de materials i intercanvi d'experiències
- Seguiment i metaavaluació

Es tracta d'un procés d'avaluació planificat conjuntament (Administració i centre) i organitzat en sis fases: contextualització, planificació i coordinació del procés; desenvolupament i anàlisi dels àmbits d'avaluació; recollida i anàlisi de la informació; redacció de l'informe, i, finalment, elaboració del pla de millora.

Perquè l'avaluació, tant la interna com l'externa, sigui en realitat un factor de millora, hi ha d'haver predisposició a assumir els canvis necessaris que se'n derivin. La qualitat de les avaluacions ha de prevaler en front de la quantitat. Fer més avaluacions i més freqüents no és garantia de millora.

Tots els reptes que presenta actualment l'educació a les nostres Illes (alguns dels quals hem esmentat en aquesta segona part) i les característiques especials de la nostra societat fan necessària una llei d'educació de les Illes Balears que, partint de la nostra realitat, dissenyi un model educatiu propi.

TERCERA PART: CONCLUSIONS

Dedicam aquest darrer espai a unes reflexions finals. Són un extracte de les que hem fet en els apartats anteriors, tant en els que fan referència als indicadors —que ocupen la primera part—, com en les reflexions i propostes que hem fet a la segona. Es tracta, doncs, d'una síntesi del que podríem considerar que són els eixos sobre els quals hem desenvolupat el treball.

- L'augment del nombre d'alumnes a les Illes Balears ha estat superior a la mitjana de l'Estat. Aquest augment ha dut implícit un procés d'adaptació a les necessitats de l'alumnat (el que ja estava escolaritzat a les Illes i el de nova escolarització) en aspectes múltiples: els recursos humans i materials, metodologies, estratègies d'ensenyament, mesures organitzatives i curriculars per atendre la diversitat, etc.
- Tot i que la xarxa pública de les Balears acull la major part de l'alumnat, la proporció és més baixa que la del conjunt de l'Estat. Evidenciam el pes de la xarxa privada i la privada concertada a les Balears. A més, són la segona comunitat de l'Estat que destina més inversió pública a concerts educatius.

- La proporció elevada d'alumnat nouvingut i d'alumnat que té necessitats educatives especials (majoritàriament escolaritzat a la xarxa pública) fa que les Illes siguin una de les comunitats autònomes que necessitin més recursos addicionals. Tot i els esforços realitzats per la nostra Administració educativa quant a construccions, millores d'infraestructures, dotació de professorat o extensió de les TIC, les Balears són una de les comunitats autònomes que destina menys percentatge d'inversió a educació amb relació al PIB. Si a aquesta dada hi afegim que l'Estat espanyol és un dels darrers països de la Unió Europea en aquest indicador, ens adonem del camí que resta per recórrer.
- Els resultats acadèmics de l'alumnat han millorat en general, sobretot en les àrees de Llengua castellana, Llengua estrangera (anglès) i Matemàtiques. Tot i això, constatarem una diferència important entre els resultats del darrer curs d'educació primària i els obtinguts el primer curs d'educació secundària, cosa que evidencia la necessitat de millorar els mecanismes de coordinació entre les dues etapes. En aquest sentit, l'Administració educativa hauria de valorar la possibilitat d'oferir centres públics que impartissin alhora totes les etapes de l'educació obligatòria (a més de la infantil).
- Els canvis socials queden reflectits en els centres educatius i en els col·lectius humans que els integren. La concepció de l'escola com una organització formada per persones que tenen unes funcions determinades, amb possibilitat de participació i capacitat de decisió, coordinades entre si i amb uns objectius comuns, és, sens dubte, una passa endavant en la consolidació d'un projecte comú que doni una resposta satisfactòria a les demandes de la societat.
- Alguns dels reptes actuals en l'àmbit de l'educació primària a les Illes Balears troben respostes per part de l'Administració i dels centres. Tot i això, és necessari aprofundir en àmbits com ara:
 - a) La concepció de l'escola com una organització i la importància d'avançar envers la cultura de centre per superar els individualismes propis de la cultura d'aula.
 - b) La formació del professorat.
 - c) La funció directiva i la formació en gestió dels centres.
 - d) La consideració de l'avaluació (externa i interna) com un factor que promogui la reflexió i la millora.
- Les característiques especials de l'educació a les Illes Balears necessiten una llei educativa pròpia que marqui el camí a seguir; que defineixi quines són les prioritats, els eixos principals i els objectius que, com a societat, volem assolir en el camp educatiu.

BIBLIOGRAFIA

AINSCOW, M.; HOPKINS, D.; SOUTWORTH, G.; WEST, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid: Narcea.

DEPARTAMENT D'INSPECCIÓ EDUCATIVA. DIRECCIÓ GENERAL D'ADMINISTRACIÓ I INSPECCIÓ EDUCATIVES. *Resultats acadèmics dels alumnes de les Illes Balears curs 2003-2004*. Palma: Conselleria d'Educació i Cultura, Govern de les Illes Balears.

DIRECCIÓ GENERAL DE PLANIFICACIÓ I CENTRES. *Estadística de l'ensenyament*. Palma: Conselleria d'Educació i Cultura, Govern de les Illes Balears. (Per als cursos acadèmics que hem estudiat).

GAIRÍN, J. (2008). «Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones externas». *Organización y Gestión Educativa*, 3. Barcelona.

GAIRÍN, J. (1997). «Models organitzatius, models directius». A: OLIVER i JAUME, JAUME. (coord.). *Gestió i direcció de centres escolars. Una introducció*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

GRANDA CABRALES, A.; SAN FABIÁN MAROTO, J. L. (2008). «El apoyo externo a las iniciativas de autoevaluación de los centros». *Organización y Gestión Educativa*, 1. Barcelona.

INSTITUT D'AVALUACIÓ I QUALITAT DEL SISTEMA EDUCATIU (IAQSE). *Indicadors del sistema educatiu de les Illes Balears 2006*. Palma: Conselleria d'Educació i Cultura, Govern de les Illes Balears.

INSTITUTO DE EVALUACIÓN. *Sistema estatal de indicadores de la educación 2007*. Madrid.

LLEI ORGÀNICA 2/2006, de 3 de maig, d'educació. BOE 106, de 4-V-2006.

MINISTERI D'EDUCACIÓ, POLÍTICA SOCIAL I ESPORT (MEPSIE). *Datos y cifras 2007-2008*.

MEPSYD (Ministerio de educación, política social y deporte). *Estadísticas de la enseñanza*. Madrid. (Per als cursos acadèmics que hem estudiat).

MEPSYD (Ministerio de educación, política social y deporte). *PISA 2006. Informe español*.

MURILLO ESTEPA, P. (2008). «La autoevaluación institucional: un camino importante para la mejora de los centros educativos». *Organización y Gestión Educativa*, 1. Barcelona.

OLIVER JAUME, JAUME. (coord.). (1997). *Gestió i direcció de centres escolars. Una introducció*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

POMAR FIOL, MARIA ISABEL. (2005). «L'educació primària a Mallorca». *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2005*. Palma: Universitat de les Illes Balears, Fundació Guillem Cifre de Colonya.

SANTOS GUERRA, M.A. (2002). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

SERVEI DE FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT.DIRECCIÓ GENERAL D'INNOVACIÓ I FORMACIÓ DEL PROFESSORAT (2008). *Pla quadriennal de formació permanent del professorat. Informe d'avaluació*. Palma: Conselleria d'Educació i Cultura.

Les cooperatives d'ensenyament a les Illes Balears

Antònia Torres

Xavier Seguí

Enric Pozo

RESUM

Quasi 7.000 alumnes estudien a les 15 cooperatives, les quals imparteixen totes les etapes educatives (Ed. Infantil, Primària, ESO, Formació Professional, Batxillerat i Ed. D'Adults).

Les cooperatives d'ensenyament tenen la possibilitat d'enfocar la vida quotidiana i la vida professional des del seu referent ètic, que suposa una determinada manera de resoldre els conflictes, compartir els èxits, també els desencisos, exercir de demòcrates, i tants altres aspectes positius.

Les escoles cooperatives treballen per construir i desenvolupar un projecte educatiu d'acord amb els valors cooperatius, això suposa un compromís ferm de propiciar la participació activa de tota la comunitat escolar (professorats, personal no docent, mares i pares, alumnat) per desenvolupar un projecte que transcendeixi les parets de l'escola. L'eina bàsica per aconseguir-ho és el diàleg i la defensa escrupolosa dels drets humans, que fomenta la construcció de la identitat personal i social i, alhora, potencia vivències enriquidores que ajuden a analitzar la realitat des del propi entorn fins al més global. Contribuint a aconseguir una societat més justa i democràtica.

RESUMEN

Casi 7.000 alumnos estudian a las 15 cooperativas, las cuales imparten todas las etapas educativas (Ed. Infantil, Primaria, ESO, Formación Profesional, Bachillerato y Ed. Adultos).

Las cooperativas de enseñanza tienen la posibilidad de enfocar la vida cotidiana y la vida profesional desde su propia ética, que supone una determinada manera de resolver los conflictos, compartir los éxitos, también los fracasos, ejercer de demócratas, y tantos otros aspectos positivos.

Las escuelas cooperativas trabajan para construir y desarrollar un proyecto educativo de acuerdo con los valores cooperativos, esto supone un compromiso firme de propiciar la participación activa de toda la comunidad escolar (profesores, personal no docente, madres y padres, alumnado) para desarrollar un proyecto que trascienda las paredes de la escuela. La herramienta básica para conseguirlo es el diálogo y la defensa escrupulosa de los derechos humanos, que fomenta la construcción de la identidad personal y social y, a la vez, potencia vivencias enriquecedoras que ayudan a analizar la realidad desde el propio entorno hasta el más global. Contribuyendo a conseguir una sociedad más justa y democrática.

Breu història de les Cooperatives d'ensenyament a les Illes.

La tradició del cooperativisme a les Illes Balears s'ha relacionat amb els moviments socials i culturals.

A Mallorca, a la **segona meitat dels anys seixanta** es comença una iniciativa en el terreny educatiu molt important. Un conjunt de professionals de l'ensenyament que havien exercit la docència a diversos centres educatius plantejaren crear una cooperativa d'ensenyament intentant defugir de la pressió del capital i poder ser lliures a l'hora de donar importància a allò que el professor, i alhora soci de la cooperativa, consideràs més oportú.

El 1966 un grup de professionals, entre ells Guillem Estarelles, Antoni Serra, Alfredo Gómez, Josep Pla, Bernat Monterrubio, i Miquel Timoner, adquiriren els terrenys de Son Xigala. L'octubre del mateix any començaren les classes amb 230 alumnes. Tingueren moltes dificultats econòmiques en aquells moments. El 30 de novembre de 1967 realitzaren l'assemblea constitutiva de la cooperativa d'ensenyament coneguda amb el nom de **CIDE**.

El curs 1975-76, un grup de pares i mestres, descontents amb l'oferta educativa que hi havia a Mallorca, decidiren treballar per una educació íntegrament en català i amb una línia pedagògica innovadora. La primera seu de *Mata de Junc* va ser un local de la parròquia de Santa Catalina Thomàs, on estaven escolaritzats infants des dels 40 dies fins als 5 anys. Amb la necessitat de començar l'EGB, calia trobar un espai per al curs següent. I després de moltes gestions, la iniciativa privada va garantir uns terrenys a Son Anglada, que provocaren tota una sèrie d'obres fetes a corre-cuita durant l'estiu. L'estiu de 1978 es plantejà la possibilitat d'ocupar l'antic centre del Sagrat Cor (carrer Son Espanyolet, 49) en règim de lloguer i aquest edifici esdevindria la seva seu definitiva. Aquest any és també el de la constitució de la cooperativa **Mata de Junc**.

Durant els anys 80 es constituïren dues cooperatives més.

Es Liceu es va obrir dia 15 de setembre de 1980. Guillem Estarelles i Marisa Calandrí, director i subdirectora del CIDE, cercaven un lloc per iniciar un nou projecte educatiu dins el marc d'una cooperativa. Varen trobar l'edifici de l'antiga fàbrica de Ses Llistes (1924) a la barriada de Sa Cabana. L'ímpetu promotor de G. Estarelles, la generositat de l'industrial solleric Damià Mayol conjuminat amb les energies d'un grup de joves decidits, sintonitzaren amb la visió cooperativa i engegaren un projecte educatiu amb un tret d'identitat clars que el pas del temps han acabat de fermar.

C.O.B.A.D.E.C es constituí l'any 1981 per gestionar l'escola *Aula Balear*. Un grup de professors i personal no docent es reuniren l'estiu d'aquest any i es posaren en contacte amb arquitectes per trobar un espai. Un d'ells, en Llabrés, els oferí un local en un polígon industrial gairebé desconegut. Era un solar abandonat on hi emmagatzemaven ferralla. L'edifici d'un sol pis era d'oficines, la resta eren columnes i el jardí, un terraplè. Durant l'estiu, per a aquell grup de gent, l'escola era tota la seva vida; tot eren forces i tot es desenvolupava al voltant de l'escola. Pintaren i treballaren amb il·lusió i obriren al mateix dia que s'inicià la publicació del *Diario 16*. Ara l'escola ha crescut molt.

A la dècada dels 90 neixen les cooperatives *Gorg Blau*, escola *Sant Felip Neri*, i *Es Lledoner*, escola *Sant Alfons* de Felanitx, quan les entitats religioses que aleshores eren titulars dels centres, no poden continuar amb la gestió i direcció. Els seus treballadors cerquen un model de gestió que els assegurí el seu lloc de feina i troben que la millor fórmula és la cooperativa de treball associat.

Gorg Blau s'inicià el 1991 amb 8 socis, fins als 21 actuals, amb les etapes d'educació infantil, primària, secundària i el programa de qualificació d'iniciació professional. L'objectiu dels fundadors era mantenir el lloc de feina i impulsar una nova forma de treballar. A partir dels principis cooperatius es va dissenyar la línia empresarial que ha reflectit el seu compromís cap a la comunitat en els aspectes mediambientals, culturals i socials.

Es Lledoner començà amb 18 socis que treballaven a una escola d'E.G.B., actualment està constituïda per 57 socis, els quals gestionen un centre que inclou les següents etapes educatives: educació infantil, primària i secundària; alhora també han aconseguit l'adjudicació de l'escoleta infantil i la ludoteca municipal.

A la mateixa dècada, la incorporació de la dona al món del treball ja era un fet estès gairebé a tots els sectors de la societat, per aquest motiu, la demanda de places escolars de 0 a sis anys augmentà considerablement. D'aquí, l'aparició de cooperatives que responien a aquesta demanda.

L'Escoleta de Pollença nasqué amb 6 sòcies. Ofereix una escola laica, mallorquina on fomenten el tracte familiar i individualitzat. Treballen amb uns principis metodològics que els permeten aconseguir una escola arrelada a l'entorn, activa i socialitzadora.

Gianni Rodari a Palma és una escola compromesa amb l'educació de qualitat i amb una atenció personalitzada a l'alumne i a la família. Ambdues esdevenen cooperatives capdaverteres en aquest sector educatiu.

A la comarca de Llevant nasqué la cooperativa **Aixa**, la qual, mitjançant concurs públic, obtingué inicialment l'adjudicació de les escoletes municipals de l'ajuntament de Sant Llorenç des Cardassar: la de Sant Llorenç, la de Son Carrió i la de Costa Llorencina. Posteriorment el curs 2001-2002 establiren també un conveni amb l'ajuntament d'Artà per gestionar l'escoleta d'Artà i la de la Colònia de Sant Pere.

També l'educació per a adults és atesa per les cooperatives d'ensenyament.

SOTAVENT *societat cooperativa* va néixer amb la finalitat d'aconseguir, mitjançant concurs públic, el Servei de Formació d'Adults de Calvià, que ja funcionava des del 1986, amb el suport de diferents institucions i organitzacions. Tenia i té l'objectiu, mitjançant la promoció laboral i cultural, d'implicar els ciutadans en el desenvolupament comunitari de Calvià, ajudant a la superació de la marginació que suposava el procés migratori.

SERVEIS DE FORMACIÓ *societat cooperativa* va néixer l'any 1993, quan la Mancomunitat del Pla convocà un concurs públic per a dur a terme el servei d'Educació de Persones Adultes dirigit als 14 municipis que configuren aquesta mancomunitat. Actualment compta amb una matrícula de més de 2000 alumnes, que assisteixen regularment als més de 100 cursos organitzats entre ensenyança reglada, ampliació cultural i tallers d'oci.

Aquesta darrera dècada 2001-2007:

L'Escoleta d'infants Son Oliva (1976), situada en aquest barri de l'eixample de Palma, va néixer com a conseqüència del desenvolupament del boom turístic d'aquells anys 70. Va néixer amb el treball i l'esforç d'un grup de pares i mares que necessitaven aquest servei per poder treballar. La titularitat, que durant molt d'anys era de l'Associació de Veïns, va passar a ser de les treballadores (2001) que es constituïren en cooperativa.

La SOCIETAT COOPERATIVA COL·LEGI SONVERI NOU (Llucmajor) es constitueix per fer un centre amb aquests trets d'identitat: privat, aconfessional, bilingüe, que reforça la importància de l'anglès i l'alemany com a llengües estrangeres. Comprèn la totalitat de l'edat escolar dels alumnes, és a dir, des de bressol fins a batxillerat i està situada a la urbanització amb aquest mateix nom.

LA SOCIETAT COOPERATIVA EDUCATIVA MANJÓN es constitueix amb la intenció de dotar el centre d'estabilitat i poder articular un projecte de futur que els permeti millorar com a centre educatiu en tots els aspectes.

CUCAVELA SOCIETAT COOPERATIVA promou activitats per al desenvolupament cultural i l'atenció a la infància i a la joventut.

Diferenciar el model educatiu de les cooperatives respecte a l'ensenyament públic i de les altres concertades.

Les cooperatives es basen en valors, prioritzant el treball i el bé comú per sobre el capital, amb l'objectiu de millorar les condicions dels socis i de les comunitats on estan radicades. Això fa que siguin les empreses més emblemàtiques de l'economia social que, com es sabut, pretenen fomentar l'aspecte més humà de les relacions econòmiques de producció.

Els principis cooperatius constitueixen un marc de valors que orienten totes les cooperatives del món. Van ser aprovats pels membres de l'Aliança Cooperativa internacional, organització d'àmbit mundial que representa més de 800 milions de persones.

Els principis cooperatius són:

- Adhesió voluntària i oberta.
- Gestió democràtica per part dels socis.
- Participació econòmica dels socis.
- Autonomia i independència
- Educació, formació i informació
- Cooperació entre cooperatives
- Interès per la comunitat

Les cooperatives d'ensenyament tenen la possibilitat d'enfocar la vida quotidiana i la vida professional des del seu referent ètic, que suposa una determinada manera de resoldre els conflictes, compartir els èxits, també els desencisos, exercir de demòcrates, i tants altres aspectes positius.

Per a les cooperatives, l'escola és sobretot la feina d'un col·lectiu humà que treballa amb l'esforç, els mitjans i els recursos disponibles per incidir en el desenvolupament dels alumnes. El fruit del treball comú que pretén obrir les portes a tots els agents educatius: família, mitjans de comunicació, institucions i a la societat en general per garantir una educació plural i dinàmica que sigui accessible a un públic nombrós i divers, que contribueixi, a partir dels valors cooperatius, a la construcció d'una societat més justa i democràtica.

Treballen amb un sistema de participació com a base, amb l'objectiu de cohesionar tots els elements que integren l'escola. Les cooperatives, com empresa, tenen el seu màxim òrgan de decisió a l'assemblea de socis i sòcies, els quals elegeixen de manera democràtica el consell rector que a través del seu president/a actuarà com a titularitat de l'empresa davant les institucions.

La participació equitativa en el capital social de l'empresa obliga a haver de conjugar els interessos pedagògics i els econòmics i a la recerca d'estratègies: l'anàlisi, la reflexió, la crítica i la formació contínua per enfrontar-nos al nous reptes socials i aconseguir una educació activa oberta i transformadora.

Les escoles cooperatives treballen per construir i desenvolupar un projecte educatiu d'acord amb els valors cooperatius, això suposa un compromís ferm de propiciar la participació activa de tota la comunitat escolar (professorats, personal no docent, mares i pares, alumnat) per desenvolupar un projecte que transcendeixi les parets de l'escola. L'eina bàsica per aconseguir-ho és el diàleg i la defensa escrupolosa dels drets humans, que fomenta la construcció de la identitat personal i social i, alhora, potencia vivències enriquidores que ajuden a analitzar la realitat des del propi entorn fins al més global

Les cooperatives a través de la sectorial d'ensenyament elaboren els seus Trets d'Identitat

A partir de la creació l'any 2000 de la Sectorial d'Ensenyament de les cooperatives de treball s'inicia un procés de recollida dels Trets d'identitat de les diferents cooperatives que la integren.

L'assemblea de la Sectorial els analitza i compara per esbrinar si es poden definir uns trets comuns compartits per totes les cooperatives, alhora respectant sempre la seva autonomia.

Una vegada realitzada aquesta tasca es veu la necessitat de fer aquest treball aglutinador i alhora que la imparcialitat necessària, garanteixi l'elaboració d'un document per presentar a les diferents assemblees de treballadors. Es demana la col·laboració dels professors de la U.I.B. Dolors Forteza Forteza i Miquel F. Oliver Trobat, els quals elaboren el document i es presenta el maig del 2007 al Gran Hotel.

Durant el curs 2007-08, es presenta el document a les assemblees de les cooperatives i s'obre un període per presentar les esmenes.

El 25 de gener de 2008 se celebra a Sant Honorat el I Congrés de les Cooperatives d'Ensenyament amb una àmplia representació de totes les cooperatives, després d'un intens i emocionant debat sobre totes i cada una de les esmenes presentades s'aprova el document per un ampli consens.

Les escoles cooperatives es defineixen com escoles plurals que defensen la llibertat de pensament i de consciència. El seu repte és formar ciutadans i ciutadanes en el respecte dels drets humans i dels valors democràtics, compromesos envers l'entorn, oberts al món, arrelats a la nostra cultura i preparats intel·lectualment per integrar-se en la societat.

TRETS D'IDENTITAT

1. Aconfessionalitat

Els nostres centres es defineixen com a escoles plurals amb la intenció de fomentar el respecte envers totes les ideologies i creences.

Les escoles cooperatives defensen la llibertat de pensament i de consciència i la formació de l'alumnat en la pluralitat i la diversitat que eduqui en la convivència.

2. Llengua catalana

La llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, és la llengua vehicular d'ensenyament i d'aprenentatge als nostres centres. Les escoles cooperatives assumeixen que la llengua catalana s'ha d'emprar habitualment a tots els contextos del centre, és a dir, com a eina bàsica de relació entre tots els membres de la comunitat educativa, en la gestió i en les comunicacions externes.

Un altre objectiu és potenciar i crear situacions en què s'usi més enllà del recinte escolar (barri, famílies, oci...) amb la intenció de posar-la al mateix nivell que la resta de llengües d'àmbits europeus.

3. Aprenentatge d'altres llengües

Les cooperatives d'ensenyament aposten per una orientació oberta al món. Els nostres centres preparen un alumnat que estima la seva terra però que, a més, sap estimar i respectar altres indrets i cultures. Per això les cooperatives treballen per millorar el domini d'altres llengües.

4. Creació artística

L'activitat artística ha de possibilitar experiències d'aprenentatge que ajudin els nins i les nines a madurar les seves pròpies maneres d'expressió i a desenvolupar el seu sentit creador; i que els motivin vers la flexibilitat, l'originalitat, la independència, la crítica i l'autocrítica. El treball en grup i la cooperació facilitarà la convivència entre les individualitats i ajudarà a acceptar les seves diferències.

5. Arrelament a la nostra cultura

Les cooperatives d'ensenyament tenen una vocació d'arrelament a la cultura i els trets d'identitat propis de les Illes Balears; per això, fomenten el coneixement de les tradicions i dels costums propis, i motiven l'aprenentatge per avançar cap a la plena integració social i cultural.

6. Família

Les cooperatives d'ensenyament comparteixen amb les famílies l'educació integral de l'alumnat i es comprometen a fer-les participar en el projecte educatiu de centre.

7. Medi ambient

Les escoles cooperatives assumeixen el compromís d'educar per a la sostenibilitat mediambiental i fomenten actituds positives i compromeses vers l'entorn incorporant pràctiques de racionalització dels recursos naturals: reducció, reutilització, reciclatge i consum responsable.

8. Inclusió de tots i totes

Les cooperatives assoleixen el plantejament de l'educació inclusiva, és a dir, treballen per respondre a la diversitat d'alumnat sense exclusions de gènere, ètnia, cultura, procedència, capacitats socials, econòmiques, a fi de respectar la identitat de cadascun i d'ampliar el nostre coneixement de la societat.

9. Compromís amb l'èxit escolar i social

Com a centres integradors, possibiliten la promoció social de tot l'alumnat. Orienten cada alumne en la consecució dels seus objectius segons les seves capacitats i els seus interessos.

10. L'escola i el prestigi professional

Les cooperatives d'ensenyament es comprometen amb la revitalització del protagonisme educatiu dels centres escolars com a eix vertebrador de la comunitat i, a més, donen suport a totes les accions de professionalització de la funció docent.

11. Formació permanent

Per als centres, la formació contínua dels seus treballadors és essencial per millorar l'escola.

Es tracta de potenciar el desenvolupament professional i possibilitar que es posin en pràctica els nous coneixements i habilitats, amb el plantejament de l'escola com a organització que aprèn impulsant la recerca i la innovació educativa.

12. Gestió educativa eficaç i transparent

La gestió educativa dels centres cooperativistes es basa en l'eficàcia, la transparència, la coresponsabilitat, l'autonomia, l'equitat, la proximitat, la immediatesa i el prestigi professional, per oferir a la ciutadania un servei educatiu de qualitat i en procés de millora permanent.

13. Avaluació del centre educatiu

Les escoles cooperatives assumeixen que l'autonomia dels centres només és possible si s'avalua la qualitat de la intervenció educativa; és l'eina més potent per contrastar si s'aconsegueixen els objectius fixats i el progrés de l'educació en el centre. S'entén que l'avaluació afecta tota la institució, tant l'acció educativa com la gestió que es duu a terme.

14. Coordinació i comunicació

Perquè tothom s'impliqui en un projecte pedagògic comú, és imprescindible la coordinació sobre la base de les relacions cooperatives que faciliten un clima de treball positiu en el qual es valora l'èxit dels professionals i se'n reconeix la competència.

S'estableixen mecanismes de comunicació, tant interns com externs.

15. Integrar les TIC a les aules i al centre

Les escoles cooperatives assumeixen el repte d'integrar les aportacions de les TIC en els processos d'ensenyament i d'aprenentatge, i d'ajudar l'alumnat a valorar i a estructurar la informació i els coneixements que s'obtenen d'Internet i d'altres mitjans de comunicació.

Assumeixen la necessitat d'establir un pla d'alfabetització digital i aposten per la implantació progressiva del programari lliure mitjançant la dotació de recursos d'infraestructura.

RADIOGRAFIA DE LES COOPERATIVES:

A) Etapes educatives.

Tots els nivells educatius estan presents a les cooperatives d'ensenyament i, a més, aquí, volem remarcar el seu caràcter emprenedor. Realitzam aquesta afirmació perquè quan les escoles privades es centraven en batxillers i ensenyaments reglats obligatoris, foren les cooperatives les primeres que s'engrescaren amb la Formació Professional. En aquell temps la germana pobre de l'ensenyament. Vèiem clarament el futur que representava per a una societat moderna una formació d'aquest tipus.

Igual ha passat amb altres nivells educatius, que ara es consideren essencials i que abans estaven dedicats a funcions més assistencials que educatives. Ens referim clarament a l'etapa d'educació infantil primer cicle (zero – tres anys). Escoles pioneres d'aquest tram educatiu foren i són cooperatives. Sempre han estat al capdavant de projectes innovadors com la plataforma zero – tres anys i han lluitat per la dignificació d'aquest nivell.

Aquesta actitud capdavantera, també es va donar quan s'havia d'aplicar la LOGSE. En aquell moment, també va ser una cooperativa la que va experimentar l'aplicació de l'esmentada llei orgànica, fins i tot abans de la seva aplicació oficial en els centres públics i concertats.

Actualment, la distribució per nivells d'ensenyament de les cooperatives és el següent:

Educació infantil 1r cicle. S'imparteixen als següents centres: Escoleta Gianni Rodari; Escoleta d'infants So N'Oliva; L'Escoleta, escola d'infants de Pollença; Sant Alfons; Son Verí Nou Educació infantil 2n cicle. S'imparteixen als següents centres: Aula Balear; Cide; Es Liceu; Escoleta ; L'Escoleta, escola d'infants de Pollença; Manjón; Mata de Jonc; Sant Alfons ; Sant Felip Neri ; Son Verí Nou

Educació primària. S'imparteixen als següents centres: Aula Balear; Cide; Es Liceu; Manjón; Mata de Jonc; Sant Alfons ; Sant Felip Neri ; Son Verí Nou

Educació secundària obligatòria. S'imparteixen als següents centres: Aula Balear; Cepa Calvià; Cide; Es Liceu; Manjón; Mata de Jonc; Sant Alfons ; Sant Felip Neri ; Serveis de Formació; Son Verí Nou

Cicles formatius de grau mitjà

- Explotació sistemes informàtics:
- Cures auxiliars d'infermeria:
- Gestió administrativa
- Equips electrònics
- Tècnics en atenció sociosanitària
- Tècnics en comerç

S'imparteixen als següents centres: Aula Balear; Cepa Calvià; Cide; Es Liceu

Programes de qualificació professional d'iniciació

- Auxiliar de dependent de comerç
- Auxiliar d'Ofimàtica

S'imparteixen als següents centres: Es Liceu; Sant Alfons; Sant Felip Neri

Educació d'adults.

S'imparteixen als següents centres: Cepa Calvià; Serveis de Formació

B) Serveis.

Les cooperatives d'ensenyament, no entenen l'ensenyament com una tasca que es redueixi a les aules i en les matèries curriculars pròpiament dites. Gaudeixen d'un plantejament clar. La formació dels alumnes és transversal i global i al mateix temps intenten oferir als pares i mares que els han triat com a centre educatiu per als seus fills i filles, la possibilitat de poder conciliar la seva vida laboral amb la familiar, per la qual cosa ofereixen un seguit de serveis que a continuació vos llistam:

- Menjador
- Biblioteca i aula d'estudi
- Transport escolar
- Activitats extraescolars
- Sala de jocs
- Hort escolar
- Escola d'estiu
- Guarderia, escola matinerà..
- Gabinet mèdic
- Departament d'orientació
- Clubs esportius
- Tallers d'educació infantil

- Ludoteca
- Escola de música
- Centre de suport a l'estudi (Ses Llistes)
- Bo escolar
- Serveis d'atenció psicològica
- Departament d'atenció a la diversitat
- Coral
- Gabinet psicopedagògic
- Classes de reforç
- Cursos d'angles del British Council

COOPERATIVES D'ENSENYAMENT ASSOCIADES A LA UNIÓ DE COOPERATIVES DE LES ILLES BALEARS

Les cooperatives que a continuació s'assenyalen són les que a data de 18 de setembre de 2007 estaven associades a la sectorial d'ensenyament . Es pot observar que la distribució territorial de les nostres cooperatives està centrada a l'illa de Mallorca .

Durant el curs 2007/2008 s'han constituït, però, quatre noves cooperatives a l'illa d'Eivissa una de les quals, Serveis Educatius de les Illes Pitiüses és d'ensenyament i està en procés d'afiliació a la nostra sectorial.

La tasca de la Sectorial d'Ensenyament és variada, però fonamentalment es planteja servir com a representant i canalitzador de les inquietuds i iniciatives de les cooperatives d'ensenyament.

A banda, al quadre de cooperatives associades es pot observar a la columna de la dreta el nombre de socis, els quals fan un total aproximat de 400 socis/es treballadors/es. Aquest nombre a primera instància pot sembla reduït, però no s'ha de mirar com a nombre absolut, sinó relatiu. S'ha d'entendre des la perspectiva que són cooperatives de treball associat, per la qual cosa generen llocs de feina estables dins la nostra societat.

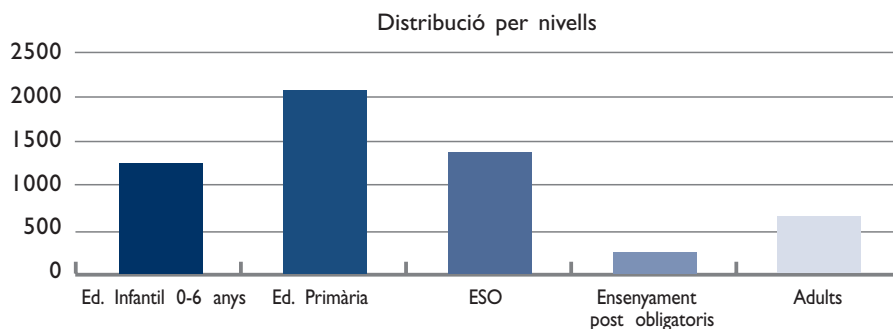
RELACIÓ DE COOPERATIVES PER LOCALITAT I NOMBRE DE SOCIS				
	COOPERATIVA	SECTOR D'ACTIVITAT	LOCALITAT	SOCIS
1	Aixa	Ensenyança infantil 0-3	Sant Llorenç	4
2	Cide	Ensenyament	Palma	134
3	Cobadec (Aula Balear)	Ensenyament	Palma	57
4	Colegio Son Veri Nou	Ensenyament	Llucmajor	24
5	Es Liceu	Ensenyament	Marratxí	45
6	Es Lledoner (Sant Alfons)	Ensenyament	Felanitx	53
8	Escoleta d'Infants So N'Oliva	Educació infantil	Palma	3
9	Escoleta Gianni Rodari	Educació Infantil	Palma	3
10	Gorg Blau (Sant Felip Neri)	Ensenyament	Palma	21

Continua

	COOPERATIVA	SECTOR D'ACTIVITAT	LOCALITAT	SOCIS
11	L'Escoleta. Escola d'infants	Educació Infantil	Pollença	4
12	Mata de Jonc	Ensenyament	Palma	26
13	Serveis de Formació	Educació d'adults	Vilafranca de Bonany	4
14	Sotavent	Educació d'adults	Calvià	4
15	Col·legi Manjon	Ensenyament	Palma	16

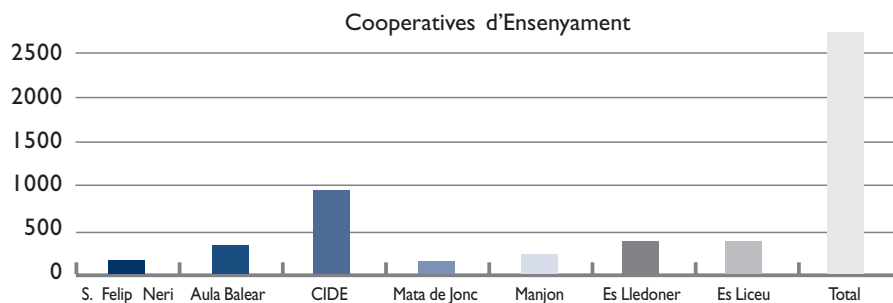
Nombre d'alumnes per etapa durant el curs 2007/2008

GRÀFIC 1. NOMBRE D'ALUMNES



NIVELLS	Nº ALUMNES
ED INFANTIL 0-6 ANYS	1469
ED PRIMÀRIA	2288
ESO	1560
ENSENYAMENTS POST OBLIGATORIS	464
ESCOLA D'ADULTS	832
TOTAL	6613

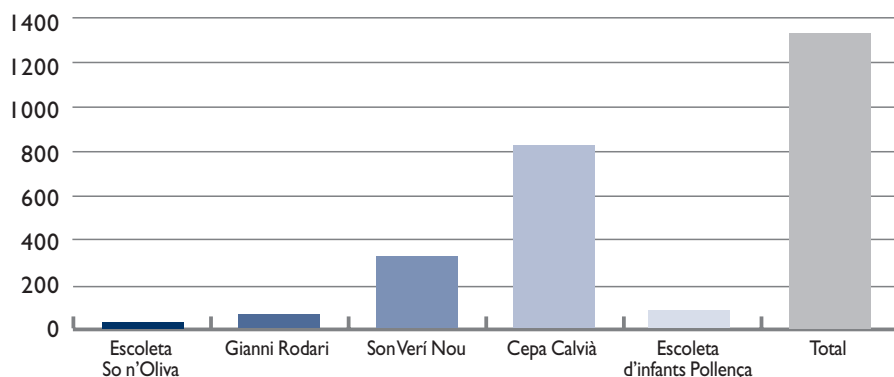
GRÀFIC 2. NOMBRE D'ALUMNES CENTRES CONCERTATS



CENTRE	Nº ALUMNES
SANT FELIP NERI	351
AULA BALEAR	749
CIDE	2005
MATA DE JONC	352
MANJON	361
ES LLEDONER	755
ES LICEU	753
TOTAL	5326

GRÀFIC 3. NOMBRE D'ALUMNES CENTRES PRIVATS

Cooperatives d'Ensenyament



CENTRE	Nº ALUMNES
ESCOLETA SO N'OLIVA	32
GIANNI RODARI	60
SON VERÍ NOU	284
CEPA CALVIA	832
ESCOLETA INFANTS DE POLLENÇA	79
TOTAL	1287

Tipus d'alumnat, famílies...

Les cooperatives d'ensenyament atenen a un variat tipus d'alumnat de diferents característiques socioeconòmiques. Si en un principi les primeres cooperatives d'ensenyament escolaritzaven alumnes nascuts i amb ascendència de Mallorca, juntament amb els originaris d'altres indrets de l'estat espanyol, actualment la fisonomia de les aules està variant paulatinament per la presència, cada cop més gran d'alumnes nouvinguts de països de tots els continents.

A vegades, es planteja l'afirmació que les escoles concertades no assumeixen aquests tipus d'alumnat. Afirmació absolutament errònia, si atenem a xifres com les de la cooperativa Gorg Blau, la qual dins les seves aules té més del 50 % d'alumnes que són nouvinguts i que provenen de 25 països distints. Aquest centre escolar també té una quantitat important d'alumnat d'ètnia gitana. La cooperativa Gorg Blau, sens dubte, representa un model de convivència i integració. Enguany vint alumnes s'han quedat sense possibilitat de cursar els seus estudis en aquest centre educatiu.

També destaca la cooperativa del col·legi Manjon, la qual ja supera el 30 % d'alumnat amb aquestes característiques. Una altra cooperativa, on la gran majoria d'alumnes són nouvinguts, és la Escoleta de So N'Oliva, situada a una barriada on les condicions socioeconòmiques i culturals sovint no són favorables a la tasca educativa.

La resta de cooperatives, d'una forma més paulatina, veuen com a les seves aules la presència d'aquests alumnes és una realitat. Essent, per tant, les cooperatives d'ensenyament un fidel reflex de la societat en general.

Hi ha un cas específic i diferenciat de la gran majoria de les cooperatives d'ensenyament i és el de la cooperativa Son Verí Nou, el qual a més de gaudir d'alumnat originari de la nostra illa, també tenen una important presència d'alumnat de la Unió Europea.

Un aspecte a ressenyar és que la gran majoria d'escoles cooperatives realitzen l'aprenentatge en català. Gorg Blau i Manjon internament intentam fer un procés empàtic amb les característiques d'origen de l'alumnat és encara més meritòria la tasca dels docents i també la dels alumnes i les seves famílies, els quals demostren una gran sensibilitat per conèixer i estimar la nostra llengua i cultura i, alhora, aportar la seva que enriqueix el bagatge cultural de tot l'alumnat.

UN PROJECTE INNOVADOR INTERCOOPERATIU.

APLICACIÓ DEL PROGRAMARI LLIURE COM EINA D'INNOVACIÓ INTERCOOPERATIVA

Introducció

El concepte de **Noves Tecnologies** ens ha envaït des de fa dècades, primer com a un rumor tenyit d'una mena de ciència ficció llunyana, com a una possibilitat factible només dintre d'un món futur, per convertir-se després en un més dels elements necessaris i imprescindibles per al progrés. El trànsit en el qual passam de considerar el concepte com a una llegenda per concebre-ho com una realitat pragmàtica ens ha agafat de ple a molts sectors socials. El nostre, el món de l'ensenyament, com a esglaió necessari per a la formació de nins i joves, s'ha d'adaptar i ha de saber trobar el camí per imbricar les antigues metodologies amb les més avantguardistes. Està clar que, a hores d'ara, ja s'està fent feina per assumir tots els canvis que els avenços tecnològics van imposant a marxes forçades: l'escola com a institució no pot quedar endarrerida. Ha d'esser conscient de la irreversibilitat del procés de convivència d'aquest nou sistema d'ensenyament i aprenentatge que ens duen les noves tecnologies amb el de la praxis docent tradicional.

Quan hom parla de **Noves Tecnologies**, sovint s'afegeixen els termes de **la informació i la comunicació**, que són realment els que volem destacar. Usarem el concepte de **Noves Tecnologies** tenint presents aquestes matisacions; ens interessa centrar-nos en el món de la **Informàtica** com a eina de **coneixement**, d'**aprenentatge**, de **cooperació**, de **divulgació** i de **comunicació** en múltiples contextos.

Aquesta **informàtica** de la qual us venim a parlar com a ensenyants, significa per a nosaltres alguna cosa més que una anècdota curricular. Entenem la **informàtica** un poc més enllà d'un mecanisme complementari i no ens hem volgut conformar en fer-ne un ús tradicional basat en sistemes monopolitzadors. La nostra idea ha estat anar per endavant d'aquestes tendències conformistes i fiançar-nos dintre d'un concepte d'**informàtica lliure**, adaptable, flexible, deslligada de codis protegits per drets d'autor per aconseguir treballar des d'una autonomia molt més engrescadora i que permet la col·laboració i l'intercanvi des del primer moment.

A part del concepte de **Noves Tecnologies**, n'hem d'usar un altre que és el qui realment ens fa ésser aquí: **cooperativa d'ensenyament**. Tots els que tenim a veure amb el projecte que us presentarem, formam part d'aquest col·lectiu que es perfila com a un instrument socialitzador, una eina d'educació per a la transmissió d'un conjunt de valors basats en la gestió democràtica, la participació directa en els projectes i de responsabilitat compartida.

En primer lloc us parlarem d'**Infocoop**, grup de coordinació informàtica de les cooperatives d'ensenyament associades a la UCTAIB, us explicarem quin és el seu origen, qui en són els integrants i abordarem els seus objectius marcats al voltant del **programari lliure**.

Seguidament, us parlarem de la posada en pràctica d'unes d'activitats encaminades a la divulgació d'aquest **programari lliure**.

Tot seguit, perfilarem quina ha estat la nostra relació de treball amb la UCTAIB (*Unió de Cooperatives de Treball Associat de les Illes Balears*) i quins fruits ha donat la col·laboració.

Com a darrer punt, s'explicaran quines han estat les tasques pràctiques dutes a terme amb el professorat de les cooperatives de les quals formam part.

INFOCOOP

ELS ORÍGENS

Tot l'engranatge del que seria Infocoop començà a posar-se en funcionament en el mes d'abril de 2006.

Es va comprovar que existia a priori una inqüestionable coincidència sobre temes relacionats amb la informàtica a les escoles cooperatives. En primer lloc, una semblança de base ideològica molt important per a la feina que es duia a terme dins les aules amb els alumnes de secundària: la informàtica que s'havia d'ensenyar es desmarcava dels sistema operatiu i el programari basats en

Windows. Aquesta mena de programari, per exemple, induïx a fer còpies il·legals com a conseqüència dels preus de mercat, a fer feina des d'una línia ètica discutible i difícil de fer comprendre als alumnes sense perdre coherència en el discurs. Però el que realment resultava interessant destacar era el rebuig d'aquest sistema i el seu programari perquè tant l'un com l'altre tenen el codi font tancat i esdevé inaccessible per a l'estudiant: impossibilita des del primer moment el progrés, creant barreres a l'aprenentatge.

L'altra coincidència tenia un caire menys filosòfic i més pràctic: les escoles cooperatives estam mancades de recursos per engegar projectes basats en fortes inversions. La informàtica, tothom n'està assabentat, és una mena de cabdal inesgotable d'exigències tècniques que, a mesura que passen els dies, s'incrementa de manera vertiginosa. Amb el programari alternatiu al que ven per Microsoft s'aconsegueixen minimitzar considerablement les despeses de maquinari i aprofitar ordinadors que en qualsevol altre context només servirien com a producte de deixalleria. S'aconsegueix, aleshores, dissociar la idea d'inversions espectaculars per aconseguir una educació de qualitat: mínims recursos per a màxims resultats.

Sense saber-ho, havíem aportat les mateixes idees, traduïbles en projectes diferents que reclamaven una continuïtat necessària per fruir. Es va veure la conveniència del treball en grup i la idea de formalitzar-ho sota un nom que identificàs el nostre tarannà. Així és com s'inicia la tasca d'INFOCOOP.

Per poder fer efectives les nostres idees, es va determinar la creació d'una eina comuna que ens permetés des dels nostres ordinadors particulars comunicar-nos i deixar constància dels nostres acords. Amb aquesta finalitat es posà en marxa el primer projecte per poder treballar en equip: es tracta de la creació d'una llista de correu comuna a tots els integrants d'Infocoop que funciona com a una espècie de fòrum restringit i que ens manté en contacte continuat.

En el setembre d'aquell 2006, els qui avui som integrants d'InfoCoop férem un curs plegats i prenguérem realment consciència del que havíem aconseguit i determinarem quina hauria d'esser la nostra tasca a partir d'ara.

INTEGRANTS INFOCOOP. PERFILS PROFESSIONALS.

Els integrants d'aquest grup de treball som socis de set cooperatives d'ensenyament associades a la UCTAIB. Guillem Moyà (Aula Balear), Sebastià Aragonés (CIDE), de la cooperativa Es Liceu Pep Buades i Pere Negre, Lluís Albillos (Son Verí Nou), Miquel Barrado (Gorg Blau), de Pau Cabot i Llorenç Mercer i de la part forana, concretament de Felanitx, i en representació de la cooperativa Es Lledoner, tenim en Jaume Obrador i Jerònima Muñoz.

CREACIÓ DEL MANIFEST.

En aquest curs que hem esmentat i que suposà realment el baptisme de foc d'InfoCoop, ens vàrem veure amb la necessitat de redactar un **manifest** consensuat per tots que ens servís de tarja de presentació oficial i oficiosa i que establís qui som, d'on venim, on anam, on i com hi volem arribar.

A) OBJECTIUS BÀSICS

En aquest manifest, s'explicita quin ha d'esser l'objectiu essencial al qual ja ens hem anat referint durant la nostra exposició: *les reunions d'InfoCoop es dirigeixen fonamentalment cap a l'aprenentatge, aplicació i implantació del programari lliure.*

Es pot dir que programari lliure, també acudint al que recull el manifest, és aquell que aconsegueix aquestes quatre condicions:

- Se'n pot fer qualsevol ús i amb qualsevol finalitat.
- Es pot estudiar el programa i es pot adaptar a les necessitats de l'usuari.
- Hi ha total llibertat per copiar-lo i distribuir-ne les còpies.
- Implica la llibertat per a millorar el programa i fer-ne públiques les millores.

Definit el concepte de programari lliure, destacarem que és el tipus de programari més proper a l'ideari cooperativista. Es basa en la gestió democràtica, el consens, la participació lliure dels programadors, i té com a objectiu comú compartir els seus coneixements. La finalitat és poder millorar, sense discriminacions ni barreres de cap tipus, econòmiques o socials. És per tot això que l'ús d'aquest programari lliure a les aules esdevé una manera de fomentar i donar a conèixer els seus valors, i de mantenir-nos fidels i propers als principis cooperatius.

El nostre principal repte, i ja parlant de manera més tangible, serà aconseguir que totes les escoles cooperatives associades a la UCTAIB implantin i treballin amb el programari lliure.

B) POSADA EN PRÀCTICA: DIVULGACIÓ DEL CONCEPTE DE PROGRAMARI LLIURE.

Està clar que no som un grup hermètic, no treballam sols i ens urgeix iniciar una tasca d'aproximació i de divulgació. Es podria dir que primer havíem de donar a conèixer els nostre ideari i les nostres propostes.

Es va elaborar un pla d'actuació basat en la tasca de difusió del programari lliure en diferents àmbits, tots ells convergents socialment i que d'alguna manera, ens permetrien llençar el missatge i arribar al nostre receptors finals: professors i alumnes.

Organitzàrem un cicle de conferències. En total, fins a dia d'avui, hem organitzat quatre conferències molt diferents entre si.

La primera, Contactàrem amb el **creador del sistema operatiu GNU/Linux**, el senyor **Richard Stallman**. El principal mèrit d'aquest americà de naixement és la difusió que fa del programari lliure arreu del món, i la influència que exerceix en molts de contextos morals, polítics i legals gràcies al **moviment del programari lliure** que encapçala, moviment que lidera Stallman. Amb aquest propòsit es convidà el periodista valencià **Vicent Partal**, conegut per la seva llarga trajectòria

¹ http://wiki.matadejonc.cat/mediawiki/Manifest_Infocoop (Referències textuais)

dins el món dels *mass-media* i, sobretot, per esser el **creador** d'un dels principals diaris electrònic **Vilaweb**, a oferir tots els punts de vista de la notícia i que cada lector tingui la missió de construir-se les pròpies opinions

La conferència de **Francesc Busquets**, mestre de professió i creador del programa educatiu CLIC, es va centrar en intentar demostrar que les dues maneres de treballar que tenim els mestres dins l'aula (la tradicional i la que ens van imposant les noves tecnologies) no són paral·leles ni excloents. **Xavi de Blas**, professor de la universitat Ramon Llull de Barcelona i malabarista, qui ens va venir a presentar el seu **Linux Show** va **explicar** els principis bàsics que defineixen el programari lliure, per fer entendre les necessitats tècniques mínimes que exigeix aquest programari i va acabant convidant a l'espectador (en aquest cas els nostres alumnes) a experimentar, tocar, jugar, en definitiva, amb el programari lliure per tal de descobrir-ne els seus avantatges. Totes aquestes conferències i activitats s'han duit a terme gràcies a l'esforç dels membres d'Infocoop i al suport de Caixa Colònia

C) TREBALL DE SUPORT TÈCNIC I DIDÀCTIC A LES AULES

A part de tota aquesta feina, n'hi ha una altra d'aplicació pràctica que hem duit a terme des de les aules i amb la coordinació dels diferents membres que componen INFOCOOP, i és la següent: Realització de distintes Install Party a les nostres cooperatives. Hem actuat a Gorg Blau, Aula Balear, Mata de Jonc i a Es Lledoner

Pel que fa al treball didàctic, i de manera resumida, s'han treballat els següents aspectes:

Professors.

Si bé INFOCOOP no ha estat qui els ha duit a terme, sí que ha assessorat a les cooperatives quan han sol·licitat cursos de perfeccionament per al professorat centrats en el programari lliure, sobretot en el coneixement del sistema operatiu Linux i del funcionament de les wikis.

Aquests cursos han fet possible que un percentatge alt del professorat hagi començat a treballar en l'entorn que ofereixen les wikis i usar-lo com a una eina educativa complementària, alhora que han servit per crear un espai comú de cooperació.

Alumnes.

Des de les diferents cooperatives d'ensenyament, s'ha fet ús de les wikis per a treballar continguts curriculars de diferents àrees en qualsevol de les etapes, però es pot fer especial menció als cursos de secundària.

Aquest sistema de col·laboració a través d'Internet permet la creació d'un espai virtual on el treball en equip és essencial i fa visible el procés d'aprenentatge.

D) EL PAPER DE LA UNIO DE COOPERATIVES

Els motius d'acceptar que la UCTAIB ens auspiciàs han estat sempre, en essència, una raó de pes: ha significat el referent institucional per a tots nosaltres. Vist des d'una altra perspectiva, i si ens hi

fixam, quan encara no erem InfoCoop, aquesta entitat va esser la primera eina comuna que ens serví per situar-nos i ens va representar, de fet ens representa encara ara.

La UCTAIB ens ha ajudat a l'hora de cercar entitats col·laboradores que se'n facin càrrec de les despeses que se'ns han presentat amb l'organització de les conferències, per exemple. Hem pogut incloure el nom de la UCTAIB als nostres projectes de divulgació posant de manifest públicament la seva adhesió a les iniciatives que encapçalam.

Hem aconseguit que en un dels trets d'identitat redactats per a totes les escoles cooperatives arrel del primer congrés celebrat a Sant Honorat, s'inclogui a l'article 15 una frase com la següent: *assumim la necessitat d'establir un pla d'alfabetització digital, apostar per la implantació del programari lliure, mitjançant la dotació de recursos d'infraestructures i dels plans de formació necessaris.*²

² Extracte del I Congrés de les cooperatives d'ensenyament. Sant Honorat, 25 de gener de 2008.

MATERIAL DE CONSULTA ONLINE

- **Material gràfic:** http://wiki.matadejonc.cat/mediawiki/Material_Gr%C3%A0fic_Infocoop

- **Llista de correu INFOCOOP:**

<http://espaiweb.net/cgi-bin/mailman/listinfo/infocoop>

- **Wiki Infocoop:**

<http://wiki.matadejonc.cat/mediawiki/Categoria:Infocoop>

<http://espaiweb.net/cgi-bin/mailman/listinfo/infocoop>

- **Manifest INFOCOOP:**

http://wiki.matadejonc.cat/mediawiki/Manifest_Infocoop

COORDINACIÓ DEL TREBALL:

Antònia Torres (Mata de Jonc); Xavier Seguí (Es Liceu) Enric Pozo (Gorg Blau – Sant Felip Neri)

Competències tecnològiques dels alumnes i professors de les Illes Balears

Beatriu Pons Comella

Jesús Salinas Ibáñez

RESUM

Actualment, l'ús i accés a les noves tecnologies és un aspecte molt important perquè hom pugui desenvolupar-se amb èxit en la nostra societat. Per això, a la UIB hem fet un estudi per conèixer les facilitats d'accés als mitjans tecnològics i les competències en l'àmbit de les tecnologies de la informació i comunicació que tenen els alumnes de les Illes Balears. També hem analitzat aquests aspectes en relació amb el professorat de secundària, ja que són els agents de què disposa la societat per capacitar els futurs treballadors i ciutadans. Finalment, hem comparat els resultats obtinguts amb els d'altres comunitats autònomes a partir de l'estudi realitzat per l'equip de Julio Cabero Almenara i M. del Carmen Llorente Cejudo, publicat a Dominios tecnológicos de las TICs por los estudiantes (2006).

RESUMEN

Actualmente el uso y acceso a las nuevas tecnologías es un aspecto muy importante para poder desarrollarse con éxito en nuestra sociedad. Por ello des de la UIB se ha llevado a cabo un estudio para conocer las facilidades de acceso a los medios tecnológicos y las competencias en el ámbito de las Tecnologías de Información y Comunicación que presentan los alumnos de las Islas Baleares. También se han analizado estos aspectos en relación al profesorado de secundaria, ya que son los agentes dispuestos por la sociedad para capacitar los futuros trabajadores y ciudadanos. Finalmente, se han comparado los resultados obtenidos con los que se obtuvieron en otras comunidades autónomas en el estudio realizado por el equipo de Julio Cabero Almenara y M. del Carmen Llorente Cejudo, publicado en "Dominios tecnológicos de las TICs por los estudiantes" (2006).

INTRODUCCIÓ

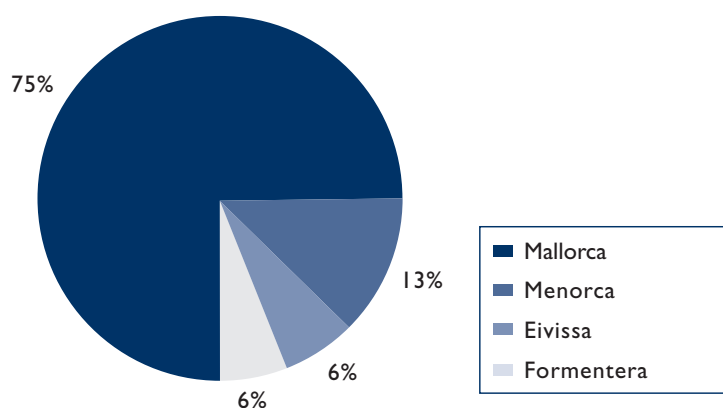
El sistema educatiu és l'eina que té la societat per formar els futurs ciutadans perquè puguin ser productius i participar en l'activitat democràtica lliurement. En la societat actual, les tecnologies de la informació i comunicació (a partir d'ara, TIC) són molt importants per a ambdues coses. Per una banda, és gairebé imprescindible l'ús de les TIC en qualsevol activitat productiva i, per una altra, les innumerables possibilitats de comunicació que ens ofereixen ens permeten tenir més informació i desenvolupar més l'esperit crític que ens permetrà exercir l'activitat democràtica lliurement. Així, sembla obvi que el sistema educatiu ha de formar els alumnes en l'ús de les TIC. No obstant això, hom ha observat que el sistema educatiu, a l'hora de desenvolupar aquesta tasca, ha anat a remolc de la societat i ha anat incorporant algunes accions de manera lenta; per exemple, podem pensar que molts alumnes arriben a la Universitat o al món laboral sentint-se incompetents a l'hora d'usar les TIC de manera eficaç i que, a més, han adquirit els coneixements i les habilitats que tenen en àmbits d'educació no formal o, fins i tot, informal. Per tant, sembla que el sistema educatiu arriba tard, que quan comença a aportar coneixements bàsics amb relació a les TIC, l'alumnat ja els domina. Per tant, hauria d'introduir els alumnes en l'ús de les TIC molt abans. De tota manera, són apreciacions no fonamentades en investigacions, i hem considerat necessari fer-ne un estudi profund mitjançant metodologies d'investigació científica i verificar o desmentir aquesta idea. La investigació té els objectius següents:

- Donar a conèixer el grau de capacitat tecnològica dels alumnes i professors de secundària i Universitat de les Illes Balears.
- Comprovar si aquest grau de capacitat està relacionat amb alguna variable com el gènere, l'edat o la disponibilitat de mitjans de TIC.
- Comparar els resultats obtinguts a les Illes Balears amb els d'altres comunitats autònomes.

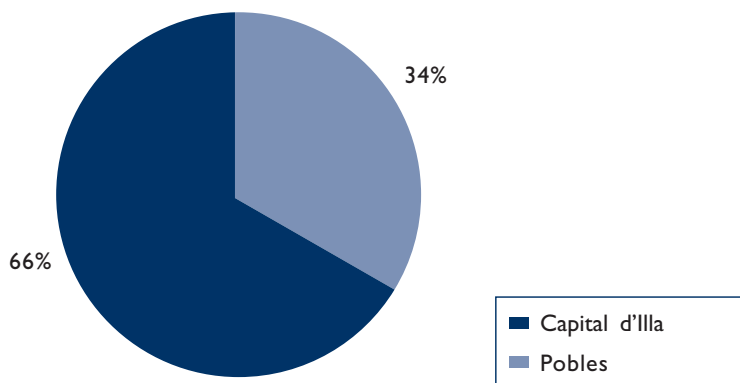
Aquest estudi l'hem fet a la Universitat de les Illes Balears els cursos 2006-2007 i 2007-2008. L'instrument de recollida de dades ha estat un qüestionari basat en el COTASEBA, una eina elaborada i fiabilitzada en la investigació que va fer l'equip de Julio Cabero Almenara i M. del Carmen Llorente Cejudo —publicada a *Dominios tecnológicos de las TICs por los estudiantes* (2006)— i que hem completada amb algunes preguntes per contrastar els resultats i confirmar-los. El COTASEBA és un qüestionari d'autovaloració en què hom demana a l'enquestat que s'autovalori amb relació les TIC a partir de cinquanta-set ítems. Hi hem afegit vint-i-una preguntes perquè demostrin els coneixements que tenen i per poder-los comparar amb l'autovaloració.

La mostra en la qual ens hem basat ha estat de 1.033 alumnes i 43 professors. N'hem feta una selecció estratificada perquè sigui representativa del perfil de població de les Illes Balears. El resultat ha estat el següent:

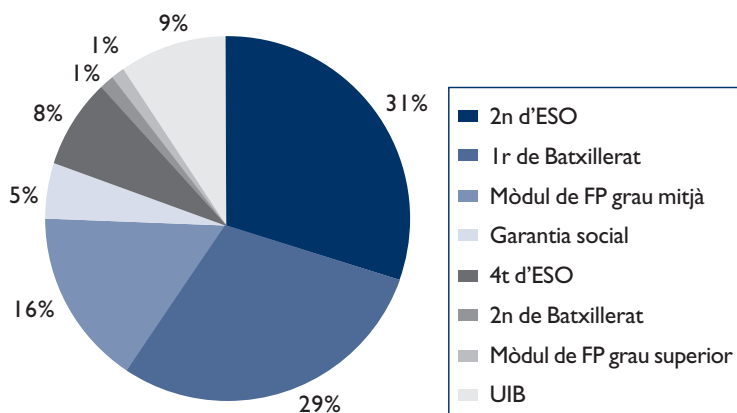
GRÀFIC I: UBICACIÓ DELS CNTRÉS (I)



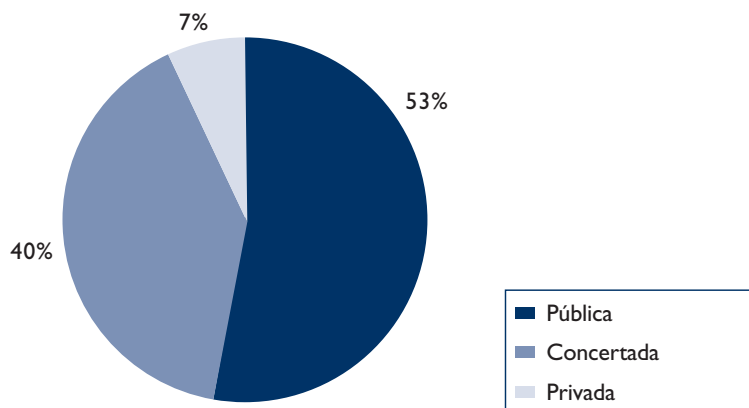
GRÀFIC 2: UBICACIÓ DELS CENTRES (II)



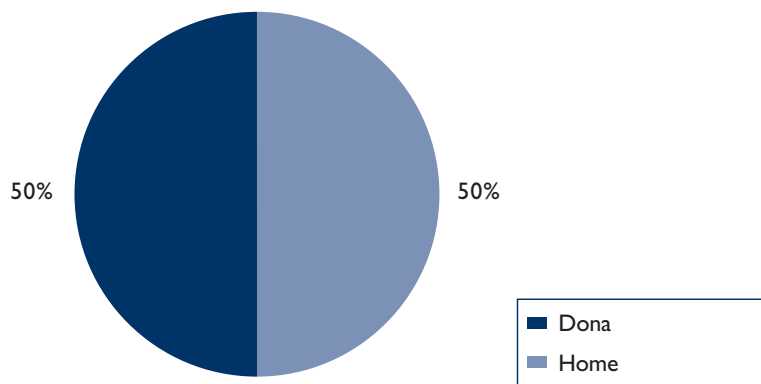
GRÀFIC 3: ESTUDIS QUE FA L'ALUMNAT



GRÀFIC 4: TITULARITAT DELS CENTRES

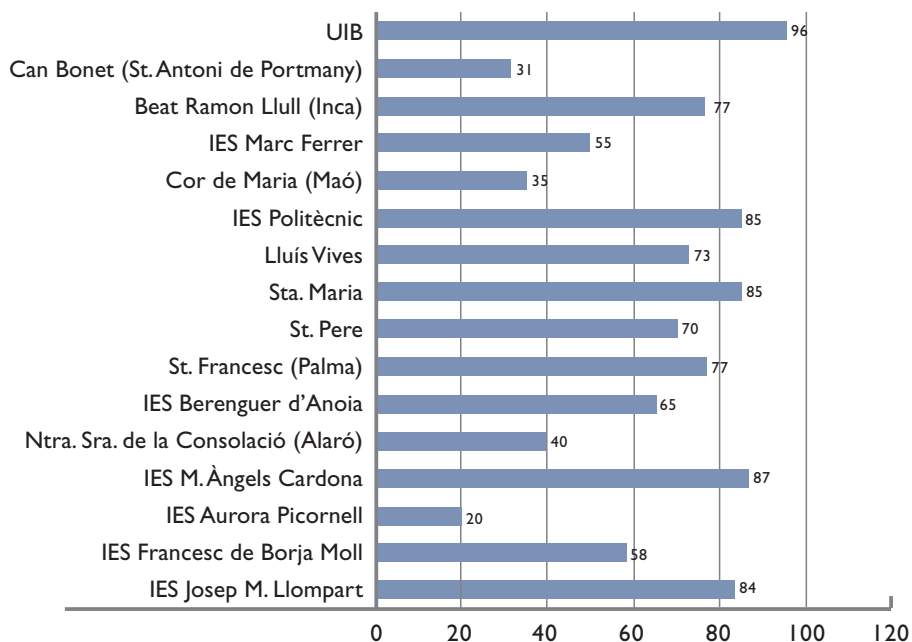


GRÀFIC 5: GÈNERE DE L'ALUMNAT



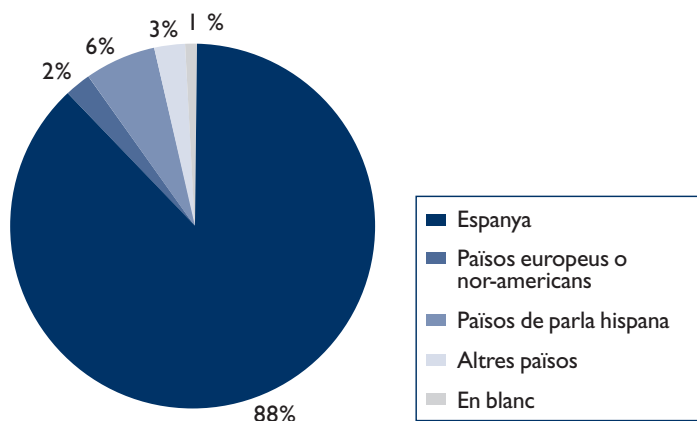
Els centres i el nombre d'alumnes de cada un que hi participaren els presentam en el gràfic 6.

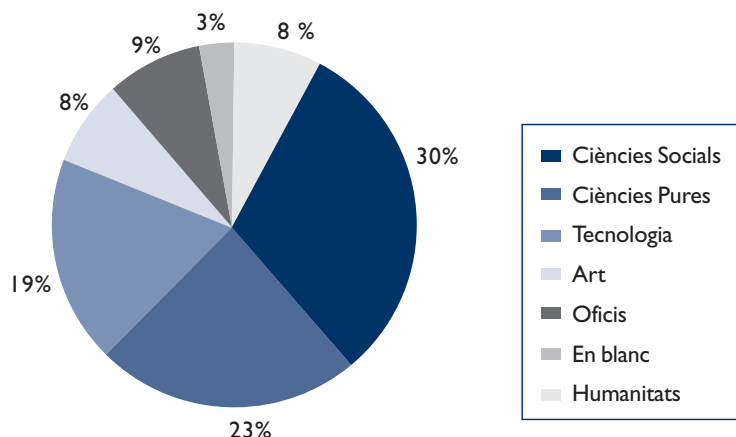
GRÀFIC 6: NOMBRE D'ALUMNES PARTICIPANTS DE CADA CENTRE



Altres dades d'interès que també vàrem recollir per poder relacionar unes variables determinades amb els resultats obtinguts han estat els percentatges d'alumnes segons el lloc d'origen i l'àmbit d'estudis que cursaven o cursaran pròximament. Recollim aquestes dades en els gràfics 7 i 8.

GRÀFIC 7: PERCENTATGE SEGONS EL LLOC D'ORIGEN



GRÀFIC 8: PERCENTATGES SEGONS L'ÀMBIT D'ESTUDIS

D'estudis sobre les competències en TIC se n'han fet a molts d'indrets. A Catalunya, el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, els anys 2002 i 2003 va desenvolupar un estudi per identificar les competències bàsiques en les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (Marquès 2003) i fer-ne la gradació. Aquest estudi el va coordinar Pere Marquès, professor de la Universitat Autònoma de Barcelona, i hi varen col·laborar les comunitats autònomes d'Astúries, les Illes Balears, Illes Canàries, Castella-la Manxa, Catalunya, Múrcia, el País Basc i el País Valencià. Fruit d'aquest estudi és una relació de les quinze competències bàsiques —classificades en cinc dimensions— en les Tecnologies de la Informació i la Comunicació, i una definició de competència generalment acceptada: competència és «la capacitat de posar en pràctica de manera integrada, en contextos i situacions diferents, els coneixements, les habilitats i les actituds personals adquirides». Una altra institució que s'ha dedicat a reflexionar sobre les competències bàsiques de les TIC necessàries per a la vida professional i social actual ha estat el Servei de Mitjans Audiovisuals de la XTEC (Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya) (Maquinay i Ripoll). La XTEC s'ha centrat en la competència bàsica d'educació audiovisual, entesa com una part de les competències en TIC. A les Illes Balears, també han reflexionat sobre les competències necessàries en TIC a l'hora d'elaborar el currículum de l'educació secundària obligatòria, que recull els criteris d'avaluació que s'han de tenir en compte i que, per tant, l'alumnat ha d'haver assolit en acabar l'etapa de secundària obligatòria. Els continguts de les TIC es concentren, sobretot, en l'assignatura de tecnologia, però gairebé totes les altres en fan menció. Si ens fixam en l'àmbit internacional, trobam també propostes diverses, entre les quals destacam, als Estats Units, els *Estàndards Nacionals en l'Educació Tecnològica i Indicadors d'Interpretació per a Estudiants pel 2007* (National Educational Technology Standards (NETS-S) and Performance Indicators for Students 2007) (ISTE 2007), desenvolupats en el Projecte «National Educational Technology Standards» (NETS), una iniciativa de la Societat Internacional per a la Tecnologia en Educació (ISTE) i un grup de col·laboradors i patrocinadors. Aquest treball relata les competències en tecnologia que han de desenvolupar els professors i l'alumnat. Una altra relació de competències que ha d'adquirir l'alumnat durant l'escolarització és la que proposa el departament educatiu del govern d'Alberta —una regió del Canadà— en el programa d'estudis «ICT

Complete Program of Studies» (Alberta Learning 2000). També a França hi ha un altre referent, produït en el marc del pla d'acció TIC per a les comissions escolars de Montérégie i DISCAS, en col·laboració amb les comissions escolars de la regió Laval-Laurentides-Lanaudière, gràcies al suport del Ministeri d'Educació francès (Direcció dels Recursos Didàctics i Direcció Regional de Montérégie), i que va ser publicat en el document «L'intégration des TIC au curriculum scolaire» (Paul Roy 1997).

La investigació en què s'emmarca l'estudi que presentam està fonamentada en la llista de competències proposades pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, ja que és una de les més completes, actualitzades i consensuades per comunitats autònomes diverses, entre les quals les Illes Balears.

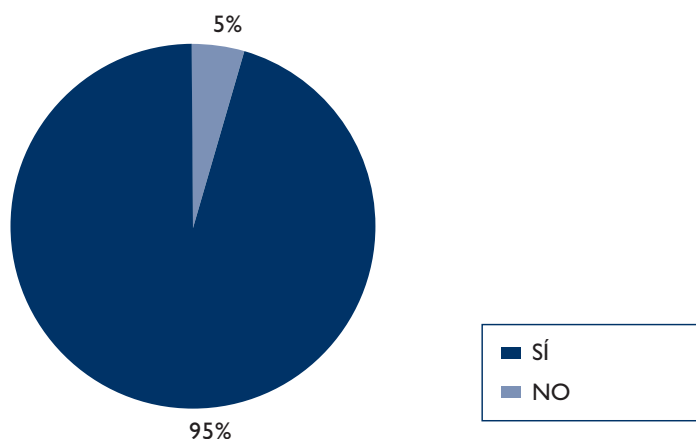
RESULTATS

L'anàlisi de resultats la farem en quatre parts: la primera, sobre la disponibilitat de mitjans de TIC; la segona, a partir de les preguntes del COTASEBA sobre el grau de competència autopercebuda; la tercera, sobre els coneixements reals, i, finalment, la relació dels resultats obtinguts amb algunes variables identificatives.

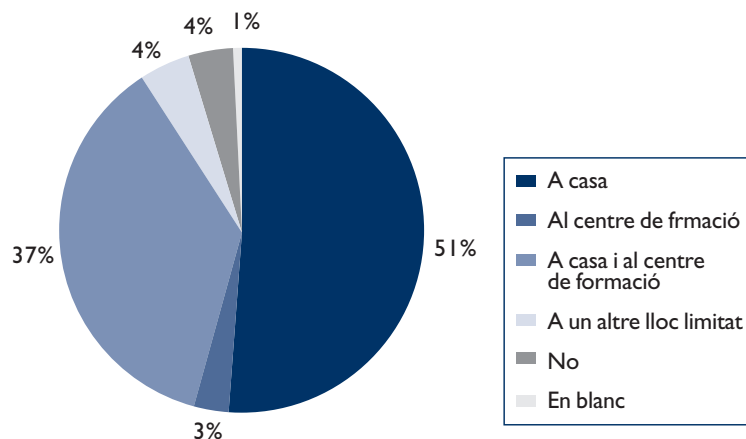
Disponibilitat de mitjans de TIC

La gran majoria de l'alumnat té ordinador a casa. Podem observar, en el gràfic 8, que el 95% dels alumnes enquestats disposa d'un ordinador a casa i només el 5% restant no n'hi té. També la majoria dels alumnes tenen accés a Internet des de casa seva 88%; el 51% únicament en disposa a casa; el 37%, a casa i al centre de formació; el 4% no en té; un 1% va deixar la pregunta en blanc, i el 7% restant pot accedir-hi de manera limitada des d'un indret com pot ser el centre de formació, les biblioteques o els centres d'oci.

GRÀFIC 9: DISPONIBILITAT D'ORDINADOR A CASA (ALUMNAT)

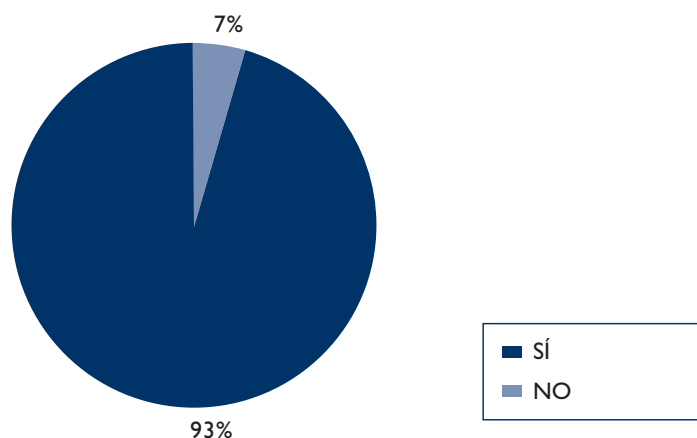


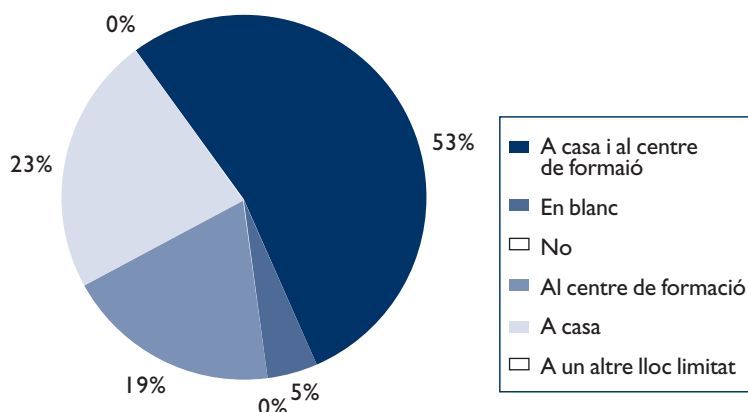
GRÀFIC 10: DISPONIBILITAT D'INTERNET (ALUMNAT)



El professorat encara té més possibilitats de connectar-se a Internet i una disposició d'ordinador a casa semblant a la dels alumnes. Cap professor no va contestar que no tingués connexió a Internet i, com veiem al gràfic 12, el 80% en té a casa i el 20% restant, a un lloc limitat, com és el centre de formació, les biblioteques o els centres d'oci. Pel que fa a l'ordinador (gràfic 11), el 93% en té a casa.

GRÀFIC 11: DISPONIBILITAT D'ORNIDADORA A CASA (PROFESSORAT)



GRÀFIC 12: DISPONIBILITAT D'INTERNET (PROFESSORAT)**Resultats del COTASEBA**

Per a les preguntes del COTASEBA vàrem tenir en compte tres tipus de respostes: les vàlides, les que estaven en blanc i les que marcaven «no entenc la pregunta». D'aquesta manera vàrem distingir quan un enquestat no entenia la pregunta de quan la deixava en blanc per altres motius. A partir dels percentatges de cada un d'aquests tipus de respostes, podem pensar que el qüestionari en general el varen entendre i, per tant, els resultats són vàlids. Pel que fa als alumnes, només presentaren un 6% de respostes «no entenc la pregunta». Per altra banda, apareix un 3% de respostes en blanc i el 91% restant de respostes són vàlides. Del professorat, el percentatge de respostes vàlides és encara més elevat (93%) i, el de respostes en blanc, més baix (1%), de manera que el percentatge de respostes «no entenc la pregunta» queda igual.

Si analitzam quines són les preguntes que varen obtenir un índex més elevat de respostes «no entenc la pregunta», tant en el cas de l'alumnat com en el del professorat va ser la número 41, que incloïa l'expressió de treball col·laboratiu. En el cas dels alumnes, l'índex també va ser superior al 15% de respostes «no entenc la pregunta» a les qüestions 23, 46, 56, 57, 58 i 64, que recullen expressions com FTP, TIC i macros. En el cas dels professors, només la pregunta 41 va obtenir més d'un 15% de «no entenc la pregunta».

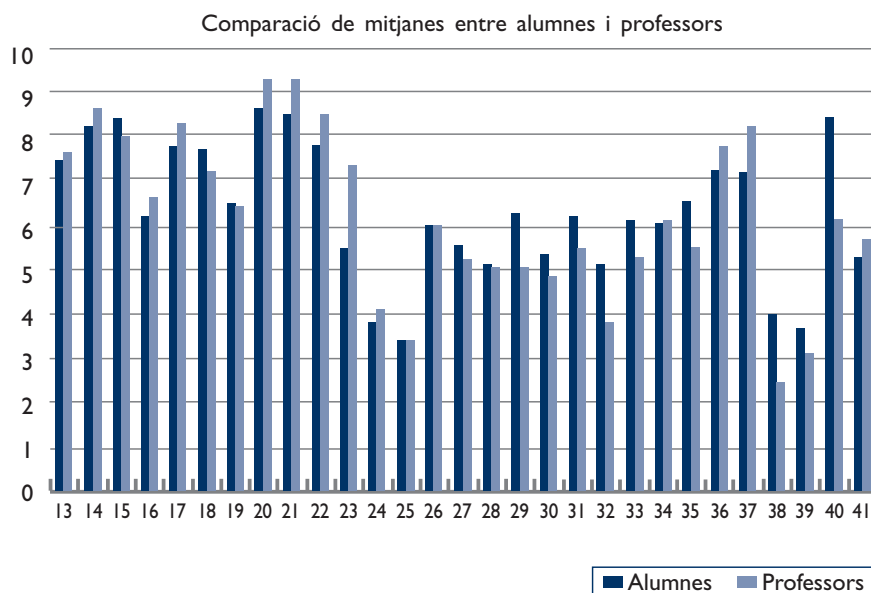
Pel que fa a l'autovaloració d'alumnes i de professors en relació amb les competències en TIC, els alumnes es posen una mitjana de 6,32 i, els professors de 6,38, dues mitjanes molt semblants que estarien entre els enunciat «em consider moderadament competent per realitzar-ho» i «ho domini completament».

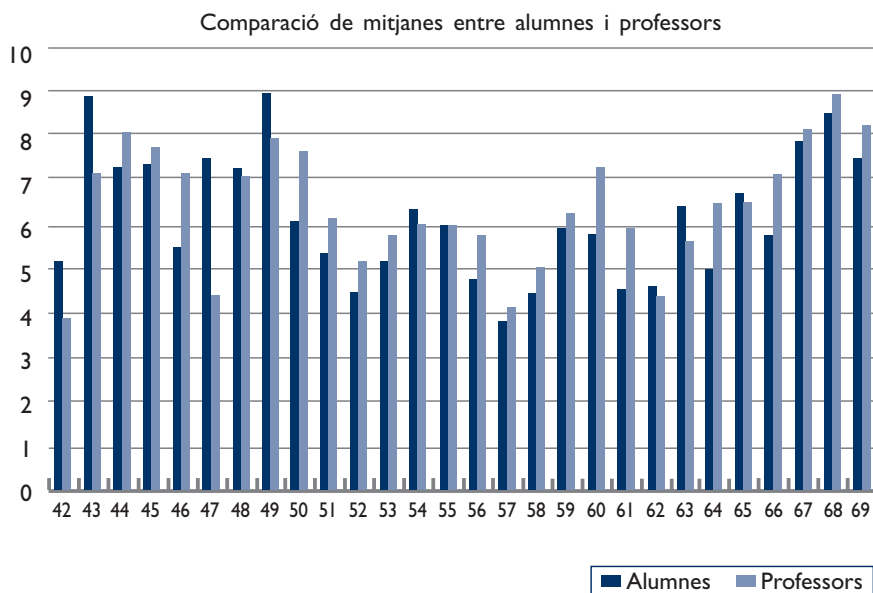
En els gràfics 13 i 14, veiem les mitjanes obtingudes a cada pregunta per part dels alumnes i professors. Tant els uns com els altres consideren que són incompetents (es puntuen entre 3 i 5)

en els ítems 24, 25, 57 i 62, sobre bases de dades, elaboració de grups d'instruccions i sobre fer judicis respecte de produccions multimèdia i proposar-hi millores. Els alumnes, a més, es consideren incompetents en les qüestions 38, 39, 52, 56, 58 i 61, que tracten del disseny de pàgines web, ús d'organitzadors gràfics, ús de les TIC per investigar i la comprensió de les incompatibilitats entre maquinari (*hardware*) i programari (*software*). Els professors també s'autovaloren negativament en els ítems 30, 32, 38, 42 i 47, sobre l'ús de calculadores científiques, creació de clips d'àudio, disseny de pàgines web, coordinació d'activitats en grup a través d'Internet, i realització de videoconferències a través d'IP. En aquest darrer aspecte hi ha molta diferència entre alumnes i professors, ja que els alumnes es puntuen amb un 7,56 i, els professors, amb un 4,43.

Els ítems en què se senten més competents tant els alumnes com els professors —s'hi puntuen entre un 8 i un 10— són els 14, 15, 20, 21 i 68, sobre la connexió de perifèrics i equips multimèdia, l'ús de processadors de textos, i guardar i recuperar arxius. Els alumnes també es consideren molt competents en els ítems 40, 43 i 49, sobre descàrrega d'arxius, cerca per Internet i comunicació. Els professors també consideren que tenen un elevat grau de competència en les qüestions 17, 22, 37, 44, 67 i 69, sobre les tècniques de teclat, ús de processadors de textos, navegació per Internet i cerca, ús de correctors ortogràfics i cerca de paraules en un programa.

**GRÀFIC 13. MITJANES OBTINGUDES A CADA PREGUNTA (1)
(ALUMNAT I PROFESSORAT)**



**GRÀFIC 14. MITJANES OBTINGUES A CADA PREGUNTA (II)
(ALUMNAT I PROFESSORAT)**

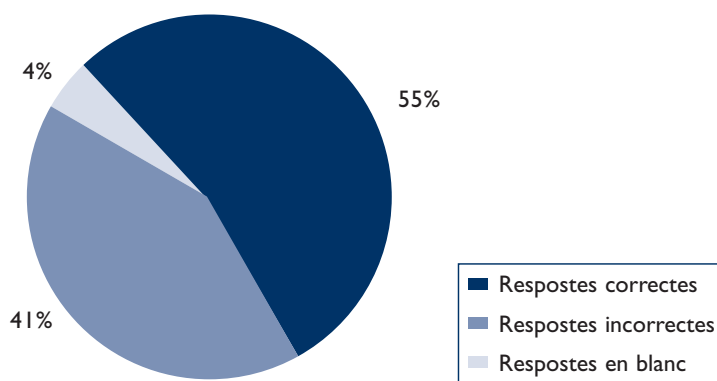
Resultats de la tercera part

La tercera part constava de vint-i-una preguntes amb algunes opcions de resposta (dues o quatre opcions) i l'enquestat havia de triar la que considerava que era més correcta. Amb aquestes qüestions preteníem contrastar els resultats obtinguts amb el COTASEBA i confirmar-los o matisar-los.

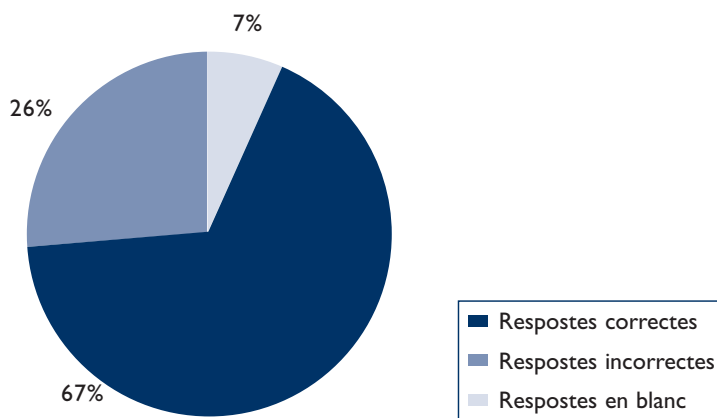
En general, hi hagué un percentatge de respostes en blanc baix, la qual cosa fa que interpretem que els enquestats consideraven que sabien la resposta correcta. En els gràfics 14 i 15 podem veure els percentatges de respostes en blanc, correctes i incorrectes, dels alumnes i dels professors.

Prop del 60% de respostes varen ser correctes. Aquestes dades confirmen, per tant, que l'autovaloració feta per alumnes i professors sobre les pròpies competències en TIC són bastant aproximades a la realitat. En el cas de l'alumnat, el 55% varen ser respostes correctes i en el COTASEBA es varen valorar amb un 6,32 de mitjana; dues dades que no diferencien gaire, però que confirmen que l'autovaloració queda una mica per sobre dels resultats demostrats. En el cas dels professors, passa el contrari: el 67% de respostes varen ser correctes i es varen autovalorar amb una mitjana de 6,38. El percentatge de preguntes en blanc fou més elevat en el cas dels professors, un 7% enfront del 4% dels alumnes.

GRÀFIC 15: PERCENTATGE DE RESPOSTES (ALUMNAT)



GRÀFIC 16: PERCENTATGE DE RESPOSTES (PROFESSORAT)

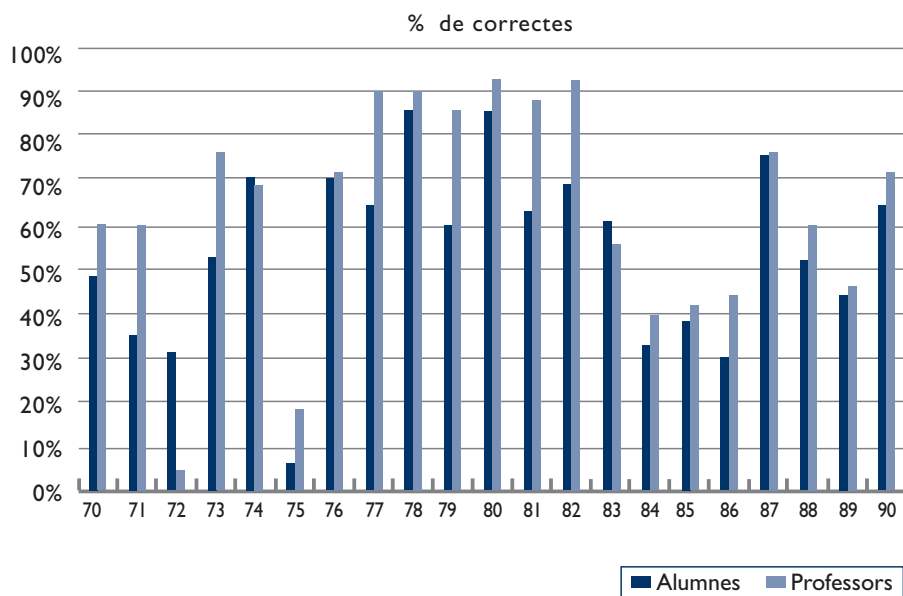


Pel que fa a les preguntes que han obtingut un percentatge superior o inferior de respostes correctes, podem observar al gràfic 17 que, tant en el cas dels professors com en el dels alumnes, coincideixen a treure els percentatges més elevats de respostes correctes a les qüestions 78 i 80, que es refereixen a la manera com podem evitar que un ordinador es danyi a causa d'una informació rebuda per Internet i la manera com hem de guardar informació d'una pàgina d'Internet. A més, els alumnes han tret puntuacions elevades a les preguntes 74, 76 i 87, que demanen per a què serveix la combinació de teclat «Ctrl+C» i si consideren que els videojocs creen addicció. Els professors,

per part seva, també han tret percentatges elevats als ítems 77, 81 i 82, que demanaven la manera com podem guardar i recuperar un arxiu; cercar per Internet, i la manera com ha de ser una adreça de correu electrònic.

Si miram els percentatges obtinguts per alumnes i professors, veiem que les diferències més significatives són a favor del professorat. Així, freqüen el 25% de diferència a favor del professorat les preguntes 71, 73, 77, 79, 81 i 82, sobre el significat de «hardware» i els components; sobre la manera com podem guardar i recuperar un arxiu; per a què serveixen els «Preferits»; com hem de cercar per Internet, i la manera com ha de ser una adreça de correu electrònic. Solament en una pregunta l'alumnat ha tret un 25% més de respostes correctes que el professorat, en la 72, que tractava dels components de programari (*software*).

GRÀFIC 17. PERCENTATGES DE RESPOSTES CORRECTES PER CADA PREGUNTA (PROFESSORAT I ALUMNAT)



Les preguntes que han tingut un percentatge més elevat de respostes errònies, tant en els alumnes com en els professors, són les 75, 84, 85 i 86, que demanaven sobre la combinació de tecles «Ctrl+Supr» i sobre l'ús d'editors gràfics, bases de dades i fulls de càlcul. Els alumnes també tenen un percentatge elevat de respostes errònies a les preguntes 71 i 72, que tractaven sobre el significat de «hardware» i els components de programari (*software*).

Pel que fa a les respostes en blanc, alumnes i professors no coincideixen. Les preguntes que obtingueren percentatges més elevats de respostes en blanc, en el cas dels alumnes, varen ser

les 72, 73, 74 i 79, que demanaven sobre quins són els components de maquinari (*hardware*) i de programari (*software*), la combinació «Ctrl+C» i l'ús dels «Preferits». En el cas dels professors, en canvi, varen ser les 84, 85, 86, 88 i 90, sobre l'ús de l'editor gràfic, el full de càlcul i la base de dades, i sobre si creuen que a Internet hi ha informació errònia.

Relació dels resultats obtinguts amb variables identificatives

Tot seguit presentam els resultats obtinguts relacionant-los amb les variables d'identificació que vàrem recollir: centre, estudis, gènere, àmbit d'estudis, lloc d'origen, disposició d'ordinador, disposició de connexió a Internet i lloc de residència. Aquesta valoració solament la farem en el cas dels alumnes, ja que la mostra de professorat no és suficient.

En primer lloc, tractam la variable «centre». En el COTASEBA, la diferència entre el centre que obtingué la puntuació més elevada i el que obtingué la més baixa és d'1,37 punts, una diferència moderadament significativa. El centre que obtingué la puntuació més alta, com observam a la taula I, és l'IES Marc Ferrer, un institut de secundària, de titularitat pública i situat a l'illa de Formentera. En segon lloc, trobam el Lluís Vives, que és un dels pocs centres de titularitat privada que queden a les Illes Balears, situat a Palma. Els altres quatre centres són de titularitat concertada; els tres primers són a Palma i l'altre, a Alaró. El centre que ha obtingut la puntuació més baixa en el COTASEBA ha estat la Universitat de les Illes Balears. Els altres centres que han obtingut les puntuacions més baixes tenen perfils molt diversos: l'IES Aurora Picornell és un centre públic de secundària, està situat a un barri perifèric de Palma i té un índex elevat d'alumnat immigrant; Can Bonet és un centre concertat que està situat a Sant Antoni de Portmany, i el Beat Ramon Llull és un altre centre concertat d'Inca. A la tercera part, els resultats varen ser una mica diferents quan els vàrem relacionar amb la variable «centre». A la taula 2 podem veure que els centres que varen obtenir les puntuacions més elevades no coincideixen i que, de fet, molts dels centres que en el COTASEBA estaven a la segona meitat de la llista ara se situen a la primera meitat. A més, la diferència entre els extrems és més significativa (22%). El centre que té el percentatge més elevat de respostes correctes ha estat el Lluís Vives, que, com hem dit, és un centre privat situat a Palma. En aquest cas, la titularitat dels centres que han obtingut la puntuació més elevada han estat públics, mentre que a la part del COTASEBA eren concertats o privats. I la Universitat de les Illes Balears, que havia obtingut la puntuació més baixa en l'autovaloració, ara ocupa el segon lloc més elevat.

TAULA I. MITJANES DEL COTASEBA RELACIONADES AMB EL CENTRE DE FORMACIÓ (ALUMNAT)

IES Marc Ferrer	7,17
Lluís Vives	7,00
St. Pere (Palma)	6,80
Santa Maria (Palma)	6,70
St. Francesc de Palma	6,69
Ntra. Sra. de la Consolació (Alaró)	6,33

Continua

IES Politècnic	6,32
IES M.Àngels Cardona	6,30
Cor de Maria (Maó)	6,24
IES Berenguer d'Anoia	6,20
IES Josep M. Llompart	6,16
IES Francesc de Borja Moll	6,10
Beat Ramon Llull (Inca)	6,10
Can Bonet (Eivissa)	5,92
IES Aurora Picornell	5,88
UIB	5,60

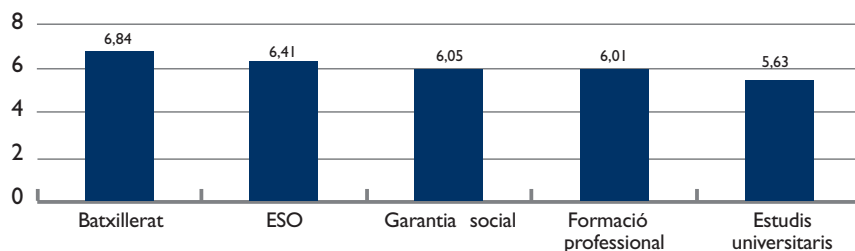
**TAULA 2. PERCENTATGE DE RESPOSTES CORRECTES RELACIONAT
AMB EL CENTRE DE FORMACIÓ (ALUMNAT)**

Lluís Vives	62%
IES Berenguer d'Anoia	61%
UIB	61%
IES Francesc de Borja Moll	58%
Cor de Maria (Maó)	56%
IES Josep M. Llompart	56%
IES Marc Ferrer	55%
Beat Ramon Llull (Inca)	55%
IES M.Àngels Cardona	55%
St. Francesc (Palma)	55%
St. Pere	53%
Sta. Maria	51%
Ntra. Sra. de la Consolació (Alaró)	46%
IES Politècnic	45%
Can Bonet (St. Antoni de Portmany)	45%
IES Aurora Picornell	40%

Si relacionam els resultats obtinguts amb els estudis que realitzaven els alumnes, novament observam (gràfic 18) que les puntuacions més baixes han estat les dels alumnes universitaris, mentre que les més elevades han estat les dels alumnes de batxillerat, seguits dels d'ESO. La diferència entre els extrems és moderadament significativa (1,21 punts).

GRÀFIC 18. MITJANES DEL COTASEBA RELACIONADES AMB ELS ESTUDIS (ALUMNAT)

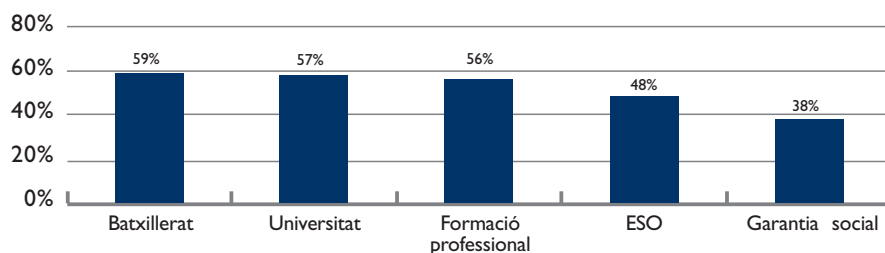
Mitjanes segons els estudis (per etapes)



I també quan comparem els resultats obtinguts en el COTASEBA amb els de la tercera part (gràfic 19), tornam a observar que els alumnes universitaris passen d'estar al darrer lloc a ocupar-ne un dels primers. En el cas de la tercera part, els alumnes amb percentatge més elevat de respostes correctes són els de batxillerat i els que el tenen més baix són els de garantia social, havent-hi una diferència significativa del 21%.

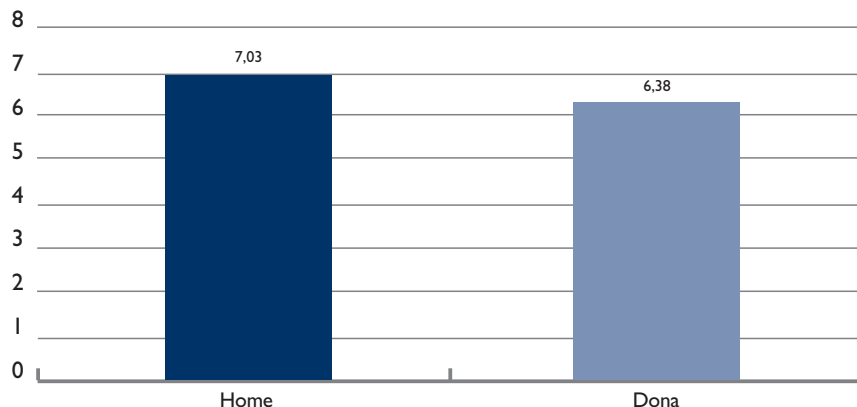
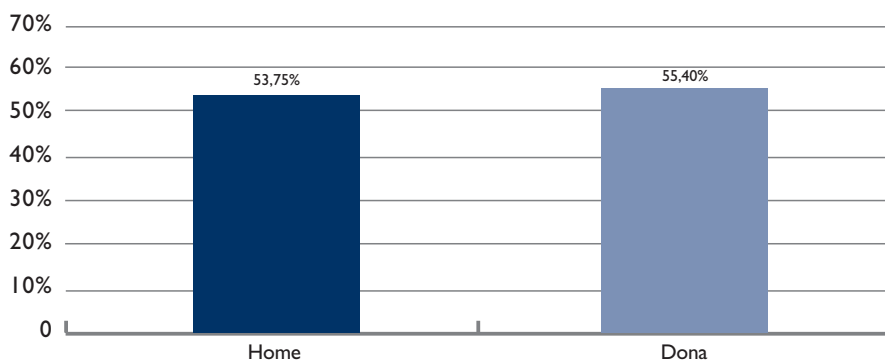
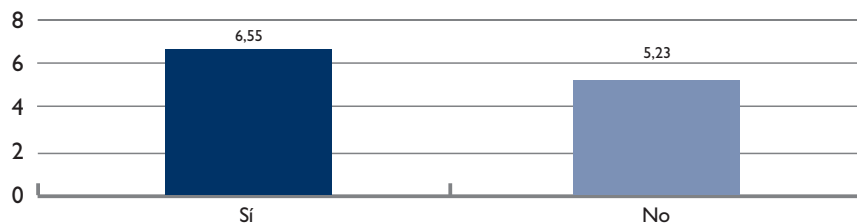
GRÀFIC 19. PERCENTATGE DE RESPOSTES CORRECTES RELACIONAT AMB ELS ESTUDIS (ALUMNAT)

Percentatge de respostes correctes per estudis

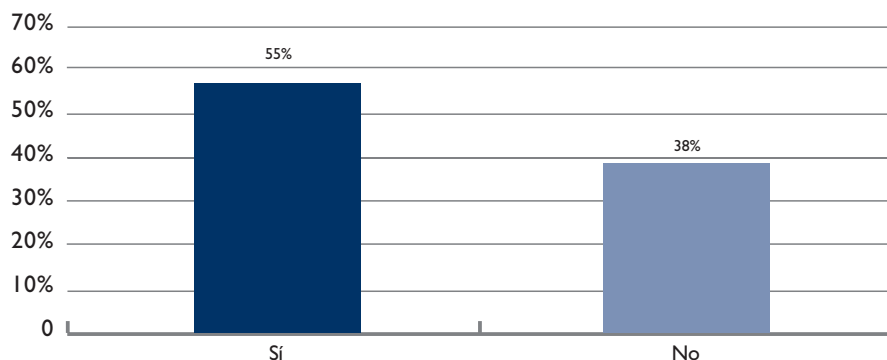


Les diferències entre homes i dones són molt subtils i, quan comparem els resultats del COTASEBA amb els de la tercera part, aquesta diferència tan mínima s'inverteix, com podem observar en els gràfics 20 i 21.

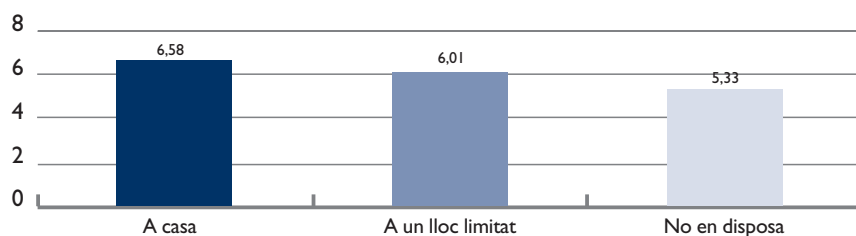
Les variables identificatives que tenen diferències més significatives són les relacionades amb l'accés als mitjans TIC: tenir ordinador i accés a Internet a casa. En el COTASEBA trobam que els alumnes que tenen ordinador s'autovaloren amb 1,32 punts més que els que no en tenen; per part seva, els que tenen accés a Internet a casa es valoren amb 1,25 punts més que els que no en tenen (gràfics 21 i 24). Aquests valors es confirmen a la tercera part, en què la diferència de respostes correctes entre els que tenen ordinador a casa i els que no és d'un 17% i, entre els que disposen d'Internet a casa i els que no, d'un 19% (gràfics 23 i 25).

**GRÀFIC 20. MITJANES DEL COTASEBA
RELACIONES AMB EL GÈNERE (ALUMNAT)****GRÀFIC 21. PERCENTATGE DE RESPOSTES CORRECTES
RELACIONAT AMB EL GÈNERE (ALUMNAT)****GRÀFIC 22. MITJANES DEL COTASEBA RELACIONADES AMB
LA DISPOSICIÓ D'ORDINADOR A CASA (ALUMNAT)**

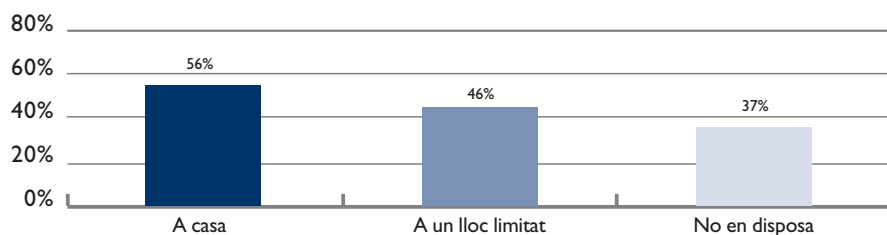
GRÀFIC 23. PERCENTATGE DE RESPOSTES CORRECTES RELACIONAT AMB LA DISPOSICIÓ D'ORDINADOR A CASA (ALUMNAT)



GRÀFIC 24. MITJANES DEL COTASEBA RELACIONADES AMB LA DISPOSICIÓ D'INTERNET (ALUMNAT)



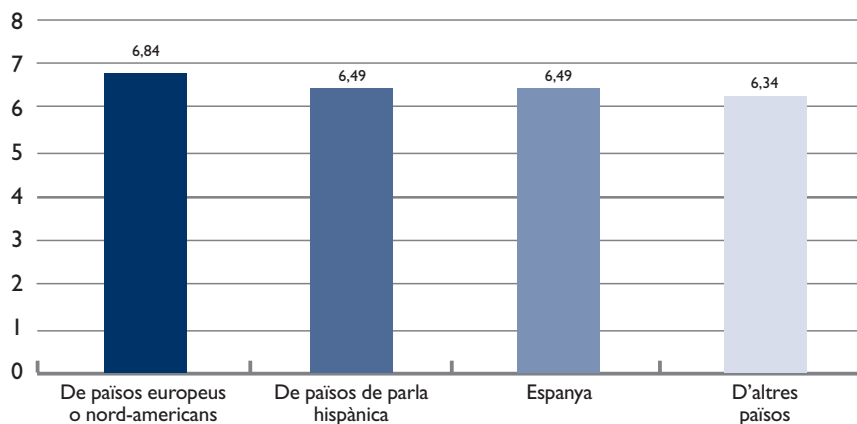
GRÀFIC 25. PERCENTATGE DE RESPOSTES CORRECTES RELACIONAT AMB LA DISPOSICIÓ D'INTERNET (ALUMNAT)



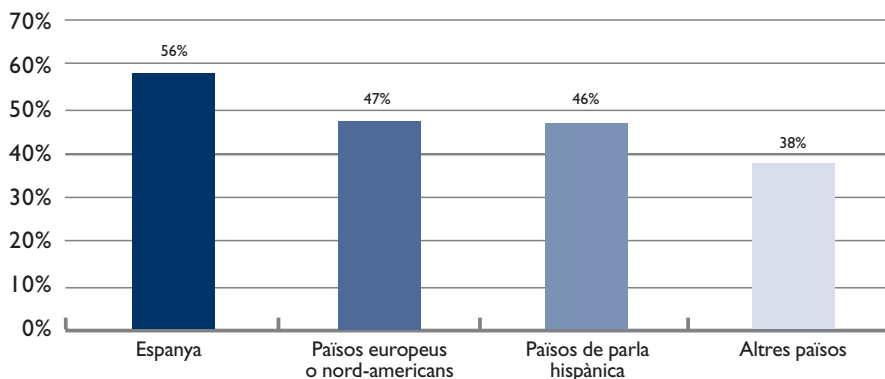
Els darrers anys la població immigrant a les Illes Balears ha anat augmentant i això es nota als centres d'ensenyament. Per això, resulta interessant observar les diferències en competències TIC dels col·lectius d'immigrants. En el gràfic 26 veiem que les diferències d'autovaloració són molt

subtils, gairebé iguals. En canvi, en el gràfic 27 les diferències augmenten, sobretot entre els alumnes que no són immigrants i els que provenen d'altres països no europeus, nord-americans ni de parla hispànica.

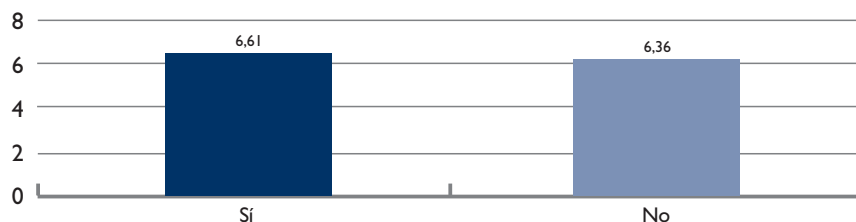
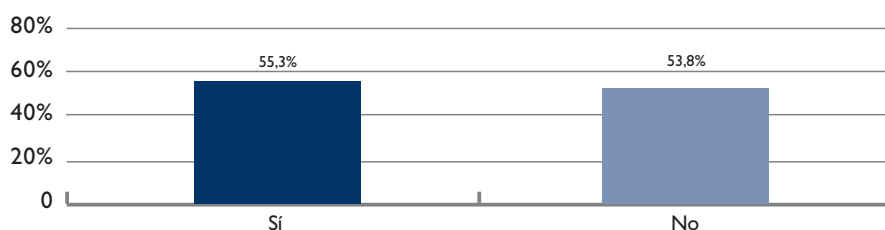
GRÀFIC 26. MITJANES DEL COTASEBA RELACIONADES AMB EL LLOC D'ORIGEN (ALUMNAT)



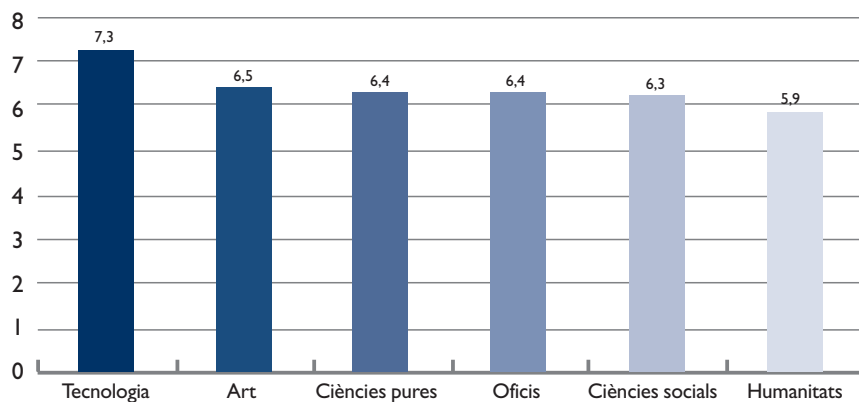
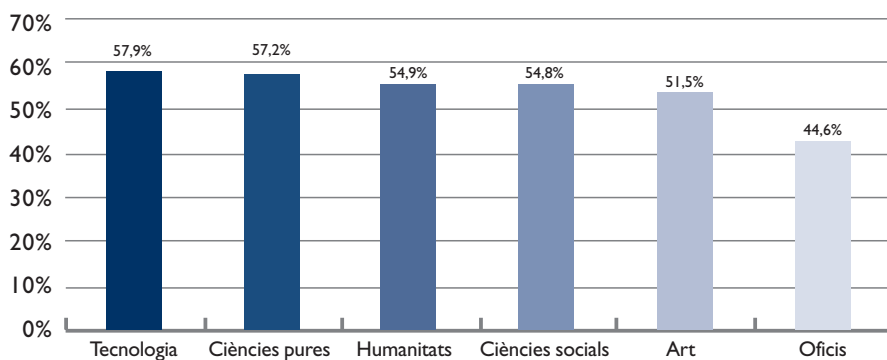
GRÀFIC 27. PERCENTATGE DE RESPOSTES CORRECTES RELACIONAT AMB EL LLOC D'ORIGEN (ALUMNAT)



Pel que fa al lloc de residència, veiem que tant en el COTASEBA com a la tercera part del qüestionari no hi ha diferències significatives entre els alumnes que viuen a una capital i els que no (gràfics 28 i 29).

**GRÀFIC 28. MITJANES DEL COTASEBA RELACIONADES
AMB SI VIUEN A UNA CAPITAL (ALUMNAT)****GRÀFIC 29. PERCENTATGE DE RESPOSTES CORRECTES
RELACIONAT AMB SI VIUEN A UNA CAPITAL (ALUMNAT)**

Finalment, relacionam els resultats amb l'àmbit dels estudis que cursen o cursaran pròximament els alumnes i, com podíem esperar, els alumnes que trien estudis relacionats amb l'àmbit de la tecnologia (enginyeria, informàtica...) treuen puntuacions més elevades tant en el COTASEBA com a la tercera part. En el COTASEBA (gràfic 30), a l'altre extrem trobam els alumnes que trien estudis d'humanitats i la diferència entre aquests és moderadament significativa (1,47 punts), mentre que la resta de grups treuen puntuacions molt semblants. Aquests resultats contrasten una mica amb els obtinguts a la tercera part (gràfic 31), ja que els estudiants d'humanitats —que s'autovaloraven amb la nota més baixa— demostren que tenen més coneixements en TIC, i ara se situen en el tercer lloc, amb menys diferència respecte dels que trien estudis de l'àmbit de la tecnologia. En aquest cas, a l'extrem inferior hi ha els alumnes que trien estudis de l'àmbit d'oficis, amb una diferència del 13% respecte dels alumnes de tecnologies.

**GRÀFIC 30. MITJANES DEL COTASEBA RELACIONADES
AMB L'ÀMBIT D'ESTUDIS (ALUMNAT)****GRÀFIC 31. PERCENTATGES DE RESPOSTES CORRECTES
RELACIONAT AMB L'ÀMBIT D'ESTUDIS (ALUMNAT)**

COMPARACIÓ DE LES ILLES BALEARS AMB ALTRES COMUNITATS AUTÒNOMES

Hem exposat a la introducció que vàrem triar el qüestionari COTASEBA, entre altres motius, per poder comparar els resultats que n'obtinguéssim amb els d'altres comunitats autònomes. L'equip de Julio Cabero Almenara i M. del Carmen Llorente Cejudo va fer un estudi semblant al que presentam a les comunitats autònomes d'Andalusia, el País Basc i Galícia. En publicaren els resultats a *Dominios tecnológicos de las TICs por los estudiantes* (2006). En aquell estudi hi participaren 2.285 alumnes i 117 professors i els resultats que n'obtingueren els presentam a la taula 3.

TAULA 3. COMPARATIVA DE LES MITJANES DE CADA ESTUDI

	I. Balears	Altres C.A.	Diferència
Mitjana general	6,30	6,14	-0,54
1	7,60	7,06	-0,54
2	8,31	7,36	-0,95
3	8,57	6,78	-1,79
4	6,26	5,27	-0,99
5	7,91	6,92	-0,99
6	7,78	6,93	-0,85
7	6,56	6,19	-0,37
8	8,77	8,05	-0,72
9	8,62	8,07	-0,55
10	7,86	7,56	-0,30
11	5,55	6,11	0,56
12	3,85	4,85	1,00
13	3,46	4,78	1,32
14	6,08	7,00	0,92
15	5,64	5,96	0,32
16	5,15	5,42	0,27
17	6,38	6,30	-0,08
18	5,43	5,82	0,39
19	6,29	6,13	-0,16
20	5,21	5,56	0,35
21	6,19	5,59	-0,60
22	6,12	5,72	-0,40
23	6,67	5,81	-0,86
24	7,36	6,24	-1,12
25	7,33	6,53	-0,80

Continua

	I. Balears	Altres C.A.	Diferència
26	4,03	4,69	0,66
27	3,69	4,47	0,78
28	8,56	7,30	-1,26
29	5,36	5,96	0,60
30	5,19	5,52	0,33
31	8,91	8,33	-0,58
32	7,29	7,21	-0,08
33	7,37	6,58	-0,79
34	5,51	5,37	-0,14
35	7,56	5,75	-1,81
36	7,35	6,59	-0,76
37	9,00	7,65	-1,35
38	6,09	6,09	0,00
39	5,38	5,60	0,22
40	4,52	5,18	0,66
41	5,24	5,82	0,58
42	6,03	5,60	-0,43
43	6,39	6,13	-0,26
44	3,84	5,67	1,83
45	4,81	5,66	0,85
46	5,95	5,65	-0,30
47	5,77	5,61	-0,16
48	4,56	5,37	0,81
49	4,62	5,10	0,48
50	6,43	5,43	-1,00
51	5,02	5,71	0,69
52	6,76	6,40	-0,36
53	5,82	5,87	0,05
54	7,93	7,41	-0,52

En negreta destacam els cinc valors més elevats de cada estudi i, en blanc, els cinc més baixos. En cursiva marcam les diferències més significatives entre ambdós estudis. Per tant, podem comprovar que les mitjanes generals són molt semblants: 6,30 a les Illes Balears i 6,16 a les altres comunitats autònomes. A més, si analitzam les mitjanes obtingudes a cada pregunta, veiem que, prenent els cinc ítems més ben valorats i els cinc que ho són menys, la majoria coincideixen. Els que tenen dades més positives són els 8, 9, 31 i 37 (en el qüestionari de les Illes Balears corresponen a les preguntes 20, 21, 43 i 49), que tracten de l'ús de processadors de textos i de la recerca i comunicació a través

d'Internet. Els cinc valorats de manera més negativa són els 12, 13, 26 i 27 (en el qüestionari de les Illes Balears corresponen a les preguntes 24, 25, 38 i 39), que tracten de bases de dades i disseny de pàgines web.

En la majoria de preguntes, la mitjana entre un estudi i l'altre no difereix més d'un punt, solament en set casos el supera i en cap cas la diferència és de més d'1,83 punts. On trobam més diferències és a les preguntes 3, 35 i 44 (que en el qüestionari de les Illes Balears corresponien a les preguntes 15, 47 i 57), sobre la connexió d'equips multimèdia, la realització de videoconferències a través d'IP i l'elaboració de grups d'instruccions. A la 3 i a la 35 la diferència és a favor de les Illes Balears, mentre que a la 44 ho és a les altres comunitats autònomes.

CONCLUSIONS I PERSPECTIVES

Podem concloure que els alumnes de les Illes Balears acaben els estudis del sistema educatiu formal amb un nivell mitjà de competències en TIC i que els seus professors en tenen un nivell similar. Tant els alumnes com els professors tenen una bona disposició de mitjans TIC (específicament ordinador i accés a Internet) i això influeix en les competències amb relació al tema que ens ocupa. Aquests dos fets ens fan pensar que, perquè els alumnes siguin més competents en TIC, seria necessari formar professors, i així podrien transmetre més continguts als alumnes i capacitar-los en major mesura.

En general hi ha poca diferència entre l'autovaloració que fan alumnes i professors i llurs competències reals. De tota manera, el professorat és més realista en l'autovaloració i més conscient de les pròpies limitacions, ja que a la tercera part va obtenir un percentatge més elevat de respostes correctes i en blanc.

En relació amb les TIC, els aspectes en què tant alumnes com professors són més competents són els que tenen a veure amb la connexió de perifèrics i equips multimèdia, l'ús de processadors de textos, guardar arxius i recuperar-ne, protegir l'ordinador de virus informàtics, emmagatzemar informació d'una pàgina web, fer recerca i comunicació a través d'Internet, i ús de les tècniques de teclat. Els alumnes també són competents en temes relacionats amb la descàrrega d'arxius a través d'Internet i amb l'anàlisi crític dels videojocs. Per altra banda, els professors també són competents en l'ús de correctors ortogràfics i en la recerca de paraules amb un programa.

Els aspectes en què tant alumnes com professors tenen un nivell més baix de competència són els relacionats amb l'elaboració de grups d'instruccions, de judicis i en la proposta de millores per a produccions multimèdia, les combinacions de tecles poc freqüents i l'ús d'editors gràfics, bases de dades i fulls de càlcul. Els alumnes tampoc no són competents a l'hora de reconèixer el significat de «*hardware*» i els components de programari («*software*»). Per part seva, els professors no són competents en l'ús de calculadores científiques, la creació de clips d'àudio, el disseny de pàgines web, la coordinació d'activitats en grup a través d'Internet i la realització de videoconferències a través d'IP. Tant alumnes com professors desconeixen l'expressió «treball col·laboratiu». Els alumnes tampoc no comprenen les expressions FTP, TIC i macros.

Els alumnes universitaris són el grup que s'autoconsidera menys competent, tot i que demostren que ho són més que la majoria d'alumnes de secundària (incloent-hi ESO, batxillerat, formació professional i garantia social). Els alumnes que demostren que són més competents són els de batxillerat, amb poca diferència respecte dels universitaris, i, els que ho són menys, els de garantia social.

La variable del centre de formació no és gaire significativa. De tota manera, la majoria de centres que s'autovaloren amb més bona puntuació són de titularitat concertada o privada, mentre que els que demostren que són més competents són de titularitat pública.

Segons el lloc d'origen, els alumnes consideren que tenen més o menys el mateix grau de competència, però els que no són immigrants demostren que ho són més que els provinents de països no europeus, nord-americans ni de parla hispànica.

Finalment, si comparam els resultats obtinguts a les Illes Balears amb els que es varen obtenir a les comunitats autònomes d'Andalusia, el País Basc i Galícia, veiem que hi ha poques diferències, encara que els alumnes de les Illes Balears han obtingut resultats lleugerament superiors.

Aquesta ha estat una primera aproximació a la situació de les Illes Balears pel que fa al grau de competències en TIC dels alumnes i professors. Les perspectives de futur que presenta aquest estudi poden anar dirigides en dues direccions: per una banda, a analitzar amb més profunditat el tipus de formació en competències TIC que reben els alumnes i professors de les Illes Balears per trobar-hi punts forts i punts febles; i, per una altra, a fer una intervenció formativa per al professorat perquè estigui més capacitada per formar els alumnes en competències TIC en totes les àrees del currículum educatiu de les Illes Balears.

BIBLIOGRAFIA

ALBERTA LEARNING. (2000). *Information and Communication Technology (K-12)*. Alberta, Canada. En línia: <<http://ednet.edc.gov.ab.ca/ict/pofs.pdf>> (consultat el 21 de maig de 2008).

CABERO, J.; LLORENTE, M. C. (2006). *La rosa de los vientos. Dominios tecnológicos de las TICs por los estudiantes*. Sevilla: GID.

INTERNATIONAL SOCIETY FOR TECHNOLOGY IN EDUCATION. (2007). *National Educational Technology Standards (NETS•S) and Performance Indicators for Students*. En línia: <[http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/NETS/ForStudents/2007Standards/NETS for Students 2007 Standards.pdf](http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/NETS/ForStudents/2007Standards/NETS%20for%20Students%202007%20Standards.pdf)> (consultat el 21 de maig de 2008).

INSTITUT BALEAR D'ESTADÍSTICA. (2005). *Dades Balears on-line - Educació*. Palma. En línia: <<http://www.caib.es/ibae/dades/catala/educaciom.htm>> (consultat el 10 de juny de 2006).

MAQUINAY, A.; RIPOLL, X. *Competència bàsica en Educació Audiovisual*. Barcelona: Servei de Mitjans Audiovisuals, Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya. En línia: <<http://www.xtec.es/audiovisuals/competencies/index.html>> (consultat el 10 de juny de 2006).

MARQUÈS, P. (coord.). (2003). *Relación de competencias básicas en las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. En línia: <<http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/3relacio.pdf>> (consultat el 10 de juny de 2006).

MARQUÈS, P. (coord.). (2003). *Relació de competències bàsiques*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. En línia: <http://www.gencat.net/educacio/csda/actuacions/est_fin/docs/relacio_cb.pdf> (consultat el 10 de juny de 2006).

MARQUÈS, P. (2000). *Nueva cultura, nuevas competencias para los ciudadanos: la alfabetización digital: roles de los estudiantes hoy*. Barcelona: Departament de Tecnologia Aplicada, Facultat d'Educació. En línia: <<http://dewey.uab.es/pmarques/competen.htm>> (consultat el 10 de juny de 2006).

ROY, P. (1997). *L'intégration des TIC au curriculum scolaire*. Montréal: Commissions scolaires de la Montérégie et DISCAS. En línia: <<http://www.cssh.qc.ca/projets/tic/docs/curriculum.pdf>> (consultat el 21 de maig de 2008).

Nota: Totes les denominacions d'òrgans de govern, càrrecs, funcions i membres de la comunitat universitària i qualsevol altra que apareguin en aquesta guia en gènere masculí o femení, s'han d'entendre referides indistintament per a ambdós gèneres, segons el sexe del titular de qui es tracti.

Una aposta per la interculturalitat com a mecanisme d'integració escolar i social

Lluís Vidaña Fernández

RESUM:

Els objectius bàsics d'aquest capítol de l'anuari són els següents:

- Consolidar la línia de seguiment evolutiu de l'alumnat estranger que cursa estudis als centres educatius de les Illes durant el curs 2007-2008, amb la finalitat de no perdre la perspectiva de l'increment quantitatiu i de la complexitat i l'heterogeneïtat de la seva procedència cultural, lingüística, nacional, etc.
- Reflexionar sobre la modalitat d'integració intercultural de la població estrangera en general i de l'alumnat de nacionalitat estrangera en particular, com a mecanisme alternatiu als models experimentats a altres països del nostre entorn (assimilació i multiculturalisme) que no han obtingut uns resultats bons en la línia de la integració social i escolar de la població nouvinguda.
- Continuar la línia d'anàlisi d'un nou col·lectiu d'alumnat estranger. En aquesta ocasió, volem presentar les principals particularitats i els elements d'identitat comuns de l'alumnat procedent de la Xina. La cultura i la llengua xineses són molt diferents de les que existeixen a les Illes i, per tant, cal partir d'un coneixement mutu més gran i així afavorir el diàleg intercultural.

RESUMEN:

Los objetivos básicos de este capítulo del anuario son los siguientes:

- Consolidar la línea de seguimiento evolutivo del alumnado extranjero que cursa estudios en los centros educativos de las Islas durante el curso 2007-2008, con la finalidad de no perder la perspectiva de su incremento cuantitativo y de la complejidad y heterogeneidad de su procedencia cultural, lingüística, nacional, etc.
- Reflexionar sobre la modalidad de integración intercultural de la población extranjera en general y del alumnado de nacionalidad extranjera en particular, como el mecanismo alternativo a los modelos utilizados en otros países de nuestro entorno (asimilación y multiculturalismo), ya que estos no han conseguido unos resultados buenos en la línea de la integración social y escolar de la población extranjera.
- Continuar la línea de análisis de un nuevo colectivo de alumnado extranjero. En esta ocasión queremos presentar las principales peculiaridades y elementos de identidad del alumnado procedente de China. La cultura y la lengua china (con sus diferentes modalidades) son muy diferentes a las existentes en las Islas y, por tanto, es necesario partir de un mayor conocimiento mutuo y favorecer así el diálogo intercultural.

I. EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER A LES ILLES BALEARS AL LLARG DEL CURS 2007-2008

I.1. El context demogràfic general

L'evolució demogràfica de la comunitat autònoma de les Illes Balears ha experimentat una autèntica revolució durant la darrera dècada (1998-2008). En xifres absolutes, la població balear ha passat de **796.483** habitants l'any 1998 a **1.030.650** habitants, segons les darreres dades publicades per l'INE (gener 2008).

La diferència xifrada en **234.167** nous habitants no és el resultat del creixement natural de la població, sinó que té l'origen en la forta immigració procedent de l'exterior de l'arxipèlag: d'una banda, de persones procedents **d'altres comunitats autònomes** que han triat la comunitat balear com a lloc on viure i treballar des de l'origen del turisme de masses (*boom* turístic) i, sobretot, en el període considerat; d'altra banda, de persones procedents **de l'estranger** que han vingut per motius diversos (econòmics, residencials, etc.) i han motivat la presència al territori balear d'una gran diversitat de nacionalitats, cultures, creences, llengües, etc., que conviuen a l'àmbit social, laboral, educatiu, etc.

Les darreres dades publicades per l'INE aporten dades demogràfiques que s'han de tenir molt presents a l'hora de planificar actuacions a tots els àmbits de l'administració, especialment a conselleries com les d'Educació, Benestar Social, Economia, Sanitat, etc. El factor «població» s'ha convertit en clau per justificar la necessitat de millorar el finançament de la comunitat autònoma balear. L'increment de més d'un **25%** de la població balear en una dècada ha fet augmentar la pressió i les necessitats de serveis i infraestructures de l'arxipèlag.

QUADRE I. TAXES DE CREIXEMENT DEMOGRÀFIC DE LES ILLES (2000-2007)

Any	Taxa creixement població Illes Balears (%)
2000	2,9
2001	3,9
2002	4,36
2003	3,31
2004	0,81
2005	2,94
2006	1,82
2007	2,96

Font: IBAE

Especialistes en demografia de les Illes i altres analistes de la realitat (polítics, periodistes, sociòlegs, etc.) parlen d'una situació insostenible, ateses les dimensions territorials limitades de les Illes.

Tan sols en un any, de 2006 a 2007, la població empadronada a les Illes Balears ha crescut en **29.588** habitants (2,96%).

QUADRE 2. CREIXEMENT DE LA POBLACIÓ DE LES ILLES BALEARS (2006-2007)			
Illa	2007-2006	%	Població 2007
Mallorca	25.512	2,97	814.275
Eivissa	3.790	3,33	117.698
Menorca	1.801	2,04	90.235
Formentera	485	6,1	8.442

1.2. La immigració com a factor clau en el creixement de la població

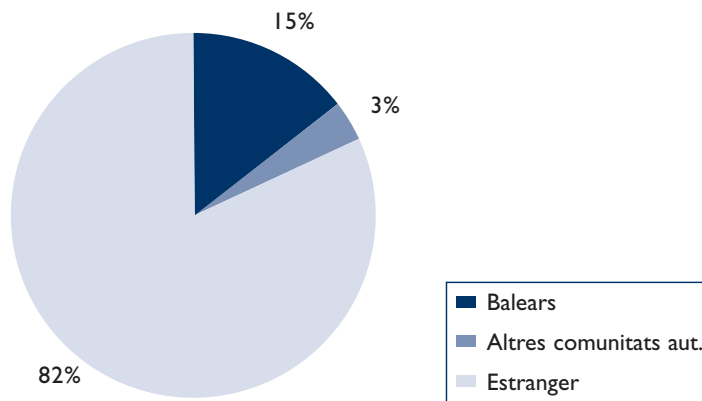
A tots els àmbits, l'element demogràfic clau per entendre la situació poblacional de les Illes Balears en aquests moments és la forta **immigració** procedent de l'estranger que ha arribat a la comunitat autònoma durant els darrers anys i que sembla que continuarà en el futur. Si bé es tracta d'una població bàsicament en edat laboral, ja que respon a un tipus de migracions internacionals per causes **econòmiques**, presenta com a peculiaritat el fet que no són desplaçaments exclusius d'un individu, sinó que també hi ha una forta presència de famílies que, o bé arriben directament, tots junts, o bé ho fan pel procediment de reagrupament familiar; això significa, en tot cas, la presència de menors en edat escolar i l'increment de la natalitat a les Illes.

Una altra dada il·lustrativa del paper de la immigració en el creixement de la població balear és la comparació de la població dels dos darrers anys (2006-2007) per lloc de naixement.

QUADRE 3. INCREMENT DE LA POBLACIÓ DE LA COMUNITAT AUTÒNOMA DE LES ILLES BALEARS, PER LLOC DE NAIXEMENT (2006-2007)			
Lloc naixement	2006	2007	Diferència
Illes Balears	567.761	572.116	4.355
Altres comunitats autònomes	245.528	246.484	956
Estranger	187.773	212.050	24.277
Total	1.001.062	1.030.650	29.588

Font: IBAE

GRÀFIC I: AUGMENT DE LA POBLACIÓ DE LES ILLES BALEARS DURANT L'ANY 2007, PER LLOC DE NAIXEMENT



Font: Elaboració pròpia

Aquestes dades (absolutes i percentuals), corresponents al darrer exercici, sintetitzen de qualque manera la realitat del creixement demogràfic de les Illes durant els darrers anys:

- a) La forta arribada de població procedent de l'estranger, majoritàriament d'àmbits extracomunitaris: 24.277 (82%).
- b) La continuïtat de la immigració procedent d'altres comunitats autònomes (espanyoles): 956 (3%).
- c) Un nombre de naixements propi d'un model demogràfic modern, amb una baixa taxa de natalitat: 4.355. A més, de cada vegada hi ha dins aquest bloc més naixements de mare estrangera (27%).

I.3. L'increment de la població per àmbits municipals i insulars

La intervenció educativa relativa a l'escolarització de la població jove (0-18 anys) té com a marc fonamental l'àmbit municipal, per la qual cosa és necessària una breu anàlisi de l'evolució de la població als municipis de les Illes, des de diferents perspectives, per poder donar resposta a les noves necessitats d'escolarització que s'han presentat durant els darrers anys com a conseqüència de l'increment demogràfic motivat fonamentalment per la immigració.

Per això, s'analitza el creixement de la població durant el darrer any, en el període comprès entre 2004-2007 i, a l'últim, amb una visió més àmplia, durant els darrers quaranta anys.

La darrera actualització del padró (gener 2008) ens proporciona dades percentuals de creixement demogràfic durant l'any 2007, a l'àmbit municipal, realment impactants:

Mancor de la Vall	8,37%
Alcúdia	7,78%
Consell	6,79%

Llucmajor	5,86%
Calvià	5,85%
Sencelles	5,83%
Campos	5,58%

La ciutat de Palma augmenta en 2,15% el nombre de residents, després del descens del 0,2% durant 2006 com a conseqüència de l'emigració d'una part dels habitants als municipis propers (Marratxí, Calvià, Llucmajor) i a d'altres més llunyans, com a conseqüència de les millores en les comunicacions (Campos, Sencelles, eix Palma-Inca, etc.) i de la recerca de nous llocs menys saturats per viure.

De l'anàlisi del padró municipal d'habitants podem extreure conclusions interessants que afecten l'àmbit educatiu:

- L'empadronament de persones procedents d'altres països i comunitats autònomes és un factor clau per entendre el creixement demogràfic dels municipis de les Illes.
- Dins el col·lectiu immigrant, es produeix un fenomen de mobilitat entre municipis en funció de dos factors bàsics: l'obtenció de feina i el lloguer d'un habitatge a preu baix, afavorit això per un darrer factor: la millora en els transports (carretera i tren) i les comunicacions.
- I, amb relació a la població autòctona, després de dècades d'emigració a les grans ciutats (Palma, Maó, Ciutadella, Eivissa...), s'ha produït un fenomen de tornada als municipis d'origen i també d'adquisició d'habitatges a altres municipis propers a les grans ciutats com Palma; és el cas de Marratxí, Llucmajor o Santa Maria per part de gent que cerca un tipus de vida menys urbà.

Aquest darrer fenomen explica un cert estancament demogràfic a municipis com Palma i el creixement de municipis situats al voltant o d'altres que han millorat molt la seva accessibilitat a causa de les millores en les vies de transports i l'extensió de la xarxa del tren.

Tots aquests factors han alterat les ràtios escolars a municipis de la part forana de Mallorca que semblava que havien arribat a una certa estabilització de la població escolar i, per tant, generen una demanda de noves infraestructures educatives.

La tendència del creixement demogràfic no sembla, ara per ara, indicar un canvi de tendència, per la qual cosa són previsible unes elevades taxes de creixement de la població a la majoria de municipis de les Illes, perquè la immigració continua, i també és previsible l'increment de la població jove en edat escolar, ja que l'edat mitjana de la immigració estrangera es troba dins la franja d'edat fèrtil (18-45 anys). De fet, les gràfiques de matrícula escolar mostren una tendència al creixement, per sota de la població escolar de les Illes (educació infantil i primer cicle de primària).

Per completar el nostre estudi de l'increment de la població per àmbits municipals, presentam la informació corresponent a l'augment de la població de les illes d'Eivissa, Menorca i Formentera en un període llarg de temps (1960-2007):

QUADRE 4. EVOLUCIÓ DE LA POBLACIÓ DELS MUNICIPIS D'EIVISSA (1960-2007)

Municipi	1960	2007
Eivissa	11.259	44.114
Sant Antoni de Portmany	5.635	19.889
Sant Joan de Labritja	5.137	20.136
Sant Josep de sa Talaia	5.076	5.198
Santa Eulària del Riu	7.395	28.361

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE

El creixement de la població de l'illa d'Eivissa ha estat espectacular durant els darrers quaranta-set anys. Això ha afectat els municipis d'Eivissa, Sant Antoni de Portmany, Santa Eulària del Riu i Sant Joan de Labritja, que han **quadruplicat** la població; tan sols el municipi de Sant Josep de sa Talaia ha experimentat un lleuger augment demogràfic.

QUADRE 5. EVOLUCIÓ DE LA POBLACIÓ DELS MUNICIPIS DE MENORCA (1960-2007)

Municipi	1960	2007
Alaior	5.016	8.972
Castell (es)	2.189	7.629
Ciutadella	12.228	28.017
Ferrerries	1.998	4.563
Maó	16.619	28.284
Mercadal (es)	2.821	4.838
Migjorn Gran (es)	—	1.518
Sant Lluís	2.084	6.414

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE

Les dades municipals mostren clarament un creixement molt important de població, especialment a les dues capitals insulars (Ciutadella, on es **triplica**, i Maó, on es duplica); a Alaior, es Mercadal i Ferreries es duplica, i als municipis des Castell i Sant Lluís es triplica. També durant aquests anys, es Migjorn Gran passa a ser un municipi amb 1.518 habitants (2007).

En general, no obstant això, com a illa, Menorca és la que presenta l'augment comparatiu més baix de la població del conjunt de les Illes Balears.

QUADRE 6. EVOLUCIÓ DE LA POBLACIÓ DE FORMENTERA (1960-2007)

Municipi	1960	2007
Formentera	2.671	8.442

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE

L'illa de Formentera, igual que Eivissa, experimenta un fort creixement de la població, pràcticament es quadruplica.

De les dades anteriors podem deduir el paper tan important que ha tingut la immigració en l'increment de la població. Com a conseqüència, la xarxa educativa (centres, professorat, recursos, etc.) s'ha hagut d'adaptar a les demandes de cada moment, que han estat, segons s'observa als censos de població (1960, 1970, 1981, 1991, 2001...), un poc cíclics, amb:

- a) Període de fort creixement (1960-1970) coincidint amb la primera gran onada immigratòria peninsular.
- b) Períodes d'una certa estabilització (1981-1991).
- c) Període de reactivació de l'increment demogràfic (1996-2007) a causa de la segona gran onada immigratòria d'origen estranger.

1.4. L'alumnat estranger dins el sistema educatiu de les Illes Balears

A més de la immigració estrangera com a factor clau per al creixement de la població de la comunitat balear (82%) durant l'any 2007, una altra circumstància molt important des del punt de vista educatiu consisteix en el fet que el 27% dels naixements al conjunt de les Illes, durant el mateix exercici, són fills de dones estrangeres.

En sentit contrari, la població immigrada d'origen peninsular ha davallat progressivament al llarg dels darrers anys; actualment representa únicament el 3% de l'augment de la població i, per tant, la vinguda d'alumnat procedent d'altres comunitats autònomes ha baixat molt i no crea pràcticament cap dificultat específica dins el sistema educatiu. Com a dada informativa, cal dir que únicament uns tres-cents alumnes demanaren l'exempció de ser avaluats de català durant el passat curs escolar.

El creixement absolut de l'alumnat estranger matriculat al sistema educatiu de les Illes Balears a nivells no universitari ha estat del 9,64% (enfront del 8,9% del curs anterior), ja que ha passat de 23.802 (abril 2007) a **26.110** (abril 2008).

L'alumnat estranger representa, aproximadament, el **16%** del total de l'alumnat no universitari a les Illes Balears.

QUADRE 7. PERCENTATGE DE VARIACIÓ DE L'ALUMNAT EN RÈGIM GENERAL ENTRE ELS CURSOS 1996-1997 I 2006-2007

Comunitats i ciutats autònomes	Taxa creixement alumnat (%)
Melilla	14,8
Illes Balears	6,7
Múrcia	5
Navarra	1,3
Ceuta	0,9
Comunitat Valenciana	0,6
Catalunya	0,1
Madrid	-0,5
Castella - la Manxa	-1,9
La Rioja	-4,8
ESPANYA	-6,2
Aragó	-6,2
Canàries	-6,8
Andalusia	-8,4
Extremadura	-13,6
País Basc	-14,6
Cantàbria	-19,5
Castella i Lleó	-19,9
Galícia	-24,4
Astúries	-30,1

Font: Datos y Cifras del curso 2007-2008. MEC

El quadre 7 mostra el creixement i la davallada percentual de l'alumnat de nivells no universitaris per comunitats i ciutats autònomes durant els darrers deu anys. En el conjunt de l'Estat, aquesta població escolar ha davallat un 6,2%, com a conseqüència de la modernització demogràfica d'Espanya. Només cinc territoris presenten un creixement positiu, precisament aquells amb una taxa d'immigració molt alta; concretament, les Illes Balears ocupen el segon lloc, amb un creixement del 6,7%, i són superades únicament per la ciutat autònoma de Melilla, amb un 14,8%.

Per tant, aquest percentatge de creixement de l'alumnat confirma la línia que argumenta el nostre article, en el sentit que la immigració d'alumnat estranger ha esdevingut el factor clau per interpretar

el creixement de l'alumnat en el conjunt del sistema educatiu espanyol. Amb relació al sistema educatiu balear, els països que aporten un nombre més elevat d'alumnat són el Marroc (4.457), l'Equador (3.015), Argentina (2.378), Alemanya (1.913), Colòmbia (1.804), el Regne Unit (1.609), Bolívia (1.079), l'Uruguai (1.013), Romania (878) i Itàlia (743).

La forta mobilitat de l'alumnat estranger entre els centres de les Illes, a causa de la dinàmica migratòria de les famílies en funció de l'obtenció d'una feina i d'un habitatge de lloguer assequible, és un factor important a tenir en compte dins el sistema educatiu de les Illes Balears.

A) La població en edat escolar obligatòria

A partir d'aquests 2.308 alumnes estrangers incorporats al sistema educatiu de les Illes Balears durant el curs 2007-2008, procedirem a les pàgines següents a comprovar la manera en què modifiquen la distribució corresponent al curs anterior, en primer lloc, per etapes educatives (quadre 8).

QUADRE 8: EVOLUCIÓ DE LA DISTRIBUCIÓ DE LA POBLACIÓ ESCOLAR DE NACIONALITAT ESTRANGERA A LES ILLES BALEARS, PER ETAPES EDUCATIVES. PERÍODE 2004-2008.

	E. infantil	E. primària	ESO	Altres
Curs 2004-2005	3.171	7.556	4.508	3.788
Curs 2005-2006	3.297	8.719	5.124	4.758
Curs 2006-2007	3.311	9.450	5.768	5.279
Curs 2007-2008	3.662	9.667	6.764	6.017

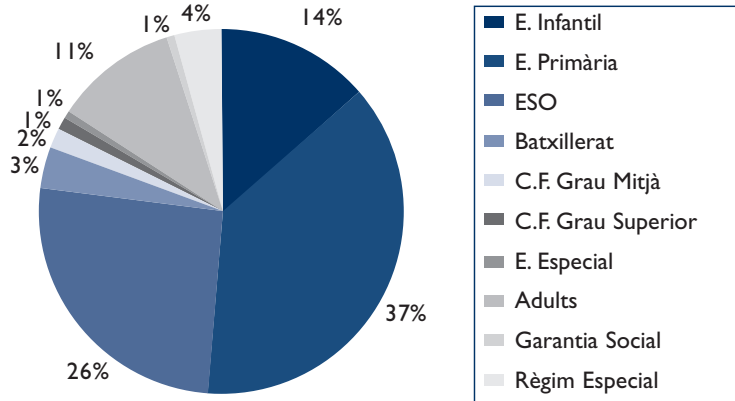
Font: Elaboració pròpia a partir de dades de la Direcció General de Planificació i Centres

La seqüència 2004-2008 permet observar més bé l'evolució del creixement de l'alumnat a totes les etapes educatives.

En l'anàlisi de l'increment anual de l'alumnat estranger per etapes educatives destaca l'augment experimentat a l'ESO (996 alumnes) i el bloc anomenat altres (744), amb relació a les altres etapes i/o modalitats educatives. Dins «altres», podem destacar l'alumnat matriculat en l'ensenyament d'adults (2.859), seguit de l'alumnat d'ensenyaments de règim especial (1.063), i un augment significatiu de l'alumnat d'ESO que promociona a batxillerat (913); també el conjunt de cicles formatius recull un nombre important d'alumnat estranger (821), així com el programa de garantia social (205) i l'educació especial (156).

Al marge de l'ensenyament obligatori, destaca l'alumnat estranger adult que realitza cursos de llengua i cultura balear per millorar la seva integració, i una progressió generalitzada de la presència d'alumnat de nacionalitat estrangera a tots els nivells i etapes educatives de les Illes.

GRÀFIC 2: DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER A LES ILLES BALEARS, PER ETAPES EDUCATIVES. CURS 2007-2008



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

Al gràfic 2, s'observa que, amb relació al curs anterior, continua el predomini de l'alumnat d'educació primària (37%), no obstant això, amb una davallada molt significativa de set punts; per la seva banda, l'ESO s'incrementa en tres punts (26%) d'alumnat procedent de primària; l'educació infantil també davalla 1 punt (14%); a continuació trobam l'educació d'adults (11%), les ensenyances de règim especial (4%), el batxillerat (3%), etc.

El quadre 9 recull l'alumnat estranger present al sistema educatiu balear, en xifres absolutes i per nivell educatiu durant el curs 2007-2008.

QUADRE 9: ALUMNAT ESTRANGER PER NIVELL EDUCATIU (2007-2008)

Nivell educatiu	Alumnat estranger
E. infantil	3.662
E. primària	9.667
ESO	6.764
Batxillerat	913
Cicles grau mitjà	493
Cicles grau superior	328
Educació especial	156
Ensenyament adults	2.859
Programes garantia social	205

Continua

Nivell educatiu	Alumnat estranger
Règim especial	1.063
TOTAL	26.110

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

L'alumnat estranger continua el seu creixement a tots els nivells educatius obligatoris i postobligatoris, com a conseqüència del procés de reagrupament familiar i del pas d'un nivell a l'altre, com queda de manifest en el quadre 10.

QUADRE 10: EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER MATRICULAT ALS ENSENYAMENTS OBLIGATORIS DINS ELS CENTRES DE LES ILLES BALEARS (2002-2008)

Nivell	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
E. infantil	2.456	3.098	3.171	3.297	3.311	3.662
E. primària	5.760	6.771	7.556	8.719	9.450	9.667
ESO	2.051	4.094	4.508	5.124	5.768	6.764

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

A més de considerar la distribució de l'alumnat estranger per etapes i/o nivells educatius amb vista a planificar les accions a dur a terme per a la seva atenció, una altra informació molt interessant per a la planificació educativa és el fort creixement experimentat durant els darrers anys i la tendència ascendent del nombre d'alumnes estrangers que s'incorporen anualment al sistema educatiu balear (quadre 11).

QUADRE 11: INCREMENT DE L'ALUMNAT ESTRANGER A LES ILLES BALEARS DURANT EL PERÍODE 1991-2008

Curs escolar	Total d'alumnat estranger
1991-1992	1.417
1992-1993	1.472
1993-1994	1.540
1994-1995	1.625
1995-1996	1.976
1996-1997	2.207
1997-1998	2.956
1998-1999	3.510
1999-2000	4.740
2000-2001	5.774
2001-2002	8.182
2002-2003	12.951

Continua

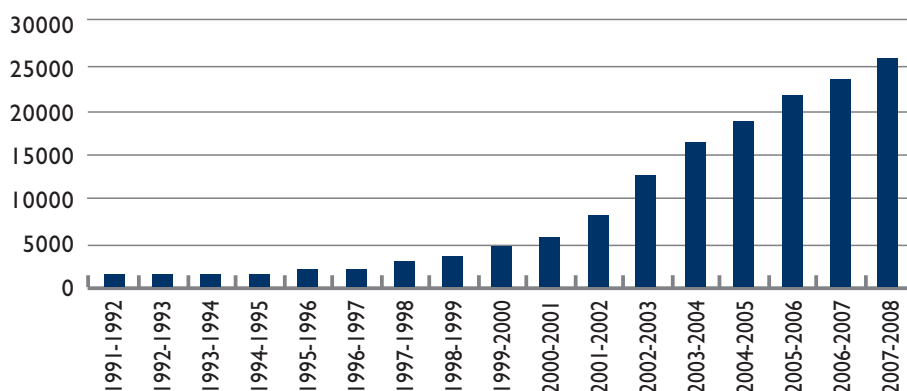
Curs escolar	Total d'alumnat estranger
2003-2004	16.648
2004-2005	19.023
2005-2006	21.898
2006-2007	23.802
2007-2008	26.110
De 1991 a 2008	24.693

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

Al quadre anterior i al gràfic 3 es constata la continuïtat en la progressió de l'evolució de l'alumnat estranger matriculat al sistema educatiu balear. Així, des del curs 2002-2003 s'observa una línia ascendent amb un augment percentual anual molt semblant. Quatre factors defineixen la situació actual de l'alumnat estranger al sistema educatiu balear:

- Continua l'arribada de famílies estrangeres amb fills en edat escolar.
- Els naixements de mare estrangera representen ja el 27% del total de naixements.
- Moltes persones estrangeres es matriculen a cursos d'educació d'adults, d'idiomes (català i castellà), de cicles formatius, etc., per millorar les seves opcions professionals.
- Destaca l'increment de l'alumnat estranger a l'ESO, etapa dins la qual és necessari prendre les mesures adients per garantir l'èxit escolar i la integració social.

GRÀFIC 3. EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER, NO UNIVERSITARI, A LES ILLES BALEARS (1991-2008)



Font: Elaboració pròpia

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

Tal vegada la distribució de l'alumnat estranger per tipologia de centres educatius (públics/privats-concertats) sigui la dada més preocupant del present anuari, concretament, a causa de l'augment de la presència d'aquest alumnat a la xarxa de centres de titularitat pública. Aquest fet no afavoreix la integració escolar i social de la població nouvinguda. Durant el curs 2007-2008 es troben matriculats als centres públics 22.099 alumnes (85%) i als centres privats i concertats (15%).

QUADRE 12. EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER PER TIPOLOGIA DE CENTRES (2005-2008)		
Curs	Centres públics (%)	Centres privats-concertats (%)
2005-2006	79	21
2006-2007	82	18
2007-2008	85	15

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

Al quadre 12 s'observa l'increment percentual de l'alumnat estranger matriculat als centres públics, la qual cosa indica, bàsicament, la ineficàcia de l'actual mecanisme d'escolarització, malgrat la intenció de la Conselleria d'Educació d'aconseguir una redistribució més equilibrada entre les dues xarxes educatives.

Aquesta correlació és la següent a les diferents illes:

QUADRE 13. DISTRIBUCIÓ PERCENTUAL DE L'ALUMNAT ESTRANGER PER ILLES I TIPOLOGIA DE CENTRES EDUCATIUS. CURS 2007-2008.		
Illes	Centres públics (%)	Centres privats-concertats (%)
Mallorca	83	17
Menorca	85	15
Eivissa	95	5
Formentera	98	2

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

La diferència percentual a les illes de Mallorca i Menorca, respecte de les d'Eivissa i Formentera, s'explica per la presència més baixa de centres privats i concertats en aquestes dues darreres.

QUADRE 14. DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER, EN XIFRES ABSOLUTES, PER ILLES I TIPOLOGIA DE CENTRES. CURS 2007-2008.

	Públics	Municipals	Privats	Concertats	TOTAL
Mallorca	16.531	189	429	3.058	20.207
Menorca	1.876	1	9	326	2.212
Eivissa	3.262	—	26	157	3.445
Formentera	240	—	6	—	246
TOTAL	21.909	190	470	3.541	26.110

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

QUADRE 15. ESCOLARITZACIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER PROCEDENT DE LES NACIONALITATS MÉS REPRESENTATIVES. CURS 2007-2008.

País	Centres públics	%	Centres concertats/privats	%
Alemanya	1.574	82	339	18
Regne Unit	1.449	86	160	14
Argentina	2.010	85	368	15
Colòmbia	1.478	82	326	18
Equador	2.440	81	575	19
Uruguai	894	88	119	12
Marroc	3.889	87	568	13

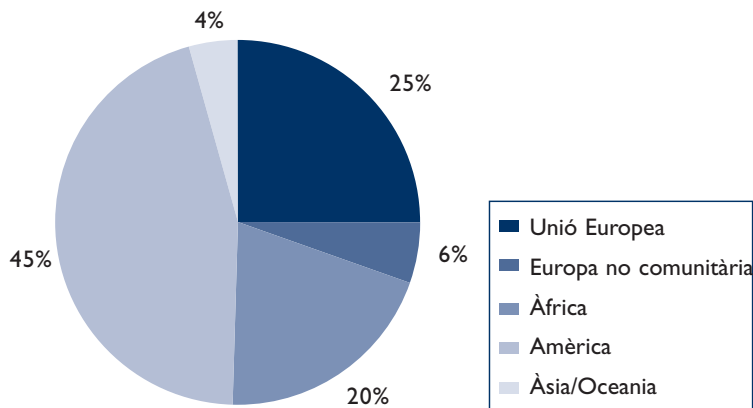
Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de la Direcció General de Planificació i Centres

Segons els percentatges del quadre 15, no s'observen diferències notables pel que fa a la proporció d'alumnat matriculat als centres públics i privats-concertats, dins el grup de les nacionalitats més representatives.

C) La procedència geogràfica de l'alumnat:

Al final del curs escolar 2007-2008, la distribució d'alumnat estranger matriculat als centres educatius de les Illes Balears, per àrees continentals de procedència, és la següent:

Del continent americà (11.868 alumnes); de la Unió Europea (6.519 alumnes); del continent africà (5.138 alumnes); de la resta de països de l'Europa no comunitària (1.465) i del continent asiàtic i Oceania (1.120 alumnes).

GRÀFIC 4: DISTRIBUCIÓ D'ALUMNAT ESTRANGER A LES ILLES BALEARS, PER ÀREES CONTINENTALS DE PROCEDÈNCIA. CURS 2007/2008.

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

L'alumnat procedent del continent americà representa el 45% del total; no obstant això, perd dos punts percentuals respecte del curs anterior, que s'afegeixen al continent africà, que passa a tenir el 20% de l'alumnat estranger (el curs anterior representava el 18%). L'alumnat procedent de la Unió Europea s'incrementa en un punt percentual i ocupa el segon lloc, amb un 25%. Aquesta diferència prové de l'alumnat de l'Europa no comunitària, que davalla al 6% del total, un punt manco que el curs precedent.

L'alumnat procedent d'Àsia i Oceania continua representant el 4% del total.

Aquests canvis en períodes de temps tan curts com un any són motivats per la dinàmica migratòria, que mostra una certa aturada de la immigració llatinoamericana i un dinamisme més gran de la immigració procedent de la Unió Europea, així com un procés de reagrupament familiar del continent africà, i l'increment de la natalitat per part d'aquestes famílies.

També en la línia dels anteriors anuaris, realitzam un seguiment del nombre de nacionalitats presents al sistema educatiu balear, per dues raons bàsiques: constatar la complexitat de la situació i comprovar l'expansió del fenomen de les migracions internacionals i les fluctuacions anuals.

Les dades corresponents al present curs escolar (2007-2008) mostren la presència de 127 nacionalitats diferents als centres educatius de les Illes Balears.

QUADRE 16. NACIONALITATS D'ALUMNAT ESTRANGER A LES ILLES BALEARS (2002-2008)

Curs	Illes Balears	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
2002-2003	115	103	45	56	16
2003-2004	115	110	52	60	19

Continua

Curs	Illes Balears	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
2004-2005	119	107	58	67	20
2005-2006	117	106	57	69	19
2006-2007	126	124	52	63	20
2007-2008	127	126	57	74	22

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

S'observa, respecte del curs anterior, la presència d'una nova nacionalitat al sistema educatiu balear, dues en el cas de Mallorca (124 a 126), cinc a Menorca (52 a 57), onze a Eivissa (63 a 74) i dues a Formentera (20 a 22). No totes les nacionalitats presenten un nombre important d'alumnat; solen començar amb la presència de pocs alumnes i en anys posteriors se n'incrementa progressivament la presència.

Les nacionalitats més significatives, des del punt de vista quantitatiu, dins el conjunt de la comunitat de les Illes Balears i també per illes, figuren al quadre següent:

QUADRE 17. PRINCIPALS PAÏSOS DE PROCEDÈNCIA DE L'ALUMNAT ESTRANGER A LA COMUNITAT AUTÒNOMA DE LES ILLES BALEARS. CURS 2007-2008.

Països	Balears	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
Alemanya	1.913	1.557	49	276	31
Algèria	131	108	10	11	2
Argentina	2.378	1.950	139	247	42
Bolívia	1.079	906	154	19	2
Brasil	527	337	95	93	—
Bulgària	761	725	13	23	—
Colòmbia	1.804	1.498	125	158	23
Cuba	237	198	30	9	1
Equador	3.015	2.130	383	500	2
Filipines	197	72	29	96	—
França	293	198	21	65	9
Holanda	184	109	4	70	1
Índia	100	91	5	4	—
Itàlia	743	529	59	129	26
Marroc	4.457	3.459	315	618	65
Nigèria	242	241	—	1	—

Continua

Països	Balears	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
Paraguai	113	64	—	49	—
Perú	268	201	52	15	—
Polònia	334	288	7	34	5
Portugal	172	128	10	34	—
Regne Unit	1.609	1.038	384	181	6
Rep. Dominicana	345	284	26	35	—
Romania	898	546	52	270	10
Rússia	253	213	20	20	—
Senegal	182	163	6	13	—
Ucraïna	175	146	15	14	—
Uruguai	1.013	785	57	168	3
Veneçuela	237	204	17	16	—
Xile	605	534	7	57	7
Xina	546	470	38	37	1

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

Del quadre 17 podem extreure una sèrie de conclusions interessants, com són:

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

Cinc noves nacionalitats s'incorporen a la llista de l'any precedent, és a dir, passen a tenir més de cent alumnes matriculats als centres escolars: Algèria (131), Filipines (197), Índia (100), Paraguai (113) i Senegal (163), la qual cosa indica una consolidació residencial.

Així, a l'illa de Mallorca, les catorze nacionalitats més representatives, des del punt de vista quantitatiu, són: el Marroc, l'Equador, Argentina, Alemanya, Colòmbia, el Regne Unit, Bolívia, Bulgària, Uruguai, Romania, Xile, Itàlia, Xina i Brasil.

A l'illa de Menorca, les sis nacionalitats amb un nombre més elevat d'alumnat són: el Regne Unit, l'Equador, el Marroc, Bolívia, Argentina i Colòmbia.

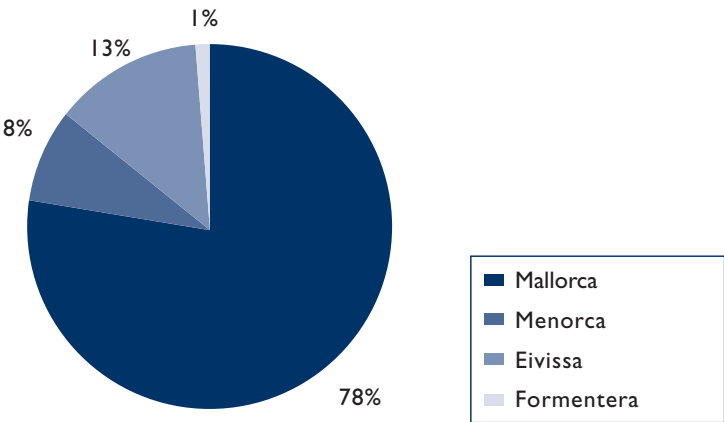
A l'illa d'Eivissa, les sis nacionalitats més importants són: el Marroc, l'Equador, Alemanya, Romania, Argentina i el Regne Unit.

I, a l'últim, a l'illa de Formentera, quatre nacionalitats són majoritàries: el Marroc, Argentina, Alemanya i Itàlia.

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

A l'àmbit insular, existeix una correspondència entre la presència d'alumnat estranger i el seu pes específic des del punt de vista demogràfic, com s'observa al gràfic següent:

GRÀFIC 5: DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER PER ILLES. CURS 2007-2008



Font: Elaboració pròpia

QUADRE 18. RELACIÓ D'ALUMNAT ESTRANGER PRESENT AL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS. CURS 2007-2008

País	Alumnat	País	Alumnat
Afganistan	3	Israel	13
Albània	14	Itàlia	743
Alemanya	1.913	Japó	5
Algèria	131	Kazakhstan	2
Andorra	12	Kenya	5
Angola	1	Letònia	6
Antilles Neerlandeses	1	Líban	2
Aràbia Saudita	2	Líbia	4
Argentina	2.378	Liechtenstein	1
Armènia	6	Lituània	17
Austràlia	8	Luxemburg	6
Àustria	63	Macedònia	8
Bangla Desh	15	Malàisia	2

Continua

País	Alumnat	País	Alumnat
Barbados	2	Mali	30
Bèlgica	76	Malta	1
Belize	2	Marroc	4.457
Bielorússia	7	Mauritània	7
Bolívia	1.079	Mèxic	53
Bòsnia i Hercegovina	10	Moldàvia	17
Brasil	527	Moçambic	1
Bulgària	761	Nepal	8
Burkina Faso	8	Nicaragua	21
Cap Verd	2	Níger	10
Camerun	20	Nigèria	242
Canadà	16	Noruega	18
Colòmbia	1.804	Nova Zelanda	10
Congo	3	Pakistan	25
Costa d'Ivori	6	Palestina	1
Costa Rica	8	Panamà	3
Croàcia	7	Paraguai	113
Cuba	237	Perú	268
Dinamarca	43	Polònia	334
Dominica	4	Portugal	172
Equador	3.015	Puerto Rico	3
Egipte	3	Regne Unit	1.609
El Salvador	13	República Txeca	40
Unió Emirats Àrabs	1	Rep. Dominicana	345
Eslovàquia	25	Unió Sud-africana	8
Eslovènia	7	Romania	878
Estats Units	97	Rússia	253
Estònia	3	Rwanda	3
Etiòpia	3	Sàhara Occidental	12
Filipines	197	Saint Lúcia	1
Finlàndia	19	São Tomé i Príncipe	1
França	293	Senegal	182
Gabon	1	Seychelles	1
Gàmbia	8	Síria	5
Geòrgia	6	Sri Lanka	7
Ghana	9	Suècia	74
Grècia	10	Suïssa	88

Continua

País	Alumnat	País	Alumnat
Guatemala	14	Surinam	1
Guinea	44	Tailàndia	13
Guinea Equatorial	53	Taiwan	1
Guinea Bissau	2	Togo	1
Guyana	1	Tunísia	1
Holanda	184	Turquia	15
Hondures	16	Ucraïna	175
Hongria	24	Uganda	1
Índia	100	Uruguai	1.013
Indonèsia	4	Veneçuela	237
Iran	6	Vietnam	2
Irlanda	35	Xile	605
Iugoslàvia	22	Xina	546

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

Volem agrair la col·laboració de la Direcció General de Planificació i Centres de la Conselleria d'Educació de les Illes Balears en l'aportació de les dades per poder elaborar aquest capítol.

II. LA INTERCULTURALITAT COM A MECANISME D'INTEGRACIÓ ESCOLAR I SOCIAL

II.1. La integració intercultural a l'àmbit social

Hi ha una frase cèlebre que diu: «L'home és l'únic animal que ensopega dues vegada amb la mateixa pedra», i a la realitat quotidiana observam sovint la confirmació d'aquesta dita.

El fracàs de les polítiques assimiladores dins l'àmbit de la integració de les persones immigrades als diferents països del nostre entorn europeu (França, Alemanya, el Regne Unit, Suïssa, etc.) no ens ha servit per prendre mesures correctores amb la finalitat d'aconseguir uns resultats més bons.

Ni el model del republicanisme assimilador francès ni el model del multiculturalisme britànic han obtingut els resultats esperats perquè, entre altres factors, no tenen en compte la globalitat de l'ésser humà que migra d'un lloc a l'altre; la identitat no es modifica per decret i cap persona no renuncia a allò que és ni al lloc d'on ve per adaptar-se a viure en un altre lloc (poble, ciutat, país).

L'acceptació dels altres en tots els seus vessants (identitari i cultural) és una condició *sine qua non* per a la convivència en igualtat. No podem demanar a ningú que renunciï a la seva cosmovisió del món per formar part de la nostra comunitat.

D'altra banda, s'ha de tenir molt clar que cada societat ha elaborat les seves normes i regles de convivència, els seus costums, la seva història i el seu patrimoni cultural, que ha de ser respectat i compartit per tots els que trien aquesta nova comunitat com a destinació migratòria amb un plantejament de residència permanent.

En aquest sentit, també volem apuntar que el futur d'una comunitat el fan els seus membres, a través del consens i les pautes democràtiques. La identitat i la cultura com a elements de la vida, de les persones i dels pobles, són conceptes dinàmics, en constant canvi i, per tant, evolucionen i es modifiquen amb el pas del temps i en funció dels canvis socials.

Per tant, i com a conclusió de tot l'anterior, la comunitat autònoma de les Illes Balears, amb un nombre cada vegada més gran de residents procedents d'altres països (20%) i d'altres nascuts a la resta de comunitats autònomes de l'Estat espanyol (25%), encara es troba a temps d'optar per la tercera via d'integració, que la majoria d'especialistes anomena el model intercultural.

És evident que a una societat com la balear no li poden imposar la manera en què ha de rebre i acceptar els nous veïns ni la manera en què hi ha de conviure. Això és una qüestió de temps i de formació, com diu Sami Naïr: «cal fer pedagogia amb la població autòctona i amb la població nouvinguda, amb relació a la creació d'una bona integració i convivència futures entre iguals»; d'aquí ve la importància que es concedeix a la institució escolar, com a mecanisme socialitzador bàsic, en el coneixement, el treball i la pràctica de la interculturalitat entre la població jove, en la formació dels futurs ciutadans.

II.2. Què s'entén per interculturalitat?

La interculturalitat és la fórmula de relació, d'integració, de convivència, que implica l'acceptació de l'altre tal com és, no com ens agradaria que fos. Per tant, parteix de la idea del respecte a la diversitat.

Com diu el sociòleg Manuel Delgado, «la modernitat i la societat van lligades al principi d'una diversitat més gran entre els seus membres». Expressions com «tots som iguals, tots som diferents» reforcen aquest mateix principi.

Una definició molt encertada de l'educació intercultural inclusiva és la següent: «la interculturalitat és un model educatiu que propicia l'enriquiment cultural dels ciutadans, partint del coneixement i del respecte a la diversitat, a través de l'intercanvi i el diàleg, en la participació activa i crítica per al desenvolupament d'una societat democràtica basada en la igualtat, la tolerància i solidaritat» (Sales, García 1997, 46).

Consideram interessant comentar els termes i conceptes que de manera interrelacionada donen sentit a la definició anterior i també, des d'un punt de vista crític, indicar els aspectes del nostre sistema escolar i social que provoquen i dificulten la seva plasmació real.

En primer lloc, parlar d'interculturalitat és parlar de ciutadania democràtica, la qual cosa és un desideratum més que una realitat per diferents motius:

A les Illes Balears hi ha actualment quatre grups de persones:

- Els ciutadans espanyols (nascuts o immigrants) que resideixen a la comunitat autònoma i gaudeixen de tots els drets i deures d'una societat democràtica com l'espanyola. Dins aquest grup es troben totes les persones que han obtingut la nacionalitat espanyola, a més de la del seu país respectiu.
- Els ciutadans estrangers comunitaris (UE), que es troben sota el marc legislatiu de la Unió Europea i als quals la reforma de la Constitució Espanyola de 1978 ha concedit el dret a votar i a ser votat dins les eleccions municipals i europees, no així dins les autonòmiques i estatals. Per tant, des del punt de vista de residents permanents a les Illes Balears, no gaudeixen de la condició de ciutadans de ple dret, malgrat que disposen de molts avantatges de tot ordre dins els àmbits civils, econòmic, etc.
- Els estrangers no comunitaris en situació regular no són ciutadans, no se'ls reconeixen els drets polítics, no poden accedir a la funció pública a Espanya. Sí que tenen drets i deures civils, laborals, fiscals i socials, sempre que mantinguin el seu lloc de feina (contracte de feina), que els permet trobar-se en situació regular.
- Els estrangers no comunitaris en situació irregular: «no existeixen». Fan feina al sector informal o submergit de l'economia, sobreviuen dins la nostra societat, poden ser atesos al servei d'urgències dels hospitals i centres de salut, els seus fills es troben escolaritzats al sistema educatiu balear; no obstant això, no existeixen.

Per tant, s'observa l'incompliment d'una premissa bàsica, la **condició de ciutadans** per a tots els residents a la comunitat autònoma dins el marc d'una democràcia parlamentària. Així mateix, els principis que defensa aquesta estructura política tampoc no són viables dins la realitat social actual.

La igualtat d'oportunitats dins un sistema escolar en què trobam alumnat procedent de famílies dels quatre grups esmentats anteriorment és una qüestió difícil de treballar, perquè l'escola no és una institució al marge de la societat. No podem dir que tots els nins i nines del nostre sistema educatiu tenen les mateixes oportunitats, ja que es troben condicionats per la situació socioeconòmica i legal de les seves famílies. És necessari evolucionar en la condició de ciutadania (nacionalitat) i introduir altres factors o elements com la residència en el temps, com han fet altres països de la UE, que ja permeten exercir el dret al vot a les eleccions locals.

També pensam que s'ha de fer pedagogia, com deia Sami Naïr a una conferència realitzada a Sa Nostra (octubre 2007), en el sentit de recomanar als estrangers que decideixin establir la seva residència definitiva a les Illes la conveniència de demanar la doble nacionalitat per gaudir de tots els avantatges que això suposa.

No obstant això, la igualtat d'oportunitats no acaba aquí, és necessària la discriminació positiva de l'alumnat i les famílies que es troben en situacions d'inferioritat de condicions: la població de les capes socials més baixes i la població immigrada de tipus econòmic, procedent bàsicament de països del Tercer Món. Només cal analitzar la resposta de determinats partits polítics de les Illes davant

una petita modificació al decret d'admissió d'alumnat als centres sostinguts amb fons públics per al curs 2008-2009, per veure de quina manera s'han activat totes les alarmes a causa del «perill» o la «discriminació» d'afavorir l'alumnat de necessitats educatives específiques i fer qualche passa per evitar l'excessiva concentració als centres públics. Ni el canvi ni les garanties que ofereix la Conselleria d'Educació són suficients per equilibrar la situació existent, ni la reacció de determinats grups polítics afavoreix el camí de la integració intercultural.

Els partits polítics tampoc no són entitats desconnectades de la realitat social que els envolta i per això cal tenir present el punt de vista de la societat balear relatiu a la presència de la població estrangera i la seva integració a tots els àmbits: escolar, social, cultural, polític, etc.

Per fer una primera aproximació a aquesta qüestió, volem recórrer a dos estudis realitzats a l'illa de Mallorca que proporcionen unes conclusions molt interessants que cal tenir presents:

- Un estudi realitzat per Carlos Vecina, sociòleg i professor de la UNED, a partir d'enquestes comparatives entre estudiants de quinze anys d'origen autòcton de dos centres del barri de Son Gotleu: un de concertat, en què el percentatge d'immigrants no arriba al 2% de l'alumnat, i un de públic, en què representen el 22%. Arriba a la conclusió següent:

«El rebuig de l'alumnat autòcton envers el col·lectiu d'immigrants és més gran als centres escolars en què la presència d'extracomunitaris és gairebé inexistent. Per contra, a les escoles on són més presents, la valoració negativa de la resta de l'alumnat que hi comparteix educació es redueix de manera significativa» (*Balears*, 6 d'abril de 2008).

És evident que viure separats des de l'escola és una manera d'anar envers la segregació social i el desconeixement mutu; aquest no és, per tant, el camí i la base del futur de les Illes.

- L'altre estudi és la tesi doctoral de la doctora Antònia Pasqual, titulada «Les visions de la immigració a Mallorca», referida a la immigració extracomunitària. Permet constatar un predomini del ressentiment envers els immigrants que l'autora qualifica de «racisme subtil» per damunt d'actituds xenòfobes i de racisme obert.

Coincidim amb ella en l'afirmació següent: «més que diferències culturals, són les diferències socials i econòmiques l'antítesi de la cohesió i la ciutadania, i la xenofòbia se sustenta en aquestes desigualtats».

Són molt interessants els cinc discursos o posicions enfront el fenomen migratori que esmenta la doctora Pasqual a la seva tesi:

1. La posició de rebuig: considera la presència de població immigrada com un problema, com uns competidors dins l'àmbit laboral i en l'adquisició de drets socials i polítics. Els defensors d'aquesta postura propugnen que l'única política consisteix en el control i l'accés restringit de la immigració i, per tant, defensen el model d'assimilació dels nouvinguts com el més encertat.

2. La posició proteccionista: van en la línia de l'anterior, en el sentit de la necessitat de protegir la cultura autòctona (la llengua i la identitat es troben en perill) davant la forta presència d'altres cultures.

3. La posició cívica: manifesten una preocupació pel fet que la forta immigració pugui fer perillar l'estat del benestar i els valors democràtics que el sustenten.

La immigració ha d'estar en funció de les necessitats de la població autòctona; per tant, són partidaris de les quotes, amb una preocupació per l'equilibri poblacional.

Ofereixen un discurs de bones intencions: tolerància, respecte envers les minories; són partidaris de concedir els drets socials als immigrants però no els drets polítics.

4. La posició oportunista: presenta una visió economicista de la societat, veu la desigualtat social com a inevitable. La immigració, com a mà d'obra, és necessària. Defensa la cultura del mestissatge (*melting-pot*). De qualque manera, són conscients que només els més bons podran pujar l'escala social i econòmica autòctona, la majoria romandran com a mà d'obra barata i ocuparan les capes socials més baixes.

5. La posició igualitària: aquesta darrera visió defensa les semblances entre els éssers humans i la noció d'igualtat; són conscients de les relacions de poder i les dinàmiques d'exclusió que s'estableixen a la societat.

Veuen la integració cultural com un enriquiment mutu, dins una societat plural i articulada entorn de la participació social i la ciutadania.

Per tant, cal ser conscient del realisme de l'estudi de la doctora Pasqual i de la constatació que només una petita part de la població balear, representada en la visió o posicionament igualitari, defensa clarament els postulats o el discurs oficial entorn de la immigració estrangera a les Illes Balears.

Hi ha un discurs social «políticament correcte» i una realitat quotidiana que no sempre manifesta tot allò que pensa; per tant, aquestes visions poden esdevenir un autèntic problema si per part de les institucions no es duen a terme polítiques més decidides d'integració efectiva dels nous arribats amb la població autòctona.

Per tant, a partir d'aquests estudis i de la constatació de les dades demogràfiques esmentades a l'apartat primer d'aquest article, que demostren la irreversibilitat d'un procés d'increment de la població estrangera a les Illes, cal insistir una vegada més que ens jugam el futur de la societat de la comunitat autònoma de les Illes Balears i que cal seguir les fórmules que a hores d'ara semblen més adients i coherents, com la via de la interculturalitat.

II.3. La integració intercultural al sistema educatiu de les Illes Balears

La primera afirmació que volem fer és la següent: la realitat del sistema educatiu de les Illes Balears es troba molt lluny del treball en la línia de la interculturalitat, la qual cosa és una contradicció amb

relació a les dades quantitatives de l'alumnat estranger matriculat als nivells educatius obligatoris (16% del total).

La realitat quotidiana a les aules de molts centres de les Illes mostra la necessitat de trobar respostes de tot tipus per atendre les noves necessitats que la pluralitat de l'alumnat i de les seves famílies ens plantegen diàriament.

Molts de claustres de professorat, equips directius, associacions de mares i pares, associacions sindicals i la Conselleria d'Educació es troben immersos en una realitat complexa a la qual volen donar resposta, especialment pel que fa a les necessitats immediates: l'escolarització equilibrada de l'alumnat estranger, els mecanismes d'acollida i de mediació amb les famílies, el treball intensiu de les llengües de la comunitat com a mecanisme afavoridor de la integració escolar, la formació del professorat de suport, les campanyes de sensibilització, etc.

No obstant això, no és suficient, perquè cal fixar objectius a mitjà i a llarg termini, com la reflexió entorn del tipus de societat que volem construir a les Illes i, per tant, de les bases i els principis educatius que cal treballar.

Volem que en el futur els ciutadans de les Illes tinguin els mateixos drets i deures?

Volem treballar en la línia de la cohesió social i accentuar la diversitat com a característica fonamental d'una societat democràtica?

Volem una societat intercultural, en què tothom tingui el seu lloc i ens puguem enriquir mútuament?

Evidentment, l'autor d'aquest article aposta decididament per la via de la interculturalitat com el mecanisme més adequat per aconseguir una resposta positiva a aquests reptes i, per això, de manera resumida apuntem determinades idees que caldria introduir al treball dels centres educatius de les Illes per posar les bases de la convivència intercultural.

A les aules de les Illes es detecten una sèrie de dificultats per afrontar la interculturalitat i, per tant, abordar-les i trobar-hi solucions és una primera passa a realitzar. Des del nostre punt de vista, els handicaps més importants són:

- Que es produeixi una certa estabilització del fenomen d'incorporació d'alumnat nouvingut que pugui permetre superar les accions i mesures d'atenció urgent per altres de caire més reposat i reflexiu. Aquesta condició escapa de l'àmbit d'actuació dels centres educatius, ja que respon a la dinàmica migratòria i a la conjuntura econòmica de les Illes.
- En els canvis del model d'escola assimiladora al model intercultural, és necessària la implicació de tot el professorat, no solament del professorat de suport, sinó de totes les àrees del currículum. La mentalització i formació del conjunt del professorat és una passa prèvia, així com el compromís dels claustres dels centres educatius.

- Hi ha una demanda clara de recursos (organitzatius, humans i materials) que l'administració educativa ha de posar a l'abast del sistema. És necessari un finançament complementari, per exemple, per crear en els diferents centres educatius fons documentals, audiovisuals, informàtics, etc. sobre la diversitat lingüística i cultural existent a cadascun dels centres.
- Són necessaris canvis metodològics des del punt de vista organitzatiu (agrupaments flexibles, treball cooperatiu, treball en equip del professorat, etc.), adaptables a les necessitats detectades a través de les adaptacions curriculars individuals (ACI) i del treball de la comissió pedagògica, dels departaments didàctics, etc.
- És necessària una consideració més gran de l'aprenentatge vivencial i també cal revisar determinades pràctiques pedagògiques adreçades únicament a l'alumnat mitjà: normes, exàmens, materials didàctics, etc. S'han de diversificar els enfocaments i recursos envers la totalitat de l'alumnat, per crear una escola de tothom i per a tothom. Cal fer visible la diversitat de l'aula a la pràctica educativa i al currículum, així com introduir metodologies didàctiques més inclusives i fomentar el treball cooperatiu.
- Les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) constitueixen una bona eina de contacte intercultural i d'apropament a les llengües i cultures de l'alumnat.
- Cal superar el caràcter folklorista, estereotipat, de les cultures minoritàries, i lluitar de manera decidida contra els estereotips i prejudicis.
- S'han de millorar les relacions entre la comunitat educativa en general (alumnat, professorat i famílies), en la línia de les comunitats d'aprenentatge. L'escola ha de fugir de l'estatisme per adaptar-se a les noves realitats que sorgeixen i al mateix temps provocar canvis socials. A determinats centres de Catalunya es treballa en els anomenats «plans d'entorn», que són eines de cohesió social entre la diversitat dels ciutadans que han d'aprendre a conviure, i ho fan a través de la relació intercultural dels pares i mares, amb l'eix vertebrador de la llengua i la cultura del país d'acollida.

Cal introduir al currículum de la comunitat autònoma de les Illes Balears, precisament ara que es troba en fase de revisió i adaptació a la LOE, aspectes característics de la interculturalitat:

- a) Plantejaments en la línia d'aspectes interpretatius, comprensius, crítics, problemàtics i compromesos amb la realitat social.
- b) Lligar els continguts a conceptes com migracions humanes, globalització o desigual distribució de riquesa i recursos.
- c) Aprendre els continguts necessaris per convertir-se en ciutadans d'una societat democràtica i plural.
- d) Ensenyar a l'alumnat superant els trets d'exclusió: raça, religió, gènere i classe social.

- e) Modificar els aspectes estructurals de l'aula: submissió, ensenyament unidireccional (professorat a alumnat), etc.
- f) Superar la fractura existent entre l'aprenentatge acadèmic i el vivencial: apropar la vida de l'aula a la realitat viscuda per l'alumnat.

La llista es pot ampliar tot el que es vulgui; no obstant això, crec que si aconseguim treballar en aquesta línia aconseguirem posar les bases d'un nou model d'educació més intercultural dins el marc d'una realitat social com a construcció d'un grup humà en constant canvi.

Per aprofundir en el canvi de model educatiu que duu implícit el model d'educació i escola interculturals, podem esmentar cinc teories pedagògiques que aporten els seus principis bàsics (socialització, participació, diversitat, funcionalitat i aprenentatge significatiu), per poder orientar els equips educatius en aquestes qüestions:

- La teoria curricular sociocrítica (Connell, R.W. 1997): propugna un currículum més comprensiu, inclusiu i representatiu; amb pràctiques educatives democràtiques i igualitàries.
- La teoria sociocultural i constructivista (Ausubel [et al.], 1986 i Benejam, 1997).
- Els mètodes interactius (Quinquers, 1997).
- La pedagogia de l'autonomia (Freire, 1997).
- Els mètodes de l'aprenentatge cooperatiu i vivencial (Díaz-Aguado, 2002).

Al final, l'educació ha de preveure, com una de les seves prioritats, la sensibilització pel que fa al sentit de pertinença a la comunitat balear, en igualtat de condicions i amb respecte i acceptació de les diferències. Per aconseguir això, els docents hem de realitzar una aproximació a la llengua i a la cultura del nostre alumnat nouvingut, per la qual cosa volem dedicar el tercer apartat del nostre article a realitzar una aproximació al coneixement de l'alumnat xinès, de les seves expectatives, de la relació de les seves famílies amb els centres educatius i de la seva cultura en general.

III. L'ALUMNAT XINÈS AL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS

III.1. Característiques demogràfiques de la població resident a les Illes Balears procedent de Xina

La Xina és un país conegut mundialment per la seva cultura i pel fet de ser el país més poblat del planeta. La població de la Xina és de 1.300 milions de persones, distribuïdes al llarg dels seus 9.596.960 km², amb una densitat de població de 132 h/km².

La Xina és un estat immens, format per nombroses minories nacionals. Predomina la nacionalitat han, amb el 93% de la població total, a la qual cal afegir una cinquantena de nacionalitats que comprenen uns noranta milions de persones.

Dins aquestes minories destaquen els tibetans (4,5 milions), els mongols (4,8 milions), els uigurs (7,2 milions), els miaos (7,3 milions), els zhuang (15 milions), els hui (8,5 milions), els manxús, etc.

A part dels pobles esmentats, hi ha uns altres onze grups etnolingüístics: yi, tujia, dong, coreans, etc.

De l'anàlisi de l'evolució de les migracions actuals a tot el planeta, s'observa un increment constant de l'emigració de població d'aquest país asiàtic cap a la resta del món, també cap a les Illes Balears.

Les causes que motiven aquesta forta emigració cap al primer món tenen a veure amb l'excessiva població d'aquest país asiàtic, així com amb el desig de molts dels seus habitants de millorar les seves condicions de vida en àrees de sistema econòmic capitalista, ja que el comunisme no serveix per aconseguir les seves aspiracions personals i familiars; la seva renda per càpita és molt baixa en comparació de l'espanyola i el salari mitjà gira entorn dels dos-cents euros mensuals.

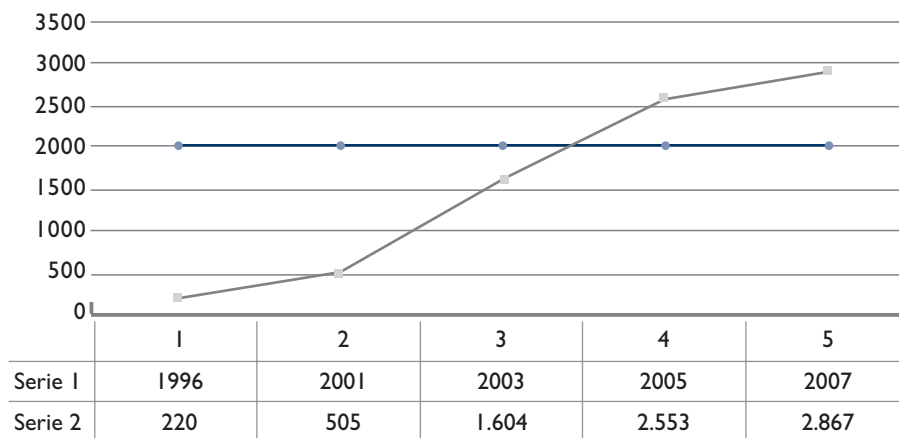
Aquesta migració és el prototip de migració en xarxa, és a dir, amb un fortíssim suport de persones de la mateixa nacionalitat a l'hora de sortir, de desplaçar-se i d'instal·lar-se al lloc triat com a destinació migratòria.

Un altre aspecte visible d'aquesta migració és el lligam existent amb determinades activitats econòmiques com la restauració i el comerç; moltes vegades depenen d'empreses o xarxes transnacionals, propietats de xinesos. Durant els darrers anys, el seu nombre ha augmentat de manera exponencial, especialment a partir de l'any 2002, la qual cosa indica l'actualitat d'aquesta.

QUADRE 18. EVOLUCIÓ DE LA POBLACIÓ XINESA RESIDENT A LES ILLES BALEARS (1991-2007)

Any	Residents xinesos
1991	191
1996	220
2001	505
2003	1.604
2005	2.553
2007	2.867

Font: IBAE

GRÀFIC 6: EVOLUCIÓ DE LA POBLACIÓ XINESA RESIDENT A LES ILLES BALEARNS (1991-2007)

Font: Elaboració pròpia a partir de l'INE

La immensa majoria d'immigrants xinesos que viuen a Mallorca no procedeixen de les grans ciutats industrials o riques com podrien ser Xangai i Pequín. Provenen de regions i províncies d'un grau de desenvolupament econòmic i/o cultural relativament baix, (Fujian, Zhejiang...), o de pobles ben allunyats dels principals nuclis urbans. Molts no tingueren, al seu lloc d'origen, l'oportunitat de rebre una escolarització gaire important. Xinjiang, Uigur, llocs de procedència de gran part dels xinesos residents a les Illes, pertanyen a la regió autònoma del Turquestan oriental, que s'ha resistit tradicionalment a l'assimilació de la cultura xinesa.

Hi ha casos d'alumnat que només parla el seu dialecte regional o provincial i que amb prou feines sap llegir i escriure. No parlem ja de la possibilitat que compreguin un idioma estranger, o fins i tot que tinguin una mínima idea del sistema alfabètic que nosaltres utilitzam (la llengua xinesa no es compon de lletres, vocals i consonants, sinó que pertany a un sistema ideogramàtic completament diferent).

Els motius de la seva vinguda a Mallorca són principalment econòmics: la recerca d'oportunitats, de feina, de riquesa i prosperitat material, i escapar-se de la pobresa o fins i tot de la misèria. A Mallorca, la majoria treballa a restaurants xinesos, a tendes de «tot a cent», o en empreses de construcció. El seu coneixement de les llengües oficials (català i castellà) és primari, après de manera irregular i sense mètode a força d'haver de comunicar-se amb els clients.

Les diferències salarials són un important motiu d'emigració de la Xina cap a Occident; el sou normal a la Xina és de cent a tres-cents euros mensuals; no obstant això, hi ha gent que guanya tant com a Occident, la qual cosa manifesta cada vegada més una polarització social (rics i pobres). Són precisament aquests darrers els que opten per l'emigració com a mecanisme de millora de la situació econòmica familiar.

L'itinerari bàsic, més econòmic, consisteix a venir a Espanya via aeroports d'Alemanya, especialment en el cas de les Illes Balears, per la connexió diària de l'aeroport de Son Sant Joan.

III.2. La forta influència de les religions i de la tradició en la vida diària de l'alumnat xinès

A través del comportament observable de l'alumnat xinès i de les seves famílies en la vida dels centres educatius de les Illes Balears, hem volgut esbrinar i cercar una informació complementària per entendre més bé el seu comportament i tarannà vital, ja que el coneixement mutu és la primera passa d'una bona comunicació intercultural.

A la majoria de centres educatius de les Illes, s'observa que la majoria dels xinesos són persones de caràcter afable; la majoria són molt humils i ben educats. No els agrada discutir, ni barallar-se, ni ficar-se en problemes de cap tipus. Els xinesos residents a Mallorca també són generalment molt treballadors i tenen una gran força de voluntat per sortir de la pobresa que han conegut al seu país. Encara que el nombre d'immigrants xinesos creix constantment, amb prou feines es veuen xinesos passejant pels carrers, a causa de les llargues jornades laborals que ocupen el seu temps.

La seva manera de ser es troba molt lligada als elements culturals propis d'un país amb un fort pes de la tradició i de l'espiritualitat.

III.2.1. El paper de la religió

El règim comunista xinès sempre ha estat hostil a totes les religions presents al seu territori; la política oficial ha pivotat entre la repressió i la tolerància.

Durant la Revolució Cultural foren atacats tots els llocs de culte; no obstant això, a partir de 1978 l'Estat ha mantingut una actitud més tolerant, recollida a la constitució de 1982.

Les religions tradicionals són el taoisme i el confucianisme; ambdues s'identifiquen amb la cultura i la tradició xineses. No obstant això, en un país tan immens i divers hi són presents la majoria de religions del món.

El taoisme: té una antiguitat de 4.000 anys. És en part una religió organitzada que originalment té una orientació naturalista, subratlla l'espontaneïtat i té una forta tendència envers el misticisme.

El món és el resultat de dues energies (sol/lluna, masculí/femení); això vol dir que concep el món en sentit binari (bo-dolent, gran-petit): yin-yang. Cadascuna de les dues zones té qualche cosa de l'altra.

Aquesta filosofia vital té una incidència directa en el comportament de l'alumnat d'aquesta nacionalitat matriculat als centres educatius de les Illes, ja que un dels comportaments més fàcilment observables és el caràcter pacífic i poc conflictiu que presenten aquests alumnes.

L'explicació d'aquest fet, seguint el taoisme, cal trobar-la en el fet que el món no es troba en conflicte; el conflicte no és bona idea. No duu cap avantatge anar a l'extrem.

Per qualsevol xinès, cal evitar el conflicte tant en el llenguatge, en el cos, com a la vida en general.

El confucianisme: és més un codi ètic i una tradició que no pas una religió, no disposa d'una organització o un clergat clarament definits i cerca la relació positiva entre les persones: aquesta relació ha d'estar basada en l'harmonia.

És originari d'una societat basada en l'agricultura, en la terra. En aquest context agrari, se cercava tenir una bona relació entre les persones que feien feina al camp.

Des del segle II aC fins a l'establiment del comunisme, fou la religió oficial de l'Estat xinès i els seus preceptes i rituals impregnaren la vida pública.

No creu en un déu, considera que el més important a la nostra vida és el temps.

A més de l'harmonia i el temps, un tercer principi és la jerarquia social i familiar; creu en una forta influència dels més grans sobre els joves, i la practica. La subordinació a l'autoritat dels grans (pares, germans, ancians...) esdevé una certa mescla de por i afecte, a la vegada.

A l'hora d'adreçar-se a un germà gran, per exemple, no es pot emprar el seu nom com fem a Occident, sinó el formulisme: germà gran; per tant, és molt important la posició dins la família.

Tampoc, per influència d'aquesta filosofia vital, no solen expressar els seus sentiments i estats d'ànim de manera efusiva. Així, per exemple, mai no utilitzen l'expressió «pare (o mare), t'estimo»; en el seu lloc diuen «pare, et respect».

Tampoc no s'empren en el llenguatge xinès paraules pròpies d'un vocabulari íntim com «amor» o «estimar».

El budisme: és una religió originària de Nepal (segle V aC) que s'estengué per la Xina a partir del segle III i, actualment, té uns noranta milions d'adeptes. Té l'origen en la dinastia tang i ha estat desenvolupat a la manera xinesa.

L'impulsor d'aquesta religió fou Siddhārtha Gautama, un home que a través de la meditació va arribar a l'estat de saviesa absoluta i de perfecció: el nirvana.

L'objectiu del budisme és l'eradicació del sentiment d'insatisfacció, provocat per una concepció errònia de l'existència; per superar aquesta situació la meditació esdevé el mecanisme per a la comprensió profunda de l'ésser.

El concepte de la reencarnació influeix molt en el comportament i les creences tradicionals.

Si no duem una vida honesta («fer el bé»), es produiran unes conseqüències i afectarà la reencarnació. Els xinesos creuen que si fem coses bones els fills tindran una vida més bona, per tant, cal acumular bones obres i bones accions com una mena d'inversió de futur.

Actualment, el dalai-lama és el líder espiritual i també polític del poble tibetà, del qual es troba exiliat des de l'any 1959, a causa de la invasió xinesa.

També a la Xina són presents les dues grans religions monoteistes del món:

L'Islam: té vint milions d'adeptes a la Xina.

El cristianisme: fou introduït a la Xina pels missioners jesuïtes. Avui practiquen aquesta religió uns deu milions de xinesos (cinc milions de catòlics i quatre milions de protestants). Es tracta d'un cristianisme separat de Roma, amb consagració de nous bisbes sense l'aprovació del Vaticà.

Per tant, la complexitat d'un país tan immens i plural es manifesta en la pràctica totalitat de religions que existeixen actualment al món, amb una predominància de les tres primeres (taoisme, confucianisme i budisme), que influeix de manera molt significativa en la cultura i la manera de ser i actuar de la població de la Xina. Conèixer els principis i les creences d'aquestes religions i tradicions ens permetrà entendre més bé el col·lectiu d'alumnat i famílies xineses que formen part de les nostres comunitats educatives.

III.3. Una aproximació a la llengua xinesa

L'idioma oficial de la República Popular de la Xina és el mandarí, provinent del nord del país, i a partir del qual s'ha desenvolupat la parla comuna i nombrosos dialectes.

L'escriptura xinesa consta de set mil ideogrames o caràcters simples i més de vint-i-cinc mil ideogrames composts, molts dels quals tenen el seu origen en una economia i una societat tradicionals de caire rural. Amb el pas del temps, han derivat de formes més o manco realistes envers un grau d'abstracció més gran. Tots els ideogrames són monosil·làbics, això vol dir que es pronuncien amb un sol cop de veu.

Els ideogrames o caràcters, com a combinació de línies, pinzellades, ganxos o punts, existeixen des de fa més de mil anys, i la seva forma no ha canviat gaire. Representen objectes físics i han experimentat amb el pas del temps una certa evolució de l'aspecte figuratiu a l'abstracció.

Per tant, aquests caràcters o ideogrames ens resulten bastant difícils als occidentals, ja que es troben, culturalment, molt lluny de la nostra vida, de la nostra realitat.

Malgrat tot, amb un coneixement d'uns cinc-cents a set-cents ideogrames, tenim una certa base per conèixer una mica l'escriptura xinesa, que s'executa de dalt a baix, no d'esquerra a dreta com fem a les Balears, ja que és una manera de fixar la tinta al suport o superfície en què s'escriu.

Aquest 10% dels ideogrames es representa mitjançant dibuixos bàsics, que a poc a poc es tornen més complexos i amplien la seva significació. També cal saber que tots els xinesos comparteixen la mateixa escriptura malgrat que parlin dialectes diferents.

Per a totes aquelles persones interessades a començar a tenir unes nocions sobre la llengua i l'escriptura xineses, volem recomanar el *Mètode complet de xinès parlat i escrit* de Lai-Ming Tsang, editat per la UIB i citat a la bibliografia.

Seguint aquest mètode volem recollir a continuació una sèrie d'idees bàsiques que poden ajudar els docents a fer petits passos en la comprensió i admiració d'aquesta llengua mil·lenària.

- a) La pronunciació **Pinyin**, promoguda per l'Estat, va ajudar a simplificar la llengua xinesa i consisteix a ajuntar els sons i simplificar, per tant, la llarga llista d'ideogrames.

El Pinyin és un sistema internacional de representació fonètica que utilitza lletres de l'alfabet xinès, a manera de transcripció, acompanya els diferents ideogrames i els relaciona amb la seva pronunciació.

Volem recordar en aquest punt que l'alumnat xinès no pronuncia com el castellà o català; tal vegada el cas més conegut és la «r»: els xinesos no la pronuncien perquè la llengua es col·loca al paladar superior i no vibra.

Tampoc no s'utilitza el cos per ajudar l'expressió verbal, a diferència de nosaltres, la qual cosa fa una impressió de quietud i hieratisme.

- b) La manera bàsica d'aprenentatge de l'escriptura xinesa és la repetició, a partir de la qual es memoritzen els caràcters. Tots els ideogrames són el resultat de la combinació i construcció a partir d'una seqüència de vuit traços i les seves combinacions: línies, punts, ganxos, pinzellades, corbes... La majoria dels ideogrames es poden escriure de dues maneres: la tradicional i la simplificada, amb menys traços i més útil en la comunicació habitual.

- c) Cada ideograma consta d'un radical que serveix per categoritzar i suggerir el significat. A l'escriptura xinesa actual existeixen dos-cents catorze radicals.

Així per exemple, les accions relacionades amb menjar, beure, etc. duen el radical «boca»; o els objectes fabricats de fusta (taula, cadira, bosc...) duen el radical «fusta».

- d) La llengua xinesa atorga un paper molt important a l'entonació en la creació de significats. Seguint el sistema Pinyin, a la Xina s'usen quatre entonacions diferents: to 1 (alt constant), to 2 (de mig a alt), to 3 (baixar i pujar) i to 4 (caiguda en picat).

III. 4. El patriarcalisme i la política del fill únic

Fa uns quants d'anys, un reportatge de la televisió britànica va emetre un senyal d'alarma amb relació a la situació dels orfenats a la Xina i, en especial, amb relació a la presència massiva de nines que havien estat abandonades per les seves famílies a causa de la política imposada pel govern, consistent en l'obligació de només tenir un fill per família.

Aquesta imposició, fruit d'una decisió política per aturar el fort creixement demogràfic del país més poblat de la Terra, va entrar en conflicte amb una tradició molt important de la cultura xinesa, com és el fet que les famílies volen tenir un fill perquè no es perdi el llinatge, ja que aquest es transmet per via paterna. Dins la cultura xinesa de caire patriarcal, la figura de la dona ha estat

tradicionalment menystinguda respecte de la figura masculina, hi ha un doble rol: social (de l'home) i familiar o domèstic (de la dona).

A més, la presència d'un fill esdevenia una garantia del manteniment dels progenitors quan aquests no podien fer feina, rol que recau en la figura del fill.

Aquesta confluència d'interessos va plantejar el problema de les filles, ja que el fet de tenir un únic descendent de sexe femení feia perillar aquest principi estructural de la cultura i la tradició xineses, la qual cosa motivà que moltes famílies tinguessin un segon descendent (de sexe masculí) i la primogènita s'amagàs de qualque manera a les autoritats. El nins són el futur de la família, les nines no són tan importants; per això, si una nina no va a escola, no és tan important.

La política del fill únic s'ha aplicat de manera més rígida a les àrees més densament poblades de la Xina (ciutats), amb recursos més limitats, i amb més tolerància a les àrees rurals, més pobres.

Avui en dia, el govern xinès ha canviat, en el sentit que hi ha una flexibilitat més gran, la política del fill únic, durant la qual es multava les famílies o afectava l'educació dels altres fills, etc.

A diferents converses mantingudes amb famílies xineses residents a Mallorca hem comprovat la importància que en la seva migració ha tingut el fet de poder fugir d'aquest control social i polític pel que fa a un fet tan bàsic de la seva llibertat personal com és poder tenir fills de manera lliure i voluntària.

III.5. Estudi del sistema educatiu de les Illes Balears amb relació a la comunitat xinesa: centres educatius, famílies i alumnat adolescent.

En la línia de l'anterior anuari, volem centrar la nostra atenció en una altra nacionalitat d'alumnat estranger present als centres educatius de les Illes Balears: l'alumnat xinès.

Davant totes les conductes observables a la majoria de centres educatius per part de l'alumnat xinès, hem investigat les causes culturals i els valors que s'hi amaguen darrere com a factors explicatius, amb la finalitat de conèixer més bé el col·lectiu i així adaptar les metodologies de treball i l'actitud de la comunitat educativa envers una interacció i adaptació mútues més grans.

Hem de dir, això no obstant, que defensam per damunt tot la identitat individual com a factor de canvi i adaptabilitat al medi. També pensam que una bona comunicació intercultural ens ajudarà a tothom a modificar conductes, comportaments, coneixements de l'altre, per millorar les relacions interpersonals.

La nostra idea no és estereotipar l'alumnat xinès, sinó definir determinades característiques clares d'aquest col·lectiu dins l'àmbit educatiu balear per tal de treballar més bé en la seva integració plena a la societat d'acollida.

Per això, volem aclarir que, dins l'alumnat d'aquesta nacionalitat, cada nin és diferent, igual que succeeix amb l'alumnat autòcton. La mateixa opinió tenim de les famílies procedents de la Xina que han triat les Illes Balears com a lloc per establir-se i millorar la seva situació econòmica.

Les dades estadístiques no denoten un volum molt important d'aquest col·lectiu: 546 alumnes, que tan sols representen el 0,46% del total d'alumnat estranger present als centres educatius de les Illes. Tampoc no presenta una distribució uniforme a totes les illes que componen l'arxipèlag:

Mallorca	443
Menorca	33
Eivissa	63
Formentera	7

Amb relació a l'escolarització per centres educatius, s'observa el següent:

III.5.1. Una primera constatació és l'observació que la **distribució** de l'alumnat xinès és majoritària a les illes de Mallorca i Eivissa, evidentment per l'existència d'una xarxa migratòria que dirigeix les persones i famílies d'aquesta nacionalitat als llocs on ja hi ha radicada una colònia prèvia. També dins les Illes, l'alumnat d'aquesta nacionalitat es troba bastant polaritzat a determinats centres educatius, per dues raons bàsiques:

- La proximitat al domicili familiar, ja que aquest és un dels requisits bàsics del sistema d'escolarització vigent.
- La recerca per trobar altres alumnes de la mateixa nacionalitat, que provoca de vegades un increment de la ràtio d'aquesta nacionalitat. Aquest fet no és recomanable des del punt de vista de la integració amb alumnat d'altres nacionalitats. El sentit de grup i la necessitat de suport mutu afavoreixen aquesta situació.

III.5.2. Mitjançant la consulta a diferents centres educatius de Palma amb forta presència d'alumnat xinès s'ha pogut constatar que els **llocs de naixement** més freqüents són els següents:

Fujian
Zhejiang
Guandong
Liaoning
Xangai

Moltes d'aquestes regions són àrees pobres o en vies de desenvolupament de la Xina; per tant, entre l'alumnat procedent d'aquestes es pot donar una correlació entre unes expectatives acadèmiques baixes o reduïdes i, en sentit invers, la constatació d'unes expectatives de caire laboral més altes.

III.5.3. La majoria de l'alumnat xinès fa relativament poc temps que ha arribat a les Illes Balears. En els nivells d'educació infantil i educació primària es troben escolaritzats al grup ordinari que els pertoca per edat i als nivells d'educació secundària solen matricular-se, en un primer moment, als grups del Programa d'Acol·lida Lingüística i Cultural (PALIC), amb la finalitat d'accelerar el seu procés d'integració lingüística i cultural, que els permetrà incorporar-se en poc temps als grups ordinaris de referència. Cada centre de secundària presenta diferents estratègies organitzatives per atendre l'alumnat estranger nouvingut i, en general, és el professorat de PALIC qui més bé coneix aquest col·lectiu d'alumnat i pot donar una visió més completa de les seves característiques i necessitats.

III.5.4.A una enquesta realitzada recentment per a la Fundació Gadeso, realitzada a seixanta centres educatius de les Illes, amb relació a la integració de l'alumnat estranger i de les seves famílies al sistema educatiu de les Illes Balears i amb relació a una sèrie de qüestions adreçades específicament a l'alumnat xinès, s'obtingueren una sèrie de conclusions que sintetitzam a continuació i que pensam que serveixen per millorar l'atenció al col·lectiu xinès i el treball amb aquest en la línia de les estratègies d'inclusió escolar i social.

a) Rendiment escolar:

L'alumnat xinès, en comparació de la resta, presenta un rendiment escolar bo; solen ser alumnes perfeccionistes i meticolosos. És un alumnat encantador, molt treballador i disciplinat; sorprèn positivament els docents que comencen a treballar amb ells.

Tot el professorat que té alumnat xinès es troba sorprès per l'alt rendiment a l'àrea de matemàtiques, ja que es veu que a la Xina és una àrea curricular molt forta, així com un bon rendiment en general a les àrees de ciències (naturals, biologia, geologia, etc.).

Si el rendiment és inferior a les altres àrees de l'àmbit sociolingüístic, les causes poden ser les diferències de referents culturals i, sobretot, les mancances lingüístiques, per la dificultat d'un canvi de codi lingüístic tan radical: de l'ideograma a l'alfabet.

No obstant això, la constància, la disciplina i la força de voluntat fan que, en un temps relativament curt, adquireixin un domini oral suficient de la llengua castellana i, posteriorment, de la llengua catalana.

b) Nivell d'absentisme escolar:

L'absentisme depèn de l'edat: a les etapes d'infantil i primària, precisament pel sentit de l'obligació i la responsabilitat, és pràcticament inexistent.

Una altra qüestió és quan l'alumnat xinès té més de setze anys i, per tant, es pot incorporar al món laboral. Moltes vegades deixen d'assistir a classe perquè les famílies els incorporen al negoci familiar i d'altres perquè fan feina nocturna o han de tenir cura de germans petits.

Per tant, la causa principal és la seva subordinació a la situació familiar, a la feina, al negoci familiar i a la millora de la situació econòmica de la família.

c) Abandonament escolar:

Es donen casos d'abandonament escolar, ja que per a moltes d'aquestes famílies l'escola o l'institut tenen la funció de preparar els fills, sobretot en el domini de llengües (castellà, principalment), per poder treballar als negocis familiars i/o de coneguts, per facilitar la comunicació amb els clients a botigues o restaurants, o bé perquè es puguin treure el carnet de conduir i així tenir a l'abast del negoci familiar un vehicle propi.

d) Actituds davant el món escolar:

Igual que a altres esferes de la seva vida, l'actitud d'aquest col·lectiu d'alumnat és molt bona a l'àmbit escolar. L'interès per tot el que suposa un aprenentatge és molt bo.

El nivell de concentració a l'aula és, comparativament, molt superior a la resta d'alumnat, ja que «estan en allò que han d'estar».

Una de les dificultats més grans és la manca de vocabulari i d'eines gramaticals per fer les feines escolars.

La comprensió també és bona i, en tot cas, es troba condicionada pel domini de les llengües (català i castellà).

La comunicació es produeix sobretot amb alumnat de la seva nacionalitat; és pràcticament inexistent la interrelació amb alumnat d'altres nacionalitats.

Són molt sociables en el sentit que respecten els altres, les normes, en els seus comportaments, etc.

Les relacions amb el professorat són molt correctes per dues raons bàsiques:

- Provenen d'un sistema educatiu basat en l'autoritat del professorat i, per tant, mantenen un principi de subordinació i respecte molt significatiu. Els crida l'atenció que el professorat de les Illes Balears, en general, sigui tan tolerant i pugui admetre comportaments de l'alumnat que a la Xina serien impensables.
- Culturalment, pel sentit de respecte a l'adult, a les persones grans.

Pel que fa a la relació amb els companys no xinesos, la seva actitud és correcta però distant.

La participació a les activitats escolars és alta, fan tot el que se'ls encomana; a diferència de la participació en activitats extraescolars, considerada pels entrevistats com a nul·la: no solen participar en allò que no sigui obligatori i dins l'horari escolar estàndard. Quan surten de l'escola, és per anar a casa i estar amb la seva família; no valoren la importància formativa de les activitats extraescolars, ja que al seu país no existeixen i, a més, aquesta situació pot tenir una explicació econòmica, ja que la participació dels fills en aquestes activitats suposa una despesa econòmica important per a famílies immigrades.

Sintetitzant totes les idees sobre l'alumnat xinès i les seves famílies, podem dir que es tracta d'un col·lectiu que crida l'atenció bàsicament per:

- La seva disciplina i comportament als centres educatius.
- La facilitat d'integració lingüística, a pesar de tenir una llengua tan diferent, tal vegada motivada per la necessitat de comunicar-se i per la disciplina personal.
- La seva facilitat acadèmica envers les matemàtiques i les ciències en general.

- La poca integració social amb altres grups d'alumnes.
- La poca implicació de les famílies en els centres educatius, etc.

III.5.5. A l'estudi esmentat anteriorment, també vàrem entrevistar famílies xineses amb relació a l'escolarització dels seus fills, al seu coneixement i satisfacció del sistema educatiu balear, a la seva participació i expectatives de l'escola pel que fa a la formació dels seus fills, etc.

Les seves respostes ens varen donar un perfil molt interessant que presentam de manera sintètica a continuació:

- Les famílies xineses mai no participen en l'escola i en les activitats, probablement per la manca de coneixement de la llengua catalana i/o castellana, però també perquè provenen d'un sistema social que delega aquesta tasca en els centres educatius, en què la família no té cabuda ni implicació directa; per tant, si volem que hi participin caldrà dur a terme una tasca pedagògica important. Tampoc no es relacionen amb altres famílies de la comunitat escolar que no siguin xineses. Pel que fa a les relacions amb la comunitat educativa, la comunicació és bona. Es mostren cordials i afables, i es preocupen del rendiment escolar dels seus fills i filles.

- Una de les característiques més generalment observables d'aquestes famílies és la manca de relació amb els autòctons i, per tant, el manteniment de la seva identitat al marge del context sociocultural balear.

Així mateix, s'observa una concentració en determinades activitats econòmiques relacionades amb el comerç, la restauració i la construcció. Generalment, les famílies xineses fan feina en aquests sectors econòmics, bé com a empresaris o bé com a assalariats en empreses d'altres membres d'aquesta comunitat. Pràcticament viuen al marge del sistema productiu autòcton, no fan feina per a persones d'altres nacionalitats i, en determinats casos, tenen empleats d'altres nacionalitats en els seus comerços (sobretot llatinoamericans).

Aquests factors motiven la seva autosuficiència, amb el suport de persones de la seva pròpia nacionalitat, i el seu aïllament de la població balear en general.

Això té, també, una plasmació dins l'àmbit escolar, ja que l'alumnat xinès es relaciona molt poc amb alumnat d'altres nacionalitats.

Per tant, es tracta d'un col·lectiu amb una xarxa migratòria solidària i compacta que afavoreix l'aïllament i la supervivència en un context cultural diferent com és el balear.

- Les dificultats lingüístiques actuen com una barrera important de comunicació que, en determinats casos, per l'activitat econòmica de cara al públic (espanyols i d'altres nacionalitats), els obliga a adquirir un vocabulari bàsic de comunicació útil per als intercanvis comercials i de serveis.
- Dins el context escolar, els fills realitzen sovint la tasca de mediadors lingüístics i culturals entre l'escola i la família, especialment en llengua castellana, que és la llengua vehicular «social», ja que no consideren el català necessari.
- La família constitueix el marc de referència bàsic de l'alumnat xinès i el pes de la seva cultura es transmet per aquesta institució, que té una enorme influència en una població jove que es troba fora del seu context sociocultural natural.

Un dels trets principals d'aquestes famílies és el respecte a la gent gran, la qual cosa repercuteix en l'àmbit educatiu, amb un respecte destacat envers el professorat, reforçat per la idea de jerarquia i patriarcalitat.

Igual que succeeix en moltes altres nacionalitats d'alumnat estranger, el pes de la família es troba per damunt de l'individu. La idea bàsica és ajudar a sortir endavant la família com a nucli productiu, de convivència i de projecte vital en un context nou.

- Destaquen dins aquesta nacionalitat trets com el respecte, la cortesia, la solidaritat i la idea d'harmonia, com a manera per evitar el conflicte o el xoc amb els altres.
Aquests trets de comportament són perfectament observables en el context educatiu, la qual cosa els dona una certa estima per part del professorat i un cert desconcert per part dels companys d'altres nacionalitats, que sovint no entenen la seva passivitat.
- Molts parlen el xinès mandarí (estàndard) i un altre dialecte xinès (a la Xina hi ha més de cinquanta dialectes); per tant, el bilingüisme és similar al d'aquí i això explica la facilitat per aprendre les llengües catalana i castellana, fent un paral·lelisme.

III.5.6. Resultats de les entrevistes a l'alumnat adolescent xinès

Cada vegada hi ha més nins i joves xinesos que viuen a Mallorca a causa de la migració dels pares. Dins l'àmbit educatiu, una de les tasques bàsiques és combatre els estereotips que s'assignen a aquests col·lectius. De la tendència a una extrema simplificació i generalització en tenen part de culpa els mitjans de comunicació, que tendeixen a jutjar incorrectament segons el lloc i la cultura d'origen i etiqueten les persones segons tipus preestablerts.

Pensam que no hauríem d'oblidar que els joves immigrants xinesos seran algun dia persones adultes. Els problemes grans o petits d'integració social, de frustració i de manca de comprensió i enteniment que afrontam avui, sens dubte esdevindran demà una força negativa de tals dimensions que serà impossible d'aturar, si no començam a posar-hi remei ja.

A continuació, recollim un resum de les entrevistes realitzades a adolescents xinesos:

1. El fet que molts d'ells hagin vingut a les Illes Balears amb els pares i ho hagin deixat tot a la Xina (família, amics, escola, etc.), juntament amb l'edat reivindicativa en la qual es troben, fa que molts dels entrevistats mostrin un sentiment negatiu pel fet de viure a les Illes. Es trobaven més bé a les ciutats o als pobles d'origen, els seus resultats acadèmics eren més bons i han hagut de deixar els amics, la casa, és a dir, tot.

2. La barrera de l'idioma (català i castellà) és el principal obstacle per al seu desenvolupament escolar i social. En un altre nivell se situen les consideracions culturals i socials.

Per altra banda, així com observen una utilitat amb relació al coneixement del castellà, no opinen d'igual manera pel que fa al català.

La dificultat d'aprenentatge d'un idioma tan diferent del seu retarda els progressos als seus estudis, limita la capacitat d'expressió a tots els àmbits i nivells.

3. Amb relació al nivell i als continguts escolars, consideren que el que s'ensenya aquí és més fàcil que a la Xina, especialment a les matèries de matemàtiques i ciències. La majoria de temes d'aquestes assignatures ja s'han tractat a cursos anteriors a les escoles d'origen de la Xina, per la qual cosa la classe els resulta avorrida i desmotivadora. L'anglès és una assignatura obligatòria a la majoria d'escoles de la Xina a partir de tercer de primària, per la qual cosa aquests alumnes tenen nocions bàsiques d'aquesta llengua. Consideren el professorat amable; no obstant això, generalment no entenen el que expliquen a classe i tampoc no saben expressar els seus dubtes acadèmics. Voldrien tenir més deures per a casa, ja que es troben acostumats a fer-los a la Xina, i també els agradaria tenir qualche professor xinès.

4. Amb relació a les activitats que duen a terme fora de l'escola o institut, parlen de:

- Jugar a l'ordinador.
- Mirar DVD i programes de la televisió xinesa.
- Dormir.
- Ajudar els seus a casa i a la feina.
- Estar amb amics xinesos, jugar a bàsquet o anar a passejar.
- Estudiar.

Cap d'ells no menciona activitats pròpies de la vida social: sortir a dinar, anar al cinema, al teatre, visitar museus, anar d'excursió, etc. Tampoc no realitzen cursos o activitats de formació extraescolars: ball, dibuix, música, teatre, esports, etc.

Tots aquests indicadors mostren clarament el fet que necessiten ajut i atenció especial.

5. Expectatives de futur i objectius a la vida:

Molts no saben si tornaran a la Xina. El seu sentiment és favorable al retorn; no obstant això, la decisió és dels seus pares.

No tenen molt clar el seu futur a les Illes; a curt termini, veuen la necessitat d'aprendre correctament l'idioma.

La seva orientació bàsica és envers el món laboral, no com a assalariats sinó com a autònoms, com a propietaris d'un restaurant, d'una botiga, etc., fet que denota la gran influència de la família sobre ells.

6. El sistema educatiu xinès i d'altres curiositats:

A la Xina el curs escolar està dividit en dues parts:

La primera part del curs va del mes de setembre a febrer.

Finalitzat aquest període, l'alumnat disposa de vint dies de vacances, que coincideixen amb les festes més importants (equivalents al Nadal d'aquí).

La segona part del curs va del mes de febrer a juny.

Aquesta distribució anual del període lectiu es troba molt relacionada amb el fet que les principals arribades d'alumnat xinès a les Illes Balears es corresponen amb els mesos d'estiu i amb el període de febrer-març.

La matrícula, que inclou els llibres de text, es fa dues vegades: el setembre i el febrer. El fet que els centres educatius de la Xina proporcionin els llibres de text a l'alumnat pot donar lloc a confusions als centres de les Illes Balears, ja que aquí són les famílies les encarregades de l'adquisició dels llibres i de la resta del material escolar.

També el sistema numèric de les notes és diferent, ja que a la Xina l'escala de les notes va de l'u al cent; el seixanta és l'equivalent al cinc (aprobat).

L'horari diari és completament diferent al balear, ja que la jornada escolar es divideix en tres trams:

- a) De 7 a 11.30 hores
- b) De 14 a 17 hores
- c) De 19 a 21 hores

Les classes són de quaranta-cinc minuts, amb un descans de deu minuts entre classe i classe.

Una darrera diferència important radica en el fet que a l'escola xinesa se segueix un sistema de molta disciplina. Ens comenten els alumnes procedents d'aquest país que sempre seuen de dos i al mateix lloc. El professorat és molt estricte i l'alumnat mostra molt de respecte a tots els nivells.

Altres curiositats que poden ajudar a actuar en un moment determinat al professorat de les Illes són:

- Per saludar una persona de la Xina no hi ha el costum de besar-la, però sí de donar-li la mà.
- Els cognoms xinesos s'escriuen davant el nom; això és molt important sobretot en la fase inicial d'escolarització d'aquest alumnat als centres educatius de les Illes, ja que amb posterioritat, durant el tracte amb l'alumnat, s'arriba a entendre.
- Per posar la data, la seqüència habitual en xinès és: any+mes+dia; la contrària a l'occidental.
 Mes: número+lluna (yuè)
 Dia: número+sol (rì)
 Any: xifra+any (nián)
- A la Xina esmorzen entre les 7.00 i les 8.00 i dinen més prest que els mediterranis (entre les 12.30 i la 1.30). Algunes persones fan un descans per prendre te o cafè devers les 3.15.

Normalment el sopar és a les 8.00.

Altres curiositats que poden servir per elaborar propostes didàctiques, a partir d'elements culturals d'aquesta nacionalitat, poden ser:

- El significat dels colors a les diferents cultures, partint de la consideració del color vermell com a indicador de la bona sort, de la felicitat i de la prosperitat dins la cultura xinesa.
- Treballar l'estima que l'alumnat xinès té per arts tradicionals com la música, els escacs, la cal·ligrafia i la pintura, per generalitzar-ho envers tot l'alumnat en general.

- El treball de l'horòscop xinès i occidental i tota la simbologia que hi ha al darrere.
- La comparació del calendari de diferents cultures (occidental, xinès, musulmà...) per observar les diferències en el còmput dels anys.
- L'estudi dels invents i de les principals aportacions de les diferents cultures a la cultura mundial o global, etc.

Volem agrair de manera molt especial la col·laboració en la realització d'aquest bloc de l'article dedicat a fer una aproximació a la comprensió de la població xinesa resident a les Illes a **Lai-Ming Tsang**, una bona amiga, professora i traductora de xinès, que ha treballat al programa Vivim Plegats i al projecte d'investigació de la Fundació Gadeso.

IV. PROPOSTES DE MILLORA

1. Socialment, són necessàries accions de tot tipus per superar l'estadi actual de la multiculturalitat, és a dir, la convivència en un mateix espai sense intercanvi real, sense coneixement i comunicació amb els altres, envers un sistema intercultural dins el qual la base de la convivència és el coneixement mutu, l'intercanvi d'experiències i idees, la participació en la creació de la societat de demà a partir de les aportacions de tothom, sense exclusions i amb igualtat de drets i deures.

2. En l'àmbit educatiu, cal treballar per adaptar la institució escolar als nous reptes que planteja la presència d'un alumnat i d'unes famílies cada vegada més heterogenis i diversos des de tots els punts de vista. El treball de la diversitat, la igualtat d'oportunitats i la participació han de ser eixos bàsics del sistema educatiu, per superar així la tendència envers la hipocresia social pel que fa a la presència de persones d'altres nacionalitats, com manifesten els estudis citats al llarg de l'article. Una prova evident és la presència del 85% de l'alumnat estranger als centres públics de les Illes.

3. Des del nostre punt de vista, és necessari crear un servei específic dins la Conselleria d'Educació que pugui coordinar les actuacions i els esforços que es fan des de les diferents direccions generals i per part de la resta d'administracions autonòmiques, insulars i locals, per tal d'optimitzar els recursos, evitar duplictat d'actuacions i aconseguir els resultats més bons possibles.

4. La línia de treball ha de ser la interculturalitat i, per això, seria convenient que cada centre educatiu tingués un petit recull de material, recursos, eines, etc., per aconseguir avançar en aquesta línia. Per aconseguir aquest rebost d'eines interculturals, les TIC són bàsiques, tant per treballar amb alumnat de diferents nacionalitats, com per recollir material de tot tipus que ens pot ajudar en la tasca diària.

5. La formació inicial i permanent del professorat en l'exercici de la interculturalitat és una prioritat bàsica, des del nostre punt de vista. Més que unes mancances tècniques, el que cal millorar és la sensibilització i conscienciació en el sentit que les eines que tenim actualment no són suficients per abordar el reptes i les demandes socials envers la institució escolar.

V. CONCLUSIONS FINALS

1. La incorporació d'alumnat estranger continua sent un factor molt important amb relació al creixement absolut de l'alumnat de nivells no universitaris a les Illes Balears. Al llarg del curs 2007-2008, el seu creixement ha estat del 9,04% i el seu nombre actual és de 26.110 alumnes, que representen el 16% del total de l'alumnat.

Malauradament, no s'aconsegueix una distribució equilibrada entre l'escola pública, que recull el 85% d'aquests alumnes, i l'escola privada i concertada, que només en rep el 15%.

2. En línies generals, el sistema educatiu no ofereix una resposta adequada al repte plantejat per la diversitat, de l'alumnat i les seves famílies, present al conjunt dels centres educatius, en la línia del que hauria de ser l'educació intercultural i de la nostra exposició a l'apartat II de l'article.

3. Per etapes educatives, cal destacar una evolució envers la concentració d'un nombre més gran d'alumnat estranger als nivells d'ESO i batxillerat, i també dels que es matriculen a altres modalitats d'estudis per millorar el seu coneixement de les llengües de les Illes (català, castellà), així com dins l'educació d'adults.

4. Amb relació a les àrees de procedència mundial, continua el predomini de l'alumnat procedent del continent americà (45%), seguit de l'originari de la UE (25%) i del continent africà (20%). L'alumnat de l'Europa no comunitària (6%) i del continent asiàtic (5%) ocupen els darrers llocs.

5. Al llarg dels darrers mesos del curs 2007-2008, hem observat que la Conselleria d'Educació i les institucions representatives del món educatiu de les Illes comencen a reaccionar i a actuar en la línia de les nostres propostes de millora dels anys precedents, i, d'altra banda, com era de justícia, en aspectes com:

- a) Revisar el decret d'admissió d'alumnes, a partir de les propostes de les associacions d'immigrants (FAIB) i de centrals sindicals com l'STEI, per garantir el dret efectiu a l'elecció de centre i la no-discriminació per part de centres finançats amb fons públics.
- b) La proposta del Consell Escolar d'evitar la concentració de més d'un 30% d'alumnat estranger a determinats centres (la majoria de titularitat pública), amb la finalitat d'evitar la creació de guetos.
- c) La intensificació de cursos i activitats de formació (ICE, DG Immigració, CPR, UIB, sindicats, etc.)
- d) Programes d'IB3 per treballar la integració de la població estrangera a les Illes, com l'anomenat *Benvinguts*.
- e) Els cursos de formació de mediadors interculturals i la seva feina a àmbits municipals, insulars, a partir de la iniciativa de la Direcció General d'Immigració, etc.
- f) L'assumpció de competències, cada vegada més gran, per part dels ajuntaments de les Illes, en la línia de l'atenció a la població estrangera.

6. Des del vessant del sistema educatiu balear també podem extreure una sèrie de conclusions:

- En general, l'actitud dels centres educatius amb relació a la presència d'alumnat estranger és bona, però ho podria ser molt més.
La sensibilització dels centres (professorat, alumnat i famílies) és bàsica per respondre més bé a les necessitats plantejades. I, en aquest sentit, un apropament cultural i lingüístic (bidireccional) és molt important. Són molts els professionals de l'ensenyament de les Illes Balears que consideren que l'única via vàlida per a la integració de l'alumnat estranger és l'assimilació, que no cal fer cap esforç en la línia del diàleg intercultural, la qual cosa planteja una tasca inicial de canvi de mentalitat del professorat.
- La tasca d'equips docents cohesionats i compromesos amb el repte que suposa la gran diversitat de l'alumnat matriculat als diferents centres educatius dóna sense cap dubte uns resultats molt més bons que els que es donen en centres on cadascú fa el que pot.
- La manca de recursos i, sobretot, d'intercanvi d'idees, materials, recursos, instruments de treball, etc. és prioritària en aquests moments.
- El PALIC, com a principi d'organització, funcionament i treball, no s'aprofita en totes les seves possibilitats, ja que el principi d'interculturalitat no és, a hores d'ara, una prioritat a la majoria dels centres educatius de les Illes Balears. La capacitat de resposta a la nova realitat educativa marcada per la diversitat és la línia de treball bàsica dels propers anys.

Cal superar l'estadi de la queixa continuada «manquen recursos, manquen mestres de suport...» i crear un clima d'il·lusió i compromís davant la nova realitat educativa i social.

7. El treball de la diversitat a l'escola balear encara no assoleix el nivell necessari dins el marc d'una societat cada vegada més plural i diversa, en tots els aspectes. Les darreres aportacions dins el camp de la pedagogia recomanen un canvi de model escolar, en la línia de les directrius que propugna l'escola intercultural i, perquè això sigui possible, cal començar per la formació inicial i permanent del professorat, de «tot el professorat» i no únicament de l'anomenat AD, PT, AL, etc.

8. L'escola no és una institució al marge de la societat; la situació des del punt de vista administratiu de moltes famílies estrangeres té implicacions dins la vida dels seus fills a l'escola; com a mínim esdevé contradictòria als principis bàsics del sistema educatiu espanyol continguts a la LOE; amb relació a totes les famílies estrangeres que han decidit establir-se definitivament a les nostres Illes, cal avançar en la igualtat real de drets i deures que, segons la legislació espanyola actual, passa necessàriament per l'obtenció de la ciutadania.

9. Insistir en la idea que els reptes que té l'escola actual necessiten la implicació de les famílies i de la societat en general per obtenir èxit. Les comunitats d'aprenentatge, el projecte Atlàntida, les experiències d'escola inclusiva, etc., mostren la pauta i el camí a seguir. És necessària la implicació del conjunt de les comunitats educatives en la formació dels ciutadans del futur de les Illes, en l'educació no basta la feina i la relació professorat-alumnat.

BIBLIOGRAFIA:

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Book.
- AA.VV. (2008). *L'atenció a la diversitat al sistema educatiu de les Illes Balears*. Palma: Lleonard Muntaner, Ed.
- AA.VV. (2002). *Educar per a la integració i la igualtat d'oportunitats*. Palma: Fundació «Sa Nostra».
- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- ÀVILA I FERRA, M. (2008). *Una ullada a les religions d'avui. L'hinduisme i el budisme*. Barcelona: Biblioteca Serra d'Or.
- BLANCO, M. (2001). *El alumnado extranjero: un reto educativo. Reflexiones sobre el tema, decisiones organizativas y metodológicas*. Madrid: EOS.
- CONNELL, R. W. (1997). *Escuelas y Justicia Social*. Madrid: Morata.
- CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- DELGADO, M. (1998). *Diversitat i integració*. Barcelona: Empúries.
- DIAZ-AGUADO, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- ELLIOT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- ESSOMBRA, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios y práctica educativa*. Rio de Janeiro: Paz y Tierra.
- GIMENO SACRISTAN, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- RUIZ ROMAN, C. (2003). *Educación Intercultural. Una visión crítica*. Barcelona: Octaedro.
- SABARIEGO, M. (2002). *La educación intercultural. Ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- TSANG, LAI-MING (2007). *Mètode complet de xinès parlat i escrit*. Palma: UIB.

ADRECES D'INTERNET RECOMANADES:

- <http://www.caib.es>: informació útil sobre la comunitat autònoma de les Illes Balears, especialment de la Conselleria d'Educació i de l'Institut Balear d'Estadística.
- www.ine.es: base estadística fonamental de l'Estat espanyol.
- <http://www.edualter.org>: educació intercultural.
- <http://www.mec.es/cesces/inicio.htm>: informe sobre l'estat i la situació del sistema educatiu espanyol.
- <http://www.pangea.org/educació>: presenta diferents informacions sobre educació en valors, educació intercultural, etc.
- <http://www.xtec.es/recursos/cultura/index.htm>: pla d'acolliment per a alumnes nouvinguts.
- <http://www.wikipedia.org/wiki/Xina>: informació sobre els diferents aspectes de la Xina.

La inserció laboral i la satisfacció dels graduats i graduades: indicadors clau de la qualitat de la formació que ofereix la Universitat de les Illes Balears

M. Jesús Mairata Creus

RESUM

La inserció laboral i la satisfacció dels graduats amb la formació rebuda són indicadors clau per poder valorar la qualitat de la formació que ofereixen les institucions d'educació superior. Seguint els criteris europeus i les directrius marcades per l'European Association for Quality Assurance in Higher Education i les exigències del Reial decret 1393/2007, la Universitat de les Illes Balears recull de manera periòdica, a través del Servei d'Estadística i Qualitat Universitària, informació sobre el grau de satisfacció dels titulats tres anys després d'haver acabat els estudis i en ressegueix la inserció al teixit productiu. A l'article es descriu la realització d'aquests estudis, es comenten els resultats més significatius de l'estudi de 2007 i s'indiquen les aplicacions i utilitats de la informació recollida.

RESUMEN

La inserción laboral y la satisfacción de los graduados con la formación recibida son indicadores clave para poder valorar la calidad de la formación que ofrecen las instituciones de Educación Superior. Siguiendo los criterios y directrices europeas marcadas por la European Association for Quality Assurance in Higher Education y las exigencias del Real Decreto 1393/2007, la Universitat de les Illes Balears recoge de forma periódica, a través del Servicio de Estadística y Calidad Universitaria información sobre el nivel de satisfacción de sus titulados tres años después de haber finalizado sus estudios y realiza un seguimiento a través de ellos de su inserción en el tejido productivo. El artículo describe la realización de estos estudios, se comentan los resultados más significativos del estudio de 2007 y se indican las aplicaciones y las utilidades de la información recogida.

INTRODUCCIÓ

Un dels reptes de la Universitat de les Illes Balears és establir un sistema de garantia de qualitat de la formació que ofereix. La institució vol respondre així al compromís de satisfacció de les necessitats i expectatives socials. En el context d'una societat del coneixement i de constant internacionalització de l'oferta universitària, assegurar la qualitat de la formació en els diferents estudis és un repte ineludible, principalment quan la societat balear ha dipositat la confiança en la Universitat i hi ha aportat els recursos per tal que compleixi aquesta funció social.

JUSTIFICACIÓ

A l'àmbit europeu d'educació superior, en primer lloc, és necessari esmentar les recomanacions per a la garantia de qualitat a les institucions d'educació superior elaborades per l'European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQUA) al document titulat «Criteris i directrius per a la garantia de qualitat a l'espai europeu d'educació superior». Una de les directrius clau és que les institucions, per a la presa de decisions i la millora de la qualitat dels ensenyaments, han de tenir procediments que permetin garantir que es mesuren, s'analitzen i s'utilitzen els resultats de la formació, entre els quals figuren especialment la inserció laboral i la satisfacció dels graduats. Seguint

les directrius europees, el Reial decret 1393/2007, de 29 d'octubre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments universitaris oficials, considera imprescindible l'existència de procediments d'anàlisi de la inserció laboral dels graduats i de la satisfacció amb la formació rebuda per tal de poder verificar favorablement un projecte de títol oficial.

La qualitat de la formació té diferents referents: la ciència, el coneixement, etc., però sens dubte l'adequació de la formació rebuda pels titulats a les necessitats socials i productives del context és un dels indicadors de qualitat clau de la docència universitària.

ESTUDIS D'INSERCIÓ LABORAL I DE SATISFACCIÓ DE GRADUATS REALITZATS A LA UIB

La Universitat de les Illes Balears va realitzar una experiència pilot, l'any 2004, i a partir de 2007 el Servei d'Estadística i Qualitat Universitària (SEQUA) sondeja periòdicament el grau de satisfacció dels titulats de la UIB i ressegueix, a través d'enquestes, els titulats en la inserció al teixit productiu.

I. PRIMERA EXPERIÈNCIA

L'Agència Nacional d'Avaluació de la Qualitat i Acreditació (ANECA) i la Universitat de les Illes Balears varen signar un contracte el 25 de novembre de 2003 per tal d'aplicar i utilitzar una enquesta d'inserció laboral elaborada per l'ANECA en el marc del seu programa d'avaluació institucional. L'enquesta estava inspirada en el projecte de la Unió Europea «Educació Superior i ocupació dels titulats universitaris a Europa» (projecte CHEERS), en el qual participaren investigadors i professors universitaris de dotze països (Itàlia, França, Espanya, Àustria, Alemanya, Holanda, el Regne Unit, Finlàndia, Suècia, Noruega, la República Txeca i el Japó).

Un dels objectius de l'agència és donar suport a les universitats per tal que assoleixin més competitivitat i qualitat; per aquest motiu, va oferir la seva col·laboració per portar a terme una enquesta sobre la inserció laboral dels titulats. Aquest projecte pretenia elaborar un informe internacional sobre el trànsit de la universitat al món laboral. L'enquesta formava part d'un projecte més ampli que pretenia conèixer l'estat actual de la relació entre l'educació superior i el món laboral des del punt de vista dels alumnes, dels ja titulats i dels ocupadors. Aquesta iniciativa va suposar la realització d'un qüestionari diferent per a cada col·lectiu, per tal de permetre contrastar les percepcions dels tres grups.

L'ANECA va posar a disposició de la UIB el programari necessari per a l'aplicació del qüestionari, així com la metodologia i l'assistència tècnica necessària per al seu correcte desenvolupament i execució. El SEQUA (Servei d'Estadística i Qualitat Universitària), abans Oficina de Planificació i Prospectiva, es va encarregar de: l'elaboració de la sol·licitud, la preparació i la introducció de les dades, l'aplicació de les enquestes, la realització d'un control de qualitat abans de treballar la informació recollida, l'anàlisi de dades i l'elaboració dels informes.

1.1. Finalitat i objectius de l'estudi

La finalitat de l'enquesta era analitzar l'història laboral i formatiu dels titulats universitaris després d'haver acabat els seus estudis universitaris. Amb la realització d'aquest recull d'informació es pretenia:

- a. Proporcionar informació sobre les relacions entre la Universitat i el mercat laboral.
- b. Utilitzar un instrument comú amb la resta de les universitats espanyoles, adequat i validat, que permetés la coordinació i el contrast d'informació.
- c. Iniciar un procés de seguiment de la inserció laboral dels nostres titulats.
- d. Augmentar la competitivitat i el nivell de qualitat de la UIB.

1.2. Mostra

No es va realitzar mostratge, varen ser objecte de l'aplicació de l'enquesta tots els titulats de l'any 2000 de les titulacions i especialitats següents:

- Facultat de Ciències:
 - Llicenciat en Biologia
 - Llicenciat en Bioquímica
 - Llicenciat en Física
- Facultat d'Educació:
 - Llicenciat en Pedagogia
 - Llicenciat en Psicopedagogia
 - Diplomant en Educació Social
 - Mestre (especialitat d'Educació Física)
 - Mestre (especialitat d'Educació Infantil)
 - Mestre (especialitat d'Educació Primària)
 - Mestre (especialitat de Llengua Estrangera)
 - Mestre (especialitat d'Educació Musical)
- Facultat de Ciències Econòmiques i Empresariales:
 - Llicenciat en Administració i Direcció d'Empreses
 - Llicenciat en Economia
- Escola Universitària d'Estudis Empresariales:
 - Diplomant en Ciències Empresariales

El total de persones a entrevistar era de 549, però, per diferents motius (no poder localitzar la persona, disposar únicament d'un número de telèfon obsolet, manca de disposició a participar, etc.), només es varen poder realitzar 407 entrevistes, per tant, l'índex de resposta va ser del 74,13%.

1.3. El procediment seguit i l'instrument de recollida d'informació

El procediment per a la realització de l'enquesta va ser el CATI (*Computer Assisted Telephone Interviewing*). L'entrevista es va realitzar utilitzant un programari específic que permetia introduir la

informació a través d'Internet des de qualsevol localització. La metodologia i el programari necessari per a l'aplicació de l'enquesta varen ser proporcionats per l'ANECA.

El qüestionari, aplicat telefònicament, analitzava l'història laboral i formatiu dels titulats universitaris una vegada acabats els estudis universitaris. El fil conductor és format per la seqüència cronològica dels esdeveniments laborals, formatius i de recerca d'ocupació del titulat, fonamentalment des de la finalització dels seus estudis.

L'instrument de recollida d'informació tenia diferents apartats: informació disponible per a la UIB; motius i situació educativa anterior a l'inici dels estudis universitaris; experiència laboral prèvia o simultània als estudis universitaris; formació i experiència laboral posterior a la finalització de la carrera però prèvia a l'actual; situació laboral i formativa en l'actualitat; avaluació global dels estudis universitaris i dades sociobiogràfiques.

2. L'ENQUESTA D'INSERCIÓ LABORAL I DE SATISFACCIÓ DELS GRADUATS DE 2007

2.1. Finalitat i objectius

La finalitat de l'estudi és contribuir a la millora de la qualitat de la formació que ofereix la UIB. L'objectiu general és conèixer el nivell de satisfacció i la inserció laboral dels graduats de l'any 2004; de manera més concreta es pretén:

- Tenir informació sobre la situació dels titulats abans de començar els estudis universitaris.
- Informar-se de les accions dels enquestats relacionades amb el món laboral durant el seu període d'estudis universitaris.
- Conèixer el que han fet els titulats en el termini comprès entre la finalització dels estudis universitaris i la primera feina.
- Saber la situació actual i la inserció laboral dels titulats.
- Avaluat el grau de satisfacció dels graduats amb la seva feina tres anys després d'haver acabat els estudis.
- Valorar la formació rebuda a la UIB.

2.2. El procediment seguit i l'instrument de recollida d'informació

El qüestionari, aplicat telefònicament durant el primer semestre de 2007, analitza l'història laboral i formatiu dels titulats universitaris una vegada acabats els estudis universitaris.

El fil conductor és format per la seqüència cronològica dels esdeveniments laborals, formatius i de recerca d'ocupació del titulat, fonamentalment des de la finalització dels seus estudis.

L'instrument de recollida d'informació consta de diferents blocs temàtics: informació disponible per a la UIB; motius i situació educativa prèvia al començament dels estudis universitaris; experiència laboral prèvia o simultània als estudis universitaris de referència; formació i experiència laboral

posterior a la finalització dels estudis universitaris de referència però prèvia a l'actual; situació laboral i formativa en l'actualitat i avaluació global dels estudis universitaris.

Per tant, el qüestionari manifesta un ordre cronològic amb dos moments crítics: el moment de la finalització dels estudis universitaris i el moment actual o de realització de l'enquesta. Per això, és important distingir i no mesclar la situació laboral i formativa anterior a la finalització dels estudis, la finalització dels estudis i abans del moment de l'entrevista i, finalment, el moment actual.

El SEQUA disposa d'una base de dades amb la informació bàsica de cada entrevista des del punt de vista de la configuració de la mostra. En primer lloc, s'inclou nom i cognoms de la persona entrevistada, així com el seu DNI i el número de telèfon i breu informació sobre l'històric acadèmic de la persona entrevistada.

El mòdul B del qüestionari recull informació d'abans d'entrar a la UIB i durant la carrera; hem considerat important recollir aquesta informació per poder separar l'impacte laboral dels estudis universitaris d'altres característiques com l'experiència laboral prèvia, l'experiència laboral conjunta, etc.

El mòdul inclou preguntes sobre:

- Motivació original per realitzar estudis universitaris.
- La realització de pràctiques durant la carrera i la seva contribució en l'àmbit laboral i professional.
- La situació laboral de l'entrevistat anterior o contemporània als estudis universitaris realitzats.
- Alguns aspectes de la formació durant la carrera.

El mòdul C es refereix a les activitats formatives i l'experiència laboral del titulat universitari des que va finalitzar els estudis fins a la primera feina.

Aquest apartat recull informació en relació a:

- Les accions realitzades immediatament en haver acabat els estudis.
- Els mètodes emprats per cercar i trobar feina.
- Les característiques de la primera feina i el temps invertit a trobar-la.

El mòdul D demana informació sobre la situació laboral i formativa del graduat universitari en el moment de realització de l'entrevista. En aquest bloc es demanen les característiques laborals, contractuals i econòmiques del lloc de treball i la satisfacció de l'enquestat amb aquest.

El mòdul E recull dades de la utilització dels coneixements i habilitats adquirits a la Universitat i del nivell de satisfacció amb la formació rebuda. També recull informació sobre qualsevol procés formatiu que la persona entrevistada realitzi en el moment de l'entrevista.

La principal dificultat del procés de recollida d'informació rau en la lentitud i la laboriositat necessària per localitzar els titulats, ja que, fins ara, només disposàvem de les dades recollides als impresos de matrícula. Moltes vegades, el telèfon ja no correspon a la persona que hem d'entrevistar i s'ha de fer un procés de seguiment i recerca que consumeix molt de temps i d'esforços; de vegades les entrevistes s'han realitzat a hores intempestives o durant el cap de setmana, ja que els titulats no estaven disponibles en altres moments.

1.3. Univers i mostra

L'àmbit de l'estudi són els titulats a la UIB l'any 2004, de tots els títols oficials de grau (excepte Psicologia). Quant a la descripció de la mostra, cal indicar que el 63,3% dels enquestats són dones i el 36,2% són homes.

A la taula següent hi consta la informació relativa a l'univers, la mostra i les enquestes obtingudes.

ESTUDIS PER BRANQUES	Alumnes graduats l'any 2004	Nombre d'enquestes realitzades	Percentatge d'enquestes realitzades	Percentatge d'enquestes sobre el total d'enquestats UIB
Ciències de la Salut				
Fisioteràpia	21	15	71,4	1,15
Infermeria	66	46	69,7	3,54
Total Ciències de la Salut	87	61	70,1	4,69
Ciències				
Biologia	65	60	92,3	4,61
Bioquímica	33	28	84,8	2,15
Física	11	7	63,6	0,54
Matemàtiques	10	9	90	0,69
Química	26	17	65,4	1,31
Total Ciències	145	121	83,4	9,3
Humanitats				
Filologia Catalana	25	18	72	1,38
Filologia Hispànica	25	16	64	1,23
Filosofia	23	15	65,2	1,15
Geografia	30	23	76,7	1,77
Història de l'Art	32	23	71,9	1,77
Història	28	21	75	1,61
Total Humanitats	163	116	71,2	8,92
Tècniques				
Electrònica Industrial	5	2	40	0,2
Enginyeria Informàtica	20	15	75	1,2
Informàtica de Gestió	45	37	82,2	2,8
Informàtica de Sistemes	40	31	77,5	2,4
Telemàtica	26	23	88,5	1,8
Total Tècniques	136	108	79,4	8,3
Ciències Socials i Jurídiques				
Administració i Direcció d'Empreses	64	50	78,1	3,8

Mestre.Totes les especialitats (Alberta Giménez)	108	70	64,8	5,4
Ciències Empresarials	118	85	72	6,5
Dret	77	46	59,7	3,5
Economia	60	41	68,3	3,2
Educació Social	40	29	72,5	2,2
Mestre.Totes les especialitats (Facultat d'Educació)	315	214	67,9	16,4
Pedagogia	58	37	63,8	2,8
Psicopedagogia	37	19	51,4	1,5
Relacions Laborals	77	45	58,4	3,5
Turisme (Consell Insular Eivissa-Formentera)	38	24	63,2	1,8
Turisme (Felipe Moreno)	170	108	63,5	8,3
Treball Social	43	30	69,8	2,3
Títol Superior de Turisme	59	32	54,2	2,5
Turisme	105	65	61,9	5
Total Ciències Socials i Jurídiques	1.369	895	65,4	68,8
TOTAL UIB	1.900	1.301	68,5	100

2.5. Principals resultats obtinguts

2.5.1. Informació sobre la situació dels titulats abans de començar els estudis universitaris

a) Expectatives professionals

- La majoria dels titulats enquestats (74,6%) va tenir en compte les seves expectatives professionals a l'hora de triar els seus estudis.
- Els matriculats a les titulacions de l'Escola Universitària d'Estudis Empresarials, la Facultat de Ciències Econòmiques i Empresarials, la Facultat de Dret i la Facultat d'Educació demostren escollir els seus estudis a partir de les expectatives professionals i laborals, ja que en tots els casos esmentats superen el 80%. El mateix succeeix amb les titulacions del Centre Superior Alberta Giménez i l'Escola Universitària de Turisme Felipe Moreno previstes a l'estudi

b) Accés als estudis

- El 89,7% va poder cursar els estudis que volia.

c) Situació laboral abans de començar els estudis

- El 37,1% tenia feina abans de començar els estudis. D'aquest percentatge, el 36,2% va triar uns estudis universitaris relacionats amb la feina que ja tenia.
- Cal destacar que més de la meitat dels enquestats de l'Escola Universitària de Turisme del Consell Insular d'Eivissa i Formentera, l'Escola Universitària de Relacions Laborals, el Centre d'Educació Superior Alberta Giménez i l'Escola Universitària de Turisme Felipe Moreno ja treballaven abans d'iniciar els seus estudis universitaris

2.5.2. Informació dels titulats durant la realització dels estudis universitaris

a) Pràctiques

- El 22,7% dels alumnes que varen fer pràctiques (el 74,9% del total dels enquestats) varen ser contractats per l'empresa o l'organització en què les varen realitzar.
- Els titulats de l'Escola Universitària d'Estudis Empresarials (el 47,1%) i de l'Escola Universitària d'Infermeria i Fisioteràpia (el 37,1%) són els més contractats per les organitzacions en què realitzen les pràctiques.

b) Situació laboral

- És destacable el fet que un alt percentatge d'alumnes de la UIB (el 73,8%) va conjugar, en algun moment, la vida d'estudiant amb la vida laboral, és a dir:
 - El 12,0% estudiava i treballava a temps complet.
 - El 27,1% estudiava i treballava a temps parcial.
 - El 34,7% tenia alguna feina intermitent.
- Els titulats que amb molta diferència respecte dels altres manifesten que compatibilitzaven l'estudi amb la feina, ja fos a temps complet, parcial o intermitent, són els de l'Escola Universitària de Relacions Laborals (el 88,9%)

2.5.3. Informació dels titulats en el termini comprès entre la finalització dels seus estudis universitaris i la primera feina

a) Accions realitzades en acabar els estudis

- El 63,9% dels enquestats manifesta que va cercar feina.
- El 53,8 % del total dels titulats que va contestar l'enquesta manifesta que va continuar estudiant; destaquen especialment els graduats de la Facultat de Ciències, dels quals el 90,8% va ampliar els seus estudis.
- El 20,1% va continuar la feina que ja tenia.
- El 18,1% no va cercar feina però va acceptar una feina que li varen oferir.
- Cal comentar que només el 2,3% dels enquestats varen crear una empresa i el 2,5% es va donar d'alta com a autònom; no obstant això, els exalumnes de l'Escola Universitària d'Estudis Empresarials (amb un 14,1% i un 15,3%, respectivament) i els de l'Escola Universitària de Relacions Laborals (amb un 11,1% i un 15,6%, respectivament) manifesten ser els més emprenedors.

b) Mètodes emprats per cercar i trobar feina

- Els titulats que es graduaren l'any acadèmic 2003-2004 fan servir diversos mètodes per cercar feina i, en molts casos, hi ha diverses vies seguides al mateix temps. El mètode més emprat, amb molta diferència sobre els altres, és el de l'autocandidatura (el 61,0%), és a dir, proposar-se directament. El segon lloc l'ocupen els contactes personals i el DOIP (Departament d'Orientació i Inserció Professional de la UIB). Els altres mètodes són, per ordre d'utilització: el SOIB (Servei d'Ocupació de les Illes Balears), altres borses de treball (IMFOF, CAEB, etc.), oposicions o concurs públic, anuncis de premsa i altres.

- El mètode pel qual troben feina més graduats és el de l'autocandidatura (el 31,6% del total dels enquestats va trobar feina d'aquesta manera), seguit dels contactes personals, amb un 19,9%.
- Quant a l'efectivitat, si relacionam el mètode emprat per cercar feina amb el que els va servir per aconseguir-la, el mètode que demostra ser més efectiu és el dels contactes personals, ja que en un 70,3% del casos va ser efectiu. El mètode d'autocandidatura demostra ser efectiu en un 51,8%. És destacable el fet que el 49,8% dels que cerquen feina a través d'oposicions o de concurs públic la troben.

c) Característiques de la primera feina

- El primer lloc de treball del 73,5% estava directament relacionat amb els seus estudis. Els titulats de l'Escola d'Infermeria i Fisioteràpia presenten el percentatge més alt d'ocupació lligada a la titulació (el 90,3%). Els graduats de mestre de l'Escola Alberta Giménez (89,0%), els de la Facultat de Ciències Econòmiques i Empresariales (89%) i els de l'Escola d'Estudis Empresariales (88,2%) tenen percentatges molt similars.
- És molt positiu destacar que un de cada quatre graduats de la UIB troba la seva primera feina immediatament o abans d'un mes d'haver acabat els seus estudis universitaris. Si ampliam el període a sis mesos, es comprova que aleshores ja han aconseguit un lloc de treball el 67,5% dels titulats de nou.
- Només un 3,5% dels entrevistats afirma que ha trigat més d'un any a trobar la seva primera ocupació.
- Els titulats en Turisme, els que han realitzat estudis empresarials i els graduats en infermeria o fisioteràpia són els que manifesten haver trobat feina més aviat.

2.5.4. Informació de la situació i la inserció laboral dels titulats universitaris tres anys després de la seva graduació

a) Situació laboral

- És remarcable el fet que el 90,5% dels graduats de la UIB treballen i que prop d'un 70% estan contractats com a titulats universitaris, per tant, realitzen una feina en consonància amb la seva formació universitària. Els mestres del Centre d'Ensenyament Superior Alberta Giménez (91,8%) encapçalen aquesta llista, els diplomats de l'Escola Universitària d'Infermeria i Fisioteràpia (90,3%) i els graduats de la Facultat d'Educació (80,6%) figuren entre els que realitzen feines que reconeixen més el títol universitari.
- En la majoria dels casos (52,6%), els titulats ja no conserven el primer lloc de treball, tot i que és remarcable que un alt percentatge encara el conserva (43,9%).
- La majoria treballen a l'empresa privada (53,6%); d'aquests, un 77,4% gaudeixen d'un contracte fix i un 17,7% d'un contracte temporal.
- El 35,9% dels entrevistats estan a l'Administració pública, la majoria com a funcionaris interins en espera de plaça o ja com a funcionaris (un 8,7%), seguits dels que pertanyen als cossos de personal laboral.
- El 9,8% treballa en organismes mixts.

b) Antiguitat al lloc de treball

Antiguitat al lloc de treball	Percentatge
Fins a un any	38,7%
D'un a dos anys	26,5%
De dos a tres anys	19,5%
Més de tres anys	15,3%

c) Grau d'utilització dels coneixements, les competències i les habilitats adquirits durant els estudis universitaris al lloc de treball

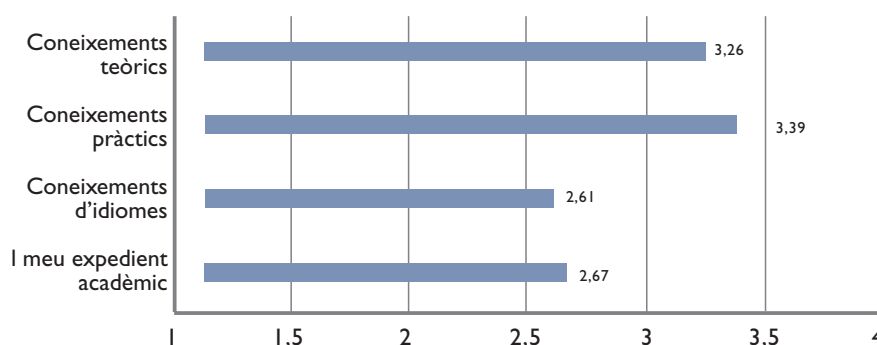
- La majoria dels enquestats (un 74,5%) confirma que empren els coneixements, les competències i les habilitats adquirits a les aules en un grau més o menys alt.
- En aquest aspecte, destaquen molt positivament els infermers, els fisioterapeutes i els mestres.

d) Grau d'importància que els coneixements teòrics, els coneixements pràctics i els d'idiomes han tingut en la contractació

Per a la valoració d'aquesta qüestió, s'ha utilitzat una escala Likert de valors 1 a 5 en què 1 representa el grau mínim d'importància i 5 el grau màxim. S'ha de tenir en compte que el valor mitjà és 3 i no 2,5 (ja que no existeix el valor 0). Així, hem de considerar com a factors valorats positivament els que tinguin una mitjana superior a 3 (i no a 2,5).

	Mitjana	Núm.	Desv. típ
Coneixements teòrics	3,26	1.095	1,2
Coneixements pràctics	3,39	1.095	1,33
Coneixement d'idiomes	2,61	1.099	1,43
El meu expedient acadèmic	2,67	1.083	1,36

GRÀFIC 1: GRAU D'IMPORTÀNCIA QUE HANTINGUT AQUESTS FACTORS EN LA TEVA CONTRACTACIÓ



Quant als coneixements teòrics, destaquen els graduats de l'Escola d'Infermeria i Fisioteràpia i els de la Facultat de Dret. Pel que fa als coneixements pràctics, tornen a destacar els infermers i fisioterapeutes; també cal esmentar els mestres. Els coneixements d'idiomes han estat un factor clau de contractació per als graduats en Turisme. L'expedient acadèmic no figura entre els factors més valorats per les empreses i institucions a l'hora de contractar.

e) Sou

		Núm.	Percentatge	Percentatge vàlid
Vàlids	Menys de 9.000 €	36	2,8%	3,0%
	Entre 9.000 € i 15.000 €	218	16,8%	18,2%
	Entre 15.000 € i 18.000 €	204	15,7%	17,0%
	Entre 18.000 € i 30.000 €	544	41,8%	45,4%
	Entre 30.000 € i 40.000 €	51	3,9%	4,3%
	Més de 40.000 €	13	1,0%	1,1%
	No respon	133	10,2%	11,1%
	Total	1.199	92,2%	100%
Perduts		102	7,8%	
Total		1.301	100%	

- Solament un 5,4 % gaudeix d'un salari anual brut superior a 30.000 euros, mentre que el sou de la majoria (un 45,4%) se situa entre 18.000 i 30.000 euros. No ultrapassen els 18.000 euros anuals un 17% i un 18,2% no superen els 15.000 euros.
- Els graduats de la Facultat de Ciències Econòmiques i Empresariales, de l'Escola d'Empresariales i de l'Escola Politècnica Superior figuren entre els més ben pagats, tot i que aquestes dades s'han de llegir amb precaució, ja que la taxa de no resposta és molt alta en alguns dels casos.

2.5.5. Satisfacció dels graduats en la feina que tenen tres anys després de la seva graduació i valoració de la formació rebuda

a) Satisfacció amb la situació laboral

	Grau de satisfacció amb el salari	Grau de satisfacció amb la feina
Gens	5,7%	1,6%
Poc	11,4%	2,8%
Mitjanament	29,6%	15,4%
Bastant	41,3%	52,3%
Totalment	7,8%	24,1%
No respon	4,1%	3,8%
Total	100%	100%

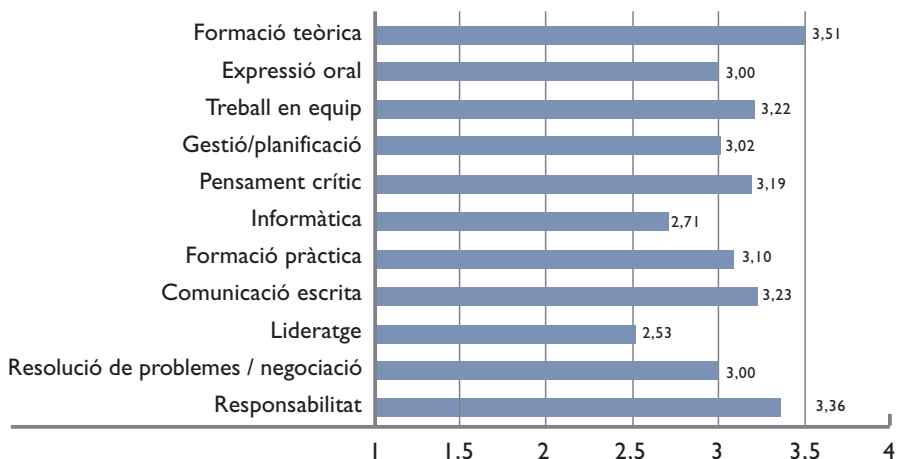
- El grau de satisfacció amb el lloc de treball és alt, el 76,4% dels enquestats es consideren bastant o totalment satisfets amb la feina que fan, el 15,4% diu que està mitjanament satisfet i només un 4,4 % estan poc o gens satisfets. Quan contrastam aquestes xifres amb la satisfacció amb el salari, el grau de satisfacció minva. Preguntats sobre la seva satisfacció amb els doblers que guanyen, només el 49,1% estan contents, un 29,6% mitjanament i un 17,1 clarament insatisfets.
 - Els graduats que manifesten sentir-se més satisfets amb el seu salari són els mestres, els infermers, els fisioterapeutes i els llicenciats en dret.
- b) És molt positiu per a la UIB destacar que, tres anys després d'haver-se graduat, el 80% dels titulats tornarien a cursar estudis superiors a la mateixa universitat. Els percentatges més alts són els obtinguts pels alumnes de la Facultat d'Educació, de l'Escola Universitària de Relacions Laborals i pels de l'Escola Universitària d'Infermeria i Fisioteràpia.
- Les respostes a la pregunta de si tornarien a estudiar la mateixa carrera obtenen percentatges més negatius, un 26,1% contesta que no es tornaria a matricular en els mateixos estudis. Tanmateix, el 70,6% tornaria a estudiar el mateix.
 - Els titulats universitaris treballen en els sectors següents:

PERCENTATGE D'OCCUPACIÓ PER SECTORS	
Sector econòmic	Percentatge
Educatiu	32,5%
Financer	12,4%
Sanitari i Serveis Socials	10,2%
Turístic	9,5%
Administració Pública	7,9%
Informàtica	5,2%
Serveis	4,5%
Comerç	3,3%
Transport	2,7%
Immobiliari	2,3%
Lleure	1,5%
R+D	1,2%
Industrial	0,7%
Primari	0,5%
Altres	3,2%
No respon	2,3%

- c) Satisfacció amb la formació universitària rebuda i la seva adequació al lloc de treball
- Valoració de la formació rebuda a la UIB: per a la valoració d'aquesta qüestió s'ha utilitzat una escala Likert de valors 1 a 5 en què 1 representa el grau mínim d'importància i 5 el grau màxim. S'ha de tenir en compte que el valor mitjà és 3 i no 2,5 (ja que no existeix el valor 0). Així, hem de considerar com a factors valorats positivament els que tinguin una mitjana superior a 3 (i no a 2,5).

	Mitjana	Núm.	Desv. tip.
Formació teòrica	3,51	1.268	0,88
Expressió oral	3,00	1.265	1,16
Treball en equip	3,22	1.268	1,17
Gestió/planificació	3,02	1.267	1,03
Pensament crític	3,19	1.263	1,08
Informàtica	2,71	1.252	1,34
Formació pràctica	3,10	1.265	1,23
Comunicació escrita	3,23	1.264	1,02
Lideratge	2,53	1.259	1,07
Resolució de problemes/ negociació	3,00	1.263	1,13
Responsabilitat	3,36	1.265	1,11

GRÀFIC 2: COM VALORES LA FORMACIÓ REBUDA?



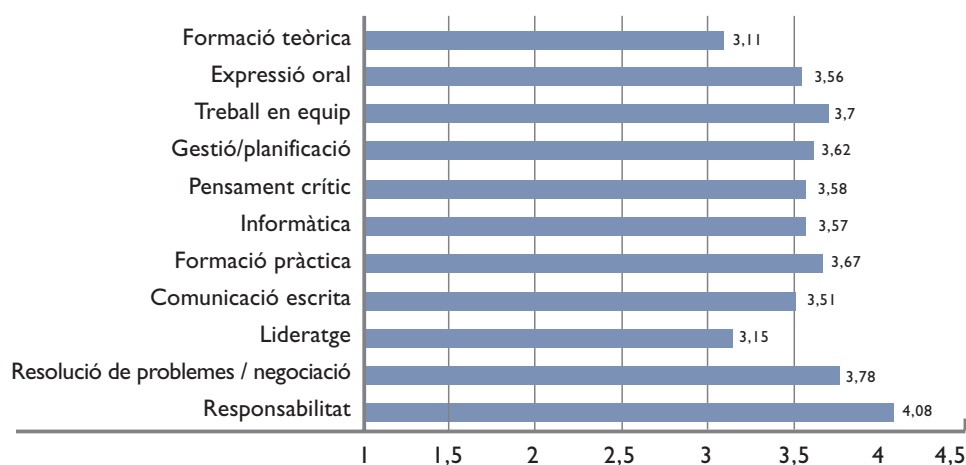
- L'aspecte valorat més positivament és la formació teòrica rebuda; la comunicació escrita i l'adquisició de valors com la responsabilitat i el treball en equip també tenen una consideració elevada. S'apunten com a punts més febles la capacitat de lideratge i el maneig d'eines informàtiques.

d) Adequació de la formació rebuda a les necessitats del lloc de treball

- Quina és la utilitat de la formació rebuda per a la teva feina actual? Per a la valoració d'aquesta qüestió, s'ha utilitzat una escala Likert de valors 1 a 5 en què 1 representa el grau mínim d'importància i 5 el grau màxim. S'ha de tenir en compte que el valor mitjà és 3 i no 2,5 (ja que no existeix el valor 0). Així hem de considerar com a factors valorats positivament els que tinguin una mitjana superior a 3 (i no a 2,5).

	Mitjana	Núm.	Desv. tip.
Formació teòrica	3,11	1.238	1,09
Expressió oral	3,56	1.238	1,13
Treball en equip	3,70	1.237	1,09
Gestió/planificació	3,62	1.237	1,05
Pensament crític	3,58	1.232	1,06
Informàtica	3,57	1.223	1,25
Formació pràctica	3,67	1.235	1,22
Comunicació escrita	3,51	1.235	1,06
Lideratge	3,15	1.229	1,11
Resolució de problemes/negociació	3,78	1.233	1,08
Responsabilitat	4,08	1.234	1,01

GRÀFIC 3: QUINA ÉS LA UTILITAT DE LA FORMACIÓ REBUDA PER A LA TEVA FEINA ACTUAL?



- Els graduats manifesten que la formació més útil per al seu lloc de treball actual és: responsabilitat, capacitat de resolució de problemes i de negociació, formació pràctica i gestió i planificació. La utilitat de la formació pràctica és especialment alta en el cas dels mestres i dels infermers i fisioterapeutes.
- e) Formació contínua
 - El 74,2% dels enquestats manifesta que des que ha acabat els estudis ha realitzat alguna activitat formativa de més de quaranta hores. Dels que han contestat afirmativament, el 45,2% afirma que la causa per continuar formant-se és el propi interès, el 21,6% per promocionar a la feina, el 15,1% per necessitats del seu lloc de treball i l'11,4% per canviar a una feina més bona.

DESTINATARIS, APLICACIONS I UTILITAT DE L'ESTUDI REALITZAT

El coneixement de la inserció laboral dels graduats universitaris té un gran valor per als diferents agents: la institució universitària mateixa, l'Administració educativa, els professors universitaris, els orientadors i docents de secundària, els contractadors i empresaris, etc.

La institució universitària requereix aquestes dades per a la pròpia planificació i avaluació. La configuració dels nous plans d'estudis, el disseny d'aquests i la posterior avaluació i acreditació o la reformulació dels plans actuals han de partir, a més, d'altres entrades, d'una anàlisi de les necessitats del mercat actual i de la situació dels graduats en el món laboral. D'altra banda, la formació de competències professionals no pot fer-se al marge dels elements que regeixen l'entorn laboral.

Un altre destinatari és l'Administració educativa, atès que l'existència d'indicadors d'inserció laboral ha de ser un element clau de les polítiques universitàries. D'altra banda, la informació oferta pot ser útil per ajudar i orientar els estudiants i els graduats universitaris durant la integració al món laboral (orientació professional, borsa de treball, etc.). Pel que fa als tutors i docents d'educació secundària, conèixer la transició dels titulats al món laboral és un element essencial a l'hora d'assessorar els futurs universitaris en l'elecció d'estudis.

Com hem comentat, la informació recollida és útil als diferents agents per: avaluar l'assoliment del perfil de formació, conèixer la situació laboral actual (relació amb els estudis, tipologia de contracte i remuneració), millorar la qualitat de la inserció (funcions i satisfacció), valorar el mapa ocupacional dels graduats (distribució per branques d'activitat), realitzar un ajustament entre l'oferta de formació i la demanda generada pel sistema productiu o millorar la formació dels graduats (teòrica, pràctica, competències transversals, etc.). Però, en última instància, la principal aplicació de les dades recollides és contribuir a la correcta presa de decisions per millorar contínuament la formació que ofereix la Universitat de les Illes Balears.

Atesa la importància d'aquest tipus d'estudis, i per poder disposar de dades de manera contínua i poder generar històrics que permetin veure l'evolució dels graduats amb relació a la seva inserció i analitzar les tendències, continuam recollint de manera periòdica i sistemàtica informació sobre els titulats.

III. EL SISTEMA EDUCATIU NO ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS

Intervencions de l'educador social dins l'àmbit educatiu. Experiències a Sa Pobla

Eva Muñoz Santos i Cristina López Álvarez

RESUM

El municipi de sa Pobra té 13.151 habitants; d'aquests, un 23% són persones immigrades, fenomen que també s'observa en els centres educatius. Des del Departament de Serveis Socials es duen a terme diferents tipus d'intervencions relacionades amb les dificultats que aquest fenomen crea en la comunitat i, concretament, gran part dels projectes socioeducatius són realitzats per les dues educadores socials de què disposa el departament. La finalitat d'aquests projectes és aconseguir una convivència més bona en els centres que després tingui una repercussió en el municipi, disminuir desigualtats socials dels menors i les seves famílies i, en definitiva, afavorir el desenvolupament integral de tots els menors.

RESUMEN

El municipio de Sa Pobra tiene 13.151 habitantes, de estos un 23% son personas inmigradas, fenómeno que también se refleja en los centros educativos. Desde el Departamento de Servicios Sociales se llevan a cabo diferentes tipos de intervenciones relacionadas con las dificultades que este fenómeno crea en la comunidad y, concretamente, gran parte de los proyectos socio-educativos son realizados por las dos educadoras sociales con las que cuenta el departamento. La finalidad de estos proyectos es conseguir una mejor convivencia en los centros y que después se refleje en el municipio, disminuir desigualdades sociales de los menores y sus familias y, en definitiva, favorecer el desarrollo integral de todos los menores.

Ningú educa a ningú, ningú s'educa a si mateix; els homes s'eduquen entre si, mediatitzats pel món.
Paulo Freire.

I. INTRODUCCIÓ**I.1. La immigració a sa Pobra**

El municipi de sa Pobra pertany a la Mancomunitat del Nord de Mallorca i té una extensió d'uns 48 km². Com es pot observar al mapa, sa Pobra és un municipi d'interior, la qual cosa ha condicionat des de sempre l'economia del poble. Aquesta ha estat lligada tradicionalment a la producció agrícola, sobretot al cultiu i a l'exportació de patata al Regne Unit i als països del Nord d'Europa.

A causa de l'arribada del turisme i del *boom* de la construcció, als anys setanta del segle passat varen canviar els sectors d'ocupació dels residents al municipi. En un primer moment, hi hagué un abandonament per part de la població masculina autòctona de les tasques del camp per dedicar-se a aquests nous sectors, moment en el qual les dones passaren a ocupar els seus llocs a l'agricultura. En un segon moment, la incorporació de la dona al món laboral no agrari, sobretot al sector serveis, provocà que la seva mà d'obra passàs a ser suplerta per mà d'obra d'origen immigrant, als anys vuitanta del segle passat. La mecanització de les tasques del camp provocà que la necessitat de mà d'obra fos cada vegada més petita i més puntual i això fa que gran part d'aquesta mà d'obra immigrant es dediqui al sector de la construcció. A mesura que passen els anys, cada vegada més homes immigrants comencen a treballar al sector serveis i amb la situació actual de començament de crisi a la construcció això es dona cada vegada més.

El context social de referència és el d'un municipi que té un índex significatiu de població immigrada, que ha augmentat de manera considerable des de fa dues dècades fins ara.

CREIXEMENT DE LA POBLACIÓ IMMIGRADA A SA POBLA

Fins l'any 1987 només es tenien en compte els no comunitaris.

La població immigrant al nostre municipi prové de quaranta-tres països diferents. Aquesta taula mostra els països d'origen per ordre de més a menys persones:

PAÍS	Nombre de persones empadronades
MARROC	1.918
XILE	153
REGNE UNIT	139
ROMANIA	113
ALEMANYA	94
BULGÀRIA	93
SENEGAL	83
EQUADOR	54
ARGENTINA	54
COLÒMBIA	50
ITÀLIA	49
CUBA	33
URUGUAI	22
XINA	21
FRANÇA	18
PERÚ	16
PORTUGAL	14
BRASIL	14
BOLÍVIA	13
REP. DOMINICANA	11
LITUÀNIA	11
MALI	8
POLÒNIA	7
ESLOVÀQUIA	6
DINAMARCA	6
VENEÇUELA	5
BÈLGICA	4

PAÍS	Nombre de persones empadronades
SUÈCIA	3
RÚSSIA	3
MÈXIC	2
MAURITÀNIA	2
IRLANDA	2
HOLANDA	2
FINLÀNDIA	2
ESTATS UNITS	2
CAMERUN	2
UCRAÏNA	2
TANZÀNIA	2
SUD-ÀFRICA	1
ALGÈRIA	1
GUINEA	1
REP.TXECA	1
CROÀCIA	1
TOTAL	3.038-23,10 %

Com es pot observar a la taula, els dos col·lectius més nombrosos són el magribí i el llatinoamericà:

- Llatinoamericà: 414 persones = 13,62 % del total de població immigrada.
- Magribí: 1.918 persones = 63,13 % del total de població immigrada.
- Resta de països: 23,25% del total de població immigrada.

1.2. Els col·lectius immigrants més significatius

Els dos col·lectius més nombrosos a sa Pobla són el magribí i el llatinoamericà.

La població d'origen magribí del municipi prové en la seva majoria del nord del Rif, una de les zones més deprimides del país. Pertanyen a la cultura amazigh o berber i tenen una llengua pròpia, l'amazigh o xelha, com ells l'anomenen. Normalment, només parlen aquesta llengua a la seva arribada i alguns que han estat escolaritzats al seu país parlen un poc d'àrab. La població berber prové d'una zona rural i pobre del país que des de sempre ha estat discriminada culturalment, socialment i econòmicament pel seu propi país.

L'afluència significativa de ciutadans del nord del Magrib al municipi es dona a partir de 1987. La seva arribada sempre sol ser igual: de manera irregular arriba al municipi l'home que, després d'una sèrie d'anys d'haver regularitzat la seva situació, porta la família a través de processos de reagrupament familiar. Als darrers anys, aquest procés d'immigració ha variat un poc, ja que actualment hi ha dones que arriben al municipi soles mentre la família és al seu país.

Els primers anys que arribaren a sa Pobla, la majoria treballava al camp. Després, amb el *boom* de la construcció, aquest era el sector en què la majoria dels homes treballaven. Actualment, comença a haver-hi crisi en aquest sector, la qual cosa fa que alguns s'hagin d'inserir al sector serveis i d'altres estiguin aturats.

1.3. Característiques dels menors immigrants al municipi

Com ja hem comentat, els dos col·lectius immigrants més nombrosos són el magribí i el llatinoamericà; això també es reflecteix en les dades referents als menors, com es pot observar al gràfic següent:

El menor magribí

En general, la família concedeix rols diferenciats al nin i a la nina. Això beneficia més els nins que les nines en els diferents àmbits (educatiu, domèstic, relacional-social).

Hi ha una baixa participació en activitats d'oci i temps lliure. Quant a l'àmbit educatiu, trobam que quan arriben al municipi el seu nivell curricular és molt baix, fins i tot hi ha menors que mai no han estat escolaritzats. Els menors presenten un absentisme escolar intermitent bastant elevat; en l'etapa de secundària obligatòria s'agreuja l'absentisme en les nines i el fracàs i l'abandonament dels estudis és important. Hem de dir que algunes famílies no prioritzen l'educació dels fills i, sobretot a partir dels setze anys, donen més importància a les sortides laborals que a la formació, sobretot dels nins. A més de tot això, el sistema educatiu es troba amb dificultats per fer front a aquesta nova realitat social, disposa de pocs recursos humans i econòmics i manca formació en interculturalitat.

En l'àmbit sanitari hi ha molt poc seguiment mèdic i poc control de les vacunes i de les revisions mèdiques adients.

El menor llatinoamericà

En general, la família no segueix un patró educatiu diferent per als nins i les nines. La participació en activitats d'oci i temps lliure és més significativa que en el col·lectiu magribí. Per les famílies, l'educació dels fills és una prioritat i es manifesta en el fet que tenen una relació més bona amb els centres educatius. El nivell de fracàs i absentisme no és significatiu amb relació al de la població autòctona. Això està relacionat amb el fet que no hi ha gaire diferència entre el seu nivell curricular i el del nostre sistema educatiu. El que sí que hi ha és una gran dificultat a l'hora d'aprendre el català.

En l'àmbit sanitari, aquest col·lectiu sí que realitza el seguiment mèdic adequat sense impediments.

2. L'EDUCADOR SOCIAL A SA POBLA

2.1. La figura de l'educador social als serveis socials d'atenció primària

L'educador social dins un equip d'atenció primària treballa conjuntament amb el treballador social en temes relacionats amb infants, adolescents i joves i amb les seves famílies. És un professional que fa un treball educatiu amb els menors que, per algun motiu, tenen problemes d'integració i socialització. També ha

d'intervenir quan es vulnera qualsevol aspecte referit a la protecció a menors. Però, a més d'aquesta tasca, l'educador fa una tasca de prevenció en el municipi a partir de l'elaboració de programes educatius dirigits al benestar de la població i a temàtiques específiques (lleure, drogodependències, interculturalitat, etc.).

Les funcions es poden resumir en les següents:

- Informació de recursos.
- Observar contextos, actituds, comportaments i detectar joves o grups en situació de risc.
- Contactar amb els menors, famílies o grups, observar i recollir informació sobre els problemes relacionals.
- Realitzar una intervenció educativa amb la utilització de tot tipus de recursos.
- Aconseguir una integració dels subjectes a la realitat social.
- Implicar els contextos socials que envolten el jove en el procés educatiu, en les respostes, en les necessitats i els problemes que aquests plantegen.
- Posar en relació els joves i les famílies amb les institucions.
- Possibilitar alternatives.
- Dinamitzar les relacions de convivència.

2.2. Les intervencions de l'educador dins l'àmbit de l'educació formal

Les intervencions que es duen a terme al nostre municipi per part de les educadores socials del Departament de Serveis Socials amb relació a l'educació formal s'engloben dins una sèrie de projectes que a continuació exposam.

PROJECTE SOL

Història:

Aquest projecte va ser creat l'any 2003 per part de la medidora intercultural i l'educadora social. La finalitat d'aquesta intervenció era la prevenció de l'absentisme escolar, concretament dins el col·lectiu de nines magribines que passaven de l'etapa d'educació primària a l'educació secundària obligatòria, ja que en aquell moment, per motius culturals, hi havia un alt percentatge de nines en aquesta situació no escolaritzades a l'institut.

La metodologia del projecte es fonamentava en la realització d'activitats grupals i lúdiques amb el grup de nines durant els mesos d'estiu, amb les quals es treballava de manera transversal diferents temes: importància de l'educació, igualtat de gènere, oci i temps lliure, formalització de matrícula...

Una altra part del projecte era la informació i conscienciació dels pares sobre el sistema educatiu. L'objectiu final era aconseguir que totes les nines d'aquestes característiques es matriculassin als centres educatius.

Els resultats obtinguts sempre han estat bastant positius, ja que cada any s'aconseguia que un percentatge molt alt de nines formalitzassin la matrícula i disminuïen les taxes d'absentisme dins aquest col·lectiu, encara que es donaven alguns casos de nines no escolaritzades. Però amb aquest

projecte es tenia coneixement de quines eren i es posava en marxa una altra intervenció (protocol d'absentisme escolar).

Present:

Enguany el projecte continua en funcionament encara que hi ha hagut una sèrie de canvis, motivats per les modificacions de la nostra realitat.

Les responsables del projecte ara mateix són les educadores socials del departament, amb coordinacions puntuals amb la resta de l'equip de professionals.

El projecte va destinat a nins i nines de dotze a quinze anys que passen dels centres d'educació primària als instituts de secundària i a altres menors amb problemàtica d'absentisme. Es duu a terme durant els mesos d'estiu i es realitzen activitats setmanals.

S'ha fet difusió del projecte a tots els nins i nines i de manera voluntària hi participen els interessats.

Els objectius del projecte són:

- Treballar la importància d'anar a l'escola i d'estudiar.
- Prevenir l'absentisme escolar.
- Prevenir conductes problemàtiques a l'IES.
- Potenciar la participació en activitats d'oci i temps lliure.
- Treballar hàbits, habilitats socials i habilitats manuals.
- Treballar la comunicació.
- Donar a conèixer els diferents recursos del municipi.
- Potenciar la relació família-escola.
- Treballar la resolució de conflictes.

Dades:

Fins a l'any 2007, la població diana del projecte es reduïa a nines magribines que havien de passar a primer d'ESO i el total de nines amb què s'ha treballat durant aquests anys és aproximadament de seixanta, conseqüentment, parlem de seixanta famílies.

El curs 2007-2008 la població a la qual es dirigeix el projecte és més àmplia i els participants són uns trenta nins i nines.

PROJECTE ALTER

Aquest és un programa d'intervenció socioeducativa per a joves en risc d'exclusió escolar i social. Es duu a terme des del Govern de les Illes Balears, en col·laboració amb els ajuntaments. Al municipi de sa Pobla es duu a terme el projecte des del curs 2005-2006.

Els destinataris són joves de catorze a setze anys amb fracàs escolar, risc d'abandonament del sistema educatiu i risc d'exclusió social.

Els objectius són:

- Aconseguir que els joves continuïn vinculats al centre educatiu i treballin uns mínims educatius.
- Donar als joves la possibilitat d'una formació més pràctica i adaptada als seus interessos.
- Treballar hàbits i habilitats socials.
- Facilitar una continuació de la formació professional o d'una futura inserció social.
- Aturar processos d'aïllament o marginació social.

La responsable del projecte al municipi és l'educadora, en coordinació amb el Departament de Serveis Socials i els centres educatius.

Dades:

Des de l'any 2005 han participat al programa un total de vint-i-set joves.

KIF KIF

Història:

Aquest projecte va néixer l'any 2003, com a resposta a una demanda d'un centre escolar del municipi. La demanda es feia motivada per les dificultats d'integració i el comportament disruptiu d'uns menors immigrants dins el grup classe. Es va crear des dels serveis socials, en col·laboració amb l'associació Pa i Mel, amb la qual es duen a terme diferents projectes.

El nom del projecte és una paraula àrab que significa «iguals».

En aquell moment, l'objectiu era treballar amb el grup classe, dins el centre educatiu i en col·laboració amb el professorat, per tal de millorar la convivència entre els alumnes i el coneixement i el respecte de les cultures que es trobaven al municipi.

Aquest objectiu principal, amb el pas dels anys i els canvis que hem observat, s'ha ampliat i modificat per tal d'atendre una realitat canviable i dinàmica.

Present:

Actualment, la finalitat del projecte Kif Kif és treballar habilitats socials i valors dins un espai en el qual els nins i nines passen molt de temps i s'hi produeixen moltes relacions.

El projecte es realitza dins les aules i l'educador, juntament amb el tutor, executa les dinàmiques de grup, jocs, debats i reflexions amb les quals es treballen els diferents objectius, que són:

- Treballar valors com, per exemple, respecte, solidaritat, tolerància...
- Promoure actituds actives i participatives.
- Desenvolupar les habilitats socials dels joves.
- Aconseguir que els professors donin continuïtat al projecte.
- Aconseguir una relació positiva entre els alumnes del curs (compartir, col·laborar, considerar...).
- Donar eines al professorat per treballar les habilitats socials i la interculturalitat.
- Implicar activament els professors i tutors (preparació del projecte, realització de les activitats i avaluació del projecte).

Cada projecte Kif Kif està adaptat a les necessitats de cada grup.

PROJECTE HABILITATS SOCIALS

Història:

Aquest projecte es va realitzar el curs 2004-2005 com a resposta a la demanda de l'IES Sa Pobla per treballar habilitats socials i prevenir el consum de drogues a dues aules del centre. En aquestes aules hi havia un important nombre de joves amb dificultats de relació entre iguals i amb els professors i uns indicadors de possibles primers consums entre algun d'ells.

Aquest projecte es va dur a terme durant sis sessions repartides durant el primer i el segon trimestre. La metodologia utilitzada durant el desenvolupament del projecte era molt participativa i dinàmica, amb la realització de tècniques de jocs de rol, de reforçament i retroacció. El desenvolupament de les activitats era totalment flexible i es va anar modificant i adaptant a les necessitats dels joves.

L'objectiu principal del projecte d'habilitats socials és potenciar relacions interpersonals correctes i prevenir problemes desadaptatius, així com eliminar i/o reduir possibles dificultats interpersonals.

Com a objectius específics podem assenyalar els següents:

- Conèixer què són les habilitats interpersonals.
- Prendre consciència de la importància d'aquest tipus de conductes.
- Desenvolupar habilitats de negociació.
- Conèixer i reflexionar sobre el tema de les drogues, els seus mites...

Present:

Aquest projecte no ha tingut continuïtat, tot i que l'avaluació va ser molt positiva, tant per part dels serveis socials com per part dels tutors dels grups. L'equip directiu d'aquell moment va decidir no tornar-lo a repetir.

No es descarta la possibilitat de realitzar qualche tipus d'intervenció similar.

Dades:

El projecte es va realitzar a dos grups classe, per tant, amb un total aproximat de quaranta joves i dos tutors.

PROTOCOL D'ACOLLIMENT DE FAMÍLIES NOUINGUDES AMB FILLS EN EDAT ESCOLAR

Aquest protocol engloba acollir les famílies i informar-les sobre recursos municipals i escolarització dels menors, facilitar a les famílies el contacte amb els agents socials oportuns i seguir l'adaptació familiar al municipi.

El Departament de Serveis Socials de sa Pobla actua com a oficina d'escolarització. Per tant, tots els menors que arriben al nostre municipi han d'acudir a les nostres oficines per sol·licitar centre escolar. Així, ens convertim en el primer recurs que coneix i atén els nouvinguts.

Els darrers anys hi ha hagut un augment progressiu de demandes d'escolarització. Algunes d'aquestes famílies arriben al municipi amb manca d'informació sobre l'accés a recursos, amb desconeixement de l'entorn o en situació de necessitat (econòmica, d'habitatge, social...), la qual cosa implica una detecció i una feina des dels serveis socials.

Els objectius generals del nostre protocol d'escolarització són:

- Facilitar l'escolarització als infants i joves nouvinguts.
- Detectar possibles necessitats socials de la família.
- Informar sobre els recursos municipals de sa Pobla.
- Facilitar l'accés als recursos sociocomunitaris.
- Detectar situacions de risc dins les famílies i dels menors.

El protocol conté dues fases: la d'acolliment i la d'adaptació.

A la primera fase, la família és entrevistada pel treballador social. En aquesta primera entrevista s'intenta fer una detecció dels problemes i necessitats que puguin presentar. S'informa dels recursos del municipi i se sol·licita el centre escolar.

A la segona fase, l'educadora s'encarrega de fer un seguiment escolar del nin per treballar el procés d'integració dels infants. Si és necessari, es deriva a diferents recursos: oci i temps lliure, reforç escolar, centre de salut...

Durant el curs 2007-2008, s'han realitzat 115 escolaritzacions, de les quals un 65% són de menors nouvinguts; la resta dels menors pertanyen a famílies que ja vivien a sa Pobla i que no varen realitzar l'escolarització dels menors en el termini de matrícula ordinària a causa de manca d'informació del procés d'escolarització.

CAMPANYA D'ESCOLARITZACIÓ DE NINS I NINES DE TRES ANYS

Història:

Aquesta campanya es duu a terme des del Departament de Serveis Socials des de l'any 2002. Els professionals encarregats de realitzar-la eren la mediadora intercultural i l'educadora social. La finalitat era treballar, amb les famílies d'origen immigrant, la importància de l'escolarització dels nins abans dels sis anys (edat d'escolarització obligatòria).

Les activitats realitzades es fonamentaven en l'enviament de cartes a les famílies i la realització de visites i entrevistes.

Present:

Aquesta campanya s'ha dut a terme tots els anys des del seu inici. Els canvis que s'han produït fan referència als professionals que el desenvolupen que, en aquest moment, són les educadores socials.

Dades:

Enguany s'ha treballat amb cinquanta famílies que tenen nins de tres anys amb l'objectiu d'aconseguir que escolaritzin els fills per al curs 2008-2009.

Encara no s'han pogut observar els resultats d'aquesta intervenció, ja que s'han realitzat algunes escolaritzacions d'aquests menors durant el període ordinari, però encara es poden realitzar com a escolaritzacions tardanes.

PROTOCOL D'ABSENTISME ESCOLAR

L'absentisme escolar és un problema educatiu, però també social. L'absència de nins i nines dels centres educatius reflecteix uns mecanismes de relació amb l'entorn i unes condicions socials concretes i determinades.

La marginació, el desarrelament i la pobresa són circumstàncies que tenen un pes indubtable en la proliferació d'aquest fenomen entre els més joves. En conseqüència, l'absentisme escolar és un factor que condicionarà negativament el futur educatiu i la integració social dels infants. Per aquest motiu, des del Departament de Serveis Socials de sa Pobla es va crear el protocol d'absentisme escolar, amb el qual es treballa d'una manera coordinada amb tots els agents implicats (centres educatius, Conselleria d'Educació, Policia Local, Direcció General de Menors i de Família...).

Les passes a seguir en casos d'absentisme són les següents:

1. El centre escolar és el primer que ha d'intervenir, ha de parlar amb la família i l'alumne i intentar solucionar el problema. En el cas que no s'hagi solucionat, es deriva per escrit al Departament de Serveis Socials.
2. Des dels serveis socials, les figures de l'educadora i la treballadora social intervenen i realitzen entrevistes amb la família i el menor, fan visites a domicili per observar l'entorn del menor, es reuneixen amb el centre educatiu i la família... Després de totes aquestes intervencions, si no se soluciona l'absentisme, es deriva al policia-tutor.
3. El policia-tutor actua i cita la família a les dependències de la Policia Local i, en cas de no-compareixença, realitza visites al domicili per establir contacte i posar en coneixement de la família i del menor que s'incompleix la normativa d'escolarització obligatòria fins als setze anys.

Normalment, els casos d'absentisme se solucionen quan intervenen els professionals de Serveis Socials amb la família i amb el menor i, com a molt tard, quan arriben a la tercera fase en la qual

intervé el policia-tutor. Els casos més resistents, que solen ser aquells en els quals la família no col·labora amb els serveis socials, es deriven a la Fiscalia de Menors i a la Direcció General de Menors i de Família.

El curs acadèmic 2007-2008 es varen rebre dels diferents centres educatius de sa Pobla i de l'EOEP d'Inca trenta-cinc casos d'absentisme, dels quals dotze es varen derivar al policia-tutor i vuit es varen derivar als serveis de protecció de menors i a la Fiscalia de Menors.

TALLER DE BEQUES

Història:

Aquest projecte es va crear l'any 2006 per part de les educadores socials i la medidora intercultural.

La realitat ens mostrava que molts de nins i nines d'origen immigrant i altres en situació de risc presentaven dificultats durant el curs escolar per obtenir el material i els llibres escolars, ja que, en molt de casos, la seva situació econòmica era precària. A més, per les diferents dificultats que presentaven algunes famílies, no havien demanat les ajudes de material escolar del Ministeri d'Educació. Per tant, es va decidir realitzar dues o tres sessions durant el període de sol·licitud per explicar als pares la manera en què s'havien de complimentar les ajudes i quina era la documentació necessària.

Els dos objectius principals són:

- Prevenir la manca de material durant el curs escolar i les conseqüències que se'n deriven.
- Donar eines i coneixements a les famílies sobre ajudes que poden aprofitar.

Present:

Aquest taller continua realitzant-se amb la mateixa finalitat i metodologia. Enguany es va realitzar el taller durant el mes de juny.

Dades:

Enguany hi han participat unes trenta famílies.

3. CONCLUSIONS

Tots sabem molt bé que la societat exclou moltes persones per diversos motius: diferències polítiques, religioses, econòmiques, culturals, racials, de sexe... Però el pitjor de tot és que l'educació, en comptes de ser un instrument per transformar la societat, es converteix moltes vegades en instrument de reproducció d'aquesta i accentua les situacions de desavantatge amb els nombrosos nins que arriben a l'escola.

La rigidesa del sistema tradicional d'ensenyament o la imposició de models poc adequats a la realitat dels països són font constatat de segregació i exclusió social. Per això, una de les grans preocupacions

de la UNESCO és transformar els sistemes educatius per convertir-los en vertaders instruments d'integració social que permetin la plena participació dels ciutadans a la societat.

Durant els darrers anys, el municipi de sa Pobla ha experimentat un canvi significatiu dins l'àmbit social i cultural, s'han creat noves necessitats i n'han canviat d'altres. En aquest article, hem intentat reflectir la nostra feina com a educadores socials, una feina que es dirigeix a cobrir totes les necessitats que presenten els nins i joves del municipi. La figura de l'educador social no és tan llunyana de l'educació formal. Hem pogut observar durant aquests anys que les relacions dels educadors socials amb els centres educatius s'ha fet més forta i s'ha treballat conjuntament per resoldre una gran varietat de problemes. La demostració d'aquesta afirmació està en els projectes que s'han creat per afavorir la convivència a les escoles, en l'interès per apropar la família a l'escola i en l'esforç per aconseguir que els nins i nines immigrants s'adaptin a la nostra societat. Pensam que no solament som els educadors socials i els professionals dels serveis socials els que hem d'intervenir, sinó que han de ser tots els agents socials, els diferents recursos i serveis, els que s'han d'implicar i coordinar per poder aconseguir canvis reals.

La vida d'una persona es desenvolupa dins diferents àmbits: social, familiar, laboral, educatiu... i nosaltres, com a educadores socials, hem de treballar tots aquests àmbits, no els podem deixar de banda, ja que tots estan interrelacionats i tots conformen el conjunt de la persona. Per això, és important destacar que tots els projectes que duem a terme conjuntament amb les escoles ens ofereixen la possibilitat de detectar necessitats dels nins i nines que requereixen una intervenció més individualitzada. A partir d'aquí, podem treballar no solament amb els infants o joves i l'escola, sinó també amb les famílies.

3.1. Valoració de la feina feta

la valoració, per part nostra, del treball realitzat amb relació a intervencions dirigides o en col·laboració amb els centres educatius és molt positiva, ja que pensam que és una feina necessària i que nosaltres, com a agents socials, som un vincle important entre el sistema educatiu i la població en situació de risc.

Hem d'assenyalar que la finalitat dels nostres projectes és aconseguir una convivència més bona als centres i, en general, un desenvolupament més bo dels menors dins el seu entorn. Sí que s'han creat com a resposta a noves necessitats produïdes pel fenomen migratori, però no van dirigides exclusivament a treballar amb aquesta població, sinó que es vol incloure i implicar tota la població, ja que la realitat la formam tots.

És important tenir en compte que, en general, a les polítiques socials s'hi destinen menys recursos dels que s'hi haurien de destinar i, concretament, als departaments de serveis socials tampoc no es destinen tots els recursos que es necessitarien per tal de realitzar les diferents intervencions. Això vol dir que la nostra feina es podria ampliar moltíssim si disposàssim de més recursos humans i materials.

Un altre tema que volem assenyalar és la necessitat de realitzar accions conjuntes entre els diferents recursos i institucions. És allò que s'anomena treball en xarxa, bàsic per poder aconseguir i mantenir

els canvis. Concretament, parlant dels centres educatius, la nostra experiència ens demostra que cada vegada més les escoles i els instituts ens demanen realitzar accions conjuntes per tal de fer front a les diferents necessitats amb què es troben dia a dia, encara que la nostra esperança és que, de cada vegada, estiguin més implicats a poder donar resposta als problemes dels seus alumnes, dels nostres joves.

3.2. Propostes de futur

com hem comentat a la valoració, la nostra il·lusió és que els centres educatius de cada vegada estiguin més compromesos a dur a terme altres tipus d'intervencions menys lligades a l'educació tradicional, amb què es puguin donar resposta als canvis i moments de la nostra societat. Nosaltres pensam que a l'escola no solament s'han de treballar aspectes de continguts curriculars, sinó que s'han de treballar els diferents aspectes del desenvolupament dels nins, ja siguin habilitats, hàbits, valors... Pensam que els joves han de rebre una educació integral, que s'ocupi dels diferents aspectes de la seva personalitat i que l'escola, com a agent socialitzador, ho ha de permetre i fomentar, juntament amb les famílies i altres agents.

Per tot això, la nostra proposta de futur és arribar a crear més projectes dins els centres educatius, conjuntament amb els professionals de l'educació formal, i treballar diferents aspectes que puguin afavorir el desenvolupament dels nins i joves. És molt important la prevenció i, des dels centres educatius, es pot realitzar una bona feina de prevenció de conductes de risc.

Els centres escolars presenten una realitat cada vegada més complexa. Aquest aspecte de vegades deriva en situacions problemàtiques que requereixen respostes educatives de caràcter global. Per això, pensam que és important treballar per aconseguir una implicació més gran de les famílies, a partir de la seva participació dins el centre, i integrar la figura de l'educador social dins els espais de l'educació formal.

Els educadors socials tindrien, entre d'altres funcions, la de col·laborar en els processos de socialització i desenvolupament personal dels alumnes, la d'elaborar programes de convivència en el centre educatiu i entre sectors de la comunitat educativa, la de prevenir i compensar dificultats d'adaptació social i personal (prevenció de l'assetjament escolar) i la de participar en la resolució de conflictes en l'àmbit relacional de l'alumne dins el centre escolar. També, hauria de propiciar el desenvolupament d'activitats educatives, lúdiques i esportives a partir de programes de salut escolar i educació per a la salut, d'activitats complementàries extraescolars i de programes per evitar l'absentisme escolar. A més, els educadors haurien de ser mediadors entre el centre escolar i les famílies.

IV. RECERCA I INNOVACIÓ PEDAGÒGICA A LES ILLES BALEARS

El fracàs escolar a les Illes Balears. Elements per a l'anàlisi i la comprensió

Carmen Orte Socias

Lluís Ballester Brage

RESUM

En aquest document recollim alguns dels indicadors més importants del context i dels recursos educatius de les Illes Balears per analitzar el fracàs escolar, entès com el percentatge d'alumnes que no obtenen la titulació que els acredita haver finalitzat de manera satisfactòria l'educació obligatòria, tenint en compte, també, un criteri evolutiu i comparatiu.

RESUMEN

En este documento se recogen algunos de los indicadores más importantes del contexto y de los recursos educativos de las Islas Baleares para analizar el fracaso escolar, entendido como el porcentaje de alumnos que no obtienen la titulación que acredita haber finalizado satisfactoriamente la educación obligatoria, teniendo en cuenta, también, un criterio evolutivo y comparativo.

INTRODUCCIÓ

L'objectiu d'aquest document és tractar alguns dels aspectes més rellevants per entendre les dificultats que ha tingut el sistema educatiu a les Illes Balears el darrer període que analitzam. Per això, dedicam una atenció especial al denominat «fracàs escolar» i seleccionam alguns indicadors que exemplifiquen l'abast real que té a les Illes Balears.

Sovint afirmam que el concepte de fracàs escolar és ambigu, ja que el podem utilitzar tant per referir-nos als resultats d'un individu com als del sistema educatiu que l'escolaritza. Des del punt de vista social, és la societat (representada, més bé o més malament, per l'Administració educativa) qui es planteja i assumeix uns objectius mínims que han d'assolir tots els alumnes; els qui no ho aconsegueixin quedaran més o menys apartats del sistema educatiu postobligatori¹ i, en conseqüència, tindran més dificultats per obtenir una qualificació professional. En aquest cas, sembla pertinent parlar de fracàs escolar referit al sistema com la proporció d'individus que no arriben a assolir aquests objectius mínims.

D'acord amb la majoria dels indicadors de vulnerabilitat que hem tingut en compte, queda constatat que les Illes Balears ocupen un lloc molt destacat en el rànquing de fracàs escolar i en moltes de les problemàtiques que afecten el sistema educatiu espanyol. Hom té la sensació que el sistema educatiu pateix dificultats serioses i sembla que és una percepció compartida per bona part de l'opinió pública de les Balears i de la resta de l'Estat.

De fet, això passa i encara d'una manera més significativa des que el desembre de 2007 varen ser presentades les dades oficials de l'aplicació, a 57 països —inclosa Espanya—, del Programa per a l'Avaluació Internacional d'alumnes (PISA) de 2006, liderat per l'OCDE.

Com sabem, l'informe va mostrar que els escolars de les deu comunitats autònomes espanyoles avaluades —amb algunes excepcions notables com Castella i Lleó i La Rioja— no obtenien els

¹ Posterior a l'ESO.

resultats esperats ni pel que fa a la puntuació mitjana dels països de l'OCDE en el PISA, ni l'avaluació de 2003, ni en la comparació amb altres països. Hi és especialment evident el retard en les puntuacions de lectura obtingudes pels escolars que tenien quinze anys. A partir d'aquest moment, no hi ha dia que la premsa espanyola no reculli algunes notícies sobre aquesta qüestió, en forma de les mesures que les comunitats autònomes espanyoles —tant si varen obtenir bons resultats al PISA com si varen ser negatius— pretenen dur a terme, ja sigui per continuar obtenint bons resultats, o bé per pal·liar els negatius o millorar-los.

Si ens centram en els efectes que tenen les dificultats formatives i mancances sobre l'alumnat, la definició més habitual de fracàs escolar es refereix a aquells alumnes que, en finalitzar l'etapa escolar obligatòria, no han arribat a una preparació suficient que els permeti viure com a ciutadans plenament formats en la societat: trobar una feina en condicions, organitzar-se de manera independent, tenir opinions fonamentades, comportar-se de manera cívica, responsable i tolerant. L'expressió més simple d'aquest fet se sintetitza en el percentatge d'alumnes que no obtenen la titulació que els acrediti haver finalitzat de manera satisfactòria l'educació obligatòria (Marchesi 2000; 2003).

SISTEMA ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS. ANYS 2000-2008

La primera aproximació al sistema educatiu de les Illes Balears la farem a partir de l'anàlisi dels indicadors i les dades estadístiques disponibles a la Conselleria d'Educació i Cultura, el Ministeri d'Educació, Política Social i Esport, així com als informes estatals i autonòmics que hi ha publicats. A continuació presentem un recull dels indicadors que hem considerat prioritaris,² distribuïts en els blocs següents: context, recursos, escolarització i resultats. Per a cada un dels indicadors presentem dades autonòmiques recents a nivell evolutiu (sèries temporals des de l'any 2000 fins a l'actualitat) i/o comparatiu (amb les mitjanes estatals).

El context educatiu

La població que té una edat compresa entre els zero i els vint-i-nou anys representava, l'any 2008, el 36,7% de la població total de les Illes Balears, mentre que en el conjunt de l'Estat era el 35,5% de la població total (vegeu el quadre I). Tot i que la població ha augmentat des de 1996³ fins a 2008, el percentatge de la població balear escolaritzable que no arriba a trenta anys ha disminuït 4,8 punts percentuals, un percentatge molt més elevat a l'Estat, on ha disminuït dotze punts percentuals des de l'any 1986 i fins el 2005 (*Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2006*). Per grups d'edat, els percentatges de població en edat escolaritzable són superiors a les Illes Balears, excepte el grup d'edat que té entre sis anys i onze; i més elevats en el conjunt de l'Estat. És un grup d'edat, en qualsevol cas, que ha disminuït més des de 1986, segons les dades recollides per l'Institut Nacional de Qualitat i Avaluació (2006).

² Formen part de les dades de l'estudi sobre l'eficàcia del sistema educatiu de les Illes Balears —amb interès especial en el fracàs escolar en l'educació secundària obligatòria— que duu a terme el Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) de la UIB per al Consell Econòmic i Social (CES).

³ Segons les dades de l'Institut Nacional d'Estadística i recollides també als Indicadors del sistema educatiu 2006, Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu, Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears.

QUADRE I. PERCENTATGE DE POBLACIÓ ESCOLARITZABLE I EVOLUCIÓ DEL PERCENTATGE DE POBLACIÓ ESCOLARITZABLE ESTATAL I A LES ILLES BALEARS PER TRAMS D'EDAT

	2006	2007	2008
Total Estat	36,5	37,1	36,7
Total I. Balears	36,2	35,9	35,5
0-2 anys Estat	3,1	3,1	3,2
0-2 anys I. Balears	3,5	3,5	3,4
3-5 anys Estat	3	3	3,1
3-5 anys I. Balears	3,2	3,3	3,4
6-11 anys Estat	7,5	8,6	8,7
6-11 anys I. Balears	5,9	6	6,1
12-15 anys Estat	3,9	3,8	3,7
12-15 anys I. Balears	4	4	3,9
16-17 anys Estat	2	2	2
16-17 anys I. Balears	2,1	2,1	2
18-23 anys Estat	7,2	7	6,8
18-23 anys I. Balears	7,2	7,1	7
24-29 anys Estat	9,8	9,6	9,3
24-29 anys I. Balears	10,1	9,9	9,7

Font: INE-INEBASE: *proyecciones de población*. Base cens de 2001. <<http://www.ine.es>>

Nota: Estimacions de la població actual de l'Estat espanyol calculades a partir del cens de l'any 2001.

Pel que fa al Producte Interior Brut (PIB) de les Illes Balears per habitant, d'acord amb les dades de l'INE, l'evolució des de l'any 2002 és la següent: 20.904€ (any 2002); 21.349€ (any 2003); 22.234€ (any 2004); 23.119€ (any 2005); 24.265€ (any 2006), i 25.238 (any 2007), supera en quasi 2.000€ la mitjana espanyola, i amb un increment constant del 3,86% respecte de l'any anterior i del 15,2% respecte del 2002. EL PIB per càpita a les Illes Balears de 2007 és un dels més elevats de l'Estat, solament superat pel de les comunitats del País Basc (30.599€), Madrid (29.965€), Navarra (29.483€), Catalunya (27.445€) i Aragó (25.361€).

Respecte de la relació entre la població i l'activitat econòmica, la taxa d'activitat a les Illes Balears de la població que tenia entre setze i seixanta-quatre anys el 2007 fou del 74,83% el quart trimestre. Una puntuació d'activitat que era dos punts superior (72,84%) respecte de la mitjana de l'Estat, i més inestable i vinculada a l'estacionalitat a les Balears. La taxa de desocupació va ser del 9,07% a les Illes Balears i del 8,66% a tot l'Estat. Les diferències entre homes i dones, pel que fa a l'atur, són remarcables, ja que el 10,64% de les dones i el 11,05% no tenen feina, enfront del 7,92% i del 6,88% dels homes, respectivament, a les Illes Balears i a tot l'Estat, en tots els grups d'edat (vegeu el quadre 2).

QUADRE 2. TAXES D'ACTIVITAT, ATUR I OCUPACIÓ DE LA POBLACIÓ QUE TÉ ENTRE SETZE I SEIXANTA-QUATRE ANYS, PER SEXE I COMUNITAT AUTÒNOMA. ANY 2007. UNITATS: PERCENTATGE													
Taxa d'activitat	Ambdós sexes			Homes			Dones						
	2007TI	2007TII	2007TIII	2007TIV	2007TI	2007TII	2007TIII	2007TIV	2007TI				
Illes Balears	73,34	77,62	78,06	74,83	83,06	85,98	86,91	84,71	63,18	68,88	68,82	64,50	
Total Estat	72,18	72,57	72,83	72,84	82,25	82,78	83,08	82,61	61,87	62,11	62,33	62,82	
Taxa d'atur	Ambdós sexes			Homes			Dones						
	2007TI	2007TII	2007TIII	2007TIV	2007TI	2007TII	2007TIII	2007TIV	2007TI				
Illes Balears	9,10	5,53	4,47	9,07	7,96	4,10	3,64	7,92	10,66	7,41	5,57	10,64	
Total Estat	8,51	7,99	8,08	8,66	6,36	6,14	6,26	6,88	11,43	10,53	10,57	11,05	
Taxes d'activitat, atur i ocupació per sexe i grups d'edat	Ambdós sexes			Homes			Dones						
	2007TI	2007TII	2007TIII	2007TIV	2007TI	2007TII	2007TIII	2007TIV	2007TI				
Illes Balears	9,10	5,53	4,47	9,07	7,96	4,10	3,64	7,92	10,66	7,41	5,57	10,64	
Total Estat	8,51	7,99	8,08	8,66	6,36	6,14	6,26	6,88	11,43	10,53	10,57	11,05	
Taxes d'activitat, atur i ocupació per sexe i grups d'edat	Ambdós sexes			Homes			Dones						
	2007TI	2007TII	2007TIII	2007TIV	2007TI	2007TII	2007TIII	2007TIV	2007TI				
Illes Balears	9,10	5,53	4,47	9,07	7,96	4,10	3,64	7,92	10,66	7,41	5,57	10,64	
Total Estat	8,51	7,99	8,08	8,66	6,36	6,14	6,26	6,88	11,43	10,53	10,57	11,05	
Taxes d'activitat, atur i ocupació per sexe i grups d'edat	Taxa d'activitat			Taxa d'atur			Taxa d'ocupació						
	2007TI	2007TII	2007TIII	2007TIV	2007TI	2007TII	2007TIII	2007TIV	2007TI				
Illes Balears													
Ambdós sexes													
Total	61,95	65,41	65,75	63,14	9,15	5,50	4,45	9,01	56,28	61,81	62,82	57,45	
Menys de 25 anys	53,07	57,57	60,99	53,99	20,66	15,39	7,09	18,56	42,10	48,71	56,67	43,97	
A p. de 25 anys	63,26	66,56	66,44	64,47	7,73	4,25	4,10	7,84	58,37	63,73	63,72	59,42	
De 16 a 19 anys	26,42	33,57	45,99	30,18	39,89	29,23	5,18	25,88	15,88	23,75	43,61	22,37	

Continua

Taxes d'activitat, atur i ocupació, per sexe i grups d'edat	Taxa d'activitat				Taxa d'atur				Taxa d'ocupació			
	2007TI	2007TII	2007TIII	2007TIV	2007TI	2007TII	2007TIII	2007TIV	2007TI	2007TII	2007TIII	2007TIV
De 20 a 24 anys	70,70	73,49	70,96	69,86	15,91	11,19	7,91	16,45	59,45	65,26	65,35	58,37
De 25 a 54 anys	82,95	87,14	86,55	84,29	7,78	4,61	4,43	8,32	76,50	83,13	82,71	77,28
A p. de 55 anys	22,76	24,20	25,03	23,57	7,32	1,57	1,72	4,32	21,09	23,82	24,60	22,55
Homes												
Total	72,03	74,44	75,13	73,36	7,88	4,06	3,62	7,86	66,36	71,42	72,41	67,60
Menys de 25 anys	59,72	65,96	66,52	61,86	18,37	12,68	4,82	15,94	48,75	57,60	63,31	52,00
A p. de 25 anys	73,90	75,72	76,42	75,08	6,60	2,93	3,46	6,86	69,02	73,50	73,78	69,93
De 16 a 19 anys	32,32	41,94	50,25	40,12	42,56	31,19	4,66	22,30	18,56	28,86	47,91	31,17
De 20 a 24 anys	77,99	82,02	77,43	76,47	11,69	6,36	4,90	13,69	68,87	76,81	73,64	66,00
De 25 a 54 anys	91,95	94,11	94,48	93,25	6,81	3,22	3,72	7,25	85,69	91,08	90,96	86,48
A p. de 55 anys	32,60	33,62	35,06	33,39	5,25	1,09	1,85	4,34	30,89	33,26	34,41	31,94
Dones												
Total	51,93	56,43	56,42	52,97	10,90	7,39	5,55	10,59	46,27	52,26	53,28	47,36
Menys de 25 anys	46,15	48,84	55,24	45,80	23,75	19,19	9,92	22,25	35,19	39,47	49,75	35,61
A p. de 25 anys	52,76	57,52	56,58	53,98	9,29	5,96	4,94	9,19	47,86	54,09	53,79	49,02
De 16 a 19 anys	20,23	24,78	41,52	19,72	35,41	25,76	5,84	33,54	13,07	18,40	39,10	13,10
De 20 a 24 anys	63,16	64,67	64,29	63,03	21,30	17,54	11,66	19,92	49,70	53,33	56,79	50,47
De 25 a 54 anys	73,45	79,78	78,16	74,81	9,07	6,34	5,34	9,72	66,78	74,72	73,99	67,54
A p. de 55 anys	14,31	16,11	16,41	15,12	11,37	2,45	1,47	4,27	12,68	15,72	16,17	14,47

Font: INE-INEBASE. Encuesta de población activa. Resúmenes comparativos por comunidades autónomas.

Les taxes d'activitat⁴ i d'ocupació⁵ mostren una tendència creixent, tant a les Illes Balears com a tot l'Estat, de manera contínua, excepte en la taxa d'activitat de 2005 a les Balears, en la qual hi ha una inflexió, com també en la taxa d'ocupació de 2007. Les taxes d'atur⁶ han sofert més fluctuacions aquests últims set anys, tant a tot l'Estat com a les Illes Balears, però amb algunes diferències. A les Illes Balears la taxa d'atur és mig punt més elevada que el 2006 i una mica més d'un punt més baixa que l'estatal (vegeu el quadre 3).

QUADRE 3. TAXES D'ACTIVITAT, OCUPACIÓ I ATUR. ANYS 2001-2007.
UNITATS: PERCENTATGES

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Taxes d'activitat							
Total Estat	52,99	54,27	55,48	56,36	57,35	58,32	58,92
Illes Balears	58,82	61,03	62,58	63,11	62,71	64,11	64,07
Taxes d'ocupació							
Total Estat	47,4	48,04	49,11	50,18	57,35	58,32	58,92
Illes Balears	55,36	56,4	56,54	57,37	58,19	59,97	59,60
Taxes d'atur							
Total Estat	10,55	11,47	11,48	10,97	9,16	8,51	8,26
Illes Balears	5,89	7,58	9,65	9,1	7,21	6,46	6,98

Font: INE-INEBASE. Encuesta de población activa.

El nivell d'estudis de la població adulta resident a les Illes Balears és baix: si bé al conjunt de l'Estat els darrers anys ha augmentat el nombre de persones que han assolit els estudis de secundària i superiors, i, conseqüentment ha disminuït el percentatge dels que només tenen estudis primaris, l'any 2006 a tot l'Estat, si seleccionam el tram d'edat compresa entre vint-i-cinc i seixanta-quatre anys, observam que el 28% dels espanyols posseïa titulació universitària o de formació professional superior, un percentatge que supera la mitjana de l'OCDE (27%) i de la UE (24%); no obstant això, només el 50% havia finalitzat els estudis d'ESO, enfront del 31% de l'OCDE o de la UE. Això a banda, però encara en el tram d'edat dels vint-i-cinc als seixanta-quatre anys, el 64% dels espanyols havia completat els estudis de batxillerat o cicles formatius de grau mitjà o equivalents, hi ha una diferència de catorze punts respecte de l'OCDE (78%) i de quinze punts menys respecte de la UE (79%) (*Indicadors de l'OCDE*, 2008).

A les Illes Balears el nivell d'estudis és inferior al de la mitjana estatal i formen part del conjunt de comunitats que, si sumam estudis secundaris i superiors no obligatoris, no arriben al 45%.⁷ Aquests percentatges ens allunyen de l'objectiu europeu 2010 d'incrementar el percentatge de població

⁴Taxa d'activitat: percentatge d'actius respecte de la població de cada grup d'edat.

⁵Taxa d'ocupació: percentatge d'ocupats respecte de la població de cada grup d'edat.

⁶Taxa de desocupació: percentatge de desocupats respecte de la població activa de cada grup d'edat.

⁷ Tot i això, les Illes Balears, juntament amb Castella-La Manxa i Extremadura, són les comunitats que destinen més percentatge de les despeses a educació de nivells no universitaris (la Comunitat de Madrid i el País Valencià, als universitaris).

que té entre vint i vint-i-quatre anys que almenys hagi assolit el nivell de segona etapa d'educació secundària fins al 85%. És també un dels factors contextuais més remarcable del nostre sistema educatiu, ja que condicionarà en gran part les expectatives de la població i motivacions sobre aquest sistema, i, per tant, influirà en la planificació educativa i l'activitat laboral (MEC 2006).

La importància del nivell d'estudis de la població també manifesta la influència en el rendiment escolar de l'alumnat. Concretament, el nivell d'estudis dels pares influeix en les seves expectatives i en les dels fills i sobre el rendiment escolar. Les expectatives de nivell màxim d'estudis estan relacionades amb el nivell d'estudis assolit. Així, com més elevat és el nivell d'estudis dels pares, més enfora volen arribar els fills. De cada deu pares que tenen estudis universitaris, nou i set fills seus expressen que aspiren a assolir aquest nivell d'estudis; de cada deu pares amb estudis de batxillerat o formació professional, vuit i cinc fills seus expressen l'expectativa d'obtenir estudis universitaris, i entre els pares amb estudis primaris o sense estudis, cinc o sis tenen l'expectativa d'arribar al nivell superior d'estudis (Instituto de Evaluación 2006).

L'any 2005, d'acord amb els indicadors de benestar econòmic, mentre que al conjunt de l'Estat espanyol la taxa d'activitat laboral era del 57%, a la nostra comunitat, juntament amb Catalunya i el País Basc, superà el 60%, del qual més del 57% era població ocupada.

La distribució de la població activa per nivells educatius, d'acord amb les dades de l'any 2007, mostra una situació deficitària principalment en l'educació superior. Un 22,3% de la població activa a Espanya té un nivell d'educació superior; a les Balears, aquest percentatge representa només el 16,9%. En general, les diferències més accentuades són a l'educació superior (5,4 punts inferior a la mitjana estatal) i als nivells de l'educació secundària (7 punts superior a la mitjana estatal): a les Balears, un 31,7% de les persones de més de setze anys i que fan feina han assolit només educació secundària de primera etapa (un 34,5% dels homes actius i un 28,9% de les dones actives). Als altres nivells, les diferències no són gaire significatives. A més, la situació és lleugerament més favorable en les dones actives que tenen estudis superiors.

Els recursos educatius

Segons l'informe «Indicadors del sistema educatiu de les Illes Balears 2006» elaborat per l'IAQSE, la despesa pública en educació en relació amb el PIB a les Balears fou d'un 3,1%, mentre que a tot l'Estat va ser d'un 4,35%. Respecte del total de la despesa pública, la inversió educativa representa un 24,8%, enfront de l'11,5% a tot l'Estat.⁸ A més, és destacable la despesa pública destinada a concerts: un 19,5%, un dels percentatges més elevats, només superat pel País Basc (24,5%).

L'any 2006 la despesa pública en educació no universitària arribà als 638 milions d'euros, 278 milions dels quals varen ser destinats a l'educació infantil i primària (173.600.000€ específicament a personal). El total de despesa de la Conselleria d'Educació representà un 1,77% del total de la despesa educativa del conjunt de les administracions públiques de l'Estat. Concretament, la despesa en educació no universitària representà un 2,16% del total de l'Estat (vegeu el quadre 4).

⁸ Les dades corresponen a l'any 2003 (en relació amb el PIB i percentatge del total estatal) i al 2004 (en relació amb el percentatge de la despesa total a les Illes Balears).

QUADRE 4. PERCENTATGE AUTONÒMIC DE DESPESA PÚBLICA RESPECTE DEL TOTAL ESTATAL. ANY 2006 (MILERS D'EUROS)

	Despesa Conselleria d'Educació i Cultura	Despesa administracions públiques	% CAIB
TOTAL	716.025,0	40.410.348,0	1,77
Educació no universitària (2)	638.410,0	29.619.860,0	2,16
Educació infantil i primària	277.912,0	12.264.238,1	2,27
Educació secundària i formació professional	259.862,0	12.265.886,5	2,12
Educació especial de règim especial	22.686,0	796.585,2	2,85
Educació especial	33.717,0	940.749,2	3,58
Educació d'adults	8.923,0	303.884,0	2,94
Educació a l'exterior	0,0	109.443,0	0,00
Serveis complementaris	8.759,0	770.385,1	1,14
Educació compensatòria	8.068,0	292.508,2	2,76
Activitats extraescolars i annexes	514,0	529.682,2	0,10
Formació del professorat i perfeccionament	4.804,0	249.129,4	1,93
Investigació educativa	112,0	119.030,8	0,09
Administració general	13.053,0	936.080,3	1,39
		42.258,0	0,00
Educació universitària (1)	75.496,0	8.124.634,6	0,93
Formació ocupacional	0,0	1.572.743,7	0,00
Beques i ajudes totals	2.119,0	1.281.854,8	0,17
Beques per exempció de preus acadèmics		-188.745,1	0,00

Font: Estadísticas de los recursos económicos destinados a la educación, 2006.

Del total de la despesa destinada a educació, el percentatge destinat a la no universitària, en comparació amb altres ensenyaments, és un dels més elevats de l'Estat. La CAIB hi destinà un 88,7%, mentre el percentatge estatal era d'un 70,1%. Concretament, la partida destinada a educació infantil i primària significa un 38,1% (el percentatge estatal és d'un 28,9%) (vegeu el quadre 5). A més, forma part del conjunt de comunitats autònomes (juntament amb el País Basc i la Comunitat Foral de Navarra) que tenen un percentatge més elevat de despesa pública dedicada a concerts: un 19,2% (MEC 2007).

**QUADRE 5. DISTRIBUCIÓ PERCENTUAL DE LA DESPESA PÚBLICA
EN EDUCACIÓ PER ACTIVITAT EDUCATIVA. ANY 2005**

	TOTAL	MEC	Illes Balears
DESPESA PÚBLICA	100	100	100
Educació no universitària	70,1	37,3	88,7
Educació infantil i educació primària	28,9	11,8	38,1
Educació secundària, formació professional	29,4	6,6	37,9
Educació especial de règim especial	1,9	0,2	2,9
Educació especial	2,1	0,6	5,1
Educació d'adults	0,8	0,3	1,2
Educació a l'exterior	0,3	7	0
Serveis complementaris	2	0,1	1
Educació compensatòria	0,6	0,7	0,1
Activitats extraescolars i annexes	1,2	3,9	0,1
Formació del professorat i perfeccionament	0,5	0,3	0,7
Investigació educativa	0,1	0,3	0
Administració general	2,2	5,4	1,7
Altres ensenyaments superiors	0,1	0	0
Educació universitària	19,3	13,1	11
Formació ocupacional	3,9	0	0
Beques i ajuts totals	2,9	60,8	0,3
Beques per exempció de preus acadèmics	-0,5	-11,2	0
Despesa no distribuïda	7,4	0	0
Partida d'ajustament	-3,1	0	0

Font: MEC. *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores.*

A les Illes Balears, als ensenyaments no universitaris, la despesa pública per alumne (comptant els centres públics i els concertats) va ser de 4.705€ l'any 2005, és a dir, 314€ més que el 2004. A l'Estat espanyol aquesta mateixa despesa fou inferior: l'any 2005 s'invertiren 4.520€ per alumne (352€ més que el 2004). Quant a la despesa pública per alumne de centre públic, l'any 2005 arribà a 5.817€ a les Illes Balears i a 5.299€ al conjunt de l'Estat (MEC 2008).

A l'hora de valorar la relació existent entre la despesa pública en educació i la millora dels resultats educatius de l'alumnat hem de ser cautelosos. Hem de comentar que, a Espanya, la despesa en

educació, pel que fa al PIB, va disminuir entre els anys 1995 i 2005 tant la pública —que passà de 4,61% a 4,29%— com la de les famílies —que passà de l'1% al 0,88%—, i augmentà la diferència respecte de la mitjana de l'OCDE i de la UE per a tots els nivells de l'educació. Com recull l'informe de l'OCDE (2008), a l'hora de valorar aquesta dada també hem de tenir en compte que, entre els anys 2000 i 2005, el finançament privat a Espanya va perdre pes en la despesa educativa de l'educació primària i secundària a favor del finançament públic i de l'augment dels concerts privats. El finançament privat va passar del 12,6% del total del finançament a l'11,4%. Pel que fa al finançament públic, va augmentar del 87,4% de l'any 2000 al 88,6% del 2005.

Amb tot, d'acord amb Marchesi (2006) i pel que fa a l'estudi PISA, no sempre més inversió implica més rendiment. Hem de considerar la despesa una condició necessària, però no suficient per millorar l'educació. No hi ha dubte que l'augment de la despesa afavoreix la millora de les condicions de l'ensenyament: permet incrementar la plantilla dels centres; reduir el nombre d'alumnes per aula; augmentar el personal d'orientació i suport, i tenir cura dels centres educatius i serveis. Tot i això, és destacable la incidència d'un factor menys tangible, però de «creixent impacte positiu: la sensibilitat social davant l'educació i el compromís de les múltiples institucions i associacions, especialment els ajuntaments, en la millora de l'ensenyament» (Marchesi 2006). Tal vegada —afirma Marchesi— el compromís del teixit social explica els bons resultats que s'obtenen a Astúries, Aragó i Castella i Lleó; són uns resultats superiors als que podríem esperar de la seva renda per càpita i despesa educativa.

L'escolarització i els resultats educatius

Segons les dades d'escolarització facilitades per la Direcció General de Planificació i Centres de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears, del curs 2000-2001 al 2007-2008 hi hagué un increment progressiu del nombre de matrícules en els ensenyaments no universitaris. La lectura de les dades mostra una progressió constant fins al curs 2007-2008 (155.141 alumnes), que equival a un increment de 13.514 alumnes més que el curs 2000-2001 (141.627 alumnes). Bona part d'aquest augment es localitzà a l'illa de Mallorca.

Per nivells, entre els cursos 2000-2001 i 2007-2008 l'educació infantil i primària concentraren bona part d'aquest creixement de la matrícula escolar. El balanç a l'ESO d'aquells anys és negatiu: 217 alumnes menys. Segons la memòria socioeconòmica del CES estatal de l'any 2006, a tot l'Estat la matrícula en ensenyaments de règim general no universitaris es recuperà principalment a partir del curs 2002-2003, després d'un període de temps en què hi hagué descensos de població escolar successius, sobretot als nivells inferiors. Aquest increment s'explica per l'aportació de la població immigrant arribada a Espanya. D'acord amb aquesta tendència, a les Illes Balears, en les etapes d'escolarització obligatòria (educació primària i ESO), la incorporació d'alumnat estranger frena la tendència a la reducció provocada pel descens de la natalitat. Concretament, les dades són les següents (vegeu el quadre 6):

- A l'educació infantil, hem passat de 1.179 alumnes estrangers el curs 2000-2001 a 4.179 el 2007-2008.
- A l'educació primària, hem passat de 2.768 alumnes estrangers el curs 2000-2001 a 10.238 el 2007-2008.
- A l'ESO, hem passat de 1.516 alumnes estrangers el curs 2000-2001 a 6.454 el 2007-2008.

QUADRE 6. ALUMNAT ESTRANGER PER NIVELLS EDUCATIUS

	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Educació infantil	1.179	1.817	2.456	3.099	3.145	3.293	3.669	4.179
Primària	2.768	3.988	5.760	6.771	7.556	8.711	9.599	10.238
Educació Especial	13	16	40	47	44	63	76	55
ESO	1.516	2.083	3.050	3.998	4.508	5.119	5.785	6.454
Batxillerat	217	290	420	535	665	713	873	891
Formació professional (1)	97	146	224	417	466	632	734	904

(1) Inclou l'alumnat estranger de cicles formatius de FP. (presencial i a distància), FP. I, FP. II i programes de garantia social.

Font: MECD. Estadístiques dels ensenyaments no universitaris. Sèries temporals per comunitat autònoma.

Per titularitat dels centres, un aspecte destacable en comparació amb altres comunitats autònomes és la presència de la gestió privada als ensenyaments obligatoris, principalment a l'ESO. El curs 2007-2008, el 64,1% de l'alumnat estava escolaritzat a centres públics i un 35,9%, a centres privats. La matrícula a centres públics al conjunt de l'Estat és 3,3 punts superior a l'oferta pública de la CAIB. Aquesta diferència s'ha reduït els darrers anys: l'escolarització als centres públics de les Balears ha augmentat un 2,8%. A la CAIB, el curs 2007-2008, els nivells educatius de menys a més matrícula en centres públics, si els comparam amb els percentatges estatals, varen ser els següents: ESO (60,8%-66,3%), educació infantil (60,9%-64,0%), primària (63,2%-67,4%), batxillerat (72,5%-72,7%), CFGM (83,8%-74%) i CFGS (89,6%-77,6%) (MECD 2006).

Pel que fa a la distribució de l'escolarització de l'alumnat estranger per titularitat dels centres, tant al conjunt de l'Estat com a les Illes Balears, quasi el 83% es localitzà als centres públics. Aquesta concentració de la matrícula als centres públics de les Balears té més repercussió, ja que el percentatge d'alumnat estranger continua sent el més alt de l'Estat.

Al quadre 7 podem veure la distribució per illes de l'alumnat estranger matriculat a l'ESO a centres públics. El curs 2006-2007 el percentatge més elevat correspon a Palma (amb un 20,21% del total de les Illes) i el més baix, a Menorca (amb un 11,98% del total). Aquest percentatge ha augmentat notablement respecte de cursos anteriors. El curs 2003-2004 el percentatge més elevat d'alumnat estranger escolaritzat als centres públics de les Balears també corresponia a Palma, però era d'un 15,72%.

**QUADRE 7. ALUMNAT ESTRANGER MATRICULAT A L'ESO
(CENTRES PÚBLICS)**

	2003-2004	2006-2007	% 2003-2004	% 2006-2007
MALLORCA (sense Palma)	1.227	1.933	10,54	14,61
PALMA	1.116	1.761	15,72	20,21
MENORCA	209	301	10,65	11,98
EIVISSA	444	585	11,58	15,25
FORMENTERA	30	49	8,96	14,61
ILLES BALEARS	3.026	4.629	12,58	16,32

Font: Dades de GESTIB, Conselleria d'Educació i Cultura, 2008.

A les Illes Balears, el curs 2006-2007 l'esperança de vida escolar⁹ dels nins de sis anys era d'11,5 anys (11,6 els nins i 11,5 les nines), per sota dels 12,7 anys de l'Estat espanyol. És a dir, el temps mitjà de permanència en el sistema educatiu per als nins de sis anys de les Balears era inferior a la mitjana de l'Estat. A més, aquesta distància ha augmentat els darrers anys. Si el curs 2000-2001 la diferència era de 0,6 punts, en aquest temps hem passat a una diferència d'1,2. L'evolució d'aquest indicador

⁹ L'esperança de vida escolar als sis anys és un indicador representatiu del nombre mitjà d'anys de permanència en els nivells anteriors a la Universitat d'un nin que comença els estudis als sis anys

a tot l'Estat no ha experimentat gaires canvis: aquest temps s'ha mantingut entre els 12,6 i els 12,8, tant en els nins com en les nines (MECD 2006).

Quant a les taxes netes d'escolaritat,¹⁰ val a dir que a totes les edats els percentatges referits a les Illes Balears també són inferiors als estatals. Les diferències són molt significatives principalment als nivells d'infantil i de secundària. A l'educació infantil, el grup d'edat amb el nivell més baix d'escolaritat és el format pels nins i nines que tenen entre zero i dos anys (10,4% Illes Balears - 18,2% Estat), dos anys (17,1% Illes Balears - 32,6% Estat), tres (91% Illes Balears - 96,8% Estat), i quatre (92,1% Illes Balears - 98,4% Estat). A mesura que avança l'edat, els percentatges van igualant-se amb les taxes estatals i es mantenen lleugerament per sota. A les edats corresponents als ensenyaments de secundària no obligatòria també trobam taxes inferiors a la mitjana estatal: als quinze anys (92,5%-98,0%), als setze (78,5%-87,6%), als disset (61,1%-75,7%) i als divuit (29,9%-38,0%) (MECD 2006).

Les taxes d'idoneïtat¹¹ a edats diverses d'educació primària i secundària, que serveixen d'indicador per avaluar el rendiment escolar dels alumnes, mostren fins a quin punt els estudiants cursen el nivell que els correspondria teòricament segons l'edat. Com és habitual, tant en la mitjana espanyola com en la de les Illes Balears, la taxa disminueix a mesura que augmenta l'edat dels alumnes. De tota manera, ja des de l'educació primària (vuit i deu anys), les taxes de les Illes Balears tenen nivells inferiors als espanyols, amb l'afegit que registren una tendència a la baixa.

Les taxes d'idoneïtat a les Illes Balears són inferiors a les estatals i a tots els nivells educatius obligatoris. A partir dels vuit anys, a les Balears hi ha menys alumnes que la mitjana estatal que cursin els estudis que teòricament corresponen a la seva edat. L'any 2007 —el darrer any de la sèrie que hem estudiat— aquesta diferència va ser de tres punts als vuit anys; de cinc punts als deu anys; de vuit punts als dotze anys; de quatre punts als catorze anys, i de cinc punts als quinze anys. Aquestes diferències s'accentuen més en els nins, els quals tenen, a tots els nivells, taxes d'idoneïtat inferiors a les de les nines (vegeu el quadre 8).

QUADRE 8. TAXES D'IDONEÏTAT PER EDAT I SEXE

	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
8 ANYS							
Total							
Estat	95,3	95,3	94,8	94,4	93,9	94,3	94,5
Illes Balears	93,0	92,3	91,6	90,9	91,2	91,2	91,8
Homes							
Estat	94,5	94,4	93,9	93,4	92,9	93,4	93,5
Illes Balears	92,2	90,8	90,2	89,4	90,2	90,0	90,2

Continua

¹⁰ La taxa neta d'escolarització és el total d'alumnes matriculats que pertanyen al grup d'edats que corresponen oficialment al nivell d'ensenyament corresponent, dividit pel total de la població del mateix grup.

¹¹ La taxa d'idoneïtat és el percentatge d'alumnat de l'edat considerada que ha d'estar matriculada en el curs que teòricament li correspon per edat.

	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
8 ANYS							
Dones							
Estat	96,3	96,2	95,7	95,4	95,0	95,2	95,5
Illes Balears	93,9	93,8	93,1	92,5	92,2	92,4	93,6
10 ANYS							
Total							
Estat	92,4	91,9	91,2	90,8	90,1	90,2	90,0
Illes Balears	87,7	86,8	85,1	85,4	84,3	84,4	84,7
Homes							
Estat	91,0	90,4	89,7	89,3	88,5	88,7	88,4
Illes Balears	85,5	83,8	83,1	82,9	82,5	81,7	82,4
Dones							
Estat	94,0	93,6	92,8	92,5	91,7	91,7	91,6
Illes Balears	90,0	90,0	87,1	87,9	86,2	87,3	87,2
12 ANYS							
Total							
Estat	87,2	86,4	85,3	85,0	84,3	84,2	84,1
Illes Balears	81,4	78,6	77,2	76,7	76,4	76,1	76,2
Homes							
Estat	84,6	83,7	82,4	82,1	81,6	81,5	81,5
Illes Balears	77,7	75,5	73,0	72,4	72,1	72,9	74,7
Dones							
Estat	90,0	89,2	88,2	88,0	87,2	87,1	86,8
Illes Balears	85,3	81,9	81,7	81,4	80,8	79,5	78,1
14 ANYS							
Total							
Estat	75,2	73,8	71,6	70,1	68,8	66,0	66,5
Illes Balears	65,2	64,9	65,0	63,2	62,8	60,2	62,1
Homes							
Estat	69,4	68,1	65,6	64,3	63,1	60,2	61,2
Illes Balears	58,0	58,4	59,5	57,1	57,4	53,8	56,0
Dones							
Estat	81,3	79,7	77,9	76,2	74,8	72,2	72,2
Illes Balears	72,8	71,8	70,9	69,4	68,5	67,0	68,3

Continua

	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
15 ANYS							
Total							
Estat	63,2	62,0	60,5	59,4	58,4	57,7	57,4
Illes Balears	53,2	53,0	52,8	51,8	51,7	51,3	52,2
Homes							
Estat	56,5	55,4	54,2	53,0	52,2	51,5	51,4
Illes Balears	45,8	45,8	46,6	45,7	45,9	44,7	44,9
Dones							
Estat	70,2	68,9	67,2	66,0	64,9	64,1	63,8
Illes Balears	61,0	60,4	59,3	58,3	57,9	58,3	59,9

Font: MECD. *Estadístiques dels ensenyaments no universitaris. Sèries temporals per comunitat autònoma* (dades avanç del curs 2006-2007).

A la baixa esperança de vida escolar i a les baixes taxes d'escolaritat i d'ideoneïtat, hi hem d'afegir el baix nivell de participació en educació secundària no obligatòria i el baix nivell de promoció, tant a l'ESO com al batxillerat. Segons les dades de promoció elaborades pel MEC, podem fer una anàlisi de l'evolució de les taxes brutes de la població que ha finalitzat els estudis d'ESO, batxillerat i estudis tècnics (vegeu el quadre 9):

- A l'ensenyament secundari obligatori, la diferència entre les taxes estatals i autonòmiques es manté des dels darrers anys en aproximadament nou punts. El curs 2005-2006, la taxa estatal arribava al 69,2%, mentre que a les Illes Balears era del 62,0%. Tant al conjunt de l'Estat com a les Illes Balears, entre els cursos 2000-2001 i 2005-2006 tingué un descens progressiu, amb lleugeres oscil·lacions.
- Al batxillerat les taxes sempre són més baixes que a l'ensenyament secundari, però encara més a les Illes Balears que al conjunt de l'Estat. El curs 2005-2006 només un 32,5% de la població de les Balears corresponent a aquest nivell finalitzà els estudis; un 45,2%, a l'Estat espanyol. Entre els cursos 2000-2001 i 2005-2006, les taxes descendiren un 1,6% a tot l'Estat i un 2,7% a les Illes Balears.
- Les taxes corresponents als nivells de tècnic i/o tècnic auxiliar i de tècnic superior també varen ser més baixes a les Illes Balears que a tot l'Estat. A les Balears, els darrers cursos hi va haver un procés de recuperació de la promoció en aquests nivells, principalment al de tècnic i/o tècnic auxiliar, que va passar d'un 8,4% el curs 2000-2001 a un 13,4% el 2005-2006.

Entre els cursos 2000-2001 i 2005-2006, la variació interanual de les taxes de promoció va ser negativa. Hi hagué una reducció sostinguda tant a l'Estat com a les Illes Balears. D'una manera constant, i a tots els cursos, hi hagué una diferència entre Espanya i les Balears: de 5 a 9 punts a l'ESO i de 10 a 14 punts als estudis de batxillerat. En tots els cursos, tant a Espanya com a les Illes

Balears, les al·lotes tingueren taxes de promoció més elevades que les dels al·lots. Les diferències més destacables foren entre homes i dones al batxillerat, tant a Espanya com a la CAIB.

QUADRE 9. TAXES BRUTES DE POBLACIÓ QUE FINALITZA ESTUDIS PER NIVELLS I SEXE						
	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
ESO (graduat en secundària)						
TOTAL						
Estat	73,4	71,1	71,3	71,5	70,4	69,2
Illes Balears	64,5	66,5	63,2	62,8	62,0	62,0
HOMES						
Estat	66,2	63,8	64,2	64,2	63,7	62,4
Illes Balears	57,9	59,2	56,6	55,7	56,1	55,2
DONES						
Estat	80,9	78,8	78,8	79,3	77,6	76,4
Illes Balears	71,4	74,3	70,2	70,2	68,3	69,3
Batxillerat						
TOTAL						
Estat	46,8	45,1	46,1	44,9	44,4	45,2
Illes Balears	35,2	35,1	32,3	32,0	30,1	32,5
HOMES						
Estat	39,9	37,5	38,0	36,7	36,7	37,2
Illes Balears	28,7	27,6	25,2	25,3	25,2	26,4
DONES						
Estat	54,1	53,2	54,7	53,6	52,5	53,7
Illes Balears	42,0	43,0	39,8	39,1	35,2	39,0
Tècnic superior i/o tècnic especialista						
TOTAL						
Estat	16,0	17,4	15,5	17,1	17,1	16,8
Illes Balears	6,4	7,7	7,4	7,9	6,9	7,0
HOMES						
Estat	14,6	16,2	14,0	15,4	15,3	14,9
Illes Balears	5,4	6,9	7,0	7,1	6,0	6,1
DONES						
Estat	17,4	18,7	17,1	18,9	19,0	18,9
Illes Balears	7,4	8,5	7,8	8,8	7,9	7,9

Continua

	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Tècnic i/o tècnic auxiliar, per sexe						
TOTAL						
Estat	10,9	13,4	15,4	16,2	16,4	16,8
Illes Balears	8,4	10,9	11,0	12,1	12,5	13,4
HOMES						
Estat	10,7	13,1	14,6	15,1	15,0	15,5
Illes Balears	8,1	10,7	10,6	11,4	11,1	12,2
DONES						
Estat	11,2	13,7	16,3	17,4	17,8	18,2
Illes Balears	8,7	11,1	11,4	12,8	13,9	14,6

Font: MECD. *Estadísticas dels ensenyaments no universitaris. Sèries temporals per comunitat autònoma* (dades avançades del curs 2006-2007).

Quant a l'abandonament educatiu prematur —indicador considerat un dels reptes principals del sistema educatiu—, a les Balears el percentatge d'abandonament educatiu primerenc és superior a la mitjana de tot l'Estat. L'any 2006, un 34,9% de la població de divuit a vint-i-quatre anys no assolí el nivell d'educació secundària de segona etapa i no seguí cap tipus d'educació ni formació; per tant, un 5% més que al conjunt de l'Estat. Encara així, els percentatges han disminuït els darrers cinc anys: l'any 2001 el percentatge va ser d'un 38,9% de la població (vegeu el quadre 10).

QUADRE 10. ABANDONAMENT EDUCATIU PRIMERENC: POBLACIÓ QUE TÉ ENTRE DIVUIT I VINT-I-QUATRE ANYS, QUE NO HA ASSOLIT EL NIVELL D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA DE 2A ETAPA I QUE NO SEGUEIX CAP TIPUS D'EDUCACIÓ O FORMACIÓ

	TOTAL		HOMES		DONES	
	2001	2006	2001	2006	2001	2006
ESTATAL	29,2	29,9	35,6	35,7	22,7	23,7
ILLES BALEARS	38,9	34,9	47,9	44,7	29,5	24,3

Font: MEC (2008). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*. Curs 2005-2006.

Aquest percentatge és molt més elevat entre els homes que les dones: un 24,3% de les dones (1,4% més que al conjunt de l'Estat) i un 44,7% dels homes (un 9% més que al conjunt de l'Estat). De les divuit comunitats autònomes, les Balears ocupen el sisè lloc més desfavorable de les estadístiques generals i el quart lloc de les estadístiques dels homes. Les comunitats amb un nivell d'assoliment dels estudis obligatoris més alt són Navarra, el País Basc i Astúries.

En qualsevol cas, aquestes dades només fan referència als joves que han arribat a la majoria d'edat i que decideixen abandonar el sistema educatiu, probablement per les opcions que pugui oferir-li el mercat de treball. Però, amb quin nivell de formació s'enfronten a la trajectòria laboral? Com podem

veure, l'any 2006, a Espanya la taxa de joves que tenien entre divuit i vint-i-quatre anys i que, com a mínim, havien acabat l'ESO era del 61,60%. Ens trobam, per tant, davant un conjunt considerable de joves que decideixen abandonar prematurament el sistema educatiu, però que ho fan de manera precària. A les Illes Balears, només un 51% de la població que té entre vint i vint-i-quatre anys ha assolit almenys el nivell d'ensenyament secundari de segona etapa: 10,6 punts menys que el conjunt de l'Estat. En els homes, la situació és encara més greu: només un 41,7% dels homes (mentre que el 60,6% de les dones assoleixen, com a mínim, aquest nivell).

Respecte dels anys anteriors, no s'han produït gaires canvis: en cinc anys, ha augmentat el nivell d'assoliment un 0,3% en la població en general i un 2,2% en la població masculina. En canvi, en les dones ha disminuït el nivell d'assoliment: han passat del 62,1% al 60,6%. Si fem una lectura comparada amb totes les comunitats autònomes, constatarem que l'any 2006 les Illes Balears ocupaven el penúltim lloc; el darrer l'ocupaven Ceuta i Melilla. L'any 2001 les Balears varen ocupar el darrer lloc: només un 50,7% de població que tenia entre vint i vint-i-quatre anys havia assolit almenys el nivell d'ensenyament secundari de segona etapa (vegeu el quadre I I).

QUADRE I I. NIVELL DE FORMACIÓ DE LA POBLACIÓ JOVE. PERCENTATGE DE POBLACIÓ QUE TÉ ENTRE VINT I VINT-I-QUATRE ANYS QUE HA ASSOLIT ALMENYS EL NIVELL D'ENSENYAMENT SECUNDARI DE 2A ETAPA						
	TOTAL		HOMES		DONES	
	2001	2006	2001	2006	2001	2006
ESTATAL	65	61,6	58,8	54,6	71,4	69
ILLES BALEARS	50,7	51	39,5	41,7	62,1	60,6

Font: MEC (2008). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*. Curs 2005-2006.

Per tant, podem parlar d'una certa precarietat dels resultats acadèmics dels estudiants de les Illes respecte de la mitjana estatal. Una realitat que detectam ja des de l'educació primària, però que augmenta de manera preocupant a mesura que aquests nins avancen de nivell educatiu.

Com hem recollit, hi ha un dèficit educatiu ja des dels primers anys de l'educació primària, que, com veiem, difícilment es recupera a mesura que avancen els anys. Aquest factor augmenta la probabilitat de fracàs escolar, però anys més tard s'hi aniran sumant i confluint altres tipus de causes. Tots els estudiosos d'aquest tema coincideixen a posar especial atenció en els primers cicles d'educació primària, en especial pel que fa als alumnes que tenen més dificultats en la lectura i el càlcul, ja que està demostrat que el retard acadèmic contribuirà de manera negativa en la motivació de l'alumnat.

Per tant, no parlem ja únicament d'una situació precària per a aquells alumnes que decideixen abandonar prematurament els estudis sense haver arribat almenys a la titulació d'ESO, sinó que aquesta precarietat també afecta els qui superen aquesta etapa i decideixen perllongar els estudis. Una vegada més, veiem que l'accés al mercat de treball a partir dels setze anys continua presentant-se com «un bon motiu» per abandonar els estudis. Totes les zones més dinàmiques demogràficament i econòmicament tenen resultats molt semblants.

Davant aquesta situació, convindria intentar perfilar la tipologia de l'alumne que té més dificultats. És a dir, hauríem d'intentar trobar el perfil genèric d'aquests joves que decideixen abandonar el sistema educatiu sense èxit. En primer lloc, hem de destacar una variable determinant, però que fins ara no havíem abordat: el sexe. Segons les dades disponibles, una anàlisi desagregada per sexe ens ajudarà a veure quines diferències hi ha. Si observam els indicadors que hem tingut en compte per avaluar l'abast del fracàs escolar, veiem que el patró de sexe manté la mateixa dinàmica a les Illes Balears que al conjunt de l'Estat: els joves són els qui segueixen en més proporció pautes de fracàs escolar, amb una important diferència segons si es tracta de les dones adolescents i joves a l'ESO, el batxillerat i la Universitat. A més, veiem que les joves continuen obtenint més profit del seu pas pel sistema educatiu.

Un segon factor rellevant és el del canvi sociodemogràfic. A conseqüència de l'augment de migracions internacionals, la presència de nins i joves de famílies immigrants internacionals és de cada vegada més significativa en el sistema educatiu de tot Espanya, però especialment a la nostra comunitat. Més enllà de considerar que siguin o no un grup vulnerable al fracàs escolar, la veritat és que una presència elevada de joves d'altres nacionalitats a les aules incrementa el grau de diversitat que ha de gestionar el professorat. La diversitat social i lingüística, per tant, pot representar una oportunitat interessant d'enriquiment mutu o un factor de vulnerabilitat més davant el fracàs «escolar» en funció del tractament que rebí a cada centre, aula, per part dels professors i grups d'alumnes. Tenint en compte això, les Illes Balears són una de les comunitats que acullen més alumnes d'origen estranger; de fet, acumulen les dades més elevades del conjunt del sistema educatiu espanyol. A més, podem dir que no es tracta d'un fenomen recent a les Illes Balears, ja que la presència d'aquest col·lectiu des del curs 2001-2002 sempre ha estat superior a la mitjana espanyola, i especialment concentrada en els centres públics.

Altres factors poden ser els centres, les metodologies docents, les famílies, la valoració social dels estudis o altres qüestions rellevants. Ens trobam davant un sistema educatiu i una societat que des de fa bastants anys ha hagut d'enfrontar-se a aquesta realitat del «fracàs escolar social»; d'estudis i d'experiències no en manquen. De cada vegada és més un problema social i no és gestionat en exclusiva a les aules.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I CULTURA. (2007). *Indicadors del sistema educatiu de les Illes Balears 2006*. Palma: Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu.

CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL DE ESPAÑA. (2006). *Economía, trabajo y sociedad. Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral*. Madrid: CES España.

INE-INEBASE. *Contabilidad regional de España*. Base 2000. <http://www.ine.es>.

INE-INEBASE. *Encuesta de población activa (EPA)*. <http://www.ine.es>.

INSTITUTO DE EVALUACIÓN. (2006). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2006*. <http://www.ince.mec.es>.

MARCHESI, A. (2006) «El fracàs escolar». *Informe econòmic i social de les Illes Balears 2005*. Palma: Sa Nostra - Caixa de Balears, pàg. 406-411.

MARCHESI, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas.

MARCHESI, A.; HERNÁNDEZ GIL, C. (2000). *El fracaso escolar*. Madrid: Fundación para la modernización en España.

MECD. (2006). *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Series temporales por comunidad autónoma (datos avance al curso 2006-2007)*.

MEC. (2006). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2006*. Madrid: MEC, Instituto de Evaluación (www.institutodeevaluacion.mec.es).

MEC. (2007). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2006*. Madrid: MEC, Instituto de Evaluación (www.institutodeevaluacion.mec.es).

MEC. (2008). *Las cifras de la Educación en España*. Madrid: Estadísticas e indicadores 2008. MEPSYF. (2008). *Datos y cifras curso escolar 2008-2009*. Madrid: Secretaría General Técnica.

MEPSYF. (2008). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2008. Informe español*. Madrid: Instituto de Evaluación.

Motivació de guany i rendiment cognitiu en joves universitaris/àries: influència dels estereotips de gènere

Carme Mas Tous

RESUM

Vàrem estudiar les diferències de gènere en el rendiment en memòria verbal i en variables de tipus motivacional (expectatives i atribucions) en un grup de setanta-quatre joves universitaris (trenta-set al·lots i trenta-set al·lotes). No es produeixen diferències significatives en el rendiment en la tasca, encara que les al·lotes expressen unes expectatives més baixes i valoren el seu rendiment com a més baix que el dels al·lots. A més, els dos grups presenten un estil atribucional diferent: les al·lotes atribueixen el seu èxit en la tasca a la facilitat d'aquesta i els al·lots a la capacitat. Les tendències tradicionals quant a la motivació de guany no desapareixen i evidencien que, malgrat els canvis socials produïts, es mantenen els estereotips de gènere que els joves i les joves segueixen assumint com a propis i que els duen a valorar-se amb criteris distints.

RESUMEN

Estudiamos las diferencias de género en el rendimiento en memoria verbal y en variables de tipo motivacional (expectativas y atribuciones) en un grupo de 74 jóvenes universitarios (37 chicos y 37 chicas). No se producen diferencias significativas en el rendimiento en la tarea, aunque las chicas expresan unas menores expectativas ante la misma y valoran como más bajo su rendimiento tras la misma que los chicos. Además, chicos y chicas presentan un estilo atribucional diferente: las chicas atribuyen su éxito en la tarea a la facilidad de la misma y los chicos a la capacidad. Las tendencias tradicionales en cuanto a la motivación de logro no desaparecen y evidencian que, a pesar de los cambios sociales producidos, se mantienen estereotipos de género que los y las chicas siguen asumiendo como propios y les llevan a valorarse con criterios distintos.

INTRODUCCIÓ**I. LA MOTIVACIÓ DE GUANY I LA TEORIA DE L'ATRIBUCIÓ**

La motivació constitueix un condicionant decisiu de l'aprenentatge i el rendiment acadèmic. Per això, aprofundir en el seu estudi és sempre important i encara més en el moment de canvi educatiu en què ens trobam a la universitat. Encara que les especulacions sobre la motivació es remuntin, almanco, al període de la filosofia clàssica, és molt recent el seu estudi científic (Mayor i Tortosa, 2005). Els coneixements actuals sobre la motivació són el resultat d'un llarg procés de decantació històrica (Mayor, 2004) que ha promogut orientacions diferents en la seva investigació, sobretot el darrer segle. Avui en dia, aquest camp d'estudi constitueix una àrea de la psicologia realment prolífica.

No obstant això, com assenyala González (2005), quan emprenem l'estudi de la motivació humana trobam múltiples problemes. Un dels que més crida l'atenció és el referit a la quantitat de significats que s'assignen al terme «motivació», ja que s'associa (entre d'altres) a fenòmens tan diferents com impulsos, incentius, expectatives, volició, interessos, fites o atribució (Garrido, 2000). Això reflecteix la diversitat de models que pretenen explicar qualsevol comportament humà. Si ens centram en el camp de l'educació i l'aprenentatge, el panorama no és molt diferent, ja que no existeix consens

sobre la manera de denominar l'objecte d'estudi: motivació acadèmica, motivació escolar, motivació en educació, motivació dels estudiants, motivació i rendiment, motivació i aprenentatge, motivació per a l'aprenentatge i motivació per al guany (González, 2005).

Actualment, es pot dir que no existeix una teoria unificada de la motivació, sinó una varietat de perspectives d'estudi basades en les cognicions interrelacionades sorgides com a conseqüència de les creences i els pensaments generals sobre els objectius de guany que constitueixen les fites de cada individu. La competència per al guany constitueix el centre d'estudi de la motivació i, dins aquest, tenen un paper rellevant la necessitat de guany i les adscripcions causals (*goal theory*) com a centre de relacions amb nombroses cognicions i conceptes nous. Paral·lelament, s'observa un interès creixent en les emocions, sense oblidar l'estreta relació que tradicionalment ha existit entre motivació i emoció.

La motivació, en general, constitueix una de les grans claus explicatives de la conducta humana i pot tenir un paper essencial en el rendiment cognitiu de les persones. El processament de la informació que duen a terme les persones no és asèptic, sinó que ve sempre regulat per les necessitats, els motius, les aspiracions i les emocions del subjecte (Rosselló, 1996). Hi ha tota una sèrie de factors cognitius a tenir en compte: l'anàlisi de la informació i del seu processament, les autovaloracions, els judicis i les atribucions causals, la percepció i la recuperació dels èxits i fracassos anteriors, la intencionalitat, les creences, la motivació intrínseca, etc. La teoria de la motivació de guany s'ha considerat l'avantsala de les teories que s'apropen a l'estudi de la motivació des d'un punt de vista cognitiu. D'entre les teories explicatives de la motivació de guany, destaquen la teoria de la decisió d'Atkinson (1957) i, especialment, la teoria de l'atribució, elaborada per Weiner (1974, 1986, 1993). Aquesta no solament ha estat la primera teoria a presentar la motivació de guany des d'un punt de vista cognitiu, sinó que, a més, ha donat una gran empenta a l'estudi de la motivació, sobretot a l'aprenentatge escolar i en contextos relacionats amb el rendiment, i ha posat les bases d'innombrables estudis i programes d'intervenció (Bruning, Schraw, Norby i Ronning, 2005; González, 2005).

El context de les situacions relatives al rendiment acadèmic disposa d'una especial atenció quant a investigació pel que fa a l'atribució. La rellevància del tema radica bàsicament en el fet que l'atribució que els estudiants fan del seu èxit o fracàs acadèmic passat incideix de manera significativa en el seu rendiment futur, actua com a antecedent o motivació de guany (Alonso, Cantón, Pozo i Rebollosó, 2001-2002). Les relacions entre aquestes dues variables són bidireccionals (González, 2005), ja que el rendiment d'un alumne condiciona el tipus d'atribucions que realitza i aquestes influeixen en els resultats escolars obtinguts. Els patrons atribucionals més habituals són els següents (González, 2005): els alumnes amb rendiment acadèmic alt adscriuen l'èxit a la capacitat o a l'esforç elevats, i el fracàs a l'esforç insuficient; en canvi, l'atribució de l'èxit a l'atzar i del fracàs a la falta de capacitat o a la mala sort covaria positivament amb rendiments baixos.

En l'estudi del rendiment acadèmic general en estudiants universitaris, Valle, González, Nuñez i González (1998) trobaren que l'atribució dels bons resultats a causes de naturalesa interna té repercussions positives sobre l'autoconcepte i sobre el rendiment acadèmic, i també contribueix a adoptar un enfocament d'aprenentatge profund. Atesa la clara relació entre atribució i rendiment, Alonso [et al.] (2001-2002) assenyalava que no solament és important el seu estudi per ampliar el coneixement teòric sobre els processos atribucionals en una població determinada, sinó de manera

especial per fer ús d'aquest coneixement en la predicció del rendiment dels estudiants i, de manera més indirecta, en el possible disseny d'intervencions dirigides a incrementar la motivació de guany amb el propòsit últim de millorar el rendiment acadèmic i/o cognitiu.

2. LES DIFERÈNCIES DE GÈNERE

La discussió sobre les semblances i diferències entre homes i dones, i sobre les possibles causes de les diferències, és un tòpic que no perd actualitat, tant en el domini de l'opinió pública com en el de la investigació científica. Sabem que els éssers humans som més semblants que diferents, però són justament les diferències les que ens criden l'atenció, i les que tenen a veure amb el gènere ens interessen especialment (Bonilla, 2004).

En l'àmbit cognitiu, segons Kimura i Clarke (2002), molts estudis han coincidit a assenyalar les habilitats verbals més grans de les dones i s'ha recorregut a diferents hipòtesis per explicar aquestes diferències, tant de tipus biològic (entre les quals podem destacar les teories de la lateralització del cervell) com de tipus psicosocial (Ionescu, 2000). Segons Kimura i Clarke (2002), les diferències són clares quan es tracta de llistes de paraules amb significat. Aquestes diferències es troben des de la infantesa fins a la vellesa i en diferents grups ètnics (Herlitz, Nilsson i Bäckman, 1997; Kimura, 1999). Trobam a la literatura diversos estudis que han trobat diferències en habilitats cognitives, entre aquestes el record detallat de narracions complexes (Persinger i Richards, 1995), tasques visuoespacials (Hertlitz [et al.], 1997), habilitats verbals generals (Cicirelli, 1967) i comprensió lectora (Flanagan [et al.], 1961; Preston, 1962). No obstant això, hem de remarcar que la conclusió general, que disposa del suport del treball clàssic de Maccoby i Jacklin (1974), que les dones tenen més habilitats verbals que els homes, mentre que els homes són superiors a les dones en tasques matemàtiques i visuoespacials, ha estat qüestionada i matisada per diferents metaanàlisis (Bonilla, 2004; Hyde, 1995; Jayme i Sau, 1996). A més, altres estudis com el de Hyde i Linn (1988) o el de Young i Wilson (1994) conclouen que si les diferències existeixen són tan petites que són insignificants.

Com diu Bonilla (2004), podem concloure que les diferències entre sexes en habilitats verbals depenen de l'habilitat específica i, quan s'observen, afavoreixen les dones. La majoria són de petita magnitud —ús del llenguatge, comprensió lectora, producció del llenguatge parlat— i són moderades en l'habilitat per a l'escriptura. Les diferències es manifesten més clarament en grups amb dificultats verbals. El que no és clar és si la magnitud de les diferències ha minvat amb el temps (a través de les generacions). Segons Hyde (1995), sí que ho ha fet. Segons aquesta autora, la disminució de les diferències entre els gèneres amb el pas del temps seria una conseqüència de la flexibilització de les pràctiques de socialització amb relació als papers assignats als gèneres.

Dins l'àmbit de la psicologia de gènere existeixen diferents models explicatius de les diferències de gènere. Els més actuals són les teories sociocognitives que incorporen la dimensió motivacional per analitzar la influència que els processos psicològics exerceixen sobre la conducta de les persones (en el cas que ens ocupa, homes i dones). Aquí ens centrarem en dues d'aquestes variables motivacionals: el nivell d'expectativa assolit per homes i dones, i els distints patrons atributius que uns i altres utilitzen quan jutgen les seves accions o les dels altres.

2.1. Gènere i estil atribucional

Segons Barberá (1998b), des dels anys vuitanta s'han desenvolupat investigacions que mostren la utilització d'estils atributius diferenciats segons el grup d'adscripció sexual. Es creu que, per regla general, els homes tendeixen a atribuir els seus èxits a factors interns i estables com la capacitat (Burgner i Hewstone, 1993), mentre que els seus fracassos s'expliquen per factors externs i incontrolables. Segons Docampo (2002), encara que alguns estudis troben patrons menys adaptatius a les al·lotes, especialment quan fracassen, hi ha estudis en què aquesta tendència no s'observa, i fins i tot hi ha investigacions que evidencien el contrari. Per exemple, Docampo (2002), a un estudi amb adolescents, conclou que les explicacions causals de les al·lotes a una tasca amb solució foren més positives que les dels al·lots, mentre que no es trobaren diferències a una tasca sense solució.

Estudis de la psicologia de l'educació mostren que els pensaments sobre allò que causa l'èxit o el fracàs poden variar en funció de diferents factors, entre aquests, el gènere (González, 2005). Respecte d'això, Ziegler i Heller (2000) i Ziegler i Stoegler (2004), constaten diferències en atribució especialment clares en certes disciplines, com les matemàtiques o la física, tradicionalment associades de manera preferent a un dels gèneres. Encara que el seu rendiment en ambdues assignatures és similar al dels al·lots, les dones tendeixen a manifestar expectatives més baixes respecte de la seva capacitat en aquestes. Segons els autors, un dels motius pareix que es troba en la socialització que reben per part dels pares: aquests creuen que la capacitat és el factor determinant de l'èxit dels fills en ambdues matèries, mentre que per al de les filles consideren més decisiu l'esforç. En conseqüència, els pares animen els fills (i no tant les filles) a continuar desenvolupant el seu talent en els camps de les matemàtiques o la física.

Per altra banda, Campbell i Henry (1999), amb universitaris, no trobaren diferències degudes al gènere en la consistència de les atribucions realitzades (en la comparació de les del principi de curs amb les del final) ni en els estils atribucionals (optimista o pessimista). Sí que s'evidenciaren peculiaritats en les causes seleccionades: les al·lotes varen valorar més l'esforç com a causa de l'èxit, mentre que els al·lots la varen adscriure més a la capacitat. En una direcció similar a la d'aquesta última conclusió apunten els resultats de Barca, Peralbo i Muñoz (2003) amb alumnes de quart d'ESO: els al·lots consideraren que la capacitat (o la seva absència) era la causa més influent en les qualificacions obtingudes, mentre que per a les al·lotes la variable més rellevant fou la dificultat de la matèria.

Des de la psicologia del gènere, Barberá, Martínez-Benlloch i Pastor (1988) assenyalen que la inferència que els guanyats masculins s'atribueixen sovint a l'alt nivell de capacitat augmenta enormement quan els èxits es refereixen a proves estereotipadament masculines. Però en les dones els guanyats no se solen considerar factors diagnòstics de la seva capacitat personal, i es recorre, en cas d'èxit, a explicar-ho d'acord amb causes compensatòries facilitadores (bona sort, prova fàcil o gran esforç) (Lightbody [et al.] 1996; Georgiou, 1999; Powers i Wagner, 1984). Això afavoreix una imatge dels homes com a subjectes altament motivats envers l'èxit i molt menys associats que les dones a situacions de fracàs i els permet realçar la imatge que tenen de si mateixos (Smith, Sinclair i Chapman, 2002). A la vegada, la falta de capacitat que se suposa inherent a les dones repercutirà

també sobre el significat que adquireixen altres factors compensatoris com, per exemple, el nivell d'esforç. Mentre que en els homes aquesta variable sol estar motivada per factors extrínsecs i depèn de les seves repercussions sobre el medi ambient (obtenció de recompenses externes), en les dones és més probable que l'esforç es percebi com un factor intrínsecament motivat, dependent de la pròpia satisfacció personal (Barberá [et al.], 1988).

Hansen i O'Leary (1985) suggeriren tres possibles explicacions, que no s'exclouen entre si, sobre el desenvolupament de patrons atributius diferenciats segons el gènere. La primera és que les atribucions són un reflex de la realitat social comportamental, la segona considera que les diferències en atribucions causals són degudes a la intervenció de processos cognitius diferencials i, finalment, segons la tercera explicació, les atribucions mostren la discriminació real existent, a la vegada que serveixen per mantenir l'estatu quo social marcat pel gènere.

Barberá [et al.] (1988) varen concloure que els avenços dels models atributius eren bastant pessimistes per a les dones; oferien una imatge de subjectes diferents i incapacitats, que exerceixen un gran esforç (intrínsecament motivat) sobre proves fàcils (amb poca transcendència social i baix estatus) per compensar la seva falta de talent personal. Les conseqüències que d'això es deriven són enormes, si tenim en compte que els patrons d'atribució causal es relacionen de manera sistemàtica amb les expectatives respecte d'accions futures, així com amb l'avaluació de les execucions, i repercuten també sobre el desenvolupament afectiu global (Weiner, Russell i Lerman, 1978).

2.2. Gènere i expectatives

Tornant a la revisió de Barberá [et al.] (1988), existeix una àmplia documentació sobre les diferents percepcions que homes i dones tenen de les respectives competències, en el sentit que, per regla general, les dones desenvolupen estimacions inferiors sobre les seves capacitats, accions i, conseqüentment, sobre les expectatives d'èxit davant situacions futures. No obstant això, sota aquesta aparent coincidència general trobam algunes interessants polèmiques sobre la interpretació que els diversos autors en donen. Resulta especialment interessant el debat sobre si les diferències trobades són el reflex d'un patró generalitzat de baix autoconcepte/baixa expectància en les dones o si aquestes són específiques de la tipificació sexual de la tasca, amb un clar predomini de dissenys experimentals sobre proves estereotipadament masculines. Aquesta segona posició ajudaria a entendre els rendiments diferencials obtinguts per homes i dones en matemàtiques i llenguatge, dos dominis considerats de manera tradicional com a estereotips masculí i femení, respectivament. En aquest sentit, cal assenyalar l'estudi de Jacobs [et al.] (2002), que constata diferències en l'autoconcepte matemàtic i verbal d'al·lots i al·lotes (l'autoconcepte matemàtic afavorí els al·lots i el de llengua o lectura les al·lotes).

Objectiu

El treball que es presenta va analitzar si les diferències de gènere tradicionalment trobades als estudis sobre el tema se segueixen donant o si se produeixen canvis a les actuals generacions de joves que puguin ser el reflex dels canvis socials produïts en els rols de gènere i que es tradueixen, per exemple, en una educació igualitària per a al·lots i al·lotes.

Mètode

1. Participants

La mostra estava formada per setanta-quatre estudiants d'edats compreses entre dinou i vint-i-cinc anys ($M = 20,19$; $SD = 1,977$), dividits en dos grups en funció del sexe: trenta-set homes ($M = 21,05$; $SD = 2,147$) i trenta-set dones ($M = 19,32$; $SD = 1,334$). Tots eren estudiants de la Universitat de les Illes Balears pertanyents als estudis de Psicologia (64,9%), Pedagogia (15%), i altres estudis (20,1%). La majoria eren estudiants de primer curs (67,6%), encara que també hi havia alumnes de segon (17,6%) i tercer curs (14,8%). Quant a la situació laboral, el 70,3% es dedicava només a l'estudi i el 29,7% a més treballava en àmbits com l'hoteleria, dependent/caixera, professor de classes de repàs i altres.

2. Instruments i procediment

Per a la recollida de dades s'utilitzaren els materials i instruments següents:

- Fitxa personal elaborada *ad hoc*, en què s'enregistraren les dades personals i els valors de les expectatives i el rendiment percebut a ambdues parts de la tasca de memòria en una escala de zero a deu.
- Llista d'aprenentatge de parells associats, agafada de Montejo [et al.] (2001). Aquests autors s'han inspirat per a la seva confecció en el subtest de parells associats del WMS-R i el test de parells associats de Randt, Brown i Osborne (1980). A partir d'aquesta prova es varen obtenir dues puntuacions: una per al record immediat, que oscil·la entre zero i vint-i-quatre punts (un punt per cada parell encertat) i una altra puntuació per al record demorat, que oscil·la de zero a vuit punts (un punt per cada parell encertat). Les puntuacions es varen convertir a una escala de zero a deu.
- Adaptació de l'escala de dimensions causals (Manassero i Vázquez, 1995). En aquesta es demana als participants sobre la seva percepció d'èxit o fracàs en la prova de memòria, sobre la causa que consideren l'explicació principal dels resultats obtinguts i sobre l'emoció experimentada com a conseqüència d'aquests.

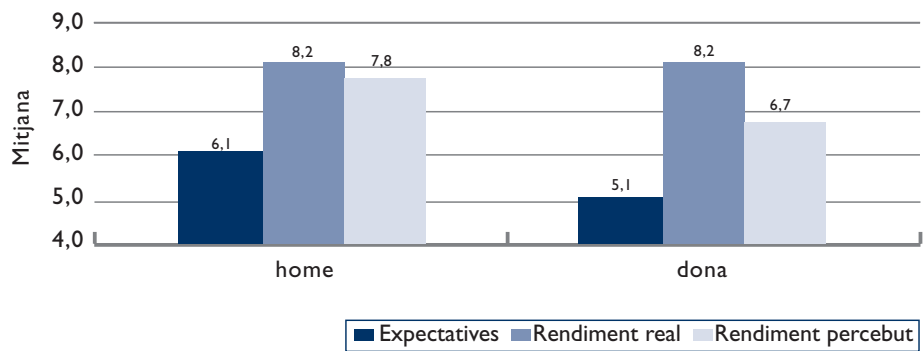
Per a l'anàlisi de les dades, atès que no es compleix la condició de normalitat, es va optar per la via no paramètrica i es va aplicar la prova U de Mann-Whitney per estudiar les diferències entre els dos grups en les variables relatives a les expectatives i al rendiment real i percebut. Per a l'estudi de les atribucions es va treballar amb taules de contingència i es va calcular l'estadístic χ^2 . A causa del reduït nombre de persones (només dos al·lots i dues al·lotes) que consideren els seus resultats a la prova com un fracàs, ens hem centrat per a l'anàlisi estadística en els casos que consideren els resultats com un èxit i hem estudiat les diferències en les causes a les quals al·lots i al·lotes atribueixen el seu èxit a la tasca.

Resultats

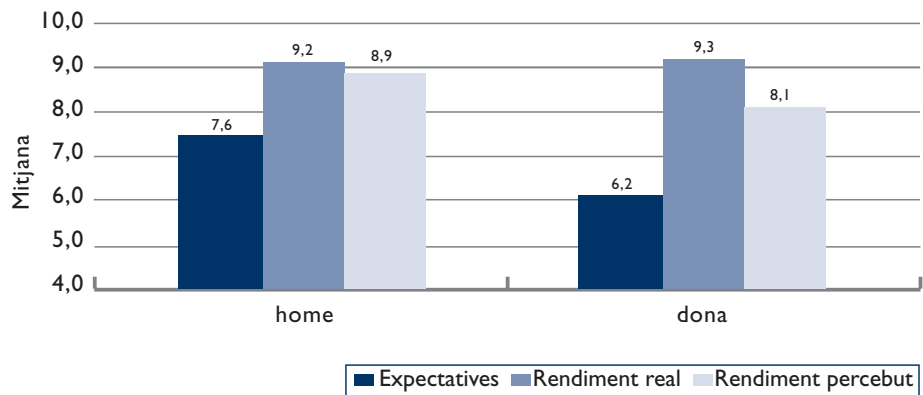
1. Expectatives, rendiment real i rendiment percebut

No es produeixen diferències de gènere significatives en el rendiment real en la tasca. En canvi, sí que es produeixen diferències significatives entre ambdós grups en les variables següents: expectatives, tant en el record immediat ($Z = -2,01$; $p = 0,044$) com en el demorat ($Z = -2,79$; $p = 0,005$), i rendiment percebut, tant en el record immediat ($Z = -2,29$; $p = 0,022$) com en el demorat ($Z = -2,02$; $p = 0,044$). En tots els casos, les puntuacions del grup d'al·lots són superiors a les de les al·lotes. A les gràfiques 1 i 2 es presenta un resum dels resultats obtinguts.

GRÀFIC 1. RECORD INMEDIAT



GRÀFIC 2. RECORD DEMORAT



2. Atribucions

Quant a l'estil atribucional, els resultats indiquen que els al·lots i les al·lotes atribueixen el seu èxit a diferents causes ($\chi^2(5)=15,61$; $p=0,008$) (vegeu taula I).

TAULA I. CAUSA PRINCIPAL DE L'ÈXIT PER A CADA SEXE

		Causa principal de l'èxit (% fla) (n = 70)					
		Tasca (facilitat)	Esforç	Capacitat	Interès per la tasca	Sort	Altres
Sexe	Home	11,4%	14,2%	48,6%	20%	2,9%	2,9%
	Dona	45,7%	11,4%	11,4%	25,7%	2,9%	2,9%

Discussió

En aquest estudi, atesa l'edat de la mostra, esperàvem no trobar diferències de gènere en cap de les variables analitzades, ja que pensàvem que els canvis socials produïts en els rols de gènere en les últimes dècades i que es tradueixen, per exemple, en una educació més igualitària, es reflectirien en els resultats. En aquest apartat ens centrarem en els resultats relatius a les variables de tipus motivacional i deixarem per un altre moment la discussió sobre els resultats relatius al rendiment en memòria verbal.

Quant a les expectatives i el rendiment percebut, els nostres resultats coincideixen amb Barberá [et al.] (1988), ja que les joves manifesten un nivell d'expectatives i un rendiment percebut significativament més baix que els dels joves, malgrat que assoleixen nivells de rendiment en la tasca iguals als d'aquests. És a dir, les al·lotes segueixen realitzant valoracions sobre les seves possibilitats d'èxit que reflecteixen el patró tradicional trobat en estudis de dècades anteriors. La pregunta que sorgeix en intentar explicar els resultats és la següent: es deuen a una autoconfiança més baixa en les seves capacitats en el cas de les dones o és una qüestió de desitjabilitat social, o una combinació de les dues coses? Les hipòtesis cognitivomotivacionals resulten rellevants per explicar els resultats obtinguts. Sigui com sigui, i en contra del que esperàvem, els nostres resultats posen de manifest que els canvis socials produïts en els rols de gènere en les últimes dècades encara no són prou profunds o no han calat suficientment en les noves generacions perquè es produeixin canvis en els resultats tradicionalment trobats respecte d'això.

Potser, els resultats més cridaners són els relatius a l'estil atribucional davant l'èxit en la tasca. Com hem vist, els homes i dones joves de la mostra atribueixen el seu èxit a diferents causes: les al·lotes refereixen majoritàriament la facilitat de la tasca per explicar el seu èxit, mentre que els al·lots recorren a la pròpia capacitat per a la tasca en qüestió. Per tant, els nostres resultats donen suport a la investigació prèvia (revisió de Barberá [et al.], 1988), sobretot dels anys vuitanta. Més recentment, com veïem a la introducció, des de la psicologia de l'educació s'han realitzat estudis que anirien també en la línia del que hem trobat en el nostre estudi (Barca [et al.], 2003; Campbell i Henry, 1999; Ziegler i Heller, 2000; Ziegler i Stoeger, 2004). El que preocupa dels nostres resultats és que no es donen en tasques tradicionalment associades al gènere masculí, com les matemàtiques o la física, sinó en una tasca típicament associada al gènere femení. Trobam que, malgrat que s'han produït canvis socials i legals importants amb vista a aconseguir la igualtat entre homes i dones, se segueixen produint desigualtats en aspectes més subtils. Es fa necessari plantejar-nos quin paper té l'entorn social en general, i en particular els pares i professors, en el manteniment i transmissió d'estereotips tradicionals que els joves segueixen assumint com a propis i que influeixen en les valoracions que fan de les seves capacitats i execucions.

Segons Barberá (1998a), els pensaments estereotipats no sempre reflecteixen de manera exacta i objectiva la realitat, ja que són imatges mentals d'alta elaboració cognitiva. No obstant això, tenen una funció molt important en la socialització de les persones, ja que faciliten la identitat social i la consciència de pertinença a un grup. En concret, els estereotips de gènere són un subtipus dels estereotips socials, que González (1999) defineix com a creences consensuades sobre les distintes característiques dels homes i les dones a la nostra societat que tenen una gran influència en l'individu, en la seva percepció del món i de si mateix i en la seva conducta i, conseqüentment, sobre el paper que han de desenvolupar a la societat.

Com assenyala González (1999), les conseqüències psicològiques i socials d'aquests estereotips continuen arrossegant-se actualment i, malgrat la creixent pressió social contra l'expressió pública d'aquestes creences, romanen aquestes imatges mentals com si fossin retrats autèntics de les dones i els homes per a amplis contextos socials i són encara una part molt real de la nostra vida diària. S'han produït canvis importants en els conceptes de masculinitat i feminitat quan les persones avaluen aquests conceptes com si fossin característiques pròpies (Spence, 1999; Spence i Buckner, 2000; Spence i Hahn, 1997; Twenge, 1997), especialment en el cas de les dones. No obstant això, malgrat el canvi rellevant en l'autopercepció de les dones, el contingut dels estereotips de gènere gairebé no ha canviat en els últims temps (Barberá, 2004): quan es demana a la gent sobre les característiques que creuen que són típiques de dones i homes, la majoria de les respostes coincideixen amb les registrades fa trenta anys. Ha estat més fàcil canviar el propi autoconcepte de les persones (sobretot en el cas de les dones) que les creences generalitzades sobre «els altres» o estereotips atribuïts «a la resta». Les imatges prototípiques interioritzades sobre homes i dones han estat poc sensibles als canvis socials i a l'evolució de l'autoconcepte de gènere. Podríem concloure que, encara que en el moment present existeix una convergència més gran en les conductes realitzades per al·lots i al·lotes, així com més flexibilitat en les funcions socials desenvolupades per ambdós (estudien coses semblants i sovint intercanvien rols), segueixen persistint diferències clares referides sobretot a les motivacions personals i als distints significats atribuïts a les conductes (Barberá, 2004).

Conclusió

Els resultats obtinguts confirmen les tendències trobades en estudis previs dels anys vuitanta i evidencien un clar biaix de gènere en allò que es refereix a la motivació de guany. Pensam que els resultats podrien ser conseqüència, entre altres factors, d'una autocrítica més gran, una autoconfiança més baixa i un baix autoconcepte en el cas de les al·lotes, encara que també podrien explicar-se per factors de desitjabilitat social basats en els estereotips de gènere o, en realitat, es podrien combinar tots aquests elements. Per altra banda, també podríem pensar que els al·lots sobrevaloren les seves capacitats i el seu rendiment pels mateixos motius: els estereotips de gènere, que els duen a tenir una autocrítica més baixa i una autoconfiança més gran que es reflecteix en unes expectatives i un rendiment percebut més alts. O, també, aquests estereotips socials, captats a través del procés de socialització, els duen, per desitjabilitat social, a expressar una confiança en si mateixos més gran de la que realment tenen.

Sigui com sigui, tot això és especialment preocupant si tenim en compte l'edat i les característiques de la mostra, ja que demostra que, malgrat els canvis produïts en les darreres dècades i la igualtat aparent en l'educació rebuda i en els processos de socialització, no s'han produït canvis en profunditat. Les tendències tradicionals quant a la motivació de guany no desapareixen.

Això té conseqüències que es reflecteixen, per exemple, en els resultats obtinguts pels estudis sobre la presència de les dones a la universitat. Les dades mostren que el percentatge de dones matriculades a les universitats espanyoles és superior al dels homes i s'ha incrementat de manera espectacular en les tres darreres dècades. A més, sembla clar que les dones dediquen més temps i esforç a estudiar, és a dir, estudien més anys i en una proporció més gran que ells (Comas i Granado, 2002). Aquest fet ens podria fer pensar que els estereotips socials encara transmesos per la socialització diferencial que duen les joves a una autoexigència més gran podrien resultar

avantatjosos o adaptatius per a elles, tenint en compte que repercuteixen en l'obtenció d'una preparació acadèmica més bona (més rendiment i un nombre més alt de llicenciades). Però no ens hem de deixar enganyar. Si s'analitza la situació amb més profunditat, veiem que no és positiva ni per a ells ni per a elles. Per exemple, l'autoexigència més gran de les al·lotes, duta a l'extrem, pot generar problemes emocionals i insatisfacció personal que poden repercutir en les seves possibilitats d'èxit futures, a l'àmbit acadèmic, professional o personal.

Els resultats de l'estudi mostren que els missatges per fomentar una perspectiva de guany no són rebuts d'igual manera pels al·lots que per les al·lotes, cosa que fa que sigui important aprofundir en l'estudi d'aquests temes per plantejar propostes que permetin millorar l'educació paritària d'al·lots i al·lotes i assegurin la igualtat d'oportunitats. Pensam que tot això evidencia la necessitat de desenvolupar programes des d'una perspectiva de gènere per fomentar la motivació de guany i que s'haurien d'impartir de manera transversal des de les escoles i els instituts, amb una continuació, si fos necessari, a les universitats. Dur endavant aquest tipus de propostes resulta del tot necessari si tenim en compte les conseqüències que una baixa motivació de guany poden tenir sobre les possibilitats de desenvolupament acadèmic i professional de les persones. Encara que, per acabar, és necessari fer una última reflexió que podria ser objecte de debat acadèmic, social i, fins i tot, polític: en quin sentit s'ha de modificar la motivació de guany? S'ha de potenciar un augment d'aquesta a les dones o treballar en la línia que els homes facin estimacions menys elevades sobre les seves capacitats? O és convenient fomentar que expressin les seves estimacions d'una altra manera i aprenguin a valorar en mesura més gran l'esforç? O tot a la vegada?

REFERÈNCIES

- Alonso, E [et al.]. (2001-2002). «Los procesos de atribución causal en estudiantes universitarios y su relación con variables de rendimiento académico». *Revista de humanidades y de ciencias sociales del IEA*, 18, pàg. 289-308.
- Atkinson, J.W. (1957). «Motivational determinants of risk-taking behaviour». *Psychological Review*, 64, pàg. 359-372.
- Barberá, E. (1998a). *Diversidad emprendedora y perspectiva de género en la investigación psicológica. Memorias del congreso de la Red Motiva celebrado en Valencia en 2004*. Disponible a <<http://www.uv.es/motiva/libromotiva/58Barbera.pdf>> (novembre 2007).
- Barberá, E. (1998b). *Psicología del género*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Barberá, E. (2004). «Perspectiva socio-cognitiva: estereotipos y esquemas de género». A: Barberá, E.; Martínez-Benlloch, I. (coord.): *Psicología y género*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Barberá, E.; Martínez-Benlloch, I.; Pastor, R. (1988). «Diferencias sexuales y de género en las habilidades cognitivas y en el desarrollo motivacional». A: Fernández, J. (coord.). *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género*. Madrid: Pirámide.
- Barca, A.; Peralbo, M.; Muñoz, M. A. (2003). «Atribuciones causales y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria: un estudio a partir de la subescala de atribuciones causales y multiatribucionales». *Psicología: Teoría, Investigación e Práctica*, 1, pàg. 17-30.
- Bonilla, A. (2004). «El enfoque diferencial en el estudio del sistema sexo/género». A: Barberá, E.; Martínez-Benlloch, I. (coord.): *Psicología y género*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Bruning, R. H. [et al.]. (2005). *Psicología cognitiva y de la instrucción*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Burgner, D.; Hewstone, M. (1993). «Youngs children's causal attributions for success and failure: "self-enhancing boys" and "self-derogating girls"». *British Journal of Developmental Psychology*, 11, pàg. 125-129.
- Campbell, C. R.; Henry, J.W. (1999). «Gender differences in self-attributions: relationships of gender to attributional consistency, style and expectations for performance in a college course». *Sex Roles*, 41 (1-2), pàg. 95-104.
- Cicirelli, V. G. (1967). «Sibling constellation, creativity, IQ, and academic achievement». *Child Development*, 38, pàg. 481-490.
- Comas, D.; Granado, O. (2002). *Componentes de género en el fracaso escolar*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de la Infancia.

- Docampo, M. M. (2002). «Diferencias de género en las explicaciones causales de adolescentes». *Psicothema*, 14 (3), pàg. 572-576.
- Flanagan, J. C. [et al.]. (1961). *Counselor's technical manual for interpreting test scores*. Manuscrit no publicat. Project Talent, Palo Alto, CA.
- Garrido, I. (2000). «La motivación: mecanismos de regulación de la acción». *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 5-6 (3). Disponible a <<http://reme.uji.es>> (octubre 2007).
- Georgiou, S. (1999). «Achievement attributions of sixth grade children and their parents». *Educational Psychology*, 19, pàg. 399-412.
- González, A. (2005). *Motivación académica: teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide Psicología.
- González, B. (1999). «Los estereotipos como factor de socialización en el género». *Comunicar*, 12, pàg. 79-88.
- Hansen, R. D.; O'Leary, V. E. (1985). «Sex-determined attributions». A: O'Leary, V. E.; Unger, R. K.; Wallston, B. S. (ed.): *Women, Gender and Social Psychology*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Herlitz, A., Nilsson, L. G.; Bäckman, L. (1997). «Gender differences in episodic memory». *Memory and Cognition*, 25, pàg. 801-811.
- Hyde, J. S. (1995). *Psicología de la mujer. La otra mitad de la experiencia humana*. Madrid: Morata.
- Hyde, J. S.; Linn, M. (1988). «Gender differences in verbal ability: a meta-analysis». *Psychological Bulletin*, 104, pàg. 53-69.
- Ionescu, M. D. (2000). «Sex differences in memory estimates for pictures and words». *Psychological Reports*, 87, pàg. 315-322.
- Jacobs, J. E. [et al.]. (2002). «Changes in children's self competent and values: gender and domain differences across grades one to twelve». *Child Development*, 73(2), pàg. 509-527.
- Jayme, M.; Sau, V. (1996). *Psicología diferencial del sexo y del género*. Barcelona: Icaria.
- Kimura, D. (1999). *Sex and cognition*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kimura, D.; Clarke, P. G. (2002). «Women's advantage on verbal memory is not restricted to concrete words». *Psychological Reports*, 91, pàg. 1.137-1.142.
- Lightbody, P. [et al.]. (1996). «Motivation and attribution at secondary school: the role of gender». *Educational Studies*, 22, pàg. 13-25.

Maccoby, E. E.; Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Manassero, M. A.; Vázquez, A. (1995). *Atribución causal aplicada a la orientación escolar*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia.

Mayor, L. (2004). Hitos históricos de la psicología de la motivación y emoción. A: AA. VV. (ed.): *Motivación, emociones y procesos representacionales: de la teoría a la práctica*. València: Fundación Universidad-Empresa (ADEIT).

Mayor, L.; Tortosa, F. (2005). «Perspectivas históricas acerca de la Psicología de la motivación». *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 8 (20-21). Disponible a <<http://reme.uji.es>> (octubre 2007).

Montejo, P. [et al.]. (2001). *Programa de memoria. Método UMAM*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid.

Persinger, M. A.; Richards, P. M. (1995). «Women reconstruct more details than men for a complex five-minute narrative: implications for right-hemispheric factors in the serial memory effect». *Perceptual and Motor Skills*, 80, pàg. 403-410.

Powers, S.; Wagner, M. (1984). «Attributions for school achievement of middle school students». *Journal of Early Adolescence*, 4, pàg. 215-222.

Preston, R. C. (1962). «Reading achievement of German and American children». *School and Society*, 90, pàg. 350-354.

Randt, C. T.; Brown, E. R.; Osborne, D. P. (1980). «A memory test for longitudinal measurement of mild to moderate deficits». *Clinical Neuropsychiatry*, 2, pàg. 184-194.

Rosselló, J. (1996). *Introducción a la psicología del sentimiento: motivación y emoción*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

Smith, L.; Sinclair, K. E.; Chapman, E. S. (2002). «Student's Goals, Self-Efficacy, Self-Handicapping and Negative Affective Responses: An Australian Senior School Student Study». *Contemporary Educational Psychology*, 27, pàg. 471-485.

Spence, J. T. (1999). «Thirty years of gender research: A personal chronicle». A: Swann, W. B.; Langlois, J. H. i Gilbert, L. A. (ed.): *Sexism and stereotypes in modern society*. Washington, DC: APA Press.

Spence, J. T.; Buckner, C. E. (2000). «Instrumental and expressive traits, trait stereotypes, and sexist attitudes». *Psychology of Women Quarterly*, 24 (1), pàg. 44-62.

Spence, J. T.; Hahn, E. D. (1997). «The attitudes toward women scale attitude change in college students». *Sex roles*, 21, pàg. 17-34.

Twenge, J. M. (1997). «Changes in masculine and feminine scores across time: A meta-analysis». *Sex roles*, 36 (5/6), pàg. 305-325.

Valle, A. [et al.]. (1998). «Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico». *Psicothema*, 10 (2), pàg. 393-412.

Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown: General Learning Press.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Nova York: Springer Verlag.

Weiner, B. (1993). «On sin versus sickness». *American Psychologist*, 48, pàg. 957-965.

Weiner, B.; Russell, D.; Lerman, D. (1978). «Affective consequences of causal ascriptions». A: Harvey, J. H.; Ickes, W. J.; Kidd, R. F. (ed.): *New directions in attribution research*, vol. 2. Hillsdale, NJ.: LEA.

Young, G. D.; Wilson, J. F. (1994). «Comparing matching ability, spatial memory, and ideational fluency in boys and girls». *Perceptual and Motor Skills*, 79, pàg. 1019-1024.

Ziegler, A.; Heller, K. A. (2000). «Effects of an attributional retraining with female students gifted in physics». *Journal of the Education of the Gifted*, 23 (2), pàg. 217-243.

Ziegler, A.; Stoeger, H. (2004). «Evaluation of an attributional retraining (modeling technique) to reduce gender differences in chemistry instruction». *High Ability Studies*, 15 (1), pàg. 63-83.

Representacions socials: docents i alumnes en un context estigmatitzat. El cas de Son Gotleu

Carlos Vecina Merchante

RESUM

Aquest article presenta algunes dades i conclusions d'una investigació centrada en les representacions socials dels docents sobre la població immigrant i la situació als centres d'ensenyament, juntament amb les valoracions dels alumnes respecte de l'escola i els mestres. La metodologia utilitzada és l'estudi de cas, amb una aproximació etnogràfica al barri de Son Gotleu com a marc de l'objecte de l'estudi.

RESUMEN

Este artículo presenta algunos datos y conclusiones de una investigación centrada en las representaciones sociales de los docentes, sobre la población inmigrante y la situación de los centros de enseñanza, junto a las valoraciones de los alumnos, respecto a la escuela y los maestros. La metodología utilizada es el estudio de caso con una aproximación etnográfica al barrio de Son Gotleu, como marco del objeto de estudio.

INTRODUCCIÓ

La població immigrant ha experimentat un augment demogràfic molt significatiu els darrers anys; a les Illes Balears s'ha passat de 760.379 a 1.030.650 habitants durant el període 1996-2007, fet que representa un increment de 270.271 persones, de les quals 164.957 són nascudes a l'estranger, cosa que representa un 61,3% d'aquest increment.¹ Aquesta dinàmica ha produït un canvi social notable, amb repercussions sobre la nostra societat. L'escola, marc de socialització primari, no ha quedat al marge d'aquesta nova realitat. Es presenta com un context institucional característic, convertit a més en l'escenari en què docents i alumnes immigrants interactuen, cadascú amb les seves representacions socials pròpies, en un ambient a vegades contradictori, que ha hagut d'improvisar mesures d'adaptació a una realitat molt distinta, sense unes eines concretes amb què enfrontar-s'hi.

Aquest informe presenta algunes dades d'un estudi sobre les representacions socials i els discursos de professors i alumnes, en un context urbà caracteritzat per la forta presència de població immigrant, principalment extracomunitària, amb un notable grau de vulnerabilitat social. El marc concret es correspon al barri de Son Gotleu, notablement estigmatitzat, amb un 38,2% de població nascuda a l'estranger.²

Les representacions socials i el context escolar

El paradigma de les representacions socials es presenta com un marc conceptual òptim a l'hora d'establir els paràmetres entre els quals se situen les diferents manifestacions discursives, quan es fa referència a subjectes que d'una o altra manera apareixen encasellats en diferents grups, classificats així sota la distinció de la diferència percebuda, amb un gran component subjectiu, que permet establir graus de distància sobre aquests subjectes. Moscovici (1975) identifica

¹ Segons dades de l'IBESTAT (2008).

² Dades del padró municipal de Palma publicades al *Quadern de l'Observatori de la Igualtat* (2008).

una estructura pròpia de les representacions, sobre la qual se situen els components que les constitueixen, que se situa sobre les dimensions següents: l'actitud és la dimensió primigènia del fenomen, es constitueix des de l'inici mateix del procés i expressa una orientació general enfront l'objecte representat, positiva o negativa. Una altra dimensió es refereix a la informació sobre l'objecte representat; aquesta és decisiva a l'hora d'influir sobre un o altre aspecte de la pròpia valoració. Finalment, el camp de representació, convertida en discurs, constitueix l'expressió en si de la representació social.

Jodelet (1988:473) les defineix com una manera de coneixement social, com l'activitat mental dels individus i grups utilitzada per mantenir una posició enfront de determinats esdeveniments o objectes. Una característica és la seva dualitat, en el sentit que, d'una banda, categoritzen objectes, esdeveniments que trobam amb particularitats pròpies del grup que les adquireix, amb la finalitat de predir comportaments i, per altra banda, incideixen en la nostra manera de pensar, d'interpretar les accions dels membres del grup en qüestió. Es conceben no solament com una manera d'entendre «una realitat» sinó també de comunicar-la.

El sistema educatiu afronta greus mancances i incerteses, en un procés de canvi social en el qual destaca el fenomen migratori actual. Aquest imposa una forta dinàmica que dificulta l'adaptació i no fa més que plantejar noves necessitats, que contribueixen a augmentar les mancances i dificultats en la capacitat de resposta. March (2004, 15-20) exposa una sèrie de dificultats a les quals s'enfronta, incrementades per l'augment d'alumnes immigrants, com el problema del finançament, l'augment d'alumnat amb necessitats educatives, l'escolarització d'immigrants, l'augment de la ràtio professor/alumne i la desigual distribució d'aquest alumnat entre escoles públiques i privades concertades. Podem afegir altres factors d'incidència, com l'ambigüitat entorn del terme educació intercultural i les contradiccions per intentar aplicar el model, la falta de formació del professorat i el seu malestar per la falta d'eines pedagògiques amb les quals plantar cara a aquesta nova realitat que se li presenta a les aules.

El context social incideix sobre les representacions i les característiques particulars en les quals queden configurades. L'escola és un lloc idoni per a la creació de representacions socials, atès que és un escenari social en el qual els actors posen en pràctica els seus coneixements previs, és a dir, les seves representacions sobre els altres. En el cas que ens ocupa, l'interès rau en la manera en què s'articulen aquestes dins un marc de condicions socials fortament estigmatitzades.

Davant aquest univers, de vegades contradictori, amb els principis pedagògics impulsats des de l'escola, el docent es troba subjectivament immers en un esquema cognitiu, en el qual les representacions socials sobre els immigrants apareixen com una eina psicosocial que permet ordenar aquest caos aparent. El docent, en la seva pràctica, no solament transmet i reforça unes representacions dominants als alumnes, sinó que, a més, les utilitza en la interacció amb aquests i els atorga un tracte diferenciats, en funció de la seva participació en unes o altres representacions. Vayreda (1997) exposa la manera en què es propiciaria l'origen de les construccions de representacions recíproques entre professors i estudiants; en aquest sentit, les impressions i la informació que tenen els docents sobre els seus alumnes formarien part de la configuració, de les representacions sobre aquests.

En el procés de configuració de representacions socials a l'escola, no hi participa únicament el col·lectiu de docents; també els alumnes configuren les seves pròpies representacions. Aquests no són subjectes passius totalment determinats per la influència del docent i l'escola, sinó que, al marge d'aquests, també formen part d'un grup més ampli que el que s'origina a l'aula, del qual prenen les representacions per interpretar la realitat. Hui (2001), en una investigació portada a terme en centres d'ensenyament de Hong Kong, comprova que cadascun dels grups (docents i alumnes) consideren diferents factors com a causa de conflictes originats dins el context escolar.

A pesar d'aquesta reciprocitat i d'aquesta certa independència quant a la influència de les representacions dels docents sobre els alumnes, la utilització d'aquestes per part dels primers, com a manera d'organitzar els alumnes i categoritzar-los, té efectes sobre la trajectòria d'aquests últims. Castorina i Kaplan (2003) examinen les representacions socials dels docents respecte dels alumnes i la conseqüència d'aquestes sobre la trajectòria escolar i afirmen que l'efecte produït en els alumnes és la consciència del límit en les seves possibilitats, l'autoexclusió del sistema, amb el risc de fracàs escolar que aquesta circumstància representa.

El manteniment de certes representacions socials mantingudes sobre els immigrants, com a manera d'organitzar la interacció a l'aula, es converteix en una forma de categorització, cosa que implica la diferenciació dels alumnes, separats en la percepció del docent, en funció de les imatges que té de cadascun d'ells i del grup al qual suposadament pertanyen.

Aquesta relació i els posteriors contactes que s'estableixin estaran cada vegada més marcats per la naturalesa dels resultats que cadascun percep després del contacte. Aquests poden ser positius per a l'alumne, neutres o negatius. Aquests últims són els més perjudicials i poden, fins i tot, sobreviure en forma de baixa autoestima en el futur. «El ressentiment, l'amargor i la frustració que senten els nois afrocaribenys envers l'escola, a causa de les actituds de certs professors i professores [...]». El que els nois diuen sobre la seva percepció de la seva interacció amb el professorat reflecteix clarament la típica situació de "nosaltres i ells". (Wright, 1995:217).

Fernández-Enguita (2000,71) fa referència als records escolars de molts gitanos i els qualifica d'experiències desagradables de rebot o desqualificació, una vida escolar marcada per tot un seguit de normes alienes a les interioritzades per la seva família, la seva cultura i el context en el qual s'eduquen. Sobre aquesta circumstància, Díaz-Aguado (2006, 26) es refereix a la relació entre la dificultat d'integració escolar de les minories i la contradicció amb la cultura escolar tradicional. Aquesta circumstància podria explicar que la integració escolar sigui més difícil per a certs alumnes d'origen marroquí i d'ètnia gitana.

Entorf i Lauk (2008) també posen en relleu la relació, en aquest cas no solament dels docents sinó també de la política desenvolupada per l'escola, a l'hora d'integrar l'alumnat, a través de formes que fomentin la interacció entre alumnes de diferents situacions socials, o, per contra, de disgregar-lo; en aquest cas, el resultat és negatiu per als alumnes immigrants amb baix nivell socioeconòmic i augmenta la desigualtat.

Tant professors com alumnes entren en un joc mutu de construcció, o reordenació, de la representació de l'altre; tots han d'intervenir en un context nou. Podríem establir una doble

dimensió en aquest sentit: d'una banda, són tots actors del mateix ambient, en el qual han experimentat i conformat la seva visió de la realitat; d'altra banda, aquest ambient és canviant quant als actors que entren en joc, cada curs és «un altre» distint, amb el qual cal interactuar i això provoca la necessitat d'accedir a la representació social, interioritzada sobre aquesta situació, com a model per guiar la conducta, interpretar els missatges comunicatius rebuts i donar-hi sentit.

Podem parlar d'una jerarquia, establerta en funció de la posició que ocupen els alumnes en la relació amb els professors. Pomeroy (1999, 468 i 469) adverteix de l'existència d'un criteri basat en l'habilitat dels alumnes, el coneixement i el comportament, a l'hora d'establir la divisió d'aquests. Com més positiu és el criteri que presenten, més s'aproximen a la cúspide de la posició piramidal que ocupen; la base d'aquesta serà ocupada pels més exclosos, el grup més rebutjat pels docents. El grau en què la negativitat d'aquesta interacció influeixi sobre aspectes dels alumnes, com el comportament (Badia, 2001:158) i/o rendiment escolar, té molt a veure amb els grups minoritaris, ja que són ells els exclosos majoritàriament.

El fet que tingui lloc una possible classificació o categorització dels alumnes, en funció de certes particularitats, com la circumstància de tractar-se d'alumnes de procedència immigrant, es converteix en un factor de crucial importància a l'hora de configurar un procés amb clara tendència a la desigualtat, amb el risc de conseqüències negatives per a aquests.

Per Siguan (1998, 105-108), no existeix un tracte directe negatiu per part dels docents envers els alumnes de grups ètnics minoritaris, sinó que és el sistema educatiu mateix i la manera en què el professor organitza la classe el que acaba marginant certs alumnes, entre ells, els immigrants caracteritzats per una particular vulnerabilitat.

Terrén (2001) presenta el que podria ser la fusió de dos aspectes importants considerats fins ara: d'una banda, les expectatives que es crea el professor sobre les capacitats i els problemes que puguin ocasionar-li certs alumnes; d'altra banda, la representació que tenen els docents sobre aquests, en funció del seu origen ètnic i les possibilitats d'èxit en la seva vida escolar. L'autor mostra que els professors tenen interioritzada una representació social respecte de la minoria ètnica i que fins i tot aquesta presenta una forma jerarquizada.

Sarrate (2003, 203 i 204) es refereix als alumnes d'Amèrica Llatina com els més ben valorats pels professors; els orientals destaquen per la seva cultura i austeritat; els més negativament valorats, igual que en estudis anteriors, tornen a ser els gitanos i marroquins.

Podem, per tant, parlar de certa classificació o categorització dels alumnes, en funció de factors percebuts pels docents, com la classe social, l'origen ètnic i les expectatives associades, entre altres, a aquests factors. Tal vegada el fet de classificar es deu a la necessitat d'organitzar una realitat davant la qual actuar. El problema d'aquesta operació radica en el fet que, al costat d'aquesta, es produeix una categorització subjectivament desigual dels alumnes, en prendre la base de representacions socials amb cert caràcter negatiu referides a aquests i les seves possibilitats, cosa que pot donar lloc a situacions de rebuig envers l'escola i el que aquesta representa.

Amb aquesta fonamentació teòrica es va procedir a realitzar un estudi de cas. Es va cercar un marc contextual en què la presència d'immigrants extracomunitaris fos destacada i, a més, presentàs certes característiques socials problemàtiques. Diversos estudis i dades indicaren la particularitat del barri de Son Gotleu com a rellevant per centrar-hi l'estudi.³ L'origen del barri se situa als anys seixanta i setanta; el *boom* turístic i de la construcció va desencadenar una forta demanda d'habitatges i la consegüent creació d'una sèrie de barris perifèrics caracteritzats per la concentració d'un nombre elevat de persones, edificacions de mala qualitat i manca de recursos. La dinàmica demogràfica dels darrers anys ha consistit en la fugida a altres barris més ben situats socioeconòmicament, l'estancament de les persones amb menys possibilitats i la recepció de població socialment vulnerable, entre la qual es troba una elevada representació d'immigrants extracomunitaris. Això ha provocat un canvi social important, la configuració de guetos⁴ i cert conflicte social entre la població.⁵

Metodologia

Si bé l'estudi preveia diferents esferes d'anàlisi dins el que es considera una investigació de caire etnogràfic, les dades concretes sobre les representacions socials i el discurs docent, així com les corresponents als alumnes i la seva visió sobre l'escola i els professors, es varen obtenir principalment de l'aplicació de les estratègies metodològiques següents:

- Enquesta als docents dels centres objecte d'estudi: va permetre identificar aspectes concrets del discurs d'aquests i les seves opinions sobre determinats temes.
- Realització de grups de discussió a un petit grup de cada centre (dos grups per centre): amb aquest instrument es va accedir al discurs en tota la seva amplitud, s'aprofundí en certs matisos interessants, posats en relleu a les dades obtingudes amb l'enquesta.
- Enquesta als alumnes dels darrers cursos de primària i ESO (de nou a setze anys): aquestes dades varen permetre situar els alumnes i les seves inquietuds i opinions, i es varen poder així contrastar ambdues posicions.

El discurs dels docents

Dels resultats de l'enquesta, destaquen les posicions sobre aspectes com: què es considera integració, el grau d'integració que presenten els alumnes, els factors d'influència positiva o negativa sobre la trajectòria acadèmica, a més de valoracions sobre els alumnes i una possible representació d'aquests.

Tal i com es pot observar a la taula I, la majoria dels docents considera que integració és l'adequació als suposats valors dominants de la societat d'acollida, entre els quals es troben factors com la cultura, la llengua, els costums o les normes. Un 68,2% dels enquestats s'apropen a aquesta definició, amb una notable diferència sobre la resta de respostes. En segona posició, amb un 11,4%, se situa la consideració «igualtat d'oportunitats de participació» una resposta que estaria més centrada en una conseqüència de la integració que en la definició d'aquesta.

³ Vegeu Carbonero, Horrach [et al.] (2002); Carbonero, Ballester [et al.]. (2007); Vecina (2007a).

⁴ Per a més informació sobre el canvi social i les dificultats d'interacció, consultau Vecina (2007b).

⁵ Vegeu Diari de Balears, 19 de gener de 2003, pàg. 12, secció local.

TAULA 1: QUÈ ENTENEU PER INTEGRACIÓ?

	Núm.	% Col.
Adaptació, respecte costums, cultura, llengua autòctona	30	68,2%
Mescla de cultures conservant la identitat	4	9,1%
Participar segon les capacitats	1	2,3%
Adaptació al grup escolar	3	6,8%
Igualtat d'oportunitats de participació	5	11,4%
Pertinença al grup	1	2,3%
Total	44	100%

Font: Elaboració pròpia a partir de l'enquesta als docents

Si ens atenem al grau d'integració i a la seva valoració considerant l'origen geogràfic dels alumnes, tal i com es pot observar a la taula 2, es pot comprovar l'existència de valoracions distintes sobre el grau d'integració: els procedents de la península apareixen en segon lloc, després dels autòctons, als quals no se'ls dona una puntuació de 5, que implicaria la màxima integració. Aquesta valoració la justificaven alguns docents, en advertir que no tots els autòctons participaven d'aspectes culturals, idiomàtics, etc., és a dir, si bé els incloïen entre els nascuts aquí, els diferenciaven dels d'origen mallorquí.

TAULA 2: VALORACIÓ D'INTEGRACIÓ PER ORIGEN DELS ALUMNES

Valoració grau d'integració	(1-5)	Desv. típica
Autòctons	4,66	0,59
Peninsulars	3,88	0,93
Africans (subsaharians)	2,56	1,23
Argentins	3,41	1,05
Colombians	3,00	1,02
Equatorians	3,27	0,87
Europeus de l'est	3,20	0,56
Marroquins	2,67	0,96
Oriental	1,85	0,99

Font: Elaboració pròpia a partir de l'enquesta als docents

Els més negativament valorats en aquest sentit serien els d'origen marroquí (amb una valoració de 2,67 sobre 5); per sota hi hauria els originaris de la resta d'Àfrica (un 2,56) i en últim lloc els orientals (1,85). Són puntuacions extremadament baixes: el nivell 1 equivaldria a la inexistència total d'integració. Els argentins són el grup d'estrangers més ben valorat. En la part central de la valoració quedarien equatorians, colombians i els procedents d'Europa de l'est.

Aquestes respostes sobre la integració varien en funció dels anys d'experiència docent. El col·lectiu que més es decanta per definicions englobades dins el que es podria definir com a assimilació és

el que es troba entre els sis i deu anys d'experiència, mentre que els que no tenen una experiència superior a cinc anys mantenen unes respostes més evasives, sense pronunciar-se directament sobre la integració. Els més veterans se situen de manera igualitària entre les respostes evasives i les que es refereixen a l'adaptació cultural i l'assimilació.

Pel que fa a les qüestions sobre els factors positius d'influència en la trajectòria acadèmica, la implicació i l'interès de la família en el projecte escolar dels seus fills ocupa la primera posició, amb un 32% de les respostes. En segon lloc, amb un 24%, apareix la qüestió de la llengua. Una tercera posició està ocupada pel fet de voler aprendre, un 20%, i la quarta l'ocupen respostes com la disposició a integrar-se, un 16%. Molt lluny queden respostes com la referència al nivell cultural dels pares, amb un 4%, o el nivell de formació previ dels alumnes, amb un percentatge similar a aquest últim.

És significativa l'escassa importància que es dona a factors com el coneixement previ que puguin tenir els alumnes, com a condició *sine qua non* per gaudir d'un procés d'adaptació al sistema escolar, molt probablement diferent del seu país d'origen, o simplement, generalitzable a qualsevol alumne, com a consideració de que com més coneixements previs es tinguin més senzill serà progressar en aquest aspecte cognitiu. Sembla que aquest és un tema que no es té en gaire consideració, a pesar que sí que es dona importància a l'hora de tractar-lo negativament.

Respecte els factors d'influència negativa sobre la trajectòria acadèmica, el pes més gran es reparteix entre dues categories: el desconeixement de la llengua, amb un 32,3%, i la falta d'implicació familiar, amb un 29% de les respostes. En aquesta ocasió, sí que es dona més importància al nivell acadèmic previ, un 12,9% opina d'aquesta manera. La resta de respostes tenen una escassa repercussió. És com si l'escola quedàs al marge de la influència sobre l'èxit o el fracàs que tinguin aquests alumnes al llarg de la seva trajectòria acadèmica. Aquesta institució apareix com un agent passiu en el procés d'ensenyament; la idea general és que els alumnes han d'estar irremeiablement dintre d'un patró estàndard, emmarcat en la línia que segueix la pedagogia escolar, un «tipus d'alumne» amb unes característiques determinades. Quan es parla d'alumnes immigrants, el coneixement de la llengua i la implicació familiar en el procés són agents clau, des de la visió dels docents. Aquests, a més, queden configurats en unes representacions socials pròpies d'aquests col·lectius, factors associats als que interfereixen en les seves possibilitats de futur.

Per poder conèixer certa representació dels alumnes immigrants, es va sotmetre els enquestats a una escala bipolar el contingut de la qual procedeix dels resultats d'un estudi elaborat per Salvà [et al.] (1997) sobre els estereotips de la població mallorquina respecte dels immigrants; també es parteix de la depuració de l'escala elaborada per Sarrate (2003) després de la seva aplicació per Vecina (2006) i la contrastació amb l'anàlisi de premsa realitzat en aquesta investigació i les representacions socials resultants, així com una sèrie d'entrevistes prèvies amb l'objectiu de dur a terme un acostament previ al món de la docència i la seva visió de la immigració.

Els ítems més significatius, a causa de les diferències entre uns i altres alumnes, han estat els relacionats amb la sociabilitat, la higiene personal, l'honestetat i la religiositat; en resum, les dades han establert l'existència d'una possible classificació dels alumnes amb valoracions positives o negatives. Els més ben valorats són els autòctons, seguits pels peninsulars i els argentins; en un terme mitjà es troben

la resta de llatinoamericans, amb tendència a la baixa pel que fa a colombians i equatorians; els més negativament valorats són els subsaharians i marroquins.

Amb la intenció de contrastar aquestes dades i poder aprofundir en els matisos del discurs docent, es va procedir a organitzar grups de discussió. El text resultant va permetre identificar una sèrie de temes clau, sobre els quals se situen les diverses representacions, presentats aquí sota la consideració de dues dimensions: mesocontextual i microcontextual.

a) Dimensió mesocontextual

Es refereix a una esfera més ampla que el centre i la realitat objectiva i subjectiva que el defineix. Dins d'aquesta, trobam aspectes relacionats amb el context sociourbanístic, les referències culturals i lingüístiques, entre d'altres, a més del discurs centrat en la integració.

El discurs mantingut en general pels subjectes deixa entreveure una representació del barri negativa, com un lloc insegur, de dubtosa bona influència per al seu estatus professional. Pel que fa a la percepció de la població immigrant, s'estableixen tres grups principals: en el nivell més baix d'apreciació es troben els d'origen magribí, subsaharià i colombià, encara que les referències a aquests últims són menys freqüents, perquè no tenen una importància numèrica al barri; en una posició intermèdia es troben els procedents d'altres països llatinoamericans, com equatorians i peruans, o els procedents de la Xina; en una posició superior apareixen els argentins o els europeus de l'est.

Pràcticament, la majoria del discurs s'ocupa dels immigrants del primer nivell, és a dir, d'origen subsaharià i magribí, a pesar que de vegades no s'arribi a esmentar el seu origen. Quan els docents parlen d'immigració en el centre, del seu discurs i preocupació, es troben aquests col·lectius. Als altres immigrants es fa referència quan s'intenta cercar una comparança negativa envers aquells; per aquest motiu, en alguna ocasió, s'esmenten classificacions entre els uns i els altres.

La dicotomia nosaltres-ells es posa de manifest a l'hora de parlar de la interacció entre uns i altres protagonistes. La culpabilitat recau sobre la població immigrant i la seva falta d'interès per integrar-se. Aquesta situació es viu amb cert grau d'indignació, ja que els docents no perceben una actitud positiva per part dels immigrants per canviar aquesta realitat. Esmenten l'existència de guetos com la conseqüència i la prova de la falta de contacte i comunicació.

La cultura es presenta així com un factor de pes en la justificació sobre la diferència entre docents i immigrants. Una cultura, la d'aquests últims, configurada com una representació social, creada de manera subjectiva, una realitat que es manté en l'opinió i perspectiva dels docents, que apareixen en els discursos com els representants d'una cultura «autòctona» que queda definida de manera no gaire clara, amb factors com llengua, valors, costums i maneres de ser o actuar coherents i racionals. En aquest marc, la llengua catalana és usada, de vegades, com a factor distintiu de cert estatus, carregat de valor simbòlic, que diferencia no solament posicions objectives respecte de l'ús o el coneixement d'aquesta, sinó que també estableix un marc social preconfigurat, previ a l'establiment del contacte entre uns i altres subjectes.

b) Dimensió microcontextual

Es tracta de temes més relacionats amb els centres, les relacions socials, pedagògiques i la seva quotidianitat.

El conflicte social és una constant a l'hora de parlar del barri; tots els docents fan servir en multitud d'ocasions la paraula «conflicte» com si fos una mica el que s'espera del seu discurs sobre la immigració i l'escola, relació a la qual afegeixen l'existència d'un context social tan característic com el del barri de Son Gotleu. Al mateix temps, es preocupen de confirmar la inexistència de conflicte en els centres d'ensenyament i diferencien així el barri d'aquests.

L'Administració apareix unànimement, en tots els discursos dels grups, com la màxima responsable d'una situació que asfixia els centres d'ensenyament i altera la seva normalitat (així apareix representada pels docents). Es parla de concentració, de falta de recursos, encara que tampoc no es té gaire clar quins recursos es necessiten i si aquests serien o no efectius. També se l'acusa de ser benvolent amb els immigrants, de donar-los plaça allà on altres no poden entrar perquè el contingent està complet. A més, els centres públics acusen l'Administració de mantenir un tracte desigual que afavoreix els centres concertats i perjudica els públics.

Normalment, existeix una visió negativa sobre l'alumnat immigrant. Això afavoreix que se'ls situï en el grup «alumnes problemàtics», amb escasses esperances que puguin obtenir èxits acadèmics. Es considera que són situacions familiars, socials, culturals, econòmiques, etc., les que condemnen aquests alumnes i els neguen les possibilitats d'ascens social. Els docents, en el seu discurs, generalitzen aquests factors externs a tot el col·lectiu i es dirigeixen a aquests a l'hora d'establir arguments sobre els factors que incideixen negativament en aquests alumnes.

No existeixen diferències entre els docents a l'hora d'afirmar el baix nivell acadèmic que presenten aquests alumnes i les escasses possibilitats de què disposen. Tots coincideixen en relacionar alumnes immigrants amb baixa qualificació acadèmica i escasses possibilitats d'èxit. No es considera que l'escola pugui influir prou per reorientar aquestes dificultats envers millores educatives suficients. Tal com s'ha comentat anteriorment, són factors externs els que apareixen en aquest joc de relacions i guanyen la partida a l'escola; una escola, per altra banda, carregada de problemes, incapaç d'atendre el canvi que es produeix, cosa que empitjora les expectatives d'èxit acadèmic que es puguin esperar d'aquest alumnat en concret.

També es troben diferències a l'hora de representar els pares dels alumnes. El discurs dels docents de vegades tendeix a presentar una dicotomia constituïda bàsicament per pares autòctons-pares immigrants. Es persegueix obtenir uns arguments adequats per poder comparar ambdós col·lectius i emfatitzar de manera més notòria les mancances dels pares immigrants.

La pràctica docent apareix dins un discurs fatalista, amb escasses vies que presentin alternatives per reconduir la situació. Aquestes dificultats a què es refereixen s'agrupen entorn de temes relacionats amb la falta de comunicació, les dificultats d'organitzar aquesta heterogeneïtat o l'aïllament de l'escola per afrontar la nova situació.

El discurs dels alumnes

Els alumnes han estat objecte d'una enquesta per tal de poder apropar-nos a les seves inquietuds envers l'escola i els docents. La interacció a classe permet establir un primer contacte amb els mestres. Si consideram l'origen geogràfic dels alumnes, trobam algunes diferències, com el cas que els nascuts a l'Àfrica subsahariana afirmen que plantegen preguntes als docents quan no entenen alguna cosa, mentre que els nascuts a les Illes Balears, a altres comunitats autònomes i a Argentina, se situen en el 84,9%, 80,0% i 75,0% respectivament. Els alumnes que destaquen més negativament en aquest punt, és a dir, que no pregunten sobre qüestions que no entenen en el desenvolupament de la classe, són els nascuts al Marroc, amb un 30,8%, seguits dels nascuts a Argentina, amb un 25,0%.

Entre el 97,1% i el 100% coincideixen a afirmar que l'escola és un espai on s'aprèn, sense diferències per lloc de naixement. Sobre el fet de sentir-se bé a l'escola, a pesar que generalment és positiu, sorgeixen algunes dissidències, com és el cas dels nascuts a altres comunitats autònomes, amb un 20,%, que no se senten bé dins aquesta. Podem destacar aquest col·lectiu com a significatiu, a pesar que, per regla general, l'acceptació de l'escola és positiva.

El fet de considerar que gràcies a l'escola tindran un futur més bo presenta diferències destacades. Els alumnes immigrants se situen prop del 100% dels casos; sota aquesta consideració, cal destacar el cas dels nascuts a les Illes com el col·lectiu que presenta una negació més gran sobre el futur i la seva relació amb l'escola.

Quant a la participació en activitats del centre, els que més afirmen que hi participen són els nascuts a l'Àfrica subsahariana, amb un 100% dels casos, seguits dels procedents d'Amèrica Llatina (excepte Argentina), amb un 68,8%. Curiosament, els que menys hi participen són els nascuts a les Illes, amb un 64,0%.

La majoria d'alumnes se senten bé amb els docents, encara que en aquesta variable podem destacar el cas dels que no s'hi troben bé: els nascuts al Marroc, amb un 30,8%, seguits dels nascuts a les Illes i a altres comunitats autònomes, amb un 20,6% i un 20,0%, respectivament; en quart lloc se situen els nascuts a l'Àfrica subsahariana, amb un 16,7%.

En el cas de si els alumnes es consideren ajudats pels docents, en general això succeeix així, però també sorgeixen subjectes que pensen al contrari, com és el cas dels nascuts al Marroc, amb un 30,8% que considera que això no passa, o almenys no sempre és així. En aquest sentit, destaca també el col·lectiu dels nascuts a altres comunitats autònomes, amb un 20,0%, i dels nascuts a Amèrica Llatina (no Argentina) amb un 18,8%.

Els professors són considerats com a model del qual aprendre pel 100% dels alumnes nascuts a l'Àfrica subsahariana, l'Europa de l'est i Amèrica; els nascuts al Marroc estan representats per un 84,6%. Aquestes dades contrasten amb les respostes dels alumnes nascuts a les Illes: només el 60,3% considera que això és així, per tant, un 39,7% no està d'acord que els docents siguin un model del qual aprendre. El 25,0% dels nascuts a altres comunitats autònomes i a Argentina tampoc no hi

estan d'acord. Els de la resta d'Amèrica Llatina se situen en el 21,9% quant al fet de no estar d'acord (sempre o en alguna ocasió) que els docents siguin un model del qual aprendre.

Una de les valoracions més dolentes sobre els docents apareix quan es considera si aquests es preocupen pels problemes dels alumnes de manera individual. Els que més negativament valoren aquesta situació són els nascuts al Marroc: un 69,2% considera que els professors no se'n preocupen. El cas dels alumnes d'aquest origen és el que més destaca, però no per això cal descartar la resta, ja que en aquesta variable la majoria dels alumnes, dividits per lloc de naixença, presenta percentatges no tan elevats com en anteriors qüestions. Els que consideren que els docents es preocupen pels seus problemes de manera individual se situen entre el 50,0%, en el cas dels nascuts a Àfrica subsahariana, i el 66,7% dels nascuts a Europa de l'est.

La representació dels alumnes que consideren que els professors poden ser un amic més apareix amb més força en els nascuts a l'Àfrica subsahariana, el 100% dels casos, seguits dels nascuts a altres comunitats autònomes, un 90%; la resta se situen entre el 56,3% dels nascuts a Amèrica Llatina (no Argentina) i el 63,6% dels nascuts al Marroc.

Considerar que els professors comprenen o no els alumnes queda un poc en dubte, segons els enquestats. Podem observar diferències entre uns i altres: els que fan una valoració més positiva són els nascuts a l'Àfrica subsahariana, un 83,3%, i a Argentina, un 75,0%; en el cas contrari se situen els nascuts al Marroc, tan sols un 30,8% dels enquestats es decanten per aquesta resposta afirmativa; la resta se situa entre el 66,7% d'Europa de l'est i el 57,7% dels nascuts a les Illes.

Els alumnes, en general, també consideren que els docents fan cas a tots per igual, independent del seu origen, encara que sorgeixen discrepàncies respecte de l'opinió que tenen sobre aquests. Els alumnes nascuts al Marroc són el col·lectiu que menys considera (encara que el percentatge global és elevat) que els docents fan cas a tots els alumnes per igual, el 61,5%.

Conclusió

Una vegada analitzades les dades obtingudes d'ambdós grups, docents d'una banda i alumnes de l'altra, sembla interessant establir una reflexió a partir de la imbricació dels seus discursos. Per aquesta tasca, per part dels alumnes, s'utilitzarà la part textual que es correspon amb la imatge que tenen aquests sobre l'escola i la seva actitud dintre del context escolar. Pel que fa als docents, es considerarà amb més èmfasi la part d'anàlisi que es correspon a les representacions i inquietuds que mantenen els docents sobre els alumnes.

Pràcticament la totalitat de l'alumnat considera que l'escola és un lloc on aprendre, en el qual a més se senten a gust; podem esmentar els procedents d'altres comunitats autònomes com els més dissidents: un 20% manifesta que no se sent a gust a l'escola.

En el discurs docent apareix la idea que els immigrants no creuen en l'ensenyament i viuen allunyats d'aquest; fins i tot van més enllà i no parlen només d'immigrants, sinó també d'alumnes pertanyents al barri de Son Gotleu, perquè els consideren adscrits a tot un seguit de condicions socials adverses

a l'escola. Aquesta consideració torna a mostrar-se ambigua amb la que manifesten els alumnes, ja que la majoria pensa que l'escola és la seva oportunitat per assolir un futur més bo; tal vegada les discrepàncies vénen dels autòctons, encara que tot just amb un 15% dels casos.

El 100% dels alumnes procedents de l'Àfrica subsahariana i el 84% dels del Marroc considera que els docents són «un model del qual aprendre». El percentatge es redueix quan s'analitzen les opinions de la resta, encara que paradoxalment els que més discrepen són els autòctons. Curiosament, són els dos primers grups els més negativament valorats en les representacions socials del discurs docent.

On sí que existeix una forta correspondència és a l'hora d'entrar en consideracions més personals. Podem recordar que les representacions més negatives que apareixen al discurs docent són les relatives a la població marroquina i subsahariana; doncs bé, si ens centram en els primers, aquests són els que mostren més rebuig envers els docents; si bé en les consideracions anteriors es mostra que sí que creuen en l'escola i en el respecte al docent; això canvia quan es refereixen a l'apreciació de la relació amb aquest.

D'aquesta manera, els marroquins se senten distanciats dels docents; la seva conducta sembla més una reacció a la baixa consideració que creuen que tenen per part d'aquests. La prova d'això és que la majoria dels alumnes marroquins considera que els docents no es preocupen pels seus problemes, mentre ells sí que tenen una bona consideració de la seva figura, per la qual cosa se senten una mica defraudats pel model que se'ls presenta. Això torna a posar-se de manifest quan se'ls pregunta si consideren que són compresos pels docents; la majoria considera que això no ocorre així.

D'aquesta manera, els originaris del Marroc es troben generalment situats en una posició de contradicció: d'una banda, consideren que la figura del docent és important i que, a més, l'escola és la seva oportunitat per prosperar; d'altra banda, aprecien diferències amb els docents, que els fan mostrar-se descontents amb aquests, cosa que podria reforçar-se amb el fet que són els que pateixen unes representacions socials més negatives.

Aquesta circumstància pot influir negativament en la integració d'aquest col·lectiu, ja que la reacció davant un medi hostil pot reforçar els aspectes que els diferencien i els identifiquen amb el seu origen i tancar-se a posicions més obertes que afavoreixin la interacció social amb la resta. Tal com posen de manifest Lara i Padilla (2008), això passaria en centres d'ensenyament en els quals certs col·lectius d'immigrants se senten amenaçats com a tals, des d'un punt de vista cultural, reaccionen envers un reforç dels patrons culturals identificatius més significatius i inicien un procés de guetització i de pèrdua de contacte amb la resta de companys. En aquest sentit, podem considerar les representacions socials com un factor a considerar a l'hora d'afrontar la formació dels docents, ja que aquestes poden ser contradictòries amb la realitat inicial i actuar negativament sobre la relació entre alumnes immigrants o les seves famílies i l'escola.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Badia, M. (2001). *Las percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la intervención en el comportamiento disruptivo: un estudio comparativo de los IES y escuelas de enseñanza secundaria de la comarca del Bages*. Tesis doctoral no publicada, Universitat Autònoma de Barcelona.

Carbonero, M. A. [et al.]. (2006). *Dades per a un diagnòstic dels barris de Palma*. Palma: Rehabilitació integral de barris (RIBA). Ajuntament de Palma.

Carbonero, M. A. [et al.]. (2002). *L'espai social de l'exclusió a les Balears. Una proposta d'àrees d'atenció preferent*. Palma: «Sa Nostra», Caixa de Balears.

Castorina, J. A.; Kaplan, C. (2003). «Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos». A: Castorina, J. A. *Las representaciones sociales. Problemas sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa, pàg. 9-29.

Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Educación, interculturalidad y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

Entorf, H.; Lauk, M. (2008). «Peer Effects, Social Multipliers and Migrants at School: An International Comparison». *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34:4, pàg. 633-654.
<<http://dx.doi.org/10.1080/13691830801961639>> (05-05-08).

Fernández-Enguita, M. (2000). «Escuela y etnicidad: el caso de los gitanos». *Gitanos. Pensamiento y cultura*, 7/8, pàg. 66-73.

Hui, E. (2001). «Hong Kong students and teachers' beliefs on students' concerns and their causal explanation». *Educational Research*, 43, 3, pàg. 279-284.

IBESTAT (2008a). *Evolució de la població a les Illes Balears, segons els padrons municipals, per illes*. Palma: Institut d'Estadística de les Illes Balears. Direcció General d'Economia, Hisenda i Innovació. Govern de les Illes Balears.
<<http://www.caib.es/ibae/dades/catala/poblacio.htm>> (24-04-08).

Jodelet, D. (1988). «La representación social: fenómenos, concepto y teoría». A: Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social*. Barcelona: Paidós, pàg. 469-494.

Lara, L.; Padilla, M. L. (2008). «Identidad cultural y aculturación en jóvenes inmigrantes». Comunicació presentada a les I Jornades Internacionals sobre Diagnòstic i Orientació, Jaén.

March, M. X. (2004). «El sistema educatiu de les Illes Balears: realitat i perspectives». A: March, M. X. (dir.). *Anuari de l'educació de les Illes Balears*. Palma: Fundació Guillem Cifre, pàg. 80-105.

Moscovici, S. (1975/1984). *Introducción a la psicología social*. Barcelona: Planeta.

Pomeroy, E. (1999). «The teacher-student relationship in secondary school: insights from excluded students». *British Journal of Sociology of Education*, 20, 4, pàg. 965-982.

Quaderns de l'Observatori Municipal de la Igualtat (2008). Palma: Ajuntament de Palma.

Salvà, P. [et al.] (1997). *Mallorca i la tolerància. Una interpretació de l'enquesta sobre les actituds de tolerància*. Palma: UIB.

Sarrate, M. (2003). «Percepciones de profesores y alumnos ante la diversidad cultural». A: Luque, P. A. (ed.). *Educación social e inmigración*. Sevilla: SIPS, pàg. 201-208.

Siguan, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.

Terrén, E. (2001). *El contacto intercultural en la escuela*. La Corunya: Universitat de la Corunya.

Vayreda, A. (1997). «Origen de la construcció de les representacions recíproques entre professors i estudiants». A: Ibáñez, T. (coord.). *Psicologia social de l'ensenyament*. Barcelona: UOC, pàg. 52-78.

Vecina, C. (2006). «La violencia simbólica en la interacción entre docentes y alumnos inmigrantes». *Revista de Ciencias Sociales Aposta*, 24, pàg. 1-17. <www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/vecina3.pdf>.

Vecina, C. (dir.) (2007a). *Estudi integral de les necessitats del barri de Son Gotleu*. Palma: Consorci per a la Rehabilitació Integral de Barris. Ajuntament de Palma.

Vecina, C. (2007b). «La utopía de la interculturalidad. El caso del barrio de Son Gotleu». *Revista de Ciencias Sociales Aposta*, 24, pàg. 1-19. <www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/vecina4.pdf>.

Wright, C. (1995). «Procesos escolares: un estudio etnográfico». A: Woods, P.; Hammersley, M. (comp.). *Género, cultura y etnia en la escuela*. Barcelona: Paidós, pàg. 209-232.



Projecte Comenius a l'IES Aurora Picornell. Diversitat a l'escola europea.

Jerònima M. Martorell Vanrell

M. Antònia Rosselló Costa

RESUM

En aquest article presentam el projecte Comenius del nostre centre, l'IES Aurora Picornell, que començà el curs 2005-2006 i ha finalitzat el 2007-2008. Exposam les diferents activitats que s'han dut a terme en aquest període tant en el grup internacional com a l'IES. Aquest projecte ha obert el centre a Europa i, sens dubte, ha suposat una experiència única per als estudiants i el professorat.

RESUMEN

En este artículo presentamos el Proyecto Comenius de nuestro centro, IES Aurora Picornell, que empezó el curso 2005-06 y ha finalizado el 2007-08. Se exponen las diferentes actividades que se han llevado a cabo en este periodo tanto en el grupo internacional como en el IES. Este proyecto ha abierto el centro a Europa y, sin duda, ha significado una experiencia única para el profesorado y para el alumnado.

El projecte europeu que s'ha dut a terme a l'IES Aurora Picornell és un Sòcrates Comenius I.3 de desenvolupament escolar. El nom del projecte és DIVE4, que correspon a les sigles de Diversitat, Inclusió, Visions en l'Educació.

El primer que cal explicar és què és un Comenius.

Els objectius generals del Comenius són: millorar i reforçar la dimensió europea de la formació del professorat; donar suport a les millores en enfocaments pedagògics i de la gestió escolar; millorar la qualitat i incrementar la mobilitat de l'alumnat i el personal educatiu; promoure associacions escolars de qualitat i potenciar l'aprenentatge de llengües estrangeres entre l'alumnat i el personal educatiu.¹

Dins el Comenius hi ha diverses modalitats; la nostra és un Comenius I.3, projecte Comenius per al desenvolupament escolar. La seva característica principal és la cooperació transnacional entre centres escolars (com a mínim tres països) i se centra en l'intercanvi i la reflexió sobre temes relacionats amb la direcció i amb enfocaments pedagògics al centre per, d'aquesta manera, desenvolupar conjuntament mètodes i estratègies que s'adeqüin a les necessitats de cada centre, així com per provar-los i posar-los en pràctica. Aquest Comenius ha tingut una durada de tres anys.

Actualment, aquestes modalitats han canviat i dins el Comenius hi ha diferents possibilitats de participació. Aquesta correspon a associacions escolars multilaterals.

I. ORGANITZACIÓ**a. Manera de començar**

- Cercar socis (*partners*) que vulguin començar un projecte semblant al que nosaltres volem fer. És una bona opció posar-se en contacte amb programes internacionals de la Conselleria o cercar-ho a Internet a la pàgina <<http://partbase.programkontoret.se/>>.

¹ Guía del programa de aprendizaje permanente. MEC.

- Visita preparatòria en la qual es coneixen els altres socis i es dissenya el marc del projecte (objectius, prioritats, activitats a desenvolupar). En aquesta visita, en cas que no s'hagi decidit abans, es decideix el centre coordinador.
- Es fa una sol·licitud comuna. És imprescindible que el Consell Escolar del centre l'aprovi.
- S'envia la sol·licitud a l'Agència Nacional.
- La Comissió Europea aprova el projecte i ho comunica al centre.
- Posteriorment envia el conveni financer que ha de ser firmat pel representant del centre i reenviat a l'Agència Nacional dins els terminis establerts.

b. Manera d'organitzar-se

- Trobades transnacionals. En el nostre cas decidírem fer-ne dues per curs escolar.
- En aquestes trobades es fan propostes i s'analitzen les activitats amb relació al projecte que s'ha fet a cada un dels centres participants.
- També és el moment per avaluar les activitats dutes a terme; proposar-hi canvis i preveure les activitats per l'any següent.

c. Què es fa al centre

- El projecte europeu ha de ser aprovat pel Consell Escolar del Centre.
- Es nomena coordinador l'encarregat del Projecte al centre.
- Es forma un grup de feina amb professorat de diferents departaments didàctics.

– El grup de treball es reuneix periòdicament durant el curs per organitzar els objectius, proposats per l'equip internacional, i adequar-los a les peculiaritats del nostre centre.

- Es fa una proposta de feina que cada professor realitzarà a l'IES amb relació al projecte.
- Es posen en comú les feines que s'han fet al centre.
- Es recull el material preparat per poder-lo enviar als altres centres participants.
- El professorat que ha assistit a la reunió transnacional comenta els temes tractats allà.
- En cas que la reunió transnacional es realitzi al nostre centre, s'organitzen les activitats que s'hi duran a terme.
- Es donen a conèixer les activitats realitzades i els materials elaborats.
- Avaluació.

– Alumnat

- Reunions periòdiques per organitzar les tasques i les activitats proposades pel grup internacional.
- Avaluació.

– Pares

- Els pares són informats del projecte pel seu representat al Consell Escolar.
- Per la informació que es dona a les reunions de pares.
- Per les reunions específiques que es duen a terme amb els pares més directament involucrats en el projecte.
- Avaluació.

2. INICIS

El projecte va sorgir al nostre institut com a possibilitat d'obrir el centre a Europa, és a dir, de donar a l'alumnat i al professorat la possibilitat de conèixer de primera mà realitats educatives i socials diferents a la nostra que els enriquessin personalment i professionalment.

Aquesta idea es va gestar durant algun temps fins que el novembre del 2004 realitzàrem la visita preparatòria per definir el que després seria el projecte del centre. Aquesta iniciativa va ser impulsada per Alícia Aguilar, aleshores directora del centre.

Aquesta visita preparatòria es realitzà a Landsberg am Lech, un poble situat a Baviera, a setanta quilòmetres de Munic, on coneguèrem el grup de professorat amb el qual ens coordinàriem. Aquest lloc no va ser casual, ja que ha estat el Fritz Beck Hauptschule, centre d'aquesta localitat, el coordinador del projecte.

Els altres centres participants són:

- Romania. Scola numarul 307. Bucarest.
- Alemanya. Werner Heisenberg Gymnasium. Leipzig.
- Itàlia. Istituto professionale di stato per i servizi sociali «Rosa Luxemburgo». Bari.

El primer contacte amb el professorat dels altres països suposà un punt de partida interessant, ja que fórem conscients que moltes situacions, dificultats i preguntes sobre educació eren similars i que, a més, compartíem la idea d'una escola europea capaç d'afrontar els reptes educatius que s'han produït com a conseqüència dels canvis socials reflectits a les aules.

Aquesta nova situació demana concebre l'educació a partir de mètodes, estratègies i organitzacions diferents dels que tradicionalment hem utilitzat.

El nostre centre té unes característiques particulars, ja que s'hi s'atén un gran nombre d'alumnat d'atenció a la diversitat i, principalment els darrers anys, acollim estudiants arribats d'altres països amb escàs o nul coneixement de català i/o castellà.

Les noves estratègies es relacionen amb l'organització del centre, però també amb la metodologia i, sobretot, amb un canvi d'actitud del professorat per fer front a aquest repte.

La informació recollida en la visita preparatòria ens va fer palès que al nostre centre havíem començat un camí que, tard o d'hora, Europa hauria d'iniciar. Era una oportunitat per reflexionar i compartir experiències.

Durant la visita preparatòria es varen establir els objectius del projecte, així com les accions previstes durant els tres anys de durada del projecte.

Objectius acordats: flexibilitat a l'hora de realitzar currículums específics per afavorir la inclusió de la diversitat.

- Millorar les habilitats del professorat tant en les seves actituds com en la creació d'un mitjà comunicatiu capaç d'incloure la diversitat.
- Quant a la metodologia, introduir noves eines didàctiques que s'ajustin a la realitat de l'actual societat europea.
- Millorar les habilitats dels estudiants perquè puguin preveure les seves necessitats reals a l'hora d'incorporar-se a estudis posteriors o al món laboral.
- Ampliar les possibilitats dels estudiants d'acord amb les opcions que ofereix l'educació, partint de les seves necessitats culturals.
- Millorar la competència dels estudiants, fent que augmenti la seva pròpia responsabilitat, autonomia, independència i autocrítica.
- Ser capaçs de reconèixer la riquesa que suposa la diversitat a la societat.

Accions previstes

Primer any

- Elaboració d'un qüestionari per a professorat i alumnat per conèixer més bé les necessitats, els problemes i les expectatives.
- Ordenar els resultats del qüestionari durant la primera reunió transnacional amb la intenció de comparar-los, estudiar les diferències entre els centres participants i, d'aquesta manera, identificar els temes sobre els quals treballar.
- Recollir en els diferents centres les pràctiques educatives que es duen a terme per tractar la diversitat, especialment les que suposen una flexibilitat més gran en el currículum.
- Recollir exemples de bones pràctiques educatives i nous mètodes d'ensenyament que afavoreixin el tractament de la diversitat i la inclusió.
- Seleccionar les pràctiques educatives i els mètodes més innovadors per analitzar-los.
- Crear un domini a Internet per difondre la tasca realitzada: <www.dive4.org>.

Segon any

- Implementar metodologies.
- Recollir aquestes pràctiques metodològiques per publicar-les al web i comentar-les a les reunions transnacionals.
- Seleccionar alumnat de cada un dels centres perquè s'impliqui directament en el projecte.
- Proposar conferències d'un expert, bé a cada un dels centres o bé a reunions transnacionals.
- Començar a elaborar un pla d'estudis flexible per poder atendre la diversitat.
- Intentar en cada un dels centres modificar l'actitud del professorat per millorar la pràctica docent.

Tercer any

- Seleccionar les pràctiques i els mètodes més adequats proposats durant els dos primers anys.
- Seguir millorant la pràctica docent del professorat mitjançant:
 - Conferències.
 - Realització d'estudis.
 - Anàlisi dels resultats de les enquestes.
- Elaborar un petit pla d'estudis compartit en fase experimental amb la intenció de realitzar un currículum europeu compartit.

- Provar aquest petit currículum compartit durant una o dues setmanes amb professorat i alumnat que vingui dels diferents centres involucrats en el projecte.

Des d'aquest punt de partida, a l'Aurora Picornell ens plantejarem què podíem fer i què suposava el projecte per al nostre centre. Pensàrem que les accions s'havien d'organitzar en tres direccions: alumnat, professorat i centre.

Alumnat	Professorat	Centre
• Augmentar la motivació. • Millorar l'autoestima. • Que cada alumne aprengui tant com pugui d'acord amb les seves característiques i els seus interessos. • L'institut com a lloc de trobada i acollida, principalment per a l'alumnat estranger, que faciliti la integració en la societat. • Facilitar el coneixement de la llengua i els costums del país d'acollida. • Utilitzar les noves tecnologies. • Conèixer les realitats d'alumnes d'altres països.	• Augmentar la motivació. • Prendre contacte amb realitats educatives d'altres centres europeus. • Utilitzar les noves tecnologies. • Aprofundir en la reflexió de la pràctica pedagògica. • Dissenyar material que faciliti l'aprenentatge a diferent tipus d'alumnat, tenint en compte la seva realitat i d'acord amb les seves possibilitats. • Disminuir el fracàs escolar i la frustració tant de l'alumnat com del professorat. • Elaborar material adaptat. • Millorar el coneixement de l'anglès com a llengua de comunicació amb altres centres europeus. • Utilitzar tècniques pedagògiques innovadores que millorin la comunicació entre alumnat i professorat. • Incentivar la cooperació interdepartamental. • Establir un espai de debat en el qual el professorat pugui manifestar i compartir els seus pensaments pel que fa a la pràctica educativa. • Enriquiment personal.	• Prestigi. • Reflexionar sobre l'organització del centre. • Millorar la comunicació entre els diferents membres de la comunitat educativa. • Cercar estratègies per optimitzar els recursos que té el centre. • Compartir el material mitjançant la xarxa informàtica de l'institut. • Millorar la pàgina web de l'institut. • Organitzar el centre per poder atendre la diferent tipologia d'alumnat.

3. DESENVOLUPAMENT DE LES ACTIVITATS PER ANYS

3.1. Curs 2005-2006

3.1.1. Visites transnacionals

Reunió del projecte a Landsberg am Lech el novembre de 2005

En aquesta reunió es va descriure la situació de cada un dels centres participants i es cercaren temes comuns sobre els quals podíem treballar.

S'exposaren accions concretes que alguns centres duien a terme.

També es definiren les accions que es durien a terme als diferents centres d'acord amb els temes del projecte.

També en aquest moment es féu una visita a una escola Montessori per veure directament la manera en què funciona i la manera de treballar en un centre d'aquestes característiques. Durant aquesta reunió a Landsberg, s'assistí a una conferència sobre el sistema educatiu a Finlàndia per conèixer-ne el funcionament.

Reunió del projecte a Palma. IES Aurora Picornell

Temes tractats

I.1. Activitats dutes a terme a cada un dels països participants.

I.2. Avaluació del funcionament del projecte durant el curs 2005-2006.

L'avaluació del projecte fou positiva en termes generals, tot i que els aspectes següents s'havien de millorar:

- Retard al lloc d'Internet.
- Retard en l'elaboració i difusió dels resultats dels qüestionaris en alguns països.
- Manca de comunicació.
- Romania no tenia lloc d'Internet.

I.3. Propostes per al curs següent

Aprofundir en les metodologies que en aquell curs s'havien posat en marxa.

Es proposà:

- Millorar la comunicació entre els països participants.
- Enviar cada mes un petit sumari d'allò que es realitzava amb algunes fotografies perquè la resta de països es poguessin informar.
- No perdre la perspectiva teòrica del projecte si ens centràvem bàsicament en la pràctica.
- Fer el seguiment d'un grup determinat d'estudiants per veure la manera en què evolucionaven durant el temps que duraria el projecte.
- Assistir a les reunions que se celebrarien el curs següent amb materials produïts i enregistraments sobre pràctiques docents que ens permetessin discutir i extreure conclusions sobre els objectius proposats i la situació dins l'aula i, finalment, poder fer una avaluació del tractament de la diversitat. Aquesta observació es dugué a terme als diferents països i a nivells d'ensenyament diversos.

I.4. Calendari de trobades per al 2006-2007

Durant aquesta reunió visitarem l'IES Pau Casesnoves a Inca, ja que és un centre en el qual hi ha totes les possibilitats educatives de secundària: ESO, batxillerat, garantia social, diversificació curricular, etc.

3.1.2. Activitats comunes de l'equip internacional

- Es confeccionà i consensuà el qüestionari per conèixer més bé les necessitats, les expectatives i els problemes de l'alumnat i el professorat de cada un dels centres participants.
- Es comentaren i compararen els resultats del qüestionari.
- Es recolliren exemples de pràctiques educatives del nostre entorn relacionades amb diversitat i inclusió.
- Es mostraren exemples de bones pràctiques.
- Es creà una pàgina comuna a Internet per estendre i difondre el treball que es feia i així fer possible l'accés a la informació tant dels participants en el projecte com de qualsevol persona que hi estàs interessada. El lloc d'Internet és: <www.dive4.org>.

3.1.3. Activitats a l'IES Aurora Picornell

Professorat:

- Grup de feina. A principi de curs, es va fer un grup de treball al centre per poder dur a terme les diferents activitats del projecte europeu. Aquest grup de treball elaborà un qüestionari per detectar les necessitats, els problemes i les expectatives tant del professorat com de l'alumnat. Aquest qüestionari es va presentar a la trobada de novembre a Landsberg i es va decidir que seria el que es passaria a tots els centres participants en el projecte.
- Es buidaren les dades del qüestionari de professorat i alumnat del centre.
- Part del professorat implicat en algun programa inclusiu, atenció individualitzada o suport explicà el programa en qüestió, així com l'aplicació en la seva tasca docent quotidiana.
- Tot el professorat participà activament en l'acolliment i la preparació de la visita que els participants en el projecte realitzaren al nostre centre el mes d'abril.

Alumnat:

L'alumnat va ser objecte d'observació durant l'any escolar. Contestà un qüestionari sobre les seves necessitats i expectatives. Tant l'observació com el qüestionari es realitzaren a tots els nivells, cursos i grups.

3.2. Curs 2006-2007

3.2.1. Visites transnacionals

Reunió del projecte a Bucarest, Romania

Temes tractats

- S'exposaren les peculiaritats de cada un dels centres participants i les activitats que es dugueren a terme a cada una de les escoles amb relació a bones pràctiques educatives per atendre l'alumnat.
- Presentació de diferents materials aportats per cada un dels centres participants en els quals es mostren les pràctiques educatives esmentades que es presentaren en suport CD, presentació de diapositives, vídeo, paper, etc.
- Es debateren els materials aportats.

- Es visità l'Escola 23 de Bucarest, que basa la seva metodologia en l'aprenentatge «pas a pas».
- Es dugué a terme una trobada amb els participants d'un altre projecte Comenius en el taller «Developing strategies for efficient learning and including education».
- S'assistí a diferents classes en el centre amfitrió: Escola 307 de Bucarest.
- S'avaluà la trobada i es planificaren les activitats futures.

Reunió del projecte a Acquaviva delle Fonti, Bari, Itàlia

Temes tractats

- Activitats dutes a terme a cada un dels països participants.
- Avaluació del funcionament del projecte durant el curs 2007-2008.
- Propostes per al curs següent.
- Projectar una «aula europea». Aquesta aula consistiria en la participació d'alumnes dels diferents països participants per formar un grup internacional durant una setmana. Tindria com a objectiu la convivència d'alumnes de procedències diverses i l'experimentació amb ells d'algunes de les metodologies utilitzades durant aquests dos anys de projecte.
- Definició del tema a tractar el curs vinent a la trobada a Landsberg amb l'alumnat de cada un dels centres participants.
- Calendari de trobades pel 2007-2008.



3.2.2. Activitats a l'IES Aurora Picornell

Professorat

- Grup de feina: a principi de curs, es va fer un grup de treball per poder dur a terme les diferents activitats del projecte europeu. Amb aquest grup es mantingueren les reunions següents:
- Octubre: organitzar la tasca.
- Novembre: seguiment de la feina que es duu a terme.
- Desembre: donar a conèixer i avaluar la feina dels altres països després de la visita a Romania.
- Febrer: reunió de seguiment per fer una avaluació de les tasques que es duen a terme al centre amb relació al projecte. Es va consensuar el format en el qual es recollirien les experiències.
- Març: entrega del diferent material realitzat al centre que es presenta a la trobada de Bari.
- Abril: posada en comú de tot el material realitzat al centre. Tant l'alumnat com tot el professorat de l'institut visionà el vídeo recopilatiu. Aquest vídeo fou realitzat per Luís Gutiérrez Dubón, professor d'EPV del nostre centre, en col·laboració amb la UIB. En aquest vídeo es recullen les diferents activitats que amb relació al projecte s'han dut a terme aquest curs escolar.
- Juny: mostra del material produït per altres països i del recollit a la reunió d'abril a Itàlia. Avaluació del projecte al centre.

La participació del professorat en el projecte se centrà principalment en l'aplicació de metodologies que afavorissin el tractament de la diversitat i el treball cooperatiu.

Alumnat

L'alumnat participà en les diferents activitats que es dugueren a terme des dels diversos departaments. Aquestes activitats estaven encaminades a potenciar la flexibilitat en el currículum i la participació de l'alumnat en les diferents activitats proposades, independentment del seu nivell curricular.

Activitats

En les activitats realitzades al centre s'hi implicaren diferents departaments.

Departament de Llengua Castellana i Literatura

Professores: Elisa Castelo Tacons, Margalida Pons Font.

1r ESO

- Practicar i reforçar els continguts orals i escrits de llengua castellana. Estimular l'alumnat a expressar-se oralment de manera expressiva i creativa.
- Familiaritzar-se amb realitats pròpies de cada país i cultura.
- Respectar les diferents varietats de la llengua; diferents entonacions, registres, vocabulari...

4t ESO

Professora: Jerònima Martorell Vanrell.

Elaboració d'una carta en la qual es fes palès l'interès per resoldre un problema que afecta la comunitat. Els objectius proposats eren els següents:

- Motivar els estudiants perquè estassin a l'aguait d'allò que passa al món.
- Ser conscients de realitats diferents de la seva.
- Ser capaços d'expressar un desig o un sentiment.
- Expressar idees d'acord amb les seves capacitats.
- Organitzar un text oralment i per escrit amb ordre i d'una manera coherent.
- Augmentar la seva autoestima.
- Promoure la importància de la solidaritat.
- Valorar el diàleg com la manera més adequada de resoldre conflictes, intercanviar idees i compartir diferents punts de vista.
- Promoure l'esperit crític entre els estudiants.

Departament de Ciències Socials. Patrimoni

Activitat adreçada a alumnat de 3r d'ESO.

Professora: Joana Aina Carbonell.

- Realitzar una exposició al centre amb estris, fotografies, artesanía, productes musicals, gastronomia i fonts bibliogràfiques de Mallorca.
- Identificar els elements i costums propis que caracteritzen la cultura popular de Mallorca.
- Visitar un mercat per conèixer els aliments i fruits de la temporada.
- Copiar receptes de cuina i elaborar productes típics de Mallorca.
- Elaborar rètols per designar cada producte i element de l'exposició.

- Cantar cançons típiques i utilitzar instruments musicals característics de Mallorca.
- Aprendre ball de bot.
- Visualitzar vídeos culturals sobre Mallorca.
- Ambientar el centre, decorar-lo i participar en la realització de l'exposició al centre.
- Conèixer la nostra cultura i respectar els costums de les diferents cultures que conviuen al centre.

Departament de Ciències Socials i Religió

Professorat: M. Antònia Rosselló Costa, Martí Àvila Serra.

2n ESO

El propòsit de la tasca fou conèixer els objectes i llocs sagrats dels jueus.

El més significatiu fou l'elevat grau d'heterogeneïtat que presentava el grup amb el qual s'ha fet feina, ja que està format per disset alumnes entre els quals hi ha sis espanyols, tres xinesos, quatre marroquins, dos nigerians, un alemany i un equatorià.

Departament de Plàstica

Professorat: Luis Gutiérrez Dubón, Francisco Cañellas Fuster.

1r ESO

Elaboració d'un mosaic a partir d'un quadre d'un artista conegut.

Tot el grup treballà per aconseguir un mateix objectiu i cada un dels alumnes ho féu d'acord amb les seves possibilitats.

L'artista, Fernand Léger, va ser triat per les seves característiques formals (dibuix senzill, colors plans i composició no gaire complexa).

Finalment, el mosaic va ser realitzat com a feina conjunta, es va emmarcar i es va penjar a l'entrada de l'institut.

Departament d'Orientació

Organització equip de suport.

Professora: Antònia Albons Vidal.

Objectius envers l'alumnat:

- Desenvolupament psicològic, pedagògic i social.
- Afavorir el benestar i la satisfacció personal.
- Adquirir el màxim coneixement possible.
- Integració al grup classe (desenvolupament social i individual), per tal de sentir-se realitzats a l'escola.

Objectius envers el professorat:

- Implicació del professorat.
- Col·laboració amb PT;AD i AL per definir objectius i realitzar les ACI.

Programa de Diversificació Curricular

Què és la ciència?

Professora: Catalina Torres Calafat.

Objectius

- Reconèixer les diferents branques de les ciències de la naturalesa i els aspectes que estudia cada una d'aquestes.
- Valorar la importància del coneixement científic per al desenvolupament de la ciència.
- Identificar les distintes parts del mètode científic i saber-les aplicar.
- Valorar la importància del mètode científic en l'estudi de la naturalesa.
- Reconèixer i saber utilitzar els aparells, instruments i materials més habituals en el laboratori.
- Conèixer i respectar les normes de seguretat en el treball del laboratori.
- Aprendre a cercar informació a la biblioteca i a l'ordinador.
- Saber recopilar la informació recollida mitjançant un treball de recerca.
- Aprendre a treballar en equip.

Departament de Ciències Naturals

Elaboració d'un decàleg per protegir la Terra.

Professorat: Mercedes Alsina Aser, Tomeu Matas Mir, Vanesa Gayà.

Els alumnes de diferents cursos feren propostes per protegir la Terra i preservar el medi ambient. Aquestes propostes foren recollides en una presentació de diapositives amb l'ajuda del professorat.

L'objectiu prioritari era la reflexió a partir de les notícies sobre el canvi climàtic i la recerca de solucions de manera conjunta i consensuada. D'aquesta manera es potenciaria el treball en grup.

És evident que l'origen i les característiques de l'alumnat eren molt diferents; tot i això, s'aconseguí prendre consciència del fet que els problemes globals també necessiten respostes globals.

Estudiants 3r de PDC. Àmbit ACT

Anem al mercat. Elaboració d'una dieta equilibrada.

Professora: Isabel Rigo Terrassa.

Objectius

- Importància de tenir una dieta sana i equilibrada.
- Valorar la importància de la fruita i el peix a la nostra dieta.
- Conèixer els mercats més importants de la ciutat (Palma).
- Aprendre a distingir els diferents productes per comprar els de més bona qualitat.

3.3. Curs 2007-2008

3.3.1. Visites transnacionals

Reunió a Leipzig. Novembre 2007

Aquesta reunió va servir per avaluar el projecte fins aquell moment i per fer un esbós del que seria l'aula europea que s'havia de dur a terme l'abril de 2008 a Landsberg, Alemanya.



A les diferents reunions posàrem en comú la feina que fins llavors havíem fet a cada un dels centres participants i es proposaren activitats per dur a terme el febrer.

La participació de l'alumnat va ser important, ja que en una de les sessions participaren de manera activa i manifestaren les seves expectatives i els aspectes que voldrien evitar.

Les conclusions de l'alumnat foren:

Ens agradaria	No ens agradaria
• Treballar en equip. • Que els professors treballassin amb tots els alumnes. • Jugar a futbol i a bàsquet. • Rebre classes d'art, moda i música. • Tenir a la nostra disposició més materials didàctics. • Realitzar activitats teatrals. • Treballar de manera autònoma. • Tastar menjars de diferents països. • Aprendre les tradicions d'altres països. • Aprendre els fets rellevants de la història d'Europa. • Aprendre paraules dels idiomes d'altres participants. • Ajudar altres companys. • Aprendre ciències d'una manera pràctica. • Aprendre sobre les diferències entre nosaltres. • Millorar l'anglès. • Conèixer diferent professorat i alumnat.	• Avaluació per notes aritmètiques. • Excés de regles i disciplina. • Fer exàmens. • Assistir a classes avorrides. • El professor que només parla. • Tenir por.

Reunió a Palma. Febrer de 2008.

En aquesta trobada ja es va definir i programar la setmana d'activitats de l'abril i el contingut de la publicació, producte d'aquests tres anys de feina.

Cada un dels països va fer aportacions amb unitats didàctiques concretes. Amb aquest material com a base, es triaren les activitats més adients. Va ser un treball en petits grups formats per professorat dels diferents països.

Finalment elaboràrem l'horari d'activitats.

A Palma també hi viatjaren tres alumnes de l'escola Werner Heisenberg Gymnasium de Leipzig. Durant una setmana assistiren a classe amb el nostre alumnat de 3r d'ESO que, per edat, era el nivell que els corresponia. Aquest fet va ser enriquidor tant per a l'alumnat visitant com per al del nostre centre. Es va fer palès que era possible aprendre, tot i que la dificultat de l'idioma era evident. El professorat afectat hi participà activament amb la preparació d'activitats adaptades al currículum.



Reunió a Landsberg am Lech. Abril 2008. Aula europea.

L'aula europea es va plantejar com a activitat final del projecte. Durant la setmana que va durar l'experiència es varen reunir un total de setze alumnes que provenien dels cinc països participants. La intenció era provar amb ells les noves metodologies utilitzades a cada un dels centres en aquests anys de projecte.

Aquestes activitats es fonamenten en el treball en equip, el treball individual de l'alumnat i la utilització de les noves tecnologies.

Horari de la setmana del 21 al 25 d'abril de 2008

Landsberg/Lech Fritz-Beck-Hs
European class

	DILLUNS	DIMARTS	DIMECRES	DIJOUS	DIVENDRES
8.00-9.30	Jocs de benvinguda	L'arbre de les llengües	El petit príncep	Matemàtiques	Presentació i exposició dels resultats de la setmana
	Presentació	Jocs de vocabulari		Matemàtiques	
9.50-11.20	Nosaltres construïm la ciutat Comenius	Poemes	El petit príncep Pensem junts	Manifest Puzle	

Continua

	DILLUNS	DIMARTS	DIMECRES	DIJOUS	DIVENDRES
11.30-12.15	Arbres als diferents països	Màscares	Posada en comú	Cuina	Retroacció i avaluació del professorat i l'alumnat
	Elecció del batlle de la ciutat		Partida cap a Munic		
13.00	Dinar	Dinar	Dinar a Munic	Dinar	

Tarda	Taller de màscares	Visita al Wildpark	Visita a Munic	Festa de comiat
-------	--------------------	--------------------	----------------	-----------------

L'experiència fou molt positiva per diferents motius. L'alumnat va conèixer altres joves d'indrets i cultures molts diferents dels seus, a més de maneres diverses d'ensenyar, i va poder practicar l'anglès. Tot això ha servit per obrir la seva visió del món i ha estat una motivació per continuar estudiant anglès.





3.3.2. Activitats comunes de l'equip internacional

- Aula europea.
- Preparació de les classes.
- Avaluació.
- Publicació del fulletó.
- Presentació del vídeo de l'aula europea.

3.3.3. Activitats a l'IES Aurora Picornell

El treball de l'equip del centre s'ha organitzat en reunions periòdiques i les tasques que s'han dut a terme han estat:

- Establir un calendari.
- Organitzar grups de treball per àrees.
- Preparar la visita al centre del professorat i l'alumnat estranger.
- Informar sobre les visites transnacionals.
- Posar en comú el treball realitzat.
- Dur a terme l'avaluació.
- Actualitzar la pàgina web del centre amb informació sobre el projecte.
- Actualitzar el panell informatiu del centre.

Les activitats que s'han dut a terme al centre enguany amb relació al projecte segueixen en la línia proposada i tenen a veure amb l'aplicació de noves estratègies d'aprenentatge i atenció a la diversitat.

A més a més, s'han pensat activitats possibles per fer a l'aula europea. Aquestes activitats varen ser exposades durant la reunió internacional que es va dur a terme al nostre centre.

Departament de Ciències Socials

EL RELLEU: EL MARC FÍSIC DE LA PENÍNSULA IBÈRICA

Professora: Anabela Trufero Mari.

1. Contextualització

Aquesta unitat didàctica va dirigida a un grup d'alumnes estrangers de diferents nacionalitats (xinesos, marroquins i búlgars) que acaben d'arribar aquest curs al centre, alguns dels quals són d'incorporació tardana.

2. Objectius didàctics

- Aprendre el vocabulari bàsic de geografia física.
- Conèixer i localitzar en un mapa físic les unitats de relleu, els rius i els accidents geogràfics més importants d'Espanya.
- Resoldre qüestions plantejades sobre la informació obtinguda en dibuixos, croquis, maquetes, mapes i petits textos.

Departament de Ciències Socials

Societat, cultura i religió.

Primeres cultures urbanes. La religió a Egipte i Mesopotàmia.

Professors: Maria Antònia Rosselló i Martí Àvila Serra.

DESCRIPCIÓ DE L'ALUMNAT

1r ESO

- a. IC és un grup de nou alumnes, entre els quals hi ha cinc espanyols, un equatorià (per tant, té el domini de la llengua castellana) i tres marroquins que ja han superat el PALIC en el nostre centre o a educació primària.
- b. IB-PALIC és un grup de deu alumnes nouvinguts que encara es troben en el programa d'acollida, però tenen més competències lingüístiques, perquè arribaren abans que la resta del grup i han demostrat molt d'interès i capacitat. Hi ha quatre búlgars, dos marroquins i quatre xineses.

2. Descripció de les activitats: s'han elaborat presentacions amb gran quantitat d'imatges que expliquen els conceptes del terme i poden suplir en part un text escrit o una explicació oral. La classe es realitza a l'aula d'audiovisuals, on es disposa del material necessari. L'accés a Internet ens procura una gran font d'imatges.

- a. Durant la primera sessió, els alumnes de IC veuen la presentació mentre escolten els professors i prenen notes a la seva llibreta. Els de IB-PALIC tenen la presentació impresa, sense el text, i el copien de la pantalla.
- b. En una segona sessió, treballen el vocabulari i els continguts amb ordinadors, a les pàgines web seleccionades pels professors. La classe es realitza a l'aula d'Informàtica.

- c. Durant la tercera sessió, es realitzen exercicis de control preparats pels professors. Es treballa a l'aula d'audiovisuals per poder accedir tant als materials dels professors com a Internet.

Departament EPV

Proposta: Xarxa modular.

Professors: Luis Gutiérrez Dubón, Francisco Cañellas Fuster.

1. Introducció

La xarxa modular és un model repetit de formes distintes. La paraula xarxa vol dir que el mòdul es pot repetir en seccions idèntiques. Aquestes seccions es repeteixen a tot el disseny. Tot el procés comença amb l'element «mòdul», que pot ser organitzat en diferents «super mòduls» (les unitats de 2, 4, 6 TCS...) que es van repetint en un model «lògic», en termes d'estructura, organització de la informació, aplicació de transformacions geomètriques (translació, rotació, simetria).

2. Proposta

Cada estudiant tindrà dues pàgines, ambdues en format DIN A3 (42 x 29,7 cm):

- Una primera pàgina dividida en trenta-sis mòduls retallables que l'alumnat organitzarà i distribuirà per tal d'aconseguir el resultat més clar tant pel que fa al contingut com a la presentació.
- A la segona pàgina s'aferren els mòduls triats i organitzats de la primera pàgina.

3. Tractament de la diversitat

La diversitat sortirà justament de la fabricació de l'exercici. Cada estudiant començarà en el mateix punt i amb els mateixos materials, això donarà com a resultat solucions gràfiques molt diferents i passarà per camins diferents en l'organització de les rajoles.

Departament de Llengua Castellana i Literatura

Modernismo y Generación del 27.

Professora: Jerònima Martorell Vanrell.

1. Característiques de l'alumnat:

- Grup de quart d'ESO: d'edats compreses entre quinze i disset anys.
- La seva procedència és diversa: Alemanya, Xina, Romania, Equador i Espanya.
- El seu nivell i ritme d'aprenentatge també és diferent.
- Aquesta diversitat, tant cultural com acadèmica, fa que les activitats s'hagin de plantejar perquè siguin assequibles per a tothom i alhora facilitin l'adquisició dels continguts proposats.
- És important que cada alumne pugui treballar al seu ritme i garantir l'aprenentatge dels mínims establerts per a aquesta unitat.

- La literatura, i especialment la poesia, resulta difícil i poc atractiva. La comprensió de la creació poètica unida a una determinada realitat social i un moment històric suposa un esforç més gran de comprensió i anàlisi.

2. Objectius

- Conèixer les característiques de la literatura modernista i de la generació del 98, així com el context en què es desenvolupen.
- Usar diferents llenguatges per expressar-se (llenguatge verbal i llenguatge visual).
- Descobrir el paisatge a través de la poesia.
- Augmentar la seva autoestima.
- Promoure el treball cooperatiu.

3. Continguts. Conceptes.

- Modernisme.
- Generació del 98.
- Rubén Darío.
- Antonio Machado.

Departament de Matemàtiques

Professores: Catalina Torres Calafat, Magdalena Ramis Bibiloni, Cristina Lastra Arruñá.

- Reconèixer la necessitat de mesurar.
- Conèixer els instruments de mesura més importants.
- Definir el metre com a unitat principal de longitud; el quilogram, de massa; i el litre, de capacitat.
- Fer canvis d'unitats.
- Reconèixer i valorar la utilització de les mesures per transmetre informació de l'entorn.
- Resoldre problemes, individualment i en grup, que requereixen l'ús de magnituds.
- Fer cerca d'informació per elaborar un treball sobre la història de les mesures.

Departament de Física i Química

Professora: Isabel Rigo Terrasa.
Física i química al Parc de la Mar.

Objectius:

- Comprendre la importància de la feina de camp per poder dur a terme el mètode científic.
- Saber utilitzar els coneixements de física i química a la vida diària, i per tant, a l'estudi del Parc de la Mar.
- Aprendre a treballar en grup i a cooperar amb els companys per obtenir els resultats.
- Recordar els coneixements apresos durant el curs i saber aplicar-los a la realitat.

Departament d'Orientació

Professora: Antònia Albons Vidal.

En el marc del projecte europeu Comenius, en el qual participa l'IESAP, hem dut a terme unes activitats dirigides a atendre i superar les dificultats de dos alumnes del centre amb NEE els quals per les seves característiques no segueixen el currículum ordinari.

Procuram que la metodologia que utilitzam no divergeixi gaire de la dels seus companys tot i que és necessari variar el fons. Els continguts s'han d'adaptar a les necessitats pròpies de cada alumne. Hem de partir del que saben per construir un sistema d'aprenentatge capaç de ser significatiu per als nostres alumnes.

Són alumnes de característiques molt diferents entre ells. El primer, en Miky, està dins un grup de tercer d'ESO i té una competència de tercer cicle de primària. Treballam molts dels continguts de sisè i alguns de primer d'ESO. L'altre alumne, en Mo, està en un curs de segon d'ESO i el seu nivell de competència curricular varia: de llengua, el seu nivell és d'infantil, mentre que pel que fa al raonament matemàtic està entre primer i segon de primària amb dificultats centrades en la lectura dels nombres entre seixanta i setanta, per la confusió lingüística que li provoca la seva dificultat de pronúncia de determinats sons i el dèficit lingüístic propi de la seva família.

La inclusió de la casuística d'aquests dos alumnes en el projecte, dirigit a l'estudi de les estratègies de tractament dels alumnes amb algun tipus d'inadaptació i d'atenció a la diversitat, ens ha permès comparar amb grups d'altres països les maneres d'afrontar aquestes situacions i les respostes que s'hi donen.

PDC

Professorat: Marcel Martí Acosta, Joana Estrany Vallespir.
Webquest.

La tasca consisteix a fer una petita recerca sobre l'illa de Mallorca amb la finalitat de poder preparar el viatge i de compartir l'experiència amb la resta d'alumnes i companys de l'institut.

- Es treballarà en grups de tres o quatre persones.
- Cada grup escollirà el nom d'un dels pobles de Mallorca i farà una tasca diferent.
- Tots els alumnes del grup classe faran feina i, una vegada acabada la producció, el professor podrà avaluar tant l'aportació grupal com l'individual.
- Una vegada acabades totes les tasques, s'exposaran al tauler d'anuncis de l'institut; d'aquesta manera, tots els alumnes podran compartir una mica el viatge.
- L'alumnat també s'avaluarà amb un qüestionari que s'ha elaborat amb aquesta finalitat.

Departament de Biologia i Geologia

Professora: Mercedes Alsina Aser.

Objectius

- Millorar la ciutat fictícia que es construirà durant la classe internacional afegint alguns arbres als parcs i carrers.
- Comprovar que un mateix arbre té un nom diferent en cadascuna de les llengües dels països participants en el projecte.
- Valorar el llatí com a llengua antiga utilitzada com a base per crear neologismes científics.
- Adonar-se que els arbres poden ser els mateixos o no en cada país, depenent de les condicions climàtiques.

Desenvolupament

- Seleccionar fotos i targetes amb informació d'arbres de diferents parcs en diferents països.
- Comparar els noms, que són tan diferents en cadascuna de les llengües, cercar en cada targeta els noms llatins i comprovar que hi ha tan sols un nom per a cada espècie.
- Triar els arbres comuns d'alguns dels nostres països.
- Incloure arbres diversos en el nou bosc de la ciutat fictícia segons les condicions climàtiques d'aquesta.

Departament d'Anglès

Professorat: Laia Planells Fernández, Encarna Fernández Castaño.

- Traducció de la documentació i les produccions del nostre IES.
- Preparació lingüística de l'alumnat que ha d'assistir a l'aula europea.

El professorat que durant aquests anys ha participat en el projecte és:

Miquela Font Bennàssar, Antònia Albons Vidal, Mercedes Alsina Aser, Alicia Aguiló Siquier, Martí Àvila Serra, Ana Pilar Cadena Domingo, Francisco Cañellas Fuster, Joana Aina Carbonell, Elisa Castelo Tacons, Joana Estrany Vallespir, Antoni Ferrer, Encarna Fernández Castaño, Miquela Font Bennàssar, Ana M. García González, Vanessa Gayà, Luis Gutiérrez Dubón, Marcel Martí Acosta, Jerònia Martorell Vanrell, Josep Antoni Martorell Vich, Tomeu Matas Mir, Laia Planells Fernández, Margalida Pons Font, Magdalena Ramis Bibiloni, M. Antònia Rosselló Costa, Catalina Torres Calafat, Anabela Trufero Marí, Isabel Rigo Terrasa.

4. CONCLUSIÓ

Quant a l'alumnat, pensam que obrir el centre a altres realitats ha suposat un augment de la seva autoestima i motivació. Els alumnes han tingut la possibilitat de saber com són altres adolescents europeus i per a això han hagut de reforçar l'ús de l'anglès i de les noves tecnologies. Els nostres alumnes han gaudit amb la visita al nostre centre de professors i alumnes estrangers, fet que els ha obert possibilitats de relació que d'altra manera haurien estat impossibles.

A més, el projecte ha contribuït a reforçar les pràctiques educatives que ja es duïen a terme per atendre de manera individualitzada l'alumnat en general i l'alumnat estranger en particular.

Referent al professorat, el projecte també ha augmentat la seva motivació. D'una banda, ens ha demostrat que la nostra situació és similar a la d'altres països i que el treball que es feia era correcte. D'altra banda, s'ha incentivat la investigació i la posada en pràctica de nous mètodes que puguin ser útils per a l'alumnat de l'Aurora Picornell, però també extrapolables a altres llocs.

L'ús de l'anglès i l'agilitat en el maneig de les noves tecnologies ha estat fonamental. Finalment, per al centre, l'execució del projecte ha repercutit en una comunicació més bona dels diferents membres de la comunitat educativa.

Si cal fer balanç en aquest moment de la consecució dels objectius, hem de dir que, tot i alguns obstacles, el projecte ha resultat enriquidor per a tots els estaments implicats. Per al nostre centre, aquest ha estat el primer projecte europeu i hem hagut d'aprendre la manera en què funciona; hem hagut d'aprendre a comunicar-nos, a prendre decisions conjuntes amb els altres països participants i a obrir un diàleg amb professorat estranger.

En tornar d'Alemanya un alumne ens va dir: «Aquesta ha estat l'experiència més bona de la meua vida». El projecte ha suposat esforç i feina, però sens dubte ha valgut la pena.



BIBLIOGRAFIA

- Agència Nacional Sòcrates (OEI). *Comenius Acció I. Manual para Personal Educativo*.
- www.weib.caib.es/Programes/Internacionals/programa_pap_.htm.
- www.oapee.es.
- www.dive4.org.
- www.iesaurorapicornell.com.
- <http://www.xtec.net/afcom/>: ¿Después del Comenius I, qué?. Guía para centros docentes y asesores/as. Propuesta para el inicio, el desarrollo y continuidad de un proyecto. Proyecto AFCOM.
- <http://partbase.programkontoret.se/>.
- OAPEE. *Guía del programa de Aprendizaje permanente*.

Escola Francesc d'Albranca: un repte de futur

Catalina Alemany Salvà i Mònica Coll Pons

RESUM

Aquest treball mostra alguns dels mètodes d'ensenyament que es duen a terme al CP Francesc d'Albranca des Migjorn Gran (Menorca) a partir de la convicció que l'ensenyament ha de tenir a veure amb els interessos i les necessitats dels fillets i filletes. Aquesta manera de treballar ens permet una dinàmica oberta i flexible i també facilita molt el treball autònom de l'alumnat i l'atenció a la diversitat per part dels mestres.

RESUMEN

El presente trabajo muestra algunos de los métodos de enseñanza que se llevan a la práctica en el Colegio Público Francesc d'albranca des Migjorn Gran (isla de Menorca) a partir de la convicción de que la enseñanza tiene que ver con los intereses y con las necesidades de los niños y niñas... esta manera de trabajar nos permite una dinámica abierta, flexible... y también facilita el trabajo autónomo del alumnado, y la atención a la diversidad por parte de maestros y maestras.

INTRODUCCIÓ

El CP Francesc d'Albranca és l'única escola del municipi des Migjorn Gran de Menorca. L'edifici actual data de 1988.

A banda de l'escoleta Infantil Xibit, que acull fillets d'un i dos anys, situada des d'abril de 2007 a l'altra banda del carrer, el nostre és l'únic centre escolar del poble i, per tant, aglutina tota la població infantil del municipi.

Actualment en el centre s'imparteixen dues etapes educatives:

- Educació infantil (tres, quatre i cinc anys).
- Educació primària (primer, segon i tercer cicle).

El CP Francesc d'Albranca està format per un total de cent catorze alumnes i tretze mestres, repartits en nou unitats, tres d'educació infantil i sis d'educació primària.

Curs 2007-2008

Pel que fa als alumnes, es distribueixen de la manera següent:

P3: dotze filletes i sis fillets.

P4: dotze filletes i sis fillets.

P5: tres filletes i vuit fillets.

1r: vuit filletes i set fillets.

2n: nou filletes i sis fillets.

3r: cinc filletes i tres fillets.

4t: quatre filletes i vuit fillets.

5è: sis filletes i un fillet.

6è: cinc filletes i cinc fillets.



Per tant, a educació infantil són quaranta-set fillets i a educació primària són seixanta-set.

Pel que fa a alumnes estrangers, el percentatge actual d'aquest tipus d'alumnat no arriba al 10%. La seva procedència és diversa (equatorians, magribins...).

Pel que fa al professorat, l'escola pública Francesc d'Albranca disposa de quatre mestres d'educació infantil, sis mestres d'educació primària, tres especialistes (música, anglès i educació física), un mestre de religió que ve un dia per setmana, una psicòloga contractada per l'Ajuntament que fa part de la seva jornada a l'escola i un especialista en audició i llenguatge itinerant que enguany fa un 50% de la jornada al nostre centre.

Actualment, a l'escola tenim nou unitats. Quan es va construir (el centre s'inaugurà l'any 1989), estava pensat inicialment per a cinc unitats; per solucionar el problema de manca d'aules per als deu grups classe que hi havia aleshores, es varen haver de construir sis aules en què estava previst un pati cobert. Per aquest motiu, les aules de la planta baixa són molt més petites que les de la planta del primer pis i espais que inicialment estaven planificats per a altres funcions (menjador, cuina, aula de pretecnologia, laboratori, sala d'audiovisuals) s'han d'utilitzar com a aules.

Posteriorment, s'han obert portes interiors entre tres aules d'infantil, per poder guanyar espai quan es consideri necessari. D'aquesta manera, dos cursos d'infantil ocupen tres aules.

El centre està pendent que es pugui fer el mateix a dues aules, a fi de poder-hi ubicar l'altre grup d'infantil que actualment ocupa l'espai dedicat a aula de música.

El centre comprèn els espais comuns següents: sala polivalent (on es fa l'educació física, la psicomotricitat, activitats complementàries, l'assemblea general d'alumnes, representacions teatrals...), aula de música, aula d'anglès, una petita biblioteca i una sala d'ordinadors.

Quant a l'espai d'esbarjo, hi ha tres zones diferenciades:

- El pati d'educació infantil, situat a l'entrada de l'escola.
- El pati d'educació primària, que forma pendent a causa de la ubicació del centre.
- La pista esportiva: és l'única zona un poc àmplia i plana que tenen els al·lots.

Es Migjorn Gran té actualment (2007) 1.550 habitants.

La població és autòctona en un percentatge molt alt; el casament endogen ha fet que el parentiu entre les famílies sigui acumulatiu i accentuat. Els llinatges s'entremesclen i les relacions entre les famílies del poble esdevenen importants.

Tot i així, a més petita escala que en altres municipis de Menorca, la població immigrant transoceànica ha augmentat de manera considerable. Aquesta variable ha ajudat en certa manera a fer que la matrícula de l'escola augmentàs.

MÈTODES D'ENSENYAMENT

Des de fa una sèrie d'anys i de manera progressiva, a la nostra escola treballem sense llibres de text, aquest fet ens permet, d'una banda, no estar lligat a un sol tipus de material (perquè açò limita els coneixements) i, d'altra banda, ens permet als mestres preparar i desenvolupar activitats i recursos que contribueixen a un aprenentatge més apassionant, més càlid, comprensiu i intel·lectualment més estimulants que un llibre de text.

A la nostra escola pensam que el que aprenguin els fillets i filletes ha de tenir a veure amb els seus interessos i amb les seves necessitats. Hem après a escoltar-los per així propiciar un aprenentatge en què sorgeixin situacions problemàtiques que els ajudin a créixer i a entendre la realitat que els envolta. Aquestes situacions permeten crear la necessitat de comprendre i de representar les coses que ens envolten, de donar-los una estructura. Propiciam dins l'aula estructures de coneixement cada vegada més complexes, que han d'ajudar a fomentar l'autoestima, la seguretat i l'autonomia sobre el propi raonament.

Han d'ajudar a tenir criteris propis, a valorar els raonaments de les altres persones i no han de ser adjudicables com a bons o dolents.

Han d'ajudar a aprendre a enfrontar-se a situacions complexes i desconegudes, a cercar els mitjans adequats per solucionar-les.

Han d'ajudar a comprendre que els continguts i els llenguatges es poden utilitzar per construir i compartir la informació del món.

Com és que treballem?

El fet de treballar sense un llibre de text ens obliga a planificar, organitzar i dur a la pràctica un projecte educatiu de centre bastant complex. És un projecte en què es treballen diferents maneres de fer feina que, tot i que poden semblar molt anàrquiques, ens ajuden a construir la xarxa dels coneixements que ens interessa per als nostres alumnes.

Les metodologies o maneres de fer feina següents no es treballen amb igual intensitat i d'igual manera a tots els cicles, ja que partim del principi de l'atenció a la diversitat i, en conseqüència, parlem de mesures o estratègies diferents, que utilitzam en mesura més o menys gran a tota l'escola, tenint en compte les necessitats dels infants.

A continuació, explicam algunes de les experiències que duem a terme a la nostra escola i que ens ajuden a dur endavant el nostre projecte d'escola.

Projectes de treball

Els projectes faciliten l'aprenentatge significatiu (mobilització de les idees prèvies, funcionalitat, congruència...) i els processos de regulació i autoregulació d'aquest aprenentatge per part dels

fillets i filletes. Alhora, donen protagonisme als alumnes, afavoreixen la integració en els processos d'ensenyament-aprenentatge i una motivació intrínseca, a partir dels seus propis interessos.

Aquesta manera de treballar permet que es generin situacions en què els mestres aprenen mentre ensenyen, de manera que es produeixen situacions regeneradores en la pròpia motivació i en l'interès personal i professional. Aquesta reflexió i interpretació sobre la pràctica educativa permet fer significativa la relació entre ensenyar i aprendre.

Els projectes aborden temes i interessos des d'una perspectiva globalitzadora, ja que:

- Inclouen el tractament de la informació a partir de diferents fonts.
- S'utilitzen diferents procediments per entendre i emprar aquesta informació.

L'alumne participa amb més protagonisme enfront de l'adult, es dona més importància als procediments que als resultats.

- Permeten el debat, les discussions, les discrepàncies, com a nous punts de vista i s'estableixen diversitat de criteris enfront de la uniformitat.
- Tenen en compte els punts de partida i no els d'arribada.
- Treballen amb les idees prèvies.
- S'enfronten a la complexitat de la realitat i la intenten comprendre.
- Estableixen les màximes connexions possibles entre els diferents coneixements.



Els projectes de treball es poden treballar en àrees concretes o bé de manera globalitzada; a partir d'un tema central, el projecte es converteix en eix, des del qual treballam la resta d'àrees.

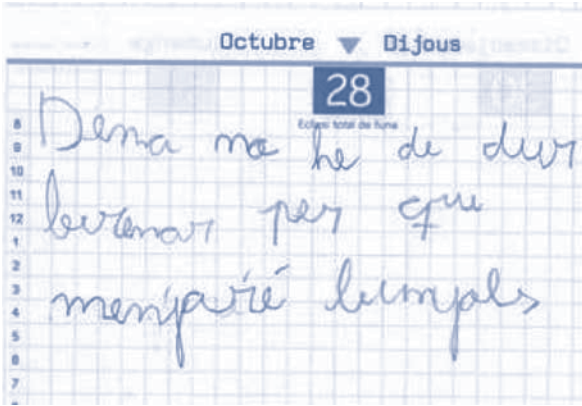
La temàtica dels projectes és molt variada, des de temes específics de naturals o socials, com muntar una botiga, un restaurant, escriure un conte o un còmic, representar una obra de teatre... Així doncs, la metodologia permet treballar continguts de llengües, matemàtiques, medi, plàstica...

Aprenentatge de les llengües

La llengua és un instrument de comunicació molt important, ens serveix per comprendre i per expressar sentiments, desigs, necessitats, ordres, instruccions, etc. Per aquest motiu, és important l'ensenyament de les llengües des d'un enfocament comunicatiu que permeti relacionar les classes de llengua amb la realitat que envolta l'alumnat.

L'educació infantil i primària ha d'afavorir l'ús funcional del llenguatge, oral i escrit, com a instrument eficaç per a la comunicació i la representació.

La lectoescriptura és una eina que treballam constantment, de manera integrada dins la resta de matèries. No tenim una visió aïllada d'aquesta àrea, sinó que la treballam de manera globalitzada en les activitats diàries.



Així i tot, som conscients que no la treballem sempre amb la mateixa intensitat, ja que hi ha moments en què l'objectiu principal no és treballar pròpiament la llengua, sinó utilitzar-la com una eina comunicativa (explicacions, data diària, posades en comú, salutacions, utilització de l'agenda...). Per altra banda, tenim activitats puntuals en què el nostre interès se centra principalment a treballar aspectes purament lingüístics (treball de textos, la notícia del cap de setmana, lectura d'una notícia...).

Pensem que escrivint s'aprèn a escriure, per tant, intentam provocar situacions motivadores en què el fillet, d'alguna manera, es vegi obligat a escriure. No ens interessa que els alumnes escriguin paraules aïllades, sinó que plasmin les seves idees i el seu pensament.

Quan treballem un text, normalment elaboram prèviament un guió, juntament amb els alumnes, a fi d'estructurar les idees, ajudar a puntuar, a cohesionar el text, etc.

Donam molta importància a la part de llenguatge oral, realitzam activitats de posada en comú davant el gran grup (assemblea), explicacions de feines realitzades a altres cursos, a fi que perdin la por davant els altres, que sintetitzin les idees, que guanyin fluïdesa, que aprenguin a improvisar...

La llengua vehicular de l'escola és el català; ara bé, l'aspecte comunicatiu de la llengua també es treballa en llengua castellana i llengua anglesa. Actualment, el nostre centre està adherit al programa de seccions europees, en què, com a part innovadora, treballem al primer cicle algunes hores d'educació física en llengua anglesa i puntualment en altres matèries (plàstica, jocs matemàtics...), ja que la llengua és una eina per comunicar-se que es desenvolupa a mesura que s'utilitza; per això, l'enfocament ha de ser comunicatiu i global.

El claustre ha acordat que l'especialista d'anglès ha de fer servir l'anglès com a única llengua de comunicació dins l'aula, sobretot amb els alumnes que comencen la llengua estrangera per primera vegada. D'aquesta manera, els alumnes s'acostumen a rebre la informació només en anglès des de l'inici del seu aprenentatge. Durant els anys següents, l'especialista continuarà la mateixa dinàmica i animarà el grup a comunicar-se també en la llengua estrangera en la mesura de les seves possibilitats.



COM ÉS QUE APRENEM LES MATEMÀTIQUES

Situacions matemàtiques: problemes, projectes, jocs, fitxes, rutines quotidianes...

Els continguts matemàtics són presents a la nostra vida quotidiana, ja que els necessitem per situar-nos dins el món i poder col·laborar amb la gent que convivim normalment.

Aquests continguts varen sorgir de la necessitat de comprendre i representar les coses que ens envolten i de donar-hi una estructura.

És per això que les matemàtiques a l'escola han de tenir a veure amb els interessos i les necessitats dels fillets, de manera que puguem propiciar dins l'aula estructures matemàtiques cada vegada més complexes.

Per això, a la nostra escola:

- Intentam crear situacions funcionals que permetin als infants l'ús de continguts matemàtics.
- Intentam cercar una manera de treballar que permet i integrar les matemàtiques amb altres continguts i viceversa.
- Intentam donar més importància als sentiments que genera treballar les matemàtiques que a la tècnica i l'habilitat.
- Intentam plantejar les matemàtiques des de la perspectiva dels valors en els quals volem educar els nostres alumnes.
- Ajudam a fomentar l'autoestima, la seguretat i l'autonomia sobre el propi raonament.
- Ajudam a tenir criteris propis, però també a valorar els raonaments d'altres persones i que siguin no adjudicables com a bons o dolents.
- Ajudam a aprendre a enfrontar-se a situacions complexes i desconegudes i a cercar els medis adequats per solucionar-les.
- Ajudam a comprendre que els continguts i els llenguatges matemàtics es poden utilitzar per construir i compartir la informació del món.



CALENDARI 2005

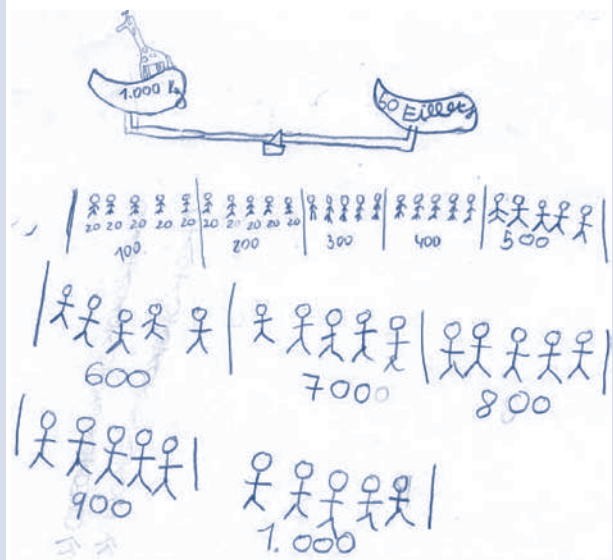
Al curs de cinc anys durant el primer trimestre, vàrem elaborar els dotze fulls del calendari de l'any 2005.

Les activitats varen consistir en unes feines plàstiques per il·lustrar cada pàgina i un apartat de matemàtiques per elaborar la numeració de cada mes.

La sèrie numèrica fins al 31 es va treballar de diferents maneres:

- Donada una graella, s'havien de numerar les deu primeres caselles.
- Donada una graella, s'havien d'omplir les caselles que corresponien als nombres parells.
- Donada una graella, s'havien de retallar tots els nombres i ordenar-los.

Matemàtiques a partir d'un projecte de treball. Primer cicle



Hem descobert que una girafa pesa uns 1.000 kg. Quants fillets de 20 kg hauria de menester perquè pesessin igual que la girafa?

Els jocs matemàtics faciliten i permeten la interacció entre els alumnes. El treball cooperatiu els ajuda a construir el coneixement logicomatemàtic en un ambient distès i adequat.

Els jocs matemàtics són un complement dins l'àrea de matemàtiques que ens permet reforçar continguts, procediments i actituds que es treballen a l'aula dins altres contextos.

La nostra intenció és aconseguir que els alumnes aprenguin a integrar l'activitat matemàtica de l'escola i la pròpia vida intel·lectual en els contextos amplis de la seva vida quotidiana.



Els jocs matemàtics són un recurs motivador, potencien el gust per les matemàtiques, així com també afavoreixen l'aprenentatge de l'atenció, tan necessària perquè pugui haver-hi descobriment.

Maqueta de la classe, per realitzar-la vàrem treballar les escales, les àrees i els perímetres.



RACONS

Els fillets i filletes van als racons individualment o en petit grup. Allà realitzen diverses activitats simultàniament.

En l'organització dels racons, la mestra s'encarrega de dotar cada espai del material necessari per poder afavorir el desenvolupament dels objectius prevists. També ha de tenir en compte que aquest material s'ha d'anar canviant al llarg del curs segons les necessitats del grup.

Dins l'organització dels racons oferirem propostes obertes en què el joc serà bastant lliure i els alumnes hi podran accedir voluntàriament i algunes altres de més tancades, a vegades relacionades amb alguns projectes de treball, sortida, activitats complementàries, etc., que seran obligatòries. Algunes vegades, si a la mestra li interessa dur un control, posam un registre d'assistència.



El mestre és l'encarregat de dinamitzar i guiar les diferents activitats. L'observació i l'escolta dels fillets i filletes servirà al mestre per intervenir, si és necessari, i ajustar la intervenció a les necessitats individuals, i així ajudar a millorar i superar els conflictes que sorgeixin.

Els treballs per racons es realitzen més intensament a educació infantil; a educació primària, les sessions dedicades a racons disminueixen a mesura que pugen de cicle.

Normalment és en aquestes sessions quan entra la mestra de suport. D'aquesta manera, no es fa tan evident la necessitat de reforç a uns alumnes en concret, ja que aquests alumnes reben ajuda tant de la tutora com de la mestra de suport. Per altra banda, el tipus d'activitat més individualitzada fa que els alumnes no s'adonin de les mancances dels companys.

PARELLA EDUCATIVA

Aquesta experiència respon a les característiques de la nostra escola, al fet de tenir ràtios molt baixes per aula, de tenir grups d'edats molt homogènies. Això comporta que sovint els infants tenen dificultats per aprendre a valorar la diversitat i la complexitat en les persones i la relació entre elles.

Al mateix temps, el tutor treballa de manera aïllada, sovint hi ha poca comunicació entre mestres. Cadascú pateix els propis dubtes i les pròpies inseguretats, sense compartir l'angoixa que de vegades suposa treballar tot sol.

A partir d'aquí, es planteja el que hem anomenat «parella educativa» i que consisteix a organitzar-nos no com a grup-classe, sinó com a grup-cicle. Això comporta una riquesa i complexitat més grans del grup: més models, més conflictes creatius, més idees, més estratègies...

Aquest tipus d'agrupament també implica el fet de ser dues mestres dins l'aula, cosa que aporta més enriquiment personal i professional, permet treballar més juntes, consensuar el disseny de la programació, compartir la preparació del material, alhora que provoca actuacions complementàries i compartir il·lusions, reflexions, observacions, idees, etc.

Vàrem començar a treballar en «parella» durant el curs 2002-2003, si bé a cada cicle s'ha fet amb diferent intensitat, depenent de les circumstàncies de cada curs escolar. A mesura que les condicions del centre canvien, any rere any, és lògic que també canviï l'aplicació de l'experiència.

Cal dir que l'estabilitat dels tutors dins dels cicles és fonamental per poder treballar en parella educativa, ja que comporta un coneixement més profund d'ambdues mestres i les condicions necessàries per a una bona coordinació.

També és important que els especialistes tinguin voluntat d'implicar-se en aquest treball en parella, ja que així és més fàcil globalitzar les àrees d'especialistes amb la resta.

Des de principi de curs, s'ha tingut en compte aquest treball en comú, de manera que a l'hora de dissenyar els horaris de cada cicle, s'han fet coincidir les mateixes àrees a la mateixa hora dins d'un cicle. Sempre que ha estat possible, també s'ha intentat que, dins l'horari lectiu, les tutores d'un mateix cicle coincidissin almenys una hora (sense alumnes) per a la preparació de tasques comunes.

CONCLUSIONS

La línia d'escola que hem aconseguit fins ara ha estat fruit de molt de diàleg entre la comunitat educativa, d'hores de formació... Tot i això, encara tenim la necessitat de continuar argumentant a les famílies i a mestres novinguts el tipus de metodologia que fem servir. Per aquest motiu, vàrem elaborar un Projecte Curricular de Centre que explica de manera molt exhaustiva quina és l'escola que volem i què fem per aconseguir-la. Així mateix, duem a terme reunions periòdiques amb les famílies per donar-los a entendre la nostra metodologia i la manera en què poden ajudar els infants des de casa.

Per conèixer l'opinió dels pares i mares, a final de curs passam una enquesta en què les famílies avaluen la qualitat de la feina feta, tant pel que fa a la tutoria com pel que fa al centre. Aquesta valoració és, en línies generals, positiva i ens ajuda a avaluar la nostra feina com a docents i a millorar els aspectes pedagògics que calguin.

És evident que al llarg d'aquesta trajectòria han sorgit dificultats i entrebancs, però l'experiència dels darrers anys ens permet afirmar que amb aquest mètode de feina els alumnes es mostren molt motivats i s'engresquen molt fàcilment. Als mestres també ens suposa un repte que ens estimula positivament, ja que podem dissenyar amb total llibertat la tasca com a docents.

Valoram positivament el fet que aquesta manera de treballar ens permet una dinàmica oberta i flexible i també facilita molt el treball autònom de l'alumne i l'atenció a la diversitat per part dels mestres.

El nostre repte de futur és continuar analitzant la metodologia que seguim, a fi que les activitats i els continguts siguin adequats a la realitat dels alumnes i els ajudin a aconseguir les competències curriculars bàsiques necessàries en finalitzar l'educació primària.

Un altre dels nostres objectius és aconseguir que les famílies s'impliquin més en el nostre projecte d'escola, intentar fer-los entendre que tothom pot participar d'acord amb les seves possibilitats.

Cal dir que les condicions i característiques del nostre centre (ràtios reduïdes, una acceptable estabilitat de la plantilla, escola d'un sola línia, espai físic prou ampli...) han estat determinants per aconseguir molts dels objectius que ens hem plantejat. Sense aquests factors a favor nostre, no hauríem pogut obrir tants camins i possiblement el nostre entusiasme com a professionals hauria decaïgut.

És per això que hauríem de fer reflexionar l'Administració en el sentit que, sense aquests condicionants, difícilment es pot arribar a gaudir d'una qualitat educativa amb garanties.

L'atenció a la diversitat a l'IES Algarb: el programa Alter

Rafael Recio de la Fuente

Carolina Garcia Machancoses

RESUM

El programa ALTER és considerat una modalitat del programa d'intervenció socioeducativa per a joves. Sorgeix com una iniciativa de pràctiques formatives en empreses (a diferència del PISE, que és un taller extern al centre i que es desenvolupa per aules) que tenen un caire preventiu i s'adreça a joves que tenen un risc elevat de fracàs escolar i problemes en l'àmbit social. En aquest article analitzam el programa ALTER de l'IES de l'Algarb d'Eivissa.

RESUMEN

El programa ALTER es considerado una modalidad del programa d'intervención socioeducativa para jóvenes. Surge como una iniciativa de prácticas formativas en empresas (a diferencia del PISE, que es un taller externo al centro y que se desarrolla por aulas) que tienen un cariz preventivo y se dirige a jóvenes que tienen un riesgo elevado de fracaso escolar y problemas en el ámbito social. En este artículo analizamos el programa ALTER de l'IES de l'Algarb d'Eivissa.

I. INTRODUCCIÓ

La Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE) va introduir canvis substancials en l'organització educativa. L'ensenyament es va fer obligatori fins als setze anys i el fragmentà en dues etapes: l'educació primària —entre els sis i dotze anys— a les escoles de primària, i l'educació secundària —entre els dotze i setze anys— que s'havia de cursar als centres d'educació secundària (IES). Va definir l'educació secundària com una etapa que completa l'ensenyament bàsic i proporciona la possibilitat de continuar estudis posteriors de batxillerat o cicles formatius de grau mitjà, si l'estudiant assoleix els objectius que condueixen a obtenir el graduat en educació secundària (GES).

La gran aportació de la LOGSE al sistema educatiu ha estat, sense cap dubte, fer obligatori l'escolarització fins als setze anys, la qual cosa va comportar des del principi reticències entre el professorat dels antics instituts de Batxillerat, preocupats pels problemes derivats d'atendre un sector de l'alumnat sense motivacions reals, amb una suposada minva del nivell acadèmic, i l'augment de la conflictivitat a les aules. Posteriorment, hem vist que els reptes han estat de més envergadura, sobretot els derivats de la incorporació de l'alumnat més jove als centres: 1r i 2n d'ESO, però és especialment difícil el segon curs. Els darrers anys la tasca educativa s'ha complicat especialment, a causa de la forta immigració, amb alumnat que s'incorpora en qualsevol moment del curs acadèmic als centres educatius —principalment públics— i, en molts de casos, sense saber ni entendre la llengua catalana ni la castellana; a més, sovint els centres no disposen de programes d'atenció a l'alumnat que tingui necessitats educatives específiques. Tot això ha fet que la realitat diària dins les aules sigui molt complexa i heterogènia, derivada de les diferències culturals, econòmiques, d'origen, expectatives, de motivacions, necessitats i capacitats. A més, els canvis legislatius continus no han ajudat a assolir de manera plena una dinàmica de feina que hagi estat totalment compartida pels claudres de professors ni veure, per tant, els fruits derivats dels esforços dels centres educatius

a dur endavant els projectes (PIE, PALIC, PISE) que han elaborat després de moltes d'hores de reflexió i debat. Així, la LOCE desmuntava una part important de la LOGSE, ja que feia desaparèixer els conceptes de cicle i d'avaluació contínua. La nova concepció d'avaluació s'havia de basar en els continguts de les assignatures diferenciades i en els objectius; obligava a repetir curs amb més de dues assignatures no aprovades, una actuació que és totalment oposada al nostre PIE (haviem permès, amb caràcter excepcional, la promoció d'alumnes de 2n a 3r d'ESO, independentment de les matèries no superades), ja que enteníem la repetició com una mesura recuperadora i no punitiva, de manera que afavoríem el clima convivencial en els grups de 2n d'ESO. També establia itineraris a partir de 3r d'ESO que situava l'alumnat en funció de les seves capacitats i interessos, etc. Actualment la LOE deixa sense efectes la LOCE pel que fa als procediments d'avaluació. Ara és contínua i basada a assolir les capacitats bàsiques i a establir itineraris a 3r d'ESO. La LOE ha restablert, en part, l'esperit de la LOGSE i l'ha adaptat a la realitat actual del sistema educatiu. Ara permet que l'alumnat que tingui menys de setze anys, que s'hagi incorporat tardanament al sistema educatiu, o que, per manca d'interès i/o motivació, tingui un nivell educatiu baix, pugui accedir a programes d'iniciació professional (PQPI), li facilita la possibilitat de tornar al sistema educatiu i treure el títol del graduat en educació secundària.

2. ANÀLISI DE LA SITUACIÓ DE L'IES ALGARB EN L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT QUE PRESENTEM

2.1. Àmbit socioeconòmic i l'entorn

L'IES Algarb va començar a funcionar l'any 1993 com a una extensió de l'IES Isidor Macabich, en una ubicació provisional a Can Cifre. El maig de 1995 ens vàrem traslladar a la localització actual, a la carretera de l'aeroport, km. 3, Can Raspais, a prop de Sant Jordi de ses Salines i del nucli turístic de Platja d'en Bossa, d'on prové el 70% de l'alumnat. La ubicació dificulta la participació social i cultural del centre en el municipi, així com en el desenvolupament d'activitats extraescolars, ja que obliga a fer servir transport escolar.

Administrativament depenem de l'Ajuntament de Sant Josep de sa Talaia. El centre també assumeix alumnes dels barris de Cas Serres, Figueretes i Cases Barates, extraradis del municipi d'Eivissa.

Respecte de la procedència de l'alumnat, al voltant del 70% ha nascut a l'illa, però un percentatge similar és castellanoparlant, la qual cosa ens fa pensar que són la segona generació de famílies procedents d'indrets diversos de l'Estat espanyol. Els darrers anys ha augmentat considerablement el nombre d'alumnes provinents de fora de l'Estat i són aproximadament el 8%. Actualment hi ha matriculats alumnes de 17 nacionalitats. Des que obrí l'IES Sant Agustí (curs 2003-2004), al nostre Institut ha disminuït el nombre d'alumnes matriculats i també el de fills de famílies d'origen eivissenc.

La font de riquesa de la zona prové principalment del sector terciari. Actualment el nivell socioeconòmic de les famílies dels nostres alumnes és predominantment mitjà-baix. Pel que fa al nivell acadèmic dels pares i mares, és fonamentalment l'elemental.

Un sector de l'alumnat (aproximadament un 10%) té situacions personals que podem qualificar de «difícils», com ara famílies desestructurades, amb problemes socials i/o econòmics i que s'impliquen poc en el procés educatiu dels fills, la qual cosa repercuteix directament en la convivència, motivació i en el rendiment acadèmic. Per acabar, hem de dir que el nostre centre amplia l'escassa oferta cultural de la zona gràcies als cursos i activitats extraescolars que organitza, en horari d'horabaixa, l'AMIPA: capoeira, teatre, handbol, dansa, informàtica, percussió, etc.

2.2. Àmbit acadèmic i organitzatiu

El curs 2007-2008 hem tingut un claustre format per 94 professors i 601 alumnes matriculats en 35 grups; 4 grups per nivell, de 1r a 4t d'ESO; dos grups de 1r; dos a 2n de batxillerat; sis cicles formatius, alguns dels quals es desenvolupen l'horabaixa; cinc de grau mitjà (Cures auxiliars d'infermeria, Perruqueria, Atenció sociosanitària, Farmàcia i Conducció d'activitats físiques al medi natural); per últim, un de grau superior (Dietètica) i el Programa de garantia social (Operari de jardins i viviers), que el curs que ve es convertirà en un PQPI (Programes de Qualificació Professional Inicial).

Tenim consolidats els programes específics d'atenció a la diversitat següents:

- Diversificació curricular: 9 alumnes a 3r ESO i 11 a 4t ESO
- Compensació educativa: 57 alumnes
- Necessitats educatives especials (integració): 14 alumnes
- Taller de llengua i cultura: 6 alumnes de taller i 10 de suport lingüístic
- Programa d'intervenció socioeducativa PISE i ALTER: 7 alumnes

Una de les prioritats principals de l'equip directiu ha estat impulsar actuacions consensuades per atendre l'alumnat amb necessitats educatives especials i específiques, i donar resposta a la diversitat creixent del centre, sempre sota una perspectiva integradora. En aquest sentit, varem ser dels primers centres de l'illa d'Eivissa que elaboràrem i desenvolupàrem el projecte d'intervenció educativa —PIE—, en concret des del curs 1999-2000. Aquest document el modifiquem i actualitzem anualment després d'avaluar-lo, fins l'actual 2007-2008. Al principi va partir de l'optimització de recursos humans i materials en funció de les característiques i necessitats concretes del nostre alumnat en el marc competencial i d'autonomia pedagògica i de gestió que la legislació atorga als centres educatius amb els objectius següents:

- Adaptar el sistema escolar a les necessitats dels alumnes.
- Prevenir situacions de fracàs escolar amb l'adopció de mesures i recursos prioritàriament a 1r d'ESO.
- Implicar les famílies en el procés d'aprenentatge de l'alumne. Fomentar la relació tutor-pares.
- Reduir el fracàs escolar. Disminuir, de manera prioritària, el percentatge d'alumnes repetidors que proporcionen per edat, però que tenen moltes d'assignatures pendents.
- Prevenir situacions de risc d'abandonament del sistema escolar i l'absentisme crònic i intermitent.
- Compensar les desigualtats d'accés, de permanència i promoció en el sistema educatiu dels alumnes que tenen desavantatges socials, econòmics, psíquics i físics.
- Aconseguir el funcionament correcte dels grups classe, en què els professors i alumnes es regeixin per unes normes bàsiques de convivència basades en el respecte mutu.
- Oferir una atenció educativa adequada a l'alumnat amb necessitats educatives associades a

situacions socials i/o culturals desfavorides i, de manera prioritària, a l'alumnat pertanyent a minories ètniques o culturals en situació de desavantatge.

- Impulsar la coordinació amb els serveis socials de l'entorn i amb entitats privades sense afany de lucre que duen a terme activitats encaminades a la promoció i inserció de l'alumnat pertanyent a minories ètniques i altres sectors socials desfavorits.
- Impulsar un clima de debat a la CCP i al claustre per consensuar els mecanismes per atendre la diversitat del centre i les mesures de recuperació i reforç que cada departament didàctic ha d'adoptar per poder fer un seguiment adequat dels alumnes amb assignatures pendents a tota l'ESO.

Ha estat una tasca complexa i a la vegada enriquidora, basada en la reflexió, el debat, anàlisi i avaluació de les mesures proposades, les quals impliquen tota la comunitat educativa (professors, pares, alumnes, Administració i serveis socials). Hem adoptat mesures preventives d'atenció a la diversitat, de recuperació i reforç. També hem consolidat els programes de diversificació curricular, suport als alumnes amb necessitats educatives dins l'aula del grup, compensatòria, garantia social, taller de llengua i cultura, agrupaments flexibles a les àrees instrumentals, desdoblaments a les àrees pràctiques, seguiment de pendents i tutories individualitzades. Podem classificar aquestes mesures en els tipus següents:

- Mesures organitzatives i curriculars
- Mesures d'agrupament de l'alumnat
- Mesures d'acolliment i atenció a l'alumnat que desconeix les llengües oficials de la comunitat (PALIC)
- Mesures amb famílies i alumnes; impuls de les tutories compartides i individualitzades
- Mesures convivencials, concretades al Pla de convivència 2007-2008
- Mesures de cooperació amb els serveis educatius i socials externs al centre, especialment de seguiment de l'absentisme i de manteniment dels programes d'escolarització compartida: PISE i ALTER
- Mesures de formació del professorat: llenguatge de signes (el centre acull alumnat sord), resolució de conflictes i mediació

Actualment mantenim aquestes mesures i el curs 2007-2008 n'hem introduïdes d'altres per oferir més atenció a l'alumnat que s'incorpora al centre, que sol ser de 1r d'ESO. Les actuacions en aquest sentit són les següents:

- Reorganitzar el currículum del 1r curs d'ESO: proposta de globalització curricular amb la reducció del nombre de professors que imparteixen classe als alumnes de 1r d'ESO.
- Constituir dos grups de reforç de compensació educativa A+C / B+D amb currículums globalitzats (àmbits) i un nombre màxim de deu alumnes per grup.
- Assolir pautes d'actuació semblants a les desenvolupades en els centres de primària, com per exemple l'ús de l'agenda escolar per facilitar la transició dels alumnes de 1r d'ESO a l'IES.
- Reforçar i reorganitzar el taller de llengua i cultura amb la creació d'un grup d'acolliment (nivell 0) i un altre de nivell I.

Volem fer aquestes actuacions extensives a l'alumnat de 2n d'ESO el curs 2008-2009, ja que han tingut resultats molt bons (la promoció de 1r d'ESO ha estat superior al 85%).

Podem dir que al centre s'ha desenvolupat una cultura de participació i debat, sobretot a la CCP i al claustre. Hem fet una avaluació trimestral dels resultats acadèmics i anual de tots els projectes que hem dut a terme. A partir d'aquesta avaluació fem cada any les correccions que pertocuin.

3. ELS PROGRAMES D'INTERVENCIÓ SOCIOEDUCATIVA

Com hem dit, la LOGSE estableix l'obligatorietat de l'educació secundària fins als setze anys, però hi ha un sector de l'alumnat d'aquesta etapa que rebutja de ple la institució escolar (procediments, reglament, metodologia i continguts). Aquesta inadaptació a l'escola provoca, com a mínim, desmotivació i manca d'interès, però en alguns casos genera actituds negatives i comportaments disruptius a l'aula fins al punt que habitualment deriva en un elevat grau d'absentisme i, per últim, en l'abandó prematur de l'ensenyament.

El fracàs escolar i l'abandó dels estudis són fenòmens que afecten especialment els grups en risc d'exclusió social i són elements de primer ordre en la reproducció de la desigualtat social. Com a mesura preventiva d'aquestes situacions han estat els programes d'intervenció socioeducativa, que intenten fer una adaptació curricular molt específica que faci atractiva l'escolarització, amb l'objectiu de donar respostes més adients i tan individualitzades com sigui possible a la problemàtica d'aquest alumnat.

3.1. Antecedents: el programa pise (aules taller externes)

Els programes d'intervenció socioeducativa formen part de les mesures d'atenció a l'alumnat que són assenyalades en el RD 299/96, de 28 de febrer, d'ordenació de les accions adreçades a compensar les desigualtats en educació, i són una mesura extraordinària.

Les instruccions d'inici de curs de la Direcció General d'Ordenació i Innovació de l'any 2003-2004 fan una referència molt breu a aquests programes, dels quals indiquen que són de caràcter excepcional, i les característiques de l'alumnat que hi pot accedir; així consta textualment:

«Amb caràcter excepcional, alguns alumnes d'educació secundària obligatòria, menors de setze anys, amb dificultats greus d'adaptació a l'entorn escolar derivades de condicions especials de caràcter social, personal, o familiar, podran participar, com a mesura extraordinària, en determinats programes d'intervenció socioeducativa, un cop esgotades les mesures d'atenció personalitzada dissenyades en el projecte d'intervenció educativa. Aquests programes s'hauran d'atendre a les instruccions que es dictin oportunament».

La Conselleria d'Educació, a través de les Instruccions de la Direcció General d'Ordenació i Innovació, va regular específicament els programes d'intervenció socioeducativa per al curs 2004-2005. Els trets generals del programa PISE s'ajusten als punts següents:

1. Finalitats

- Atendre les necessitats educatives específiques de caràcter socioeducatiu de l'alumnat amb risc

d'exclusió escolar i/o social, per al qual les mesures ordinàries i extraordinàries aplicades en els centres educatius de secundària no han aconseguit els resultats desitjats.

- Facilitar el retorn a l'activitat acadèmica reglada.
- Fer possible l'accés a un lloc de feina i mantenir-lo.

2. Característiques generals del programa

- Es tracta d'una intervenció de caràcter transitori i extraordinari.
- Aquests programes es duen a terme amb la col·laboració dels consells insulars, ajuntaments, associacions i entitats sense ànim de lucre que tinguin un acord signat amb la Conselleria d'Educació i Cultura i que, per l'experiència que tenen i especialització, poden oferir activitats específiques complementàries adaptades a les necessitats derivades de la inadaptació al medi escolar.
- La incorporació de l'alumnat a aquests programes d'intervenció comportarà una escolarització compartida amb el centre educatiu en què l'alumne estigui escolaritzat i del qual continuarà depenent als efectes acadèmics i administratius. Així, l'alumnat ha de seguir la formació bàsica al centre educatiu i podrà participar en les activitats lectives complementàries i extraescolars del seu grup classe. Li computaran i certificaran com a hores lectives tot el temps que realitzi activitats en aquests programes. D'aquesta manera podrà certificar que ha acabat l'educació secundària obligatòria i, en el cas que hagi assolit els objectius mínims establerts, podrà obtenir el títol de graduat en educació secundària.
- L'alumnat que s'hagi acollit a aquests programes serà avaluat atenent a l'assoliment dels objectius generals d'etapa, els quals podran ser adaptats als seus coneixements i característiques.
- Aquests programes han de ser una mesura integradora d'acord amb les necessitats, els interessos i expectatives de l'alumnat amb situació de risc i/o conflicte social perquè pugui reinserir-se en els centres educatius i/o al món laboral.
- El centre anomenarà un tutor específic de l'alumnat del programa.
- Les activitats que desenvolupin tindran un caràcter globalitzador i pràctic i tindran prioritat les capacitats que facilitin els processos de maduració i equilibri personal, relacions interpersonals, assumpció de responsabilitats, etc.

3. Perfil de l'alumnat

- Només podrà ser aplicat a l'alumnat d'ESO que compleixi el perfil següent:
 - Tenir una edat compresa entre catorze i setze anys.
 - Presentar retard en els aprenentatges i tenir, de manera reiterada i contínua, desajustaments conductuals greus, absentisme injustificat o rebuig a l'escola que posin en perill la convivència en el centre.
 - Problemàtica social i/o familiar.

4. Accés i permanència

- L'equip docent de cada centre de secundària, d'acord amb el Departament d'Orientació, proposarà l'alumnat respectant el perfil indicat, i elaborarà l'adaptació curricular individualitzada, la programació d'horaris i les activitats educatives.

- La direcció del centre remetrà les peticions a la Direcció General d'Ordenació i Innovació, i elevarà al Servei d'Inspecció l'informe del Departament d'Orientació, després de demanar l'autorització dels pares de l'alumnat perquè participi en aquests programes.
- Els motius que poden causar baixa del programa socioeducatiu són el retorn al centre de procedència, haver complit setze anys, o tenir un absentisme injustificat d'un mes.
- La permanència del programa serà de dos cursos acadèmics com a màxim.

Tot i les intervencions i els projectes d'adaptació curricular diversos que desenvolupem al nostre centre per atendre la diversitat d'un sector d'alumnes que hi estan matriculats, ens adonarem que un grup d'al·lots i al·lotes, amb els recursos de què disposem, quedaven fora d'una intervenció educativa en l'àmbit escolar formal adequada a les seves necessitats. Les actuacions del centre, coordinades amb els serveis socials municipals, no aconseguien que aquests joves tinguessin un retorn a l'activitat acadèmica durador en el temps i la convivència dins l'aula era alterada greument quan assistien a classe. El centre no podia oferir una atenció individualitzada adaptada a les necessitats d'aquests alumnes.

L'IES Algarb participa en el programa PISE des del curs escolar 2002-2003, a partir del conveni signat dia 17 de desembre de 2002 entre la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears, el consell insular d'Eivissa i Formentera i l'Ajuntament de la ciutat d'Eivissa. Té tres alumnes per curs ajustats al perfil que hem descrit anteriorment.

Érem conscients que, al nostre centre, al voltant de quinze o vint alumnes (4%) menors de setze anys, desmotivats, absentistes intermitents o crònics, amb comportament disruptiu a les aules sobretot de 2n d'ESO i majoritàriament al·lots, requerien respostes més individualitzades per promoure un procés de socialització i educació a partir dels seus interessos.

Aquests anys hem dissenyat projectes que combinen la feina en grup i tasques més individuals i pràctiques (aules taller exteriors al centre) amb les adaptacions curriculars corresponents.

La valoració que fem d'aquest programa és positiva, però insuficient, a causa de les necessitats que té el nostre centre pels motius següents:

Solament podíem derivar tres o quatre alumnes per curs. La localització geogràfica del centre (acollim alumnat de dos municipis, Eivissa i Sant Josep de sa Talaia) va dificultar inicialment el procés perquè el PISE acull preferentment l'alumnat del municipi d'Eivissa i limita el nombre d'alumnes que hi podem derivar, ja que solament contracten una treballadora social (consell insular) i una mestra (Conselleria d'Educació) per a tots els instituts del municipi d'Eivissa (Santa Maria, Sa Colomina, Isidor Macabich i Sa Blanca Dona). Per culpa d'aquestes mancances, una part de l'alumnat amb aquell perfil quedava al centre sense que els poguéssim aplicar mesures específiques d'atenció socioeducativa; simplement els podíem atendre mitjançant les mesures del PIE del centre, que eren clarament insuficients per a ells.

Això a banda, des que començarem a aplicar el programa, mai no ha començat coincidint amb el curs acadèmic (l'any que va començar més prest era a final de novembre), perquè hi ha descoordinació

amb la contractació del personal específic —una treballadora social (consell insular) i una mestra (Conselleria d'Educació). Aquest desajustament feia que molts d'alumnes que havien signat el consentiment de participació en el programa tinguessin una actitud més negativa en el centre mentre esperaven per incorporar-se al programa. Aquest curs 2007-2008, en concret, no hem pogut aplicar el programa perquè el consell insular no ha volgut aportar els recursos econòmics per contractar la treballadora social, tot i que la Conselleria d'Educació havia contractat la mestra a principi de setembre.

3.2. El programa d'intervenció socioeducativa Alter

El programa ALTER és considerat una modalitat del programa d'intervenció socioeducativa per a joves. Sorgeix com una iniciativa de pràctiques formatives en empreses (a diferència del PISE, que és un taller extern al centre i que es desenvolupa per aules) que tenen un caire preventiu i s'adreça a joves que tenen un risc elevat de fracàs escolar i problemes en l'àmbit social.

Aquestes pràctiques formatives s'entenen com a programes d'intervenció socioeducativa per a l'alumnat amb risc d'exclusió escolar i/o social, per al qual les mesures ordinàries i extraordinàries aplicades en els centres d'ensenyament secundari no han tingut els resultats esperats.

La naturalesa del programa radica a crear, planificar, promoure, implementar, gestionar, coordinar, executar i avaluar activitats orientades a les pràctiques formatives per a joves que tenen entre catorze i setze anys que tenen un conflicte social i/o fracàs escolar en l'àmbit de les Illes Balears. Nasqué com una iniciativa del Govern de les Illes Balears en col·laboració amb alguns ajuntaments i mancomunitats locals, i comptà amb el finançament, per a l'any 2005, de la Conselleria de Presidència i Esports, i, en el nostre cas, de l'Ajuntament de Sant Josep de sa Talaia.

Aquest curs 2007-2008 hem aplicat el programa ALTER gràcies al conveni de col·laboració entre la Conselleria d'Afers Socials, Promoció i Immigració del Govern de les Illes Balears, a través de la Direcció General de Menors i Família, i l'Ajuntament de Sant Josep de sa Talaia. Considerem que és necessari continuar desenvolupant el programa ALTER a aquest municipi, atesos la gran acollida i els bons resultats que ha tingut a aquesta localitat els darrers anys.

Els aspectes principals d'aquest conveni son els següents:

1. El programa ALTER és impartit al municipi de Sant Josep de sa Talaia tindrà una capacitat màxima de set places.

2. L'Ajuntament de Sant Josep de sa Talaia té les obligacions següents:

a) Contractar un treballador social o treballadora que tingui la titulació d'educador social o que estigui habilitat per fer feina el temps que sigui necessari perquè el programa funcioni bé, i fer-se càrrec de les despeses que origini. Aquesta persona serà la responsable de cercar les empreses en què es desenvoluparà la unitat formativa, farà el seguiment de l'alumnat en aquestes empreses i l'avaluació contínua de la unitat formativa.

- b) Facilitar la participació de l'educador o educadora en les reunions de coordinació formatives.
- c) La unitat formativa ha de ser desenvolupada d'acord amb la normativa vigent de prevenció de riscos laborals.
- d) Posar a disposició de la Conselleria d'Afers Socials, Promoció i Immigració del Govern de les Illes Balears, a través de la Direcció General de Menors i Família, la documentació necessària per desenvolupar el conveni de manera correcta.

3. La Conselleria d'Afers Socials, Promoció i Immigració del Govern de les Illes Balears, a través de la Direcció General de Menors i Família, té les obligacions següents:

- a) Designar una persona coordinadora que sigui la responsable de fer l'avaluació, el seguiment i el control de les accions formatives derivades del conveni signat.
- b) Dur a terme la gestió administrativa i comptable que generi l'acció formativa. El conveni amb les empreses subvenciona amb quinze euros diaris l'assistència a l'alumne i n'assumeix les despeses de vestuari.
- c) Disposar d'una assegurança d'accidents i de responsabilitat civil per als menors o joves que participin en el taller.
- d) Redactar el projecte formatiu del taller i gestionar les adaptacions curriculars dels alumnes amb escolaritat compartida.
- e) Donar suport als professionals i als tècnics perquè puguin dur endavant la seva tasca.

4. Constituir una comissió de seguiment, formada per dues persones designades per la Consellera d'Afers Socials, Menors i Família, a proposta de la Directora General de Menors i Família. També hi han de participar el responsable de la unitat formativa i dues persones designades pel Batle de l'Ajuntament de Sant Josep de sa Talaia, una de les quals ha de ser l'educador o educadora social.

La comissió de seguiment ha de ser constituïda en el termini de trenta dies, comptadors a partir de l'endemà que signin el conveni, i s'ha de reunir a petició d'alguna de les parts, i, en tot cas, una vegada a l'any, preferentment en acabar l'any escolar.

Les funcions de la comissió de seguiment són:

- Resoldre els problemes d'interpretació i de compliment del conveni signat.
- Excloure de participar-hi els alumnes que acumulin faltes d'assistència i/o de puntualitat no justificades, que hagin mantingut una actitud incorrecta o que no hagin aprofitat el programa, sempre d'acord amb l'informe de l'educador supervisor del taller i del responsable de l'alumne en l'empresa on desenvolupa l'acció formativa, amb audiència prèvia a la persona interessada.

- Revisar anualment el funcionament dels serveis realitzats l'any anterior i l'eficàcia.

5. Els objectius específics, en els quals el programa pretén tenir una incidència especial, són els següents:

Objectius respecte de les institucions implicades:

- Afavorir la inserció d'aquest alumnat en el centre escolar i/o en la societat.
- Potenciar un desenvolupament satisfactori dels processos d'aprenentatge.
- Fer un seguiment, conjuntament amb els serveis socials del municipi i l'IES, de la situació familiar i social dels alumnes.

Objectius respecte dels alumnes:

- Potenciar l'autoestima i el desenvolupament de la dimensió socioafectiva de la personalitat d'aquests alumnes.
- Augmentar el desenvolupament d'habilitats, tant intel·lectuals com instrumentals i socials, centrant el treball, més que en l'adquisició de conceptes, en l'assimilació de continguts procedimentals i actitudinals.
- Assegurar l'adquisició d'hàbits bàsics de feina i el desenvolupament d'una disposició activa i positiva.
- Estimular la relació de grup, les relacions amb els professors i la família.
- Fomentar les capacitats bàsiques que permeten el desenvolupament integral de l'alumne.

L'IES Algarb participa en el programa ALTER, des del curs 2005-2006, juntament amb l'IES Sant Agustí, que també pertany al municipi de Sant Josep de sa Talaia. Aquest programa limita el nombre d'alumnes a set i que han de tenir entre catorze i setze anys, la qual cosa fa que siguin derivats entre tres i quatre alumnes per centre.

6. El procés que hem seguit per desenvolupar el programa en el nostre centre el podem resumir en els punts següents:

A. Procés de selecció de l'alumnat a l'IES Algarb

L'equip docent dels nivells educatius de 1r, 2n i 3r d'ESO, d'acord amb el Departament d'Orientació, proposa l'alumnat ajustat al perfil següent:

- Tenir una edat compresa entre els catorze i els setze anys.
- Presentar absentisme injustificat i/o rebuig envers la institució escolar.
- No tenir cap motivació envers l'ensenyament, presentar desfasament curricular greu i que necessiti, per tant, una adaptació significativa del currículum.
- Tenir problemes d'adaptació al grup classe.
- Adoptar conductes agressives envers companys i/o professors.

A causa de la limitació de places (tres o quatre), l'orientador del centre, el tutor de cada alumne proposat i el cap d'estudis analitzen cas per cas i fan una primera selecció d'acord amb els criteris següents:

- Haver treballat, almenys durant un curs acadèmic, amb l'alumne mesures curriculars (programa

de compensació educativa), però que la intervenció no hagi tingut èxit, de manera que persisteixi el risc d'abandonament prematur del sistema educatiu.

- Que l'alumne tingui un nivell d'autoestima i un autoconcepte baixos.
- Que la família s'impliqui poc per millorar la situació d'inadaptació de l'alumne al centre o bé que no aconsegueixi que millori.
- L'alumne ha de manifestar que vol participar en tallers més pràctics que l'apropin al món laboral i ha de manifestar compromís personal i de la família que els aprofitarà.
- L'alumne ha de tenir expedient obert als Serveis Socials d'Atenció Primària o a altres serveis d'atenció als menors en situació de risc escolar i/o social.

B. Informació als alumnes proposats i als pares

Citem els pares i alumnes que hem seleccionat i els expliquem les característiques del programa. En concret, remarcuem els aspectes següents:

- a) La situació escolar de l'alumne, les actuacions que han fet i les conseqüències que poden derivar-ne si no adopten aquestes mesures socioeducatives transitòries i extraordinàries.
- b) Es tracta d'una mesura «flexible» i adaptada individualment als interessos de cada alumne en concret. A tots els efectes acadèmics i administratius, l'alumne pertany al centre i, si no s'hi adapta, ha de tornar a l'ensenyament reglat (centre) i acollir-se a les adaptacions curriculars previstes al PIE del centre.
- c) La durada és d'un curs per a l'alumnat de quinze anys i fins a dos per al de catorze.
- d) Pretenem que l'alumne, en complir setze anys, pugui incorporar-se a un programa de garantia social (el curs que ve, PQPI) o al món laboral amb una experiència i maduresa emotiva i social que el facin tenir possibilitats d'èxit, a la vegada que evitem el risc d'exclusió social. Remarcuem que acabar el programa no significa que l'alumne hagi obtingut el títol de graduat en educació secundària.
- e) Podem excloure l'alumne del programa perquè acumuli assistència injustificada, hagi robat o hagi tingut un comportament inadequat en l'empresa on segueixi la formació específica, que, a més, haurà elegit ell.
- f) L'actuació socioeducativa ALTER es fonamenta en unitats formatives alternatives que s'organitzen en les unitats didàctiques següents:
 - Unitats didàctiques d'ensenyament de les àrees transversals. A càrrec de l'educadora social contractada per l'Ajuntament de Sant Josep de sa Talaia. Es desenvolupen a les instal·lacions del nostre centre.
 - Unitat didàctica d'ensenyament d'àrea de formació bàsica. A càrrec del professorat del centre, preferentment del Departament d'Orientació. La localització del centre (es necessita transport per arribar-hi) fa concentrar en un dia a la setmana les dues unitats didàctiques anteriors.

- Unitat didàctica d'ensenyament d'àrea de formació específica. La supervisa la treballadora social i es desenvolupa els altres quatre dies de la setmana en empreses relacionades amb els interessos que tingui l'alumne.
- g) Informem els pares interessats que el nombre de places és limitat i que no podem garantir que el seu fill serà seleccionat finalment.
- h) Deixem un temps de reflexió (com a mínim, un parell de setmanes). Passat aquest temps, concretam una altra cita amb l'orientador del centre per resoldre dubtes i expressar per escrit que tant els pares com l'alumne accepten participar en el programa. Aquest consentiment els compromet a participar en el seguiment (assistir a les entrevistes per ser informats del desenvolupament del programa) i que l'alumne continuï el programa fins al final del curs escolar, encara que hagi complert els setze anys, si l'informe és positiu.

C. Derivar l'alumnat

Dels candidats seleccionats, els quals han expressat per escrit la conformitat a participar en el programa ALTER, l'orientador del centre n'elabora l'informe psicopedagògic.

- a) L'informe psicopedagògic recull com a mínim els punts següents:

Dades personals

Desenvolupament general

Història escolar

Dificultats d'aprenentatge detectades

Suports i mesures de reforç adoptades

Nivell de competència curricular i estil d'aprenentatge

Trets rellevants de la seva personalitat

Interessos acadèmics i professionals

Activitats d'oci i temps lliure

Intervencions d'altres serveis o entitats

- b) Justificació de la proposta d'escolarització compartida en el programa. Ha d'aportar els indicadors d'una possible situació de risc.

- c) Aspectes que han de ser prioritaris de la proposta del pla d'actuació per compensar les dificultats d'adaptació escolar de l'alumne.

- d) Proposta d'horaris d'escolarització compartida

- e) Signatura del psicopedagog i data

- El director del centre elabora un informe per a cada un dels alumnes que han estat seleccionats. Aquest informe especifica les actuacions i mesures prèvies adoptades pel centre i els motius pels quals demanen la proposta d'escolarització compartida ALTER.
- L'informe i la sol·licitud del director, juntament amb l'informe psicopedagògic, són remesos a la

Direcció General d'Ordenació i Innovació i a l'inspector del centre, que ha de fer un informe favorable de la proposta.

- Per últim, l'educadora social de l'Ajuntament de Sant Josep de sa Talaia s'entrevista amb els alumnes i famílies que tenen un informe favorable d'inspecció per a la selecció definitiva, ja que les places són limitades. Els criteris de selecció els estableix l'equip del programa ALTER i la coordinadora els explica a l'educadora social que els ha d'aplicar. Aquests criteris de selecció són els següents:
 - L'alumne manifesta la voluntat de participar en tallers més pràctics que l'apropin al món laboral i fa constar el compromís personal i de la família que els aprofitarà.
 - L'alumne ha de tenir expedient obert als serveis socials d'atenció primària o a altres serveis d'atenció als menors en situació de risc escolar i/o social.
 - Una valoració general de la situació que faci pensar que l'alumne aprofitarà el programa.

En cap cas no valorarem:

- Alumnes que tinguin diagnosticats problemes de salut mental
- Alumnes que tinguin deficiències psíquiques lleugeres o severes
- Alumnes que hagin comès actes delictius contra la comunitat educativa
- Alumnes que presentin impossibilitat prèvia que els impedeixi concloure el programa.
- Alumnes sotmesos a mesures judicials quan posin en perill la integritat física i patrimonial del programa

D) Desenvolupament del programa

- A cada alumne que ha estat seleccionat —d'acord amb el que disposa el RD 696/1995 de 28 d'abril d'ordenació de l'educació d'alumnes de NEE i l'OM de 14 de febrer de 1996— li obrim un document individualitzat d'adaptació curricular.
- El centre nomena el tutor/tutora que li ha de fer classe. Fins ara, el centre sempre ha assignat la mestra d'atenció a la diversitat (compensació educativa), que ja coneix l'alumne (li ha fet classe l'any anterior, com a mínim).
- L'alumne està inscrit en un grup de referència, al qual s'incorpora a principi de curs fins que comença el programa i al qual ha de tornar en cas que abandoni el programa. L'alumne pot participar en les activitats complementàries que desenvolupi la seva classe, com ara les activitats de final de trimestre i aquelles en què l'alumne manifesti interès i/o motivació especial, sempre que els tutors assignats pel centre (específic per a l'alumnat ALTER i el del grup classe) hi estiguin d'acord. Aquest consentiment depèn de l'avaluació positiva que fem de l'alumne en el programa.
- L'actuació socioeducativa ALTER comença, com a mínim, vint dies després que hagi començat el curs escolar per fomentar la sociabilitat de l'alumne en el grup de referència que té assignat.

El curs 2007-2008 l'hem organitzat de la manera següent:

- a) Unitats didàctiques d'ensenyament de les àrees transversals. A càrrec de la treballadora social contractada per l'Ajuntament de Sant Josep de sa Talaia. Les hem dutes a terme en les instal·lacions del nostre centre i hem treballat habilitats socials, prevenció de drogoaddicció, estratègies de

motivació i autoestima, prevenció de malalties de transmissió sexual, responsabilitats familiars, educació ambiental i vial, i prevenció de riscos laborals, entre d'altres.

- b) Unitat didàctica d'ensenyament de l'àrea de formació bàsica. L'hem desenvolupada en el nostre centre amb un grup específic de compensació educativa (PISE i ALTER), ja que l'experiència de retornar l'alumne un dia a la setmana al grup de referència que té assignat des de principi de curs no permetia que fèssim el seguiment adequat de l'adaptació curricular de formació bàsica i, per contra, moltes de vegades sorgien problemes disciplinaris a l'aula. Hem de pensar que el centre deriva a l'ALTER alumnes que tenen un desfasament curricular molt greu i que necessiten adaptacions curriculars significatives, i com a últim recurs. El professorat, preferentment del Departament d'Orientació (AD, CT, SL, AP), imparteix les classes. Fa feina per àmbits (sociolingüístic i científic) amb una metodologia activa i participativa. Aquest curs hem incorporat una hora setmanal d'activitats pràctiques enmig dels dos àmbits (educació física, taller d'artesanía i taller d'educació per la salut) que imparteixen de manera rotatòria els departaments d'Educació física, cycle formatiu de la família professional de sanitària i educació plàstica, a càrrec d'hores sobrants d'aquests departaments. D'aquesta manera, intentem mantenir la motivació de l'alumnat, que normalment es cansa o ràpidament perd l'interès per qualsevol activitat.

La localització del centre (necessitat de transport per arribar-hi) fa concentrar en un dia a la setmana les dues unitats didàctiques anteriors.

Aquest curs les hem desenvolupades els dimecres en l'horari següent:

DIMECRES de 8.15h a 14.15h

8.15- 9.10h		10.20 -11.15h	11.15-12.10h		12.10-14.15
Aules: Laboratori i aula d'informàtica	Esplai	Aules: Educació plàstica, Gimnàs i laboratori	Aula: Biblioteca	Esplai	Aula Classe d'audiovisuals
Àmbit científic		Activitats pràctiques	Àmbit sociolingüístic		Àrees transversals i habilitats socials
PROFESSORAT A. D. (Dep. d'Orientació)		PROFESSORAT Departaments didàctics	PROFESSORAT A. D. (Dep. d'Orientació)		PROFESSORAT Educatore social

A. D.: mestra d'atenció a la diversitat (compensació educativa).

- c) Unitat didàctica d'ensenyament d'àrea de formació específica. L'hem desenvolupada els altres quatre dies de la setmana en empreses i l'horari ha estat de 8.15h a 14.15h. L'alumne tria aquesta unitat en funció dels seus interessos i motivacions. La treballadora social de l'Ajuntament ha cercat les empreses, ha establert els convenis i assegurances necessaris d'acord amb la normativa vigent i ha fet el seguiment setmanal de la formació i adaptació de l'alumne en el centre de treball. Les àrees de formació més demandades fins ara han estat: automoció i mecànica, fusteria d'alumini, instal·lació i reparació de sistemes de fred i calor, i electricitat. Aquests tres anys solament hem derivat al·lots.

El full de seguiment setmanal de l'empresa especifica:

FULL DE SEGUIMENT D'EMPRESES. PROGRAMA ALTER

Alumne/a Setmana del al de 200

CONTROL	DILLUNS	DIMARTS	DIMECRES	DIJOUS	DIVENDRES
PUNTUALITAT					
COMPORTAMENT					
APRENENTATGE I APROFITAMENT					

Signatura del responsable de l'empresa

ÍTEMS: dolent, regular, bo, molt bo

E) Avaluació de l'alumnat ALTER

El fet que desenvolupem en el nostre centre les dues unitats didàctiques (transversal i bàsica) fa possible que l'educadora social, el professorat del centre que fa classe a aquests alumnes, l'orientador i l'equip directiu facin el seguiment setmanal dels alumnes inscrits a l'ALTER

Cada tres mesos programem una sessió d'avaluació, a la qual assisteix tot el professorat implicat, l'orientador del centre i la cap d'estudis. Fem l'avaluació qualitativament i quantitativament alumne per alumne, i elaborem l'informe d'avaluació. Convoquem els pares i l'alumne, i la tutora del programa i l'educadora social informen de l'evolució de l'alumne en el programa. Posteriorment lliurem en mà l'informe d'avaluació i de qualificació. Aquest informe és el següent:



IES ALGARB

Ctra. de l'Aeroport, km 3
07817 St. Jordi de ses
Salines
EIVISSA

☎ 971 30 6866
971 30 68 12
FAX: 971 392112

INFORME D'AVALUACIÓ PROGRAMA D'ESCOLARITZACIÓ COMPARTIDA ALTER

ALUMNE:

DATA DE NAIXEMENT:

SITUACIÓ ESCOLAR ACTUAL:

TRIMESTRE:

Indicadors d'avaluació:

Assistència	A l'institut	A l'empresa
Nombre d'hores faltades sense justificar		
Nombre d'hores faltades justificades		
Nombre de vegades que ha arribat tard		
Compareixences davant el responsable del curs		

Hàbits de feina	A l'institut	A l'empresa
Demostra interès, participació i motivació		
És responsable		
Fa feina amb autonomia		
Fa sempre les tasques que li encomanen		
Demana més feina quan ha acabat l'encomanada		
Té cura del material		

Adaptació escolar	A l'institut	A l'empresa
Té bona relació amb els companys		
Té bona relació amb els professors		
Té una imatge positiva d'ell mateix		
Respecta les normes de convivència		

Assoliment dels objectius	A l'institut	A l'empresa
Assolirà els objectius del curs		
S'ha d'esforçar més per assolir els objectius		
Pot tenir dificultats per assolir els objectius		

OBSERVACIONS:

**IES ALGARB**

Ctra. de l'Aeroport, km 3
07817 St. Jordi de ses Salines
EIVISSA

☎ 971 30 68 66
971 30 68 12
FAX: 971 39 21 12

NOTES PER ÀREES**PROGRAMA ALTER-EMPRESA**

Formació bàsica per l'ocupació	
Habilitats socials a l'empresa	

PROGRAMA ALTER-INSTITUT

Àmbit científicopràctic	
Àmbit sociolingüístic	
Educació física	
Educació per la salut	
Taller d'artesanía	
Formació d'àrees transversals	
Habilitats socials	

OBSERVACIONS:

Sant Jordi de ses Salines, dia ____ de/d' ____ de 20__

Educador del Programa ALTER

Tutor/a del Programa ALTER

A mitjan més de juny es reuneix la comissió d'avaluació del programa, formada per la coordinadora del programa, l'educadora social, el director, l'orientador i la tutora del centre, i elaboren l'informe individual final de cada alumne amb l'especificació de l'assoliment o no de cada unitat del programa. Aquest informe final és el següent:



IES ALGARB
Ctra. de l'Aeroport, km 3
07817 Sant Jordi de ses Salines
(EIVISSA)
Tel.: 971 30 68 66

IES ALGARB

ACTA EXTRAORDINÀRIA PROGRAMA ALTER

ALUMNE:

DATA DE NAIXEMENT:

SITUACIÓ ESCOLAR ACTUAL: ESO (ESCOLARITZACIÓ COMPARTIDA)

Exposa que l'alumne forma part del programa d'intervenció socioeducativa per a joves ALTER.
Té una durada de 9 mesos per al curs 20 -20 .

Assignatures i qualificacions obtingudes:

Àrea	Qualificació
ÀMBIT CIENTIFICOPRÀCTIC	
ÀMBIT SOCIOLINGÜÍSTIC	
EDUCACIÓ FÍSICA	
EDUCACIÓ PER LA SALUT	
TALLER D'ARTESANIA	

Programa ALTER:

Àrea	Qualificació
Àrea de formació específica: taller	
Formació àrees transversals	
Habilitats socials	

OBSERVACIONS:

.....
.....
.....
.....

Sgt. Sgt. Sgt. Sgt.
El director/a Coordinadora L'orientador La tutora
Programa ALTER

Sant Josep de ses Salines, de juny de 20.....



IES ALGARB
Ctra. de l'Aeroport, km 3
07817 Sant Jordi de ses Salines
(EIVISSA)
Tel.: 971 30 68 66

IES ALGARB

ACTA EXTRAORDINÀRIA PROGRAMA ALTER

ALUMNE:

DATA DE NAIXEMENT:

SITUACIÓ ESCOLAR ACTUAL: ESO (ESCOLARITZACIÓ COMPARTIDA)

S'exposa que l'alumne forma part del programa d'intervenció socioeducativa per a joves ALTER. T una durada de 9 mesos per al curs 20 -20 .

Assinatures i qualificacions obtingudes:

Àrea	Qualificació
ÀMBIT CIENTIFICOPRÀCTIC	
ÀMBIT SOCIOLINGÜÍSTIC	
EDUCACIÓ FÍSICA	
EDUCACIÓ PER LA SALUT	
TALLER D'ARTESANIA	

Programa ALTER:

Àrea	Qualificació
Àrea de formació específica: taller	
Formació àrees transversals	
Habilitats socials	

OBSERVACIONS:

.....
.....
.....
.....

Sgt.
El director/a

Sgt.
La coordinadora
Programa ALTER

Sgt.
L'orientador

Sgt.
La tutora

Sant Josep de ses Salines, de juny de 20 .

F) VALORACIÓ DEL PROGRAMA ALTER

Al nostre centre hem desenvolupat el programa ALTER els darrers tres anys. Cada any solament hi hem pogut enviar tres alumnes i cada curs l'ha abandonat un. En tots els casos, han estat alumnes de 2n d'ESO i de 1r d'ESO que han repetit, i mai no hi hem derivat cap alumne que s'hagi tornat incorporar al centre. Els alumnes seleccionats han estat un curs com a mínim a l'institut i els hem fet un seguiment individualitzat amb les mesures i els recursos de què disposem per atendre la diversitat.

Tots ells han passat tres processos de selecció: equips educatius, departament d'orientació i educadora social del programa.

Les places vacants que deixa l'alumnat que abandona el programa han estat reemplaçades per d'altres ràpidament (que n'havien quedat fora a causa de la limitació de places).

Hem de tenir en compte que el perfil d'aquest alumnat és força complicat, es cansa ràpidament i moltes de vegades rebutja l'autoritat i les responsabilitats.

Les causes principals d'abandonament han estat:

- Complir setze anys i demanar la baixa voluntària per incorporar-se al món laboral.
- Absentisme injustificat als mòduls de formació específica.
- Alteració greu de les normes de convivència del centre.

No obstant això, la valoració que en fem es positiva, el 44% assoleix els objectius del programa i, en tots els casos, estem satisfets principalment dels aspectes següents:

- Hem aportat, a l'alumnat amb una problemàtica greu d'inadaptació escolar, amb desmotivació forta, problemes d'aprenentatge, absentisme i en alguns casos provocadors de conflictivitat dins l'aula, la possibilitat de tenir una atenció individualitzada, més pràctica i flexible d'acord amb els interessos que ells han expressat, a la vegada que hem millorat la convivència i el funcionament normal de l'aula i del centre.
- L'alumnat derivat ha aprofitat sobretot la part formativa a les empreses, s'ha apropiat al món laboral i alhora ha adquirit més confiança en si mateix (adquisició d'hàbits bàsics de feia, el desenvolupament d'una disposició activa i responsable), però sobretot hi ha assistit amb regularitat, cosa que no havíem aconseguit amb les mesures ordinàries d'atenció a la diversitat del centre. Tot i això, en cap cas l'alumnat que ha finalitzat amb èxit el programa no s'ha reincorporat a l'ensenyament secundari ni a cap programa de garantia social.
- Hem aconseguit la col·laboració i implicació activa de les famílies que han donat suport i s'han fet corresponsables de l'evolució dels seus fills en el programa ALTER.
- L'Ajuntament de Sant Josep de sa Talaia s'hi ha implicat per conèixer i aportar solucions efectives, amb la col·laboració del centre educatiu, per reduir l'absentisme escolar i prevenir l'exclusió social amb la potenciació dels serveis socials.

Adjuntem les dades més significatives del programa en el nostre centre:

	Curs 2005-2006	Curs 2006-2007	Curs 2007-2008
Nombre d'alumnes derivats	3	3	3
Edat	15 anys	15 anys	15 i 14 anys
Alumnes que abandonen el programa abans de finalitzar-lo	1	1	1
Causa principal d'abandonament del programa:	Complir 16 anys. Expedient disciplinari en el centre	Complir 16 anys. Contracte de treball en l'empresa on fa la formació	Alumne de 14 anys. Absentisme a l'empresa injustificat
La vacant és coberta per un altre alumne del centre	sí	sí	sí
Els alumnes que assolixen els objectius de la unitat formativa en l'empresa	3	2	3
Els alumnes que assolixen els objectius de les unitats formatives en el centre	1	1	2
Els alumnes que assolixen els objectius del programa	1	1	2

Per al curs 2008-2009 hem proposat quatre alumnes: una al·lota —per primera vegada— i tres al·lots, un dels quals serà el segon any que participarà en el programa ALTER. Tots ells han repetit 1r ESO en el Programa de compensació educativa i es matricularan a 2n.

3.3. Perspectives i futur dels programes d'intervenció socioeducativa

Malgrat els esforços que fem els centres per atendre la diversitat i reduir la conflictivitat —que en molts de casos són el resultat de la inadaptació i objecció escolar—, hi ha un sector d'alumnes d'edats compreses entre els catorze anys i els setze, afortunadament baix, que són incapaços de seguir l'ensenyament reglat de l'ESO. Necessiten una formació més professionalitzadora que els posi en contacte amb una empresa relacionada amb els seus interessos i que els motivem a la vegada que els oferim una atenció individualitzada. Creiem que els programes de qualificació i iniciació professional (PQPI) podran incloure solament una part d'aquest alumnat amb èxit. Hem de tenir en compte que l'alumnat fortament desmotivats rebutja l'autoritat del professorat i les classes de formació bàsica amb una metodologia que, encara que sigui dinàmica, tingui uns objectius encaminats a l'adquisició de competències bàsiques per possibilitar la superació de les proves d'accés als cicles formatius de grau mitjà.

Els programes d'intervenció socioeducativa han de ser vists com una mesura excepcional que permet donar l'oportunitat a l'alumnat amb risc elevat d'abandonament escolar i d'exclusió social de realitzar pràctiques formatives en empreses, apropar-lo al món laboral d'una manera guiada, fomentar la seva autoestima i els seus valors a través de la formació en àrees transversals i bàsiques d'una manera totalment flexible. De cap manera han de ser considerats una sortida marginal del sistema educatiu, ja que l'alumne pot tornar de manera voluntària a l'ensenyament —per exemple, en un programa d'iniciació i qualificació professional inicial, escola d'adults i/o escoles tallers— quan hagi assolit la maduresa i confiança suficient en les seves possibilitats per assimilar els continguts bàsics i obtenir el títol d'educació secundària o superar les proves d'accés a un cicle formatiu de grau mitjà.

**V. ESTADÍSTICA I LEGISLACIÓ EDUCATIVA
DE LA COMUNITAT
AUTÒNOMA DE LES ILLES BALEARS**

L'avaluació inicial postobligatòria. Aipo 2007

Equip de l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (IAQSE)

RESUM

L'IAQSE va realitzar al començament del curs 2007-08 una avaluació inicial en línia dirigida als alumnes que s'havien matriculat a estudis postobligatoris, és a dir, primer de batxillerat i primer de cicles formatius de grau mitjà. Les matèries objecte d'avaluació foren llengua catalana, llengua castellana i matemàtiques. Amb aquestes proves es pretenia determinar el nivell amb què l'alumnat començava aquests estudis, dotar el professorat d'una nova eina d'avaluació inicial, i tenir accés cada centre als seus resultats de manera immediata.

RESUMEN

El IAQSE realizó a principios del curso 2007-08 una evaluación inicial en línea dirigida a los alumnos que se habían matriculado en estudios postobligatorios, es decir, primero de bachillerato y primero de ciclos formativos de grado medio. Las materias objeto de evaluación fueron lengua catalana, lengua castellana y matemáticas. Con estas pruebas se pretendía determinar el nivel de los alumnos al iniciar el curso, dotar al profesorado de una nueva herramienta de evaluación inicial, y tener acceso cada centro a sus resultados de manera inmediata.

• L'informe complet d'aquesta avaluació es pot consultar a l'apartat informes i publicacions de la web de l'IAQSE: <http://iaqse.caib.es/>

I. INTRODUCCIÓ

L'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu de les Illes Balears (IAQSE) té, entre d'altres funcions, la d'elaborar informes i propostes en relació a la millora i qualitat de l'ensenyament. En aquest sentit, s'encarrega de dur a terme les avaluacions del sistema educatiu de la nostra Comunitat Autònoma. Aquestes avaluacions són l'element de diagnòstic que permet, des del coneixement precís de la nostra realitat educativa, una presa de decisions fonamentada en la realitat, i adreçada a la consecució de la qualitat educativa que es vol assolir.

Fins ara, l'IAQSE ha realitzat avaluacions diagnòstiques cenyint-se als estudis obligatoris del sistema educatiu.

Al començament del curs escolar 2007-08, la Conselleria d'Educació i Cultura, a través de l'IAQSE, va decidir realitzar per primer cop una avaluació diagnòstica adreçada als centres que oferten estudis de postobligatòria. Es va fer pensant que l'etapa postobligatòria, avui per avui, presenta una situació prou delicada i es fa necessari un especial seguiment.

Segons les dades dels *Indicadors del Sistema Educatiu de les Illes Balears 2006*, les taxes d'escolarització i de graduació als estudis postobligatoris de les Illes Balears es troben entre les més baixes de l'Estat: mentre que la mitjana de matriculats als estudis postobligatoris als 17 anys a l'estat és del 63,7%, a les Illes Balears és del 53,7%. I, pel que fa a les taxes brutes de graduació en estudis postobligatoris, les Illes Balears figuren entre les més baixes de l'estat.

Tenint en compte la situació esbossada, amb aquesta avaluació es pretenia obtenir dades dels centres que imparteixen estudis postobligatoris i oferir als professors, als alumnes, als equips directius i als departaments didàctics informació perquè aquests, conjuntament amb l'Administració, puguin planificar i iniciar processos de millora educativa en aquesta etapa d'ensenyament.

També es mostren els perfils de l'alumnat de batxillerat i cicles formatius, els indicadors de centre i de l'ús i preferències lingüístiques dels alumnes que realitzaren les proves, aspectes aquests no plantejats en un primer moment, però que s'han incorporat per la seva relació amb els resultats obtinguts.

En un darrer apartat s'exposen les valoracions que han realitzat els equips directius dels centres participants, a més de les efectuades per l'IAQSE. S'hi expliquen breument les dificultats i els aspectes negatius trobats durant l'avaluació, així com també els aspectes valorats més positivament.

2. L'AIPO 2007

Aquesta avaluació es dugué a terme el curs escolar 2007-08 amb l'objectiu d'avaluar els coneixements que tenien els alumnes que iniciaven el 1r curs de batxillerat o el 1r curs de cicles formatius de grau mitjà en les àrees de matemàtiques, català i castellà. També s'analitzaven alguns aspectes del context familiar dels alumnes per estudiar quina incidència tenien sobre el rendiment el nivell socioeconòmic i cultural mesurat a través de l'índex SEC.

L'avaluació s'administrà mitjançant una aplicació informàtica a través d'internet. Aquesta aplicació permet gestionar les proves, els centres participants, els grups i els alumnes i emmagatzemar totes les dades dels alumnes que llavors s'analitzaren per realitzar els informes finals. Cada alumne realitzà les proves usant un ordinador i introduint el seu nom d'usuari i la contrasenya que li proporcionava el professor aplicador del propi centre, el qual gestionava l'avaluació mitjançant l'aplicació en línia. Quan els alumnes havien finalitzat les proves, l'aplicació automàticament els mostrava els resultats.

D'altra banda, el professor aplicador podia extreure un resum dels resultats dels seus alumnes, així com el resultat global del grup avaluat, els de tot el centre i el global de tots els centres que havien acabat les proves.

El director podia, a més, comparar els resultats de tots els grups del seu centre amb els del conjunt de tots els centres participants.

Tots aquests resultats es presentaven desagregats per sexe, titularitat, illa, alumnat repetidor/no repetidor, estudis realitzats el curs anterior i modalitat de batxillerat o cicle formatiu.

Més endavant l'IAQSE oferí als centres uns informes més elaborats, els quals també es lliuraren a la Inspecció. Cada inspector comptà amb els informes dels centres de la seva zona per tal de poder dur a terme les actuacions de millora que consideràs pertinents.

L'objectiu era que tota aquesta informació servís perquè els centres, conjuntament amb l'Administració, poguessin iniciar processos de millora educativa en els estudis postobligatoris.

3. DISSENY I METODOLOGIA

3.1. Objectius

Conèixer i valorar els coneixements dels alumnes dels centres educatius de les Illes Balears a l'inici de l'etapa d'educació secundària postobligatòria, i posar-los en relació amb els factors contextuals.

Aquest objectiu general es concreta en els objectius específics següents:

- Conèixer i valorar el grau d'adquisició, per part dels alumnes, dels continguts curriculars de les àrees instrumentals (matemàtiques, llengua castellana i llengua catalana) que haurien d'haver assolit en finalitzar l'educació obligatòria.
- Conèixer i analitzar com incideixen en el rendiment de l'alumnat determinades variables de recursos i context.
- Conèixer si es produeixen diferències en els resultats obtinguts per l'alumnat en les proves en funció de sexe, nivell socioeconòmic i cultural, titularitat dels centres, illa de residència, zona territorial on es troba ubicat el centre, grandària del centre i tipus d'estudi.

3.2. Poblacions i mostres

La població estudiada va ser la dels alumnes que el curs 2007-08 estaven matriculats al 1r curs de batxillerat o al 1r curs de cicles formatius de grau mitjà.

La mostra assolida fou de 72 centres, 353 grups i 6.270 alumnes.

Els 72 centres participants a l'AIPO es distribuïren de la següent forma: Palma, 26 centres; Mallorca interior, 19 centres; Eivissa-Formentera, 12 centres; Menorca, 8 centres; i Mallorca costanera, 7 centres.

Aproximadament tres quartes parts del conjunt dels alumnes avaluats a l'AIPO 2007 (75,8%) estudiaven en centres públics.

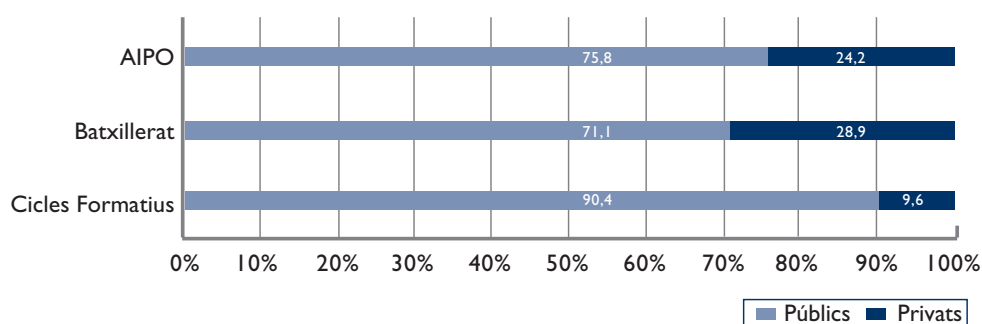
Els alumnes que participaren a l'avaluació procedien majoritàriament de batxillerat (75,6%) i, de cicles formatius, un 24,4%.

Per modalitats de batxillerat, els alumnes d'humanitats i ciències socials representaren el 54,1% del total d'alumnes d'aquests ensenyaments, el 33,8% eren alumnes de ciències de la natura i la salut, i els alumnes d'arts (5,2%) i de tecnologia (6,9%) foren els menys nombrosos.

Per cicles formatius, els alumnes del cicle d'administració (gestió administrativa, ADM21) representaren el 29,9% del total d'alumnes d'aquests ensenyaments, el 10,9% foren alumnes

d'electricitat i electrònica (ELE21 i ELE22) i els d'informàtica (INF21) representaren un 13%. El 46,1% correspongué a alumnes de cicles formatius d'altres famílies.

GRÀFIC I: TITULARITAT



En termes generals, participaren en l'avaluació una proporció semblant d'al·lots i d'al·lotes. El percentatge major d'al·lotes en batxillerat era compensat pel major percentatge d'al·lots en els cicles formatius (un 60% dels alumnes de cicles formatius eren al·lots i a batxillerat eren sols un 43,7%).

3.3. Aplicació

L'aplicació de les proves es va dur a terme entre el mesos d'octubre i el de novembre de 2007.

3.4. Instruments utilitzats: les proves i el qüestionari de context

Les proves utilitzades en l'AIPO 2007 són les mateixes que s'empraren per a l'avaluació ESO 2006, ja que els coneixements del final d'una etapa constitueixen els inicials de l'etapa següent. Les àrees elegides són les considerades instrumentals i, per tant, facilitadores i necessàries per a qualsevol altre aprenentatge.

Per a cada matèria s'elaboraren quatre models de proves. S'utilitzaren 45 preguntes a la prova de llengua castellana, 45 a llengua catalana, i 40 a matemàtiques. La majoria de les preguntes eren d'opció múltiple amb quatre opcions de resposta de les quals sols una era correcta.

També es va elaborar un qüestionari adreçat als alumnes per recollir informació sobre les variables contextuais, d'entorn i processos educatius més rellevants per als objectius de l'estudi. Les preguntes d'aquest qüestionari es classifiquen en els blocs següents:

- Dades d'identificació de l'alumne, aspectes particulars del context escolar i familiar.
- Expectatives, motivació, hàbits de treball i d'estudi de l'alumnat.
- Actituds i expectatives que manifesten els alumnes envers l'educació i el seu futur professional.

3.5. Anàlisi de les dades

Amb les dades depurades, es va procedir a les anàlisis estadístiques que consistiren bàsicament en el càlcul de percentatges mitjans d'encerts per centre i grup. Els percentatges d'encerts es mostraren per les següents desagregacions: sexe, titularitat, grandària del centre, territori (Palma, Mallorca costa, Mallorca interior, Menorca, Eivissa i Formentera), tipus d'estudi (batxillerat i cicles formatius) i modalitat d'estudi.

L'índex socioeconòmic i cultural del centre (l'índex SEC) es calculà a partir de les dades que aportaren els alumnes mitjançant el qüestionari referides al nivell d'estudis dels pares, professió dels pares, hores de lectura setmanals de l'alumne, recursos a casa per a l'estudi i expectatives de l'alumne.

En funció d'aquest índex SEC es va obtenir un valor esperat per al centre: com major índex SEC presenta un centre, millor resultat s'espera que obtingui, ja que l'índex SEC té una correlació lineal amb el rendiment. Per tant, si es té en compte l'índex SEC es poden fer interpretacions interessants sobre el valor obtingut en els resultats de l'AIPO i el valor que era d'esperar segons aquest índex i obtenir el valor afegit¹ del centre.

Si el resultant obtingut a l'avaluació resulta superior al valor esperat, tenim valor afegit positiu; en canvi, si aquest rendiment és inferior a l'esperat, tenim valor afegit negatiu.

Aquest índex ens permet contextualitzar els resultats d'acord a l'entorn social, econòmic i cultural en què viuen els alumnes. A més, permet detectar quins centres aconsegueixen que els seus alumnes rendeixen per sobre d'allò esperat segons el seu context. A partir d'aquí es poden fer múltiples hipòtesis i treballs de camp que permetin valorar com es treballa en aquests centres.

4. ELS RESULTATS

En aquest capítol es mostren els resultats globals obtinguts pels alumnes participants. Aquests resultats es desagregaren per algunes variables (sexe, titularitat, grandària del centre, illa i tipus d'estudis). Als centres, se'ls oferiren els seus resultats detallats en el protocol per a la millora i en l'informe de centres.

4.1 Resultats globals de les àrees

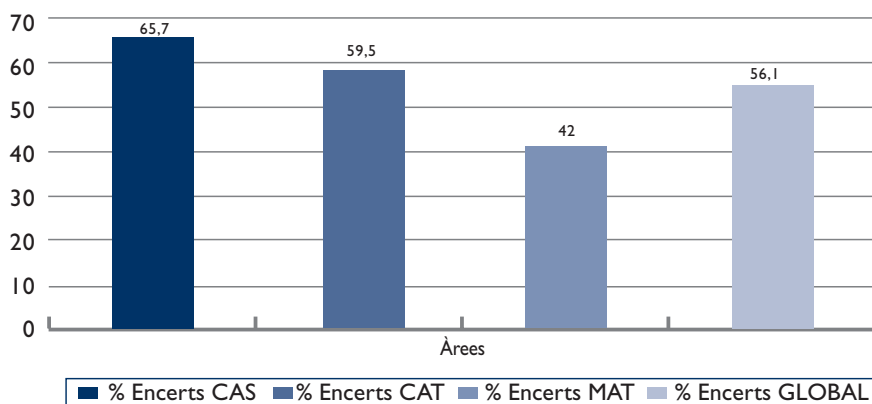
A continuació es presenten els resultats obtinguts pel conjunt dels alumnes en cada àrea, expressats com a percentatge mitjà d'encerts, i la puntuació mitjana que obtingueren en el conjunt de les àrees (puntuació global).

Com es veu al gràfic, l'àrea amb un percentatge d'encerts més alt va ser la llengua castellana, amb més d'un 65% d'encerts, seguida de la llengua catalana amb el 59,5% d'encerts. La prova que

¹ El valor afegit s'obté calculant la diferència entre el resultat obtingut a l'avaluació i l'esperat segons l'índex SEC.

els resultats més difícils van ser la de matemàtiques, en la qual sols tingueren un 42% d'encerts. El percentatge mitjà d'encerts de totes les proves que conformaven l'avaluació va ser un 56,1%.

GRÀFIC 2. PERCENTATGE D'ENCERTS



4.2 Resultats de llengua castellana

A la prova de llengua castellana, els alumnes obtingueren un percentatge mitjà d'encerts del 65,7%.

Trobam diferències en els resultats obtinguts pels alumnes de batxillerat i els de cicles formatius, a favor dels primers. D'altra banda, la grandària de centre sembla guardar relació amb els resultats dels alumnes en el sentit que els centres més petits obtenen millors resultats en la prova. També es donen diferències relacionades amb el sexe de l'alumnat, a favor de les al·lotes.

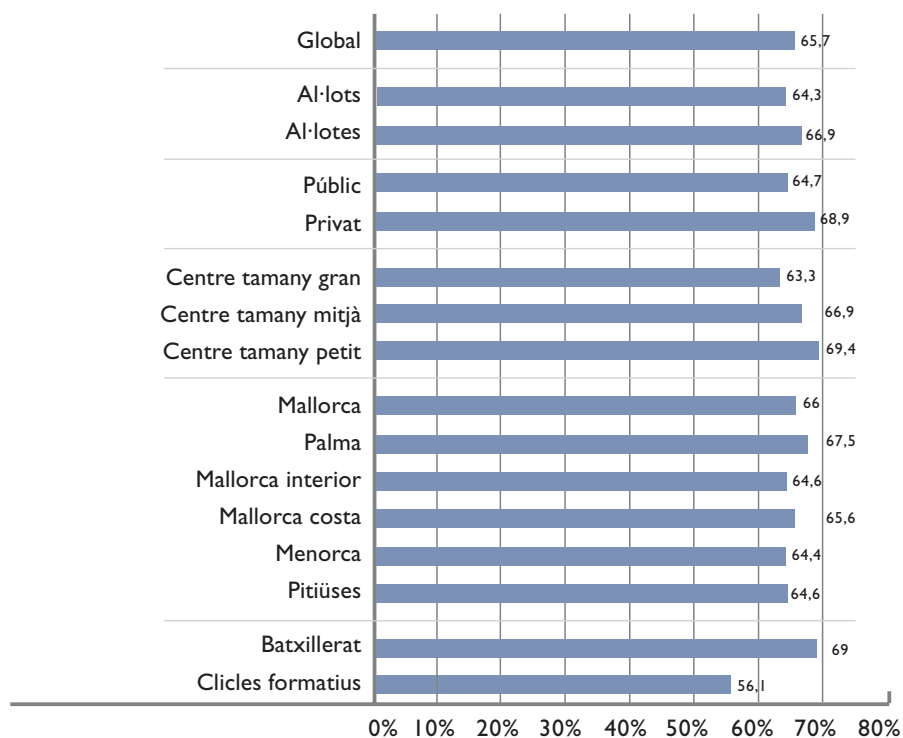
4.3 Resultats de llengua catalana

A la prova de llengua catalana els alumnes obtingueren un percentatge mitjà d'encerts del 59,5%.

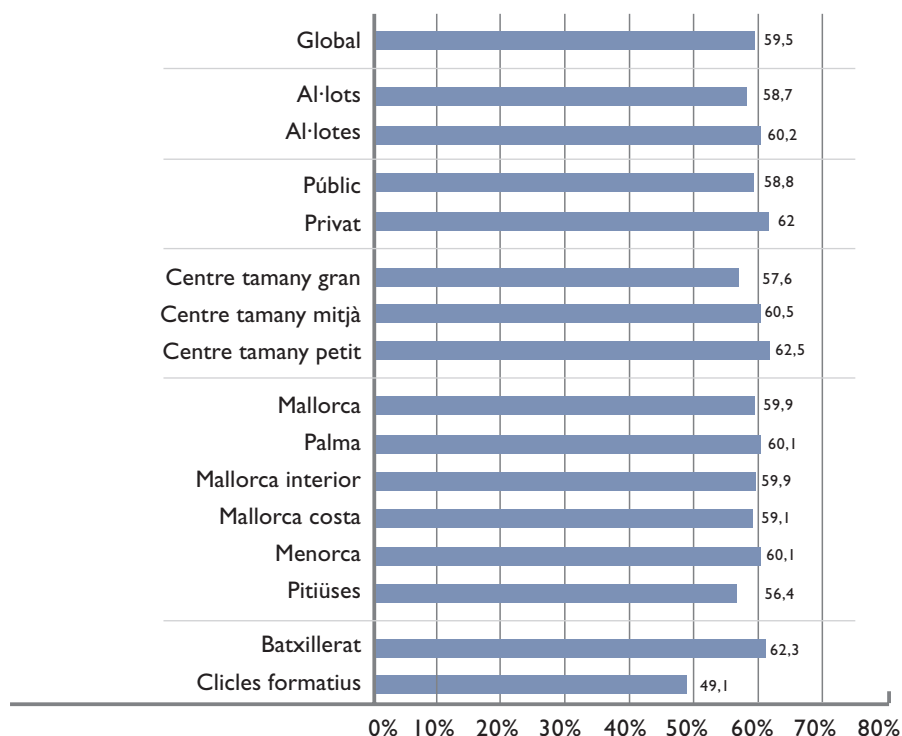
Les diferències en els resultats segons el tipus d'estudis i la grandària dels centres observades en la prova de llengua castellana es donen també en aquesta prova: els alumnes de batxillerat obtingueren un percentatge d'encerts del 62,3%, mentre que els de cicles formatius no superaren el 50%, i els alumnes dels centres més petits, per regla general, aconseguiren millors resultats que els de centres més grans.

D'altra banda, a Eivissa-Formentera els resultats de llengua catalana són lleugerament més baixos que a la resta de territoris de les Illes Balears.

GRÀFIC 3



GRÀFIC 4



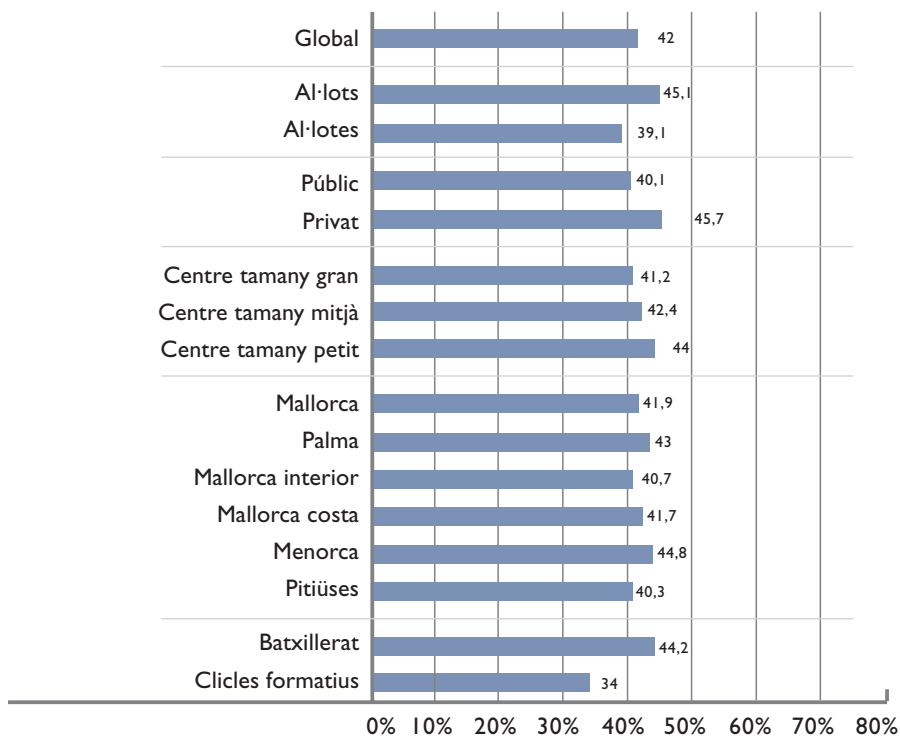
4.4 Resultats de matemàtiques

A matemàtiques els alumnes obtingueren els pitjors resultats, ja que, per terme mitjà, sols encertaren el 42% de les preguntes.

També en aquesta prova s'observaren les diferències en els resultats relacionades amb els estudis cursats i la grandària del centre: els alumnes de batxillerat obtengueren un percentatge d'encerts superior als de cicles formatius.

En aquesta àrea també es constaten diferències importants en els resultats relacionats amb el sexe dels alumnes a favor dels al·lots.

GRÀFIC 5

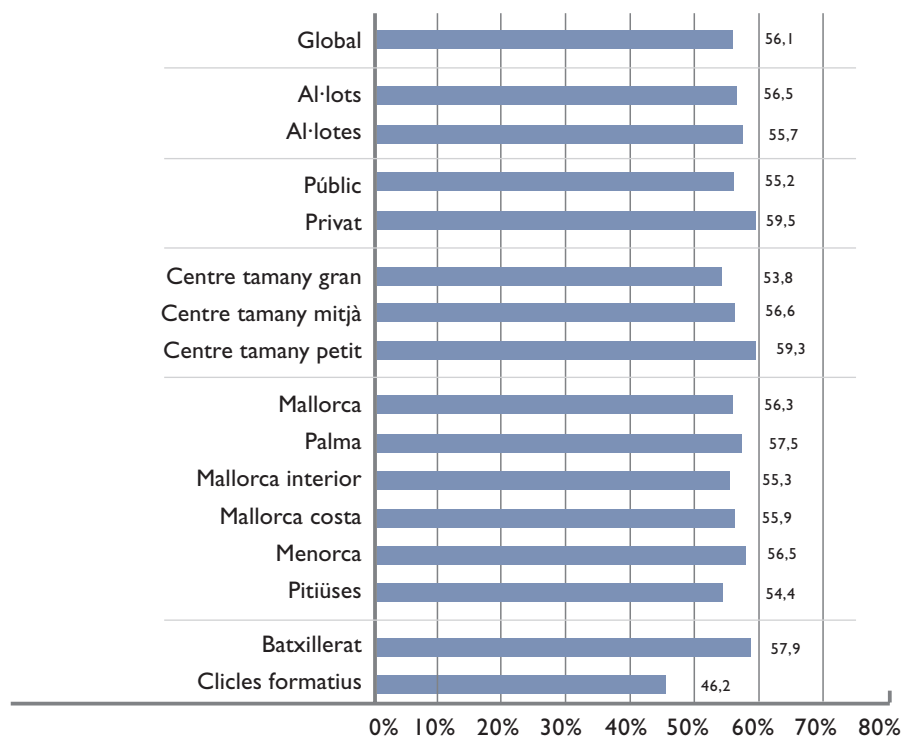


4.5 Resultats globals del conjunt de les àrees

El percentatge mitjà d'encerts global obtingut pels alumnes en el conjunt de les tres proves va ser del 56,1%.

en aquest cas També es mantenen les diferències en els resultats obtinguts pels diferents grups en què s'han desagregat aquests, observades en cada una de les àrees: els alumnes de batxillerat i els de centres petits tragueren millors resultats que els de cicles formatius i els de centres de major grandària, respectivament.

GRÀFIC 6



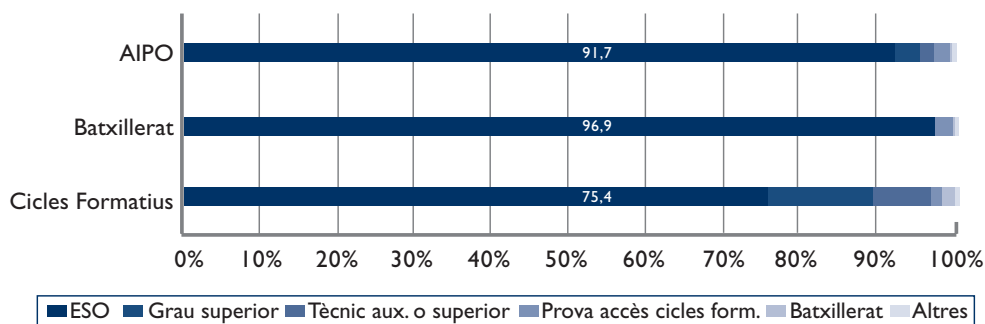
4.6. Respostes als qüestionaris

Els alumnes participants a l'AIPO 2007 contestaren un qüestionari de 33 preguntes. En l'estudi que des de l'IAQSE s'ha duit a terme per analitzar les respostes a les diferents preguntes, s'ha observat que existeixen importants diferències entre les respostes que donen els alumnes procedents d'estudis de batxillerat i les dels alumnes de cicles formatius.

A continuació es resumeixen algunes de les informacions aportades pels alumnes.

Per terme mitjà, els alumnes dels ensenyaments de batxillerat tenien un índex socioeconòmic i cultural superior als alumnes de cicles formatius.

La via d'accés habitual als estudis de postobligatòria és l'ESO: un 91,7% del alumnes participants disposaven del graduat en educació secundària obligatòria (un 96,9% per al grup d'alumnes de batxillerat i un 75,4% de cicles formatius). Altres vies importants d'accés als estudis postobligatoris per als alumnes de cicles formatius les constituïen les proves d'accés (13,4%) i l'accés mitjançant d'un curs de garantia social (7,6%).

GRÀFIC 7: TITULACIÓ D'ACCÉS ALS ESTUDIS PO

La majoria d'alumnes participants a l'AIPO 2007 que cursaven estudis de batxillerat, informaren que el curs passat estudiaven ESO (83,9%) o batxillerat (14,3%). Per contra, els alumnes que cursaven cicles formatius, es distribuïen entre els distints ensenyaments possibles: ESO (41,1%), ESPA (5,1%), garantia social (10,2), cicles formatius (16,2) o batxillerat (16,2%). Cal destacar que un 11,2% dels alumnes de cicles formatius, enfront d'un 0,8% dels alumnes de batxillerat, no estaven matriculats en cap tipus d'estudis el curs anterior.

Un 72,2% dels alumnes va superar l'ESO sense cap àrea pendent en la convocatòria de juny (55,7%), o en la convocatòria de setembre (16,5%). Per ensenyaments, un 58,4% dels alumnes de cicles formatius superaren l'ESO sense cap àrea pendent, malgrat en el mes de juny, menys de la meitat (42,6%) ho aprovaren tot. El percentatge d'alumnes de batxillerat que accedí als estudis postobligatoris sense assignatures suspeses era d'un 74,9%.

També se'ls demanà la qualificació final que obtingueren a 4t d'ESO a les àrees de matemàtiques, llengua castellana i llengua catalana. En el gràfic anterior s'observa que un 10,2% d'alumnes obtingueren la titulació amb les matemàtiques suspeses. Per a les àrees de llengua castellana i llengua catalana aquesta proporció rondava el 5,5%.

Per ensenyaments, la proporció d'alumnes que accediren als estudis postobligatoris des de 4t d'ESO amb alguna de les anteriors àrees suspeses, va ser superior en els cicles formatius que no en les distintes modalitats de batxillerat, especialment en les àrees de llengües.

Aproximadament, 4 de cada 10 alumnes de l'AIPO havien repetit algun curs. Són remarcables les grans diferències que es donen per ensenyaments: mentre que per als cicles formatius, 7 de cada 10 han repetit al llarg de la seva escolarització obligatòria, al batxillerat sols ho feren 2,8 de cada 10.

Els alumnes que informaren que volien estudiar fins acabar una carrera universitària o un cicle formatiu de grau superior, representaven el 67,3% del total d'alumnes avaluats. Els alumnes de batxillerat es decantaren sobretot pels estudis universitaris (68,5%), mentre que els de cicles

formatius preferien estudiar els cicles formatius de grau superior (32,7%) i sols un 10,8% d'aquest grup informava que volia seguir estudiant fins acabar una carrera universitària.

També se'ls demanà a quina o a quines professions (o camps professionals) els agradaria dedicar-se en el futur.

Per modalitats d'estudis universitaris, les ciències socials i jurídiques foren les preferides. Aquesta modalitat correspon a estudis com: administració i direcció d'empreses, ciències de l'activitat física i de l'esport, ciències polítiques, comunicació audiovisual, dret, economia, pedagogia, periodisme, psicologia, publicitat i relacions públiques, sociologia, ciències empresarials, educació social, mestre, treball social, turisme, psicopedagogia...

Els estudis propis de les ciències experimentals foren els menys preferits. Corresponen a estudis com: biologia, ciències ambientals, física, geologia, matemàtiques, química, estadística, òptica i optometria, bioquímica...

Els de batxillerat es decantaren sobretot per la categoria que agrupa els mitjans empresaris, professionals i tècnics per compta aliena (professions 2). Els que estudiaven cicles formatius es decantaren més per professions com treballadors de la restauració, de serveis personals, de serveis de protecció i seguretat, de treballadors en obres estructurals, construcció, mecànics, instal·ladors, conductors, etc.

La distribució de respostes a aquesta pregunta segons la modalitat del batxillerat escollida va ser molt similar entre elles. Per contra, la distribució de cicles formatius presentava diferències lligades al camp professional al qual s'encamina cada modalitat. Així, els estudiants d'ADM21 volien dedicar-se a professions relacionades amb el personal administratiu, comercial i de serveis, empreses familiars i empresaris sense assalariats. Els que estudiaven ELE21 i ELE22 es decantaven per professions de la categoria obrers qualificats (no agraris), mentre que els que feien mòduls d'INF21 per la categoria mitjans empresaris, professionals i tècnics per compta aliens.

Pel que fa a la llengua familiar de les famílies dels alumnes, es pot observar que la llengua catalana és la llengua familiar predominant dels alumnes que realitzaren l'AIPO a la zona interior de Mallorca i a Menorca, amb uns percentatges del 56% i del 53,8% respectivament. En canvi, la llengua castellana és la més habitual en les famílies de la zona costanera de Mallorca (62,6 %), a les Pitiüses i a Palma amb uns percentatges pròxims al 50%.

5. EL RETORN D'INFORMACIÓ

Amb l'AIPO s'obtenen moltes i variades dades que han de servir als centres i a l'Administració com elements de reflexió i debat per afrontar processos de millora.

En acabar les proves, cada centre va poder veure els seus resultats de manera immediata mitjançant l'aplicació informàtica, i podia comparar el rendiment del seu centre amb el resultat global de tots

els altres centres que havien realitzat l'avaluació fins aquell moment. Com ja hem apuntat, l'aplicació mostrava els resultats de manera immediata als diferents col·lectius del centre

5.2 Protocol per a la millora

El protocol per a la millora consistí en un informe en què es recolliren dades globals de l'AIPO (participació, resultats per àrees, desagregacions, etc.) i del conjunt del centre. Les variables de desagregació són diverses i poden servir al centre per realitzar una anàlisi més acurada a través de la comparació de les dades.

El protocol incorporava diferents apartats (indicadors generals, anàlisi de resultats per àrees, per sexes, per procedència d'alumnat...) en què s'incorporaren les dades, seguides d'un espai per a les reflexions i propostes de millora que havien d'emplenar els centres i també la inspecció educativa, que perseguïen propiciar el debat i la presa de decisions encaminades al desenvolupament d'actuacions de millora des del mateix centre, però també des de fora.

Cal assenyalar que, un cop entregats tots els informes i analitzades les dades, es creà una comissió de 10 centres per iniciar un debat amb les dades del protocol i decidir l'enfocament de l'informe final. D'aquesta manera, l'informe final contemplava els aspectes que la comissió de centres va trobar més oportuns.

5.3 Informe final de centres

L'informe final de centres s'elaborà a partir de les demandes recollides a la comissió de centres; incorporava els resultats del centre i permetia la comparació amb les dades generals. Els resultats es presentaren desagregats en els grups que ja apareixien a l'anterior informe (modalitat, territori, etc.), i se n'incorporen uns altres com la grandària del centre, la llengua i l'índex SEC.

5.4 Informe per als departaments didàctics

Mentre s'elaboraven els informes de resultats, alguns centres sol·licitaren els resultats de les diferents àrees per blocs de continguts i processos cognitius. Aquesta informació se'ls retornà resumida en un full de càlcul.

Als centres que ho sol·licitaren també se'ls va proporcionar una anàlisi del percentatge de respostes de cada ítem per grup i àrea.

6. INDICADORS DE CENTRE

Amb l'Avaluació Inicial Postobligatòria 2007 s'han obtingut moltes dades dels centres de les Illes Balears que hi han participat. Des de l'IAQSE es decidí reestructurar totes aquestes dades en una gran taula per obtenir una panoràmica global de la informació de cada centre, i de l'anàlisi d'aquesta informació sorgí la idea de realitzar un sistema d'indicadors de centres de les Balears.

Aquest sistema d'indicadors de centres constitueix una primera versió que ha de ser ampliada i actualitzada periòdicament i s'ha d'anar completant a mesura que es disposi de noves dades.

A continuació es mostren els indicadors definits i que han de servir per posar en marxa el sistema d'indicadors de centre de l'IAQSE:

- Percentatge de famílies de llengua castellana
- Percentatge de famílies de llengua catalana
- Percentatge de famílies de llengua castellana i catalana
- Percentatge de famílies amb una altra llengua
- Percentatge de repetidors
- Percentatge obtingut en l'avaluació d'encerts globals, per a cada àrea i per batxillerat i cicles formatius
- Índex SEC del centre
- Resultat esperat segons l'índex SEC pel global, per a cada àrea i per a batxillerat i cicles formatius
- Valor afegit del centre pel global, per a cada àrea i per a batxillerat i cicles formatius

7. VALORACIÓ DE L'AIPO

Quan es va entregar als centres l'informe final, se'ls va adjuntar un qüestionari per a l'avaluació de l'AIPO. Amb aquest qüestionari es pretenia recollir l'opinió i valoració dels centres sobre aquesta avaluació.

A mesura que s'anaven realitzant les diferents fases de l'avaluació, s'ha reflexionat sobre d'allò que ha funcionat de manera adequada i sobre aquells aspectes que no han funcionat com s'esperava i, per tant, susceptibles de millora.

Entre els aspectes millor valorats hi figuren els següents:

1. És molt útil com a prova inicial per poder saber el nivell de l'alumnat.
2. Permet al centre fer un estudi comparatiu de resultats.
3. Potencia una cultura avaluativa en els centres, implicar els centres en el procés d'avaluació i la reflexió en els departaments didàctics.
4. La informatització de les proves i administració en línia: rapidesa per passar les proves, correcció automàtica, l'obtenció de resultats immediats i el tractament informàtic.
5. La informació que proporcionen aquestes avaluacions diagnòstiques té un gran valor potencial per poder incidir en diferents aspectes del procés educatiu i establir plans de millora.

Pel que fa al retorn de la informació, els centres mostraren un alt grau de satisfacció pel que fa als distints apartats de l'informe.

Per contra, entre els aspectes pitjor valorats consideraren:

1. Problemes amb el sistema informàtic; el nombre d'ordinadors insuficients en els centres en dificultat l'organització.
2. Les proves s'haurien d'haver passat just a l'inici del curs i no a l'Octubre i Novembre.
3. Manca de motivació dels alumnes perquè els resultats no s'utilitzen per posar nota.
4. Risc de fer públics segons quins resultats i fer-ne un ús poc seriós.
5. No tots els centres utilitzen el mateix programa de gestió de centres, la qual cosa dificulta importar les dades dels alumnes del centre.
6. Dades del GESTIB no actualitzades
7. Servidor de la Conselleria col·lapsat
8. Acceleració i/o manca de planificació d'algunes fases de l'AIPO.
9. Comunicació amb els centres millorable
10. Desinterès d'alguns centres cap a l'AIPO ja que es percep com una distorsió del fer diari del centre.

Els centres també aportaren propostes de millora de cara a avaluacions futures, les quals es resumeixen a continuació.

1. Separar els resultats d'FP i batxillerat.
2. Passar les proves el mes de setembre per tenir resultats més prest.
3. Ampliar l'avaluació a 2n de batxillerat i de cicles formatius.
4. Obtenir l'índex SEC de tot l'alumnat del centre.
5. Estendre aquesta avaluació a altres àrees.
6. Incidir en les mesures correctores.
7. Millorar el sistema informàtic als centres.
8. Revisar les proves, especialment de matemàtiques, per ser massa llargues.
9. Evitar l'ús dels resultats com elements de propaganda.
10. Adequar la informació dels informes de resultats perquè sigui útil a l'hora de programar l'activitat docent.

Per acabar, es recullen un seguit de consideracions sobre la detecció i la difusió de bones pràctiques de processos d'ensenyament i aprenentatge en aquesta etapa, que aportaren els centres.

1. Potenciar la feina en equip del professorat.
2. Fomentar el paper dels equips directius.
3. Fomentar el procés intern d'anàlisi i de millora dels resultats.
4. Dotar els centres de més recursos per prevenir el fracàs escolar i garantir l'èxit acadèmic. És necessari disposar de més mesures correctores.
5. Introducció de les TIC per canviar la metodologia tradicional.
6. Intervenció del servei d'inspecció en les avaluacions diagnòstiques.
7. Augmentar el nivell de formació del professorat
8. Fomentar la posada en comú d'experiències entre diversos centres. Treball en xarxa
9. Coordinació i feina conjunta del tutor, professorat i departament d'orientació.

El sistema escolar de les Illes Balears en xifres

M. Belén Pascual Barrio

RESUM

En aquest article presentam algunes dades referides al sistema educatiu no universitari de les Illes Balears. Per una banda, mostrem la situació educativa del curs actual i, per una altra, n'ofereim una lectura evolutiva amb les variacions dels darrers cursos. Presentam dades del MEC, de la Conselleria d'Educació i Cultura, i informes socials i educatius diversos.

RESUMEN

En el artículo presentamos datos referidos al sistema educativo no universitario de las Islas Baleares. Por una parte mostramos la situación educativa en el curso actual y por otra ofrecemos una lectura evolutiva con las variaciones que se han dado en los últimos cursos. Presentamos datos del MEC, de la Conselleria d'Educació i Cultura de la CAIB y diferentes informes sociales y educativos.

El sistema educatiu de la comunitat autònoma de les Illes Balears destaca en els informes estatals per la curta esperança de vida escolar, les taxes baixes d'escolarització a la secundària no obligatòria, el percentatge elevat d'alumnat estranger, les taxes baixes de promoció a l'educació secundària (obligatòria i no obligatòria) i l'índex elevat d'abandonament dels estudis: l'any 2005, un 40% de persones d'entre 18 i 24 anys deixaren els estudis de manera prematura, un 9,2% més que al conjunt de l'Estat. D'acord amb aquests indicadors, el nivell d'estudis de la població adulta resident a les Illes Balears és baix. En contra de la tendència estatal, les Illes Balears formen part del conjunt de comunitats en les quals la població que té estudis secundaris i superiors no obligatoris no arriba al 45% del total.¹ Al mateix temps, les Balears són una de les comunitats més riques de l'Estat espanyol i fins ara han tingut una de les taxes més elevades d'activitat laboral i d'ocupació.

Basant-nos en les dades de la Conselleria d'Educació, la població escolaritzada a les Illes Balears ha augmentat notablement els darrers anys. En concret, per al curs 2007-2008 es matricularen 18.119 alumnes més que per al curs 1999-2000 i 3.757 més que per al 2006-2007.² Al llarg d'aquests nou cursos hi ha hagut un procés ascendent de creixement motivat principalment per l'augment de la matrícula als nivells d'infantil i primària (vegeu el quadre I):

- En tot el període hi ha hagut 10.475 matrícules més a infantil i 5.598 més a primària.
- En relació al curs 2006-2007 hi ha 1.814 alumnes més a infantil i 2.348 més a primària.

La tendència progressiva envers el creixement de la població escolar es manté el curs actual. Des de 1999, amb increments percentuals interanuals d'entre l'1 i el 3,60%, el curs 2007-2008 continuam amb un creixement del 2,50% respecte del curs passat. En aquest sentit, els darrers anys experimentam un creixement demogràfic considerable. Aquesta explosió demogràfica s'ha traduït en un canvi significatiu de la població escolar, tant quantitatiu com qualitatiu, atenent la diversificació de la procedència de l'alumnat. Juntament amb això, el fet que s'hagi generalitzat l'escolarització a

¹ MEC. (2006). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2006*. Madrid: MEC – Instituto de Evaluación (www.institutode-evaluacion.mec.es).

² Ensenyaments de règim general sense comptar els nivells d'educació especial ni els programes de garantia social.

l'educació infantil també ha influït en l'augment de la població escolar en els ensenyaments de règim general.

Tot i això, les taxes brutes d'escolarització³ per nivells educatius són, a tots els nivells dels ensenyaments no obligatoris, inferiors a les taxes estatals. Per al curs 2006-2007, les estadístiques mostren aquesta situació de desavantatge tant a l'educació infantil com a l'ensenyament secundari obligatori.

A les Balears les taxes d'escolaritat en el primer cicle de l'educació infantil són molt més baixes que a altres comunitats autònomes. El curs 2006-2007, al primer cicle d'educació infantil (0-2 anys), la taxa bruta d'escolaritat a les Balears és d'un 10,1%, mentre que al conjunt de l'Estat és d'un 18,0%: una diferència de 7,9 punts. Al segon cicle, la taxa bruta a les Balears és d'un 91,9%, mentre que al conjunt de l'Estat és d'un 97,5% (vegeu el quadre 2). Hem de tenir en compte que a Espanya la taxa d'escolarització dels nins menors de dos anys és baixa, si la comparam amb la d'altres països europeus, i està molt concentrada en centres privats; a les Balears, aquesta tendència s'incrementa. Al segon cicle, la taxa bruta d'escolarització a Espanya és quasi universal (97,5%), ha augmentat els darrers cinc cursos i ocupa un lloc favorable en el conjunt de la Unió Europea.

D'acord amb els objectius de Lisboa en educació i formació, és la participació en l'educació infantil «un mitjà eficaç per posar les bases de l'aprenentatge posterior, prevenir l'abandonament escolar i millorar l'equitat dels resultats i els nivells globals de competències, en particular als entorns més desfavorits» (CES 2007). És una de les estratègies principals per prevenir l'abandonament i un mecanisme que alhora té altres avantatges, com ara facilitar la incorporació de la dona al mercat laboral i conciliar la vida familiar i laboral.⁴

La situació també és desfavorable respecte de les altres comunitats autònomes quant a nivells d'escolarització a la secundària no obligatòria i a l'educació superior. Concretament, les taxes brutes al batxillerat són del 53,6% a les Balears i del 70,5% a tot l'Estat; als cicles formatius de grau mitjà, són d'un 21,9% a les Balears i d'un 26,3% a tot l'Estat; als cicles formatius de grau superior, són d'un 10,4% a les Balears i d'un 23,4% a tot l'Estat (vegeu el quadre 2).

Els ajuts econòmics per a l'alumnat de secundària són escassos. En general, a les Balears el nivell de despesa dedicada a les beques per als alumnes és inferior a la mitjana estatal. En conjunt, el percentatge d'alumnes becaris el curs 2004-2005 a les Balears va ser d'un 4,5% i, a tot l'Estat, aquest percentatge arribà al 16,9%. Quant a l'import mitjà, va ser de 940,6 €, 34,8 € menys que la mitjana estatal. Si ens centram en la dedicació en beques al nivell de batxillerat, la diferència és molt més accentuada: únicament un 4,2% de l'alumnat becat enfront al 15,7% de tot l'Estat. A formació professional, un 4,9% dels alumnes de les Balears són becaris, enfront al 18,4% de la mitjana estatal.

³ La taxa bruta d'escolarització és el total d'alumnes matriculats en un nivell determinat —independentment de l'edat— dividit per la població del grup d'edat que correspon oficialment a aquest nivell. Hi poden haver valors superiors al 100,0% a causa de l'existència d'alumnat d'edats no recollides en el grup d'edat «teòrica». La taxa neta d'escolarització és el total d'alumnes matriculats que pertanyen al grup d'edats que es corresponen oficialment al nivell d'ensenyament corresponent, dividit pel total de la població del mateix grup.

⁴ CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL DE ESPAÑA. (2007). *Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral de España 2007*. Madrid: Consejo Económico y Social de España. Consultat a: <<http://www.ces.es>>.

L'import a la formació professional és 24 € superior i, al batxillerat, és 50 € inferior. Les comunitats que tenen percentatges més elevats de becaris són Galícia, amb un 33% (19,5% de l'alumnat de batxillerat i 47% de l'alumnat de formació professional); les Illes Canàries, amb un 30,5% (21,6% de l'alumnat de batxillerat i 41,3% de l'alumnat de formació professional), i Extremadura, amb un 30,4% (29,4% dels alumnes de batxillerat i 32% dels alumnes de formació professional) (vegeu el quadre 6).

Es manté l'augment progressiu de l'alumnat estranger a tot l'Estat i a la nostra comunitat autònoma en particular. A Espanya, la població estrangera és sis vegades més nombrosa que fa nou anys: hem passat d'un total de 107.303 alumnes estrangers el curs 1999-2000 a 695.190 el curs 2007-2008. En el mateix període de temps, a les Illes Balears la població estrangera s'ha quintuplicat: hem passat de 4.740 a 23.638 alumnes estrangers (vegeu el quadre 3). L'increment percentual interanual entre els cursos 2002-2003 i 2007-2008 ha estat progressiu, tot i que amb un ascens menys accentuat des del curs 2004-2005 tant a l'Estat espanyol com a les Illes Balears. El curs 2007-2008 l'increment ha estat d'un 14,3% a tot Espanya i d'un 8,7% a les Balears. L'augment d'alumnat estranger a les Balears el darrer curs ha estat un 3,1% inferior al curs anterior (vegeu el quadre 4).

Pel que fa a la distribució de l'escolarització de l'alumnat estranger segons la titularitat dels centres, tant al conjunt de l'Estat com a les Illes Balears, quasi el 83% és als centres públics. Aquesta concentració de la matrícula als centres públics de les Balears té més repercussió donat que el percentatge d'alumnat estranger continua sent el més elevat de l'Estat (vegeu el quadre 5).

Quant a la distribució de la població activa per nivells educatius, les dades de 2007 mostren una situació deficitària pel que fa principalment a l'educació superior. Un 22,3% de la població activa a Espanya té nivell d'educació superior; a les Balears, aquest percentatge representa solament un 16,9%. En general, les diferències més accentuades són al nivell de l'educació superior (5,4 punts inferior a la mitjana estatal) i als de la secundària (7 punts superior a la mitjana estatal): a les Balears, un 31,7% de les persones majors de 16 anys actives tenen únicament educació secundària de primera etapa (un 34,5% dels homes actius i un 28,9% de les dones actives). Als altres nivells les diferències no són gaire significatives. A més, la situació és lleugerament més favorable en el cas de les dones actives al nivell de l'educació superior (vegeu el quadre 7).

Les dades sobre l'ús que hom fa de les noves tecnologies mostren que la situació de la població que té més de 16 anys a les Balears és favorable. Les dades de l'INE revelen que a les Balears el 58,7% de la població d'entre 16 anys i 74 han utilitzat l'ordinador els darrers tres mesos i el 50,2 % han utilitzat Internet almenys una vegada per setmana els darrers tres mesos. Encara així, els homes estudiants inactius estan en desavantatge respecte dels estudiants homes de tot l'Estat. En el cas de les dones, l'ús de les TIC és generalitzat (vegeu el quadre 8).

La no superació de l'ESO incrementa significativament la possibilitat d'estar desocupat i suposa un dèficit a l'hora de trobar feina que sigui tan poc precària com sigui possible. D'acord amb l'informe del Centre d'Estudis i Programes Laborals de les Illes Balears (2006), més del 95% dels joves menors de 30 anys que no tenen feina són joves que no han obtingut el títol en educació secundària obligatòria (de primera o segona etapa) o, tot i haver-lo obtingut, no tenen una titulació de grau mitjà.

Aquestes circumstàncies no ajuden a ampliar el període formatiu a causa de les característiques del nostre mercat laboral, que, fins a l'actualitat, ha fet que la desocupació juvenil sigui transitòria, la qual cosa ha animat els joves a incorporar-se molt prest al mercat laboral: la taxa d'activitat laboral dels joves menors de 30 anys és molt elevada a la comunitat autònoma de les Illes Balears.

Malgrat que la desocupació juvenil és una situació transitòria, la distribució de la població sense feina d'acord amb el nivell d'estudis mostra una situació molt característica de la nostra comunitat: més incidència d'atur sobre els joves menys qualificats (vegeu el quadre 10). En línies generals, podem afirmar que la població desocupada es concentra per ambdós sexes a l'ensenyament secundari de primera etapa, tant al conjunt de l'Estat (35%) com a les Illes Balears (46%), tot i que la diferència és d'onze punts. També trobam diferències a la nostra comunitat respecte de les xifres estatals en l'ensenyament superior. Si al conjunt de l'Estat un 20,2% de la població que no té feina té estudis universitaris, a la nostra comunitat, solament un 12% de la població desocupada té aquest nivell formatiu. Els altres nivells que aglutinen un índex elevat d'atur, a l'Estat i a les Illes Balears, són:

- Ensenyament secundari de segona etapa: al voltant del 22%-23%.
- Educació primària: al voltant del 19%.

Per tant, trobam més l'atur a l'ensenyament secundari no obligatori i menys incidència sobre la població activa amb estudis superiors. Aquesta tendència s'accentua en el cas dels homes. Els homes que no tenen feina i que han cursat el nivell de secundària de primera etapa representen el 53,4% del total de desocupats (quasi un 20% més del que representa aquest nivell a tot l'Estat), mentre que els que tenen estudis superiors solament representen el 6,1% del total (12% menys que a tot l'Estat).

L'efecte de l'atur per nivells educatius és diferent en homes i dones. En el cas de les dones de les Illes Balears, la dinàmica de l'atur s'aproxima, en general, al de les de tot l'Estat. Les diferències no són tan accentuades com en els homes:

- El 17,7% de les dones que no tenen feina a les Balears té estudis superiors, enfront al 21,8% del conjunt de l'Estat (diferència de 4,1 punts).
- El 39,2% de les dones que no tenen feina a les Balears té el nivell d'estudis de secundària de primera etapa, enfront al 34,6% del conjunt de l'Estat (diferència de 4,6 punts).

El model de distribució de l'atur per grups d'edat a les Balears coincideix amb el model estatal. La franja d'edat més representada a les llistes de l'atur, tant a les Illes com a tot l'Estat, és la de 25 a 34 anys, que aglutina quasi un 30% del total de desocupats. Si fem una anàlisi comparada per sexes, comprovam que l'atur afecta de manera diferent els homes i les dones (vegeu el quadre 9).

L'any 2007, tant a les Balears com a tot l'Estat, els homes tenen un nivell de desocupació superior a les dones a la franja de 16 a 19 anys (tendència més accentuada a les Balears). Mentrestant, les dones sense feina i amb edats compreses entre els 20 anys i els 24 representen, a les Balears, un 18,2% del total, quasi tres punts més que la mitjana estatal i 5,2 punts més que els homes de les Balears. Tot i així, els darrers anys han minvat les diferències laborals entre homes i dones a les Balears.

Observam que, amb relació a l'ocupació i l'atur, les diferències són de cada vegada més reduïdes, tot i que les dones tenen condicions laborals més contràries. D'acord amb l'estudi de l'INJUVE (2006, 67), «un nivell formatiu superior semblaria, a primera vista, menys important que anys enrere per poder aconseguir una ocupació en igualtat de condicions que els homes. Un fenomen que en lloc de fer que els homes millorin el seu nivell formatiu mitjà, sembla que tempti les dones a seguir el model masculí». D'acord amb aquest estudi, mentre que els darrers deu anys a altres comunitats ha millorat el nivell formatiu dels joves (tot i que menys del que seria desitjable), a les Balears s'ha produït una dinàmica regressiva molt notòria del nivell formatiu dels joves a les Balears, tant dels homes com de les dones.

El nivell d'estudis de la població adulta resident a les Illes Balears és baix. Aquest fet coincideix amb els altres indicadors educatius que hem revisat a l'article i que caracteritzen el nostre sistema educatiu: esperança de vida escolar curta, taxes baixes d'escolarització a la secundària no obligatòria, percentatge elevat d'alumnat estranger, taxes baixes de promoció a l'educació secundària i índex elevat d'abandonament dels estudis.

QUADRE I. EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT I PERCENTATGES DE VARIACIÓ INTERANUALS, PER NIVELLS EDUCATIUS. CURSOS 1999-2000 I 2007-2008

Ensenyaments de règim general	1999-2000		2000-2001		2001-2002		2002-2003		2003-2004	
	Absolut	Variació% (1)	Absolut	Variació% (1)	Absolut	Variació%	Absolut	Variació%	Absolut	Variació%
Educació infantil	25.306		26.589	5,07	27.656	4,01	28.379	2,61	29.994	5,69
Educació primària	55.754		55.849	0,17	56.505	1,17	56.962	0,81	57.166	0,36
ESO	39.702		39.758	0,14	39.640	-0,30	40.063	1,07	40.300	0,59
Batxillerat	10.312		11.252	9,12	11.456	1,81	11.168	-2,51	10.942	-2,02
CFGM	3.184		3.515	10,40	3.794	7,94	4.259	12,26	4.314	1,29
CFGs	1.859		2.099	12,91	2.251	7,24	2.419	7,46	2.164	-10,54
TOTAL	136.117		139.062	2,16	141.302	1,61	143.250	1,38	144.880	1,14

Ensenyaments de règim general	2004-2005		2005-2006		2006-2007		2007-2008	
	Absolut	Variació%	Absolut	Variació%	Absolut	Variació%	Absolut	Variació%
Educació infantil	31.306	4,37	32.332	3,28	33.967	5,06	35.781	5,34
Educació primària	56.988	-0,31	56.726	-0,46	59.004	4,02	61.352	3,98
ESO	40.017	-0,70	39.126	-2,23	39.717	1,51	39.541	-0,44
Batxillerat	10.885	-0,52	10.742	-1,31	10.952	1,95	10.638	-2,87
CFGM	4.402	2,04	4.220	-4,13	4.588	8,72	4.539	-1,07
CFGs	2.420	11,83	2.099	-13,26	2.251	7,24	2.385	5,95
TOTAL	146.018	0,79	145.245	-0,53	150.479	3,60	154.236	2,50

(1) El % de variació representa l'increment del curs corresponent respecte del total del curs anterior:
Font: Direcció General de Planificació i Centres. Conselleria d'Educació i Cultura.

QUADRE 2. TAXES BRUTES D'ESCOLARITAT PER NIVELL D'ENSENYAMENT. CURS 2006-2007

	Educació infantil primer cicle	Educació infantil segon cicle	Batxillerat	Programes de garantia social	Cicles formatius de grau mitjà	Cicles formatius de grau superior
	(0 - 2 anys)	(3 - 5 anys)	(16 - 17 anys)	(16 - 17 anys)	(16 - 17 anys)	(18 - 19 anys)
	(1) (2)	(1)				
TOTAL	18,0	97,5	70,5	5,2	26,3	23,4
Balears (Illes)	10,1	91,9	53,6	4,4	21,9	10,4

Nota: Per calcular les taxes hem utilitzat les Projeccions de Població Base Cens 2001 de l'INE.

(1) Taxa neta per al grup d'edat en qüestió.

(2) A centres autoritzats per l'Administració educativa.

Font: MEC. Estadístiques de l'ensenyament no universitari.

QUADRE 3. EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER A ESPANYA I A LES ILLES BALEARS. CURSOS 1999-2000 I 2007-2008

	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Estat Espanyol	107.303	141.916	207.112	307.151	402.117	460.518	530.954	608.040	695190
Illes Balears	4.740	6.125	8.712	12.519	15.591	17.197	19.456	21.751	23638

Font: MEC. Estadístiques de l'ensenyament no universitari.

QUADRE 4. INCREMENTS INTERANUALS D'ALUMNAT ESTRANGER. CURSOS 2002-2003 I 2006-2007

	2002-2003		2003-2004		2004-2005		2005-2006		2006-2007		2007-2008	
	Absolut	%	Absolut	%	Absolut	%	Absolut	%	Absolut	%	Absolut	%
Estat Espanyol	100.039	48,3	94.966	30,9	58.401	14,5	70.436	15,3	77.086	14,5	87150	14,3
Illes Balears	3.807	43,7	3.072	24,5	1.606	10,3	2.259	13,1	2.295	11,8	1887	8,7

Font: MEC. Estadístiques de l'ensenyament no universitari.

QUADRE 5. ALUMNAT ESTRANGER PER TITULARITAT DEL CENTRE. CURSOS 2002-2003 I 2007-2008

	2002-2003		2003-2004		2004-2005		2005-2006		2006-2007		2007-2008	
	Absolut	%	Absolut	%	Absolut	%	Absolut	%	Absolut	%	Absolut	%
Centres públics												
Estat Espanyol	245.030	79,8	325.188	80,9	374.836	81,4	434.781	81,9	501.916	82,5	575.722	82,8
Illes Balears	10.271	82,0	12.602	80,8	14.061	81,8	15.938	81,9	17.955	82,5	19.586	82,9
Centres privats												
Estat Espanyol	62.121	20,2	76.929	19,1	85.682	18,6	96.173	18,1	106.124	17,5	119.468	17,2
Illes Balears	2.248	18,0	2.989	19,2	3.136	18,2	3.518	18,1	3.796	17,5	4.052	17,1

Font: MEC. Estadístiques de l'ensenyament no universitari.

QUADRE 6. PERCENTATGE D'ALUMNES BECARIS I IMPORT MITJÀ PER BECARI EN BATXILLERAT I FORMACIÓ PROFESSIONAL

	Total		Batxillerat		Formació professional (I)	
	% alumnes becaris	Import mitjà becaris (euros)	% alumnes becaris	Import mitjà becaris (euros)	% alumnes becaris	Import mitjà becaris (euros)
TOTAL	16,9	974,8	15,7	818,6	18,4	1.147,00
ILLES BALEARS	4,5	940,6	4,2	768,7	4,9	1.171,90
Balears (Illes)	10,1	91,9	53,6	4,4	21,9	10,4

Font: MEC. Les xifres de l'educació a Espanya. Estadístiques i indicadors. Curs 2005-2006.

QUADRE 7. POBLACIÓ DE 16 ANYS I MÉS PER NIVELL DE FORMACIÓ ASSOLIT, SEXE I COMUNITAT AUTÒNOMA. PERCENTATGES RESPECTE DEL TOTAL DE CADA COMUNITAT. ANY 2007

	Analfabets	Educació primària	Educació secundària primera etapa (I)	Educació secundària segona etapa (I)	Formació i inserció laboral amb títol de secundària 2a etapa	Educació superior, excepte doctorat	Doctorat	Total
Total I. Balears	2,2	27,0	31,7	21,9	0,0	16,9	0,3	100,0
Total estatal	2,2	30,2	24,7	19,9	0,1	22,3	0,5	100,0
Homes I. Balears	1,4	25,5	34,5	21,6	0,0	16,6	0,3	100,0
Homes estatal	1,4	28,0	26,7	20,5	0,1	22,6	0,6	100,0
Dones I. Balears	3,0	28,6	28,9	22,2	..	17,1	0,3	100,0
Dones estatal	3,0	32,4	22,8	19,4	0,1	22,0	0,3	100,0

Notes:

I. La categoria "educació secundària segona etapa i formació i inserció laboral corresponent" inclou els programes de garantia social o d'iniciació professional.

Font: INE. Enquesta de població activa.

QUADRE 8. USOS DE LES TIC PER SEXE DE LES PERSONES DE MÉS DE 16 ANYS, INACTIUS I ESTUDIANTS.
ANY 2007

	Total persones	Persones que han utilitzat l'ordinador els darrers tres mesos	Persones que han utilitzat Internet els darrers tres mesos	Persones que han utilitzat Internet almenys una vegada per setmana els darrers tres mesos
Illes Balears				
Ambdós sexes: total població 16-74 anys	784.347	58,7	55,5	50,2
Homes				
Inactius: estudiants	19.287	89,0	89,0	89,0
Dones				
Inactives: estudiants	21.627	100,0	100,0	100,0
Total estatal				
Ambdós sexes: total població 16-74 anys	33.796.402	57,2	52,0	44,4
Homes				
Inactius: estudiants	1.099.599	97,9	95,6	91,1
Dones				
Inactives: estudiants	1.238.370	97,8	96,2	86,3

Font: INE. Enquesta sobre equipament i ús de tecnologies de la informació i comunicació a les llars. Any 2007.

QUADRE 9. DESOCUPATS PER GRUP D'EDAT, SEXE I COMUNITAT AUTÒNOMA.
PERCENTATGES RESPECTE DELS TOTALS. ANY 2007

	De 16 a 19 anys	De 20 a 24 anys	De 25 a 34 anys	De 35 a 44 anys	De 45 a 54 anys	55 anys i més	Total
Ambdós sexes							
Estatat	8,6	15,6	29,9	22,9	15,8	7,4	100
Illes Balears	8,7	15,7	29,6	26,9	13,4	5,6	100
Homes							
Estatat	9,6	15,8	29,5	20,9	15,3	8,9	100
Illes Balears	11,6	13,0	30,9	24,4	13,6	6,4	100
Dones							
Estatat	7,7	15,4	30,2	24,5	16,2	6,1	100
Illes Balears	6,0	18,2	28,5	29,3	13,3	4,8	100

Font: INE. Enquesta de població activa.

QUADRE 10. DESOCUPATS PER NIVELL DE FORMACIÓ ASSOLIT I SEXE.
PERCENTATGES RESPECTE DEL TOTAL DE LA COMUNITAT. ANY 2007

	Ambdós sexes	De 20 a 24 anys	De 25 a 34 anys	De 35 a 44 anys	De 45 a 54 anys	55 anys i més
	Estatat	Illes Balears	Estatat	Illes Balears	Estatat	Illes Balears
Total	100,0	100,0	29,9	22,9	15,8	7,4
Analfabets	1,1	0,9	29,6	26,9	13,4	5,6
Educació primària	19,8	19,0				
Educació secundària 1a etapa i formació i inserció laboral corresponent (I)	35,0	46,0	29,5	20,9	15,3	8,9
Educació secundària 2a etapa i formació i inserció laboral corresponent (I)	23,5	22,0	30,9	24,4	13,6	6,4
Formació i inserció laboral amb títol de secundària 2a etapa	0,1	..				
Educació superior, excepte doctorat	20,2	12,2	30,2	24,5	16,2	6,1
Doctorat	0,2	..	28,5	29,3	13,3	4,8

Notes:

I. La categoria "Educació secundària 2a etapa i formació i inserció laboral corresponent" inclou els programes de garantia social o d'iniciació professional.

Font: INE. Enquesta de població activa.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

CENTRE D'ESTUDIS I PROGRAMES LABORALS DE LES ILLES BALEARS. (2006). *Análisis del mercado laboral de los jóvenes menores de 30 años*. Palma.

CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL DE ESPAÑA. (2007). *Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral de España 2007*. Madrid: Consejo Económico y Social de España. Consultat a: <<http://www.ces.es>>.

CONSELL ECONÒMIC I SOCIAL DE LES ILLES BALEARS. (2007). *Memòria del CES 2006 sobre l'economia, el treball i la societat de les Illes Balears*. Palma: CES Illes Balears.

INJUVE. (2006). *Jóvenes y fracaso escolar en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

MARCH, M. X. (dir.). (2006). *Anuari de l'educació de les Illes Balears, 2006*. Pollença: Fundació Guillem Cifre de Colonya.

MARCHESI, A. (2006). «El fracàs escolar». *Informe econòmic i social de les Illes Balears 2005*. Palma: Sa Nostra Caixa de Balears, pàg. 406-411.

MEC. (2008). *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Datos avance del curso 2007/08*. Madrid: MEC (<http://www.mec.es>).

MEC. (2007). *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Datos avance del curso 2006/07*. Madrid: MEC (<http://www.mec.es>).

MEC. (2007). *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Series por comunidad autónoma*. Madrid: MEC (<www.mec.es>).

MEC. (2006). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2006*. Madrid: MEC, Instituto de Evaluación (<http://www.institutodeevaluacion.mec.es>).

Abandonament escolar a les Illes Balears: anàlisi de tendències

Josep Lluís Oliver Torelló

M. Belén Pascual Barrio

RESUM

L'abandonament dels estudis és una de les problemàtiques que preocupa més els organismes educatius i institucions nacionals i internacionals. En aquest sentit, l'abandonament escolar és un problema greu a la nostra comunitat autònoma que pot dificultar la cohesió social i posar en risc les trajectòries d'inserció social d'un nombre notable d'individus.

RESUMEN

El abandono de los estudios es una de las problemáticas que preocupa más los organismos educativos e instituciones nacionales e internacionales. En este sentido, el abandono escolar es un problema grave en nuestra comunidad autónoma que puede dificultar la cohesión social y poner en riesgo las trayectorias de inserción social de un número notable de individuos.

L'abandonament dels estudis és una de les problemàtiques que preocupa més els organismes educatius i institucions nacionals i internacionals. De fet, és un dels temes prioritaris de les línies d'acció educativa que impulsa la Comissió Europea. Concretament, les principals recomanacions del Consell Europeu de Lisboa de 2000 s'adreçaven als col·lectius que tenien més risc d'abandonar de manera prematura l'educació i la formació, ja fos per motius socioeconòmics, familiars o ètnics.¹

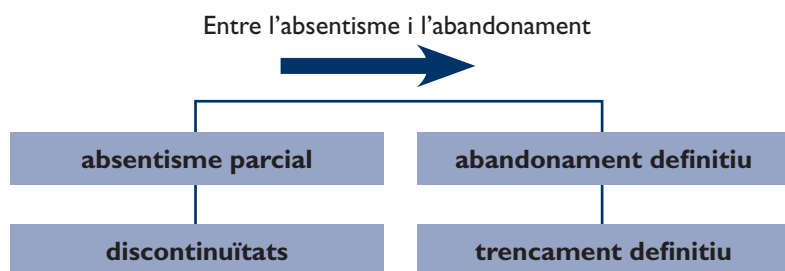
La Unió Europea considera fonamental per al desenvolupament individual i social continuar els estudis més enllà de l'ensenyament obligatori. La rellevància que dona als estudis postobligatoris fa que es consideri abandonament escolar primerenc el cas dels joves que, havent arribat a l'ensenyament secundari obligatori, no continuïn els estudis (MEC 2006). Però, quines dimensions té el fenomen de l'abandonament escolar?, quines són les causes que el provoquen?, quines són les solucions més recomanables?

L'escola tradicionalment ha estat una de les principals institucions que ha garantit els principis democràtics i afavoridors de la igualtat d'oportunitats. Però el nivell d'ajustament entre les intencions i l'assoliment no és gaire esperançador. El segle XX, tot i l'interès dels governs democràtics a fer extensiu el dret a l'educació a tota la població, les investigacions mostren que les desigualtats es mantenen i que, a més, es reproduïxen en la societat. Si els anys cinquanta i seixanta l'exigència política i social que representava el principi d'igualtat d'oportunitats a l'educació es confonia amb l'aprofitament dels talents disponibles (l'escola com a mitjà afavoridor de la mobilitat social), a partir dels anys seixanta la institució va ser replantejada de manera crítica (a partir d'investigacions dutes a terme principalment als Estats Units). Aquests estudis varen ser plantejats amb la intenció de potenciar reformes socials en contra de la desigualtat econòmica (Vara 1997, 197). En aquest context destaquen els treballs de Coleman (1966) i Jencks (1972), que, com a primeres investigacions sobre el «fracàs escolar», mostren que aquest fenomen afecta sobretot els nins provinents d'entorns populars. A partir d'aquests anys comença a ser rellevant la investigació sobre fracàs escolar, que intenta descobrir les contradiccions latents en el sistema social, explicar l'origen de les desigualtats,

¹ CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL DE ESPAÑA. (2006). *Economía, trabajo y sociedad. Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral*. Madrid: CES ESPAÑA. Es pot consultar a: <<http://www.ces.es>>. Concretament, recomana la inserció primerenca als nivells preobligatoris d'educació infantil.

analitzar les classes socials i la relació existent entre el sistema de classes i el fracàs escolar (Forquin 1985, 198).

A l'actualitat una d'aquestes contradiccions és l'abandonament escolar primerenc. El fenomen de l'abandonament no pot ser observat com a fet aïllat i nou, ja que des del moment que l'escolaritat és obligatòria per llei, la desescolarització en l'edat teòricament obligatòria és possible. A l'Estat espanyol, la LOGSE, com a reforma comprensiva del sistema educatiu aprovada l'any 1990, preveu per primera vegada incloure els estudis obligatoris dels nivells educatius corresponents a la franja dels 14-16 anys. Per tant, la no escolarització en aquestes edats no comença a ser una novetat fins que no s'implanta la llei en qüestió. Abans, l'escolarització obligatòria (i també l'abandonament de l'escola) considerava que l'edat màxima eren els catorze anys.



D'acord amb M. García (2007), l'abandonament o la desescolarització precoç implica el trencament escolar definitiu entre els dotze anys i els setze. Mentrestant, el trencament escolar parcial (absentisme) consisteix a matricular-se a un curs i tenir-hi una assistència irregular i amb absències injustificades.² L'absentisme és considerat un fenomen invisible (tot i que sabem que es concentra en uns centres i territoris determinats), dinàmic, fluït i multiforme. No hi ha una definició institucional compartida i manquen indicadors explícits. A més, les classificacions de l'absentisme recollides a l'estudi de García (2001) són molt variades:

- Baix, mitjà, alt
- Puntual, esporàdic, regular, crònic, intermitent
- Aïllat, perllongat, total
- Lleuger, greu, crònic, abandonament, desescolarització
- Aïllat, preventiu, periòdic, parcial, total

² Altres conceptes relacionats que descriuen situacions pròximes, però no comparables, són la no escolarització (no matriculació a les primeres edats) o l'escolarització tardana (matrícules posteriors al començament del curs).

A la nostra comunitat autònoma, les classificacions que empra la Conselleria d'Educació són les següents:

TIPOLOGIES D'ABSENTISME				
	Esporàdic	Intermitent	Crònic	Desescolarització
Educació infantil/ primària	1-5 Dies	6-10 Dies	11-15 Dies	16-20 Dies
Educació secundària	6-29 Per. Lectius	30-59 Per. Lectius	60-89 Per. Lectius	90-120 Per. Lectius
% Assistència	5%-15%	16%-50%	51%-75%	76%-100%

L'absentisme és el resultat de la interacció de factors diversos i pot evolucionar de maneres diverses. El resultat pot ser abandonar el sistema educatiu, reingressar-hi posteriorment, afavorir el començament de pràctiques predelictives o precipitar la inserció laboral. Entre l'alumnat trobam situacions de partida molt diverses, trajectòries escolars o rendiments i representacions diferents, i posicions socials de la família varies. Les causes també poden ser moltes, així com hi pot influir el grup d'iguals, les percepcions i les expectatives familiars i personals respecte del futur i l'escola. Per tant, com a fet interactiu i heterogeni, és preferible —d'acord amb García, M. (2007)— emprar la denominació «absentismes» per defugir visions uniformadores i reduccionistes d'aquest fet social.

Les possibles causes de l'absentisme són diverses: des dels condicionants socials, econòmics i culturals i la influència de la família en el clima escolar, fins a les respostes pedagògiques del professorat. És a dir, podem diferenciar les variables relacionades amb el nivell macro (situacions de risc, condicionaments socials i familiars, determinants estructurals, entorn socioeconòmic, polítiques socials, educatives, etc.) i les relacionades amb el nivell micro (els processos biogràfics de socialització, l'entorn més proper, l'organització educativa dels centres, les variables psicosocials, les característiques individuals i familiars de l'alumnat).

L'absentisme també pot tenir moltes conseqüències. La principal és l'augment de la vulnerabilitat i el risc d'exclusió social. Alguns dels efectes directes del trencament amb el sistema educatiu són la no adquisició de coneixements bàsics, la limitació de les oportunitats i de la motivació a participar en accions formatives futures i la manca de credencials per accedir al mercat laboral. A més, l'absència de credencials, des del punt de vista dels empresaris, és interpretada com a desafecció per l'escola i per la feina.

Els enfocaments teòrics sobre l'absentisme i l'abandonament escolar sovint s'han centrat en l'anàlisi de l'individu per sobre d'altres factors socials, polítics i organitzatius. Així, en el context sobretot nord-americà, han estat estudiades les característiques dels alumnes i les seves conductes acadèmiques; per això, han intentat definir els factors de risc —socials i acadèmics— associats a l'abandonament (González 2006, 4). En aquest sentit, les estadístiques mostren que els alumnes amb risc social elevat tenen més possibilitats de manifestar conductes acadèmiques de risc.

Aquest plantejament —seguint la revisió que fa González (2006) sobre les aportacions d'altres autors— és limitat, en tant que no té en compte el context organitzatiu en què es formen els

alumnes i el paper que pot tenir amb relació a l'abandonament: el context i l'organització no són neutres i també són responsables de l'abandonament. Si existeix el convenciment sobre el paper que té l'escola en la perseverança i el rendiment escolar, de la mateixa manera, la política i la pràctica educatives poden ser determinants en l'abandonament escolar. L'observació de l'escola pot ajudar-nos a comprendre els desajustaments de què parla Hixson (1993, citat per González 2006, 6): «Els alumnes són posats en risc quan experiencien un desajustament entre les seves circumstàncies i necessitats, i la capacitat o disponibilitat de l'escola per acceptar, acomodar o respondre-hi de manera que donin suport i possibilitin el màxim de desenvolupament i creixement social, emocional i intel·lectual [...]. El focus dels esforços, per tant, l'hauríem de fixar a augmentar la nostra capacitat de resposta professional i institucional més que a categoritzar i penalitzar els alumnes simplement per ser com són».

El context de l'abandonament escolar a les Illes Balears

A les Balears, el percentatge d'abandonament educatiu primerenc és superior a la mitjana de tot l'Estat. L'any 2006 un 34,9% de la població d'entre 18 i 24 anys no assolí el nivell d'educació secundària de segona etapa i no seguí cap tipus d'educació o formació; aquesta xifra és, per tant, un 5% superior que la del conjunt de l'Estat. Encara així, hi ha hagut un descens dels percentatges els darrers deu anys: l'any 1996 el percentatge va arribar al 40,4% de la població (vegeu el quadre 1).

Aquest percentatge és molt més elevat en el cas dels homes que en el de les dones: un 24,3% de les dones (1,4% més que al conjunt de l'Estat) i un 44,7% dels homes (un 9% més que al conjunt de l'Estat). De les divuit comunitats autònomes, les Balears ocupen el sisè lloc més desfavorable de les estadístiques generals i el quart lloc de les dels homes. Les comunitats que tenen un nivell d'assoliment dels estudis obligatoris més elevat són Navarra, el País Basc i Astúries.

Això a banda, només el 51% de la població d'entre 20 i 24 anys a les Balears ha assolit almenys el nivell d'ensenyament secundari de segona etapa: 10,6 punts més que al conjunt de l'Estat. En el cas dels homes, la situació és encara més greu: només un 41,7% dels homes davant el 60,6% de dones que assoleixen com a mínim aquest nivell. Respecte dels anys anteriors, no s'han produït gaires canvis: en cinc anys s'ha incrementat el nivell d'assoliment un 0,3% entre la població en general i un 2,2% entre la masculina. Al contrari, ha minvat el nivell d'assoliment de les dones i ha passat del 62,1% al 60,6%. Si fem una lectura comparada amb totes les comunitats autònomes, l'any 2006 les Balears ocupen el penúltim lloc, únicament per davant de Ceuta i Melilla. L'any 2001 les Illes varen ocupar el darrer lloc, amb el 50,7% de població d'entre 20 i 24 anys que havia assolit almenys el nivell d'ensenyament secundari de segona etapa (vegeu el quadre 2).

D'acord amb els darrers informes del MEC, una de les problemàtiques principals del sistema educatiu espanyol és la poca participació en educació secundària postobligatòria i l'índex elevat de fracàs escolar (Calero 2006).³

³ Altres problemàtiques que hi estan relacionades: l'accés a l'educació infantil en la franja de 0-3 anys; els problemes d'integració educativa de l'alumnat immigrant; la intensificació de les desigualtats entre centres públics i privats, o les asimetries en la despesa pública en educació per alumne.

QUADRE 1. ABANDONAMENT EDUCATIU PRIMERENC: POBLACIÓ DE 18 A 24 ANYS QUE NO HA ASSOLIT EL NIVELL D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA 2A ETAPA I QUE NO SEGUEIX CAP TIPUS D'EDUCACIÓ NI DE FORMACIÓ

	TOTAL			HOMES			DONES		
	1996	2001	2006	1996	2001	2006	1996	2001	2006
ESTATAL	32,3	29,2	29,9	37,6	35,6	35,7	27	22,7	23,7
ILLES BALEARS	40,4	38,9	34,9	51,8	47,9	44,7	30	29,5	24,3

Font: MEC. (2008). Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Curs 2005-2006.

QUADRE 2. NIVELL DE FORMACIÓ DE LA POBLACIÓ JOVE. PERCENTATGE DE POBLACIÓ D'ENTRE 20 I 24 ANYS QUE HA ASSOLIT ALMENYS EL NIVELL D'ENSENYAMENT SECUNDARI 2A ETAPA

	TOTAL			HOMES			DONES		
	1996	2001	2006	1996	2001	2006	1996	2001	2006
ESTATAL	61,5	65	61,6	55,6	58,8	54,6	67,4	71,4	69
ILLES BALEARS	-	50,7	51	-	39,5	41,7	-	62,1	60,6

Font: MEC. (2008). Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Curs 2005-2006.

Tenint en compte aquests indicadors, el sistema educatiu de les Illes Balears és molt més vulnerable que el de les altres comunitats autònomes. Els indicadors que aporten informació sobre la situació de l'escolaritat són les taxes d'idoneïtat en l'edat de cursar els estudis i les taxes netes d'escolaritat, principalment dels nivells d'ensenyament secundari no obligatori i dels de promoció a l'ESO. Això a banda, la presència d'alumnat estranger ha col·laborat de manera significativa a l'augment de la matriculació en els nivells d'escolaritat obligatòria (CES 2007).

En relació amb les taxes d'idoneïtat⁴ a les Illes Balears, a tots els nivells educatius obligatoris són inferiors a les estatals. A partir dels deu anys, els alumnes de les Balears —entre un 6% i un 8% menys que a la resta de l'Estat— cursen els estudis que teòricament corresponen a la seva edat. Aquestes diferències s'accentuen més en el cas dels nins, que, a tots els nivells, tenen taxes d'idoneïtat inferiors a les de les nines. El curs 2006-2007 únicament el 53,8% dels al·lots de catorze anys —el 67% de les al·lotes— varen cursar els estudis que els corresponien; una taxa que és 3,6 punts —1,5 punts en el cas de les al·lotes— inferior a la del curs anterior. Només un 44,7% dels al·lots de quinze anys —el 58,3% de les al·lotes— cursaren els estudis que els corresponien per edat, un percentatge que és 1,2 punts inferior al del curs anterior —0,4 punts per sobre, en el cas de les al·lotes.

A l'educació secundària, les taxes netes d'escolaritat revelen el grau elevat d'abandonament dels estudis. Si als quinze anys —tot i que l'escolaritat és obligatòria— ja s'hi comença a detectar un descens que situa les Balears 4 punts per sota de la mitjana de l'Estat —93,2% enfront del 97,5%—, a partir d'aquesta edat la diferència encara és més accentuada:

- Només el 77,8% dels joves de setze anys de les Balears estan escolaritzats; són un 10% menys que al conjunt de l'Estat.
- Només el 61% dels joves de disset anys estudia; un 14,7% menys que a tot l'Estat.
- Només un 30,5% dels joves de divuit anys estudien; un 7,5% menys que a tot l'Estat.

Les taxes de promoció

Atenent les dades de promoció del MEC, l'evolució de les taxes brutes de població que han finalitzat els estudis d'ESO⁵ entre els cursos 2000-2001 i 2004-2005 es redueix de manera sostinguda tant a l'Estat com a les Illes Balears. La diferència de les Balears respecte de l'Estat és destacable: de 5 a 9 punts a l'ESO. A més, a tots els cursos, tant a Espanya com a les Illes Balears, les al·lotes tenen taxes de promoció més elevades que els al·lots.

El context ocupacional i l'abandonament escolar

Un dels factors que ha actuat fins ara a la nostra comunitat autònoma com a desincentivador de la continuació dels estudis a nivells diferents —especialment els propis de l'educació secundària i posteriors— és l'estructura del sistema productiu, centrada en el sector serveis, l'hoteleria i la construcció.

Com és sabut, la manera concreta com es desenvolupen les trajectòries individuals d'inserció laboral està molt condicionada pel tipus d'estructura productiva de cada territori. En aquest sentit, pensam que l'estructura i les característiques del sistema laboral propi de les Illes actua com una

⁴ La taxa d'idoneïtat és el percentatge d'alumnat que té l'edat en què es considera que ha d'estar matriculat al curs que teòricament li correspon per edat.

⁵ La taxa bruta de població que finalitza és la relació percentual entre l'alumnat, de totes les edats, que finalitza un ensenyament i la població de l'«edat teòrica» de començar el darrer curs de l'ensenyament.

font d'oportunitats d'inserció laboral per a molts de joves, però també com a desincentivador de les trajectòries d'inserció basades en la formació més a llarg termini. Actua d'una manera determinada, negant o possibilitant oportunitats d'inserció; dirigint els joves envers uns itineraris formals i no formals determinats que condicionaran també el seu accés al treball.

En aquest sentit, pensam que no podem abordar la descripció dels processos d'abandonament prematur dels estudis i d'inserció laboral precoç dels joves a les Balears sense saber la manera com actua el mercat de treball a les Illes, a quins sectors laborals són «derivats» els joves i quines són les condicions i els requeriments d'aquests sectors.

Al cap i a la fi, la inserció en un territori específic esdevindrà captiva de les possibilitats reals del mercat i això pot xocar amb les preferències «vocacionals». Els subjectes, doncs, no som lliures per escollir la feina a què ens volem dedicar, sinó que elegim a partir de les nostres preferències —i especialment de les necessitats— i de l'oferta de mercat.

Normalment, hom considera que la inserció laboral és resultat del binomi «empleabilitat-ocupabilitat», entesa la primera com allò vinculat a les capacitats i competències dels subjectes i que afecta la seva probabilitat d'inserció laboral; «ocupabilitat» es refereix a les oportunitats i demandes que fa i que provenen del mercat laboral. En aquest darrer sentit, a la taula que veiem a continuació, podem observar quines són les ocupacions que de fet són més contractades —i, en conseqüència, més demanades— a les Balears (vegeu el quadre 3). Podem observar que l'hoteleria i la construcció són les activitats productives que generen més contractes i, en conseqüència, les que tenen més demanda.

QUADRE 3. LES OCUPACIONS MÉS CONTRACTADES PER GÈNERE, 2006

	Absoluts	%	Acumulat
Dones			
Personal de neteja d'oficina i hotels	43.900	22	22
Cambreres, bàrmans i assimilats	28.399	14,3	36,3
Dependentes i exhibid. de botigues, magatzems	25.637	12,9	49,2
Treballadores administratives, en general	18.419	9,2	58,4
Cuineres i preparadores de menjar	7.840	3,9	62,3
Auxiliars infermeria hosp.	4.838	2,4	64,8
Recepcionistes d'establiment no oficina	4.226	2,1	66,9
Infermeres	3.422	1,7	68,6
Animadores comunitàries	3.128	1,6	70,2
Peons del transport i descarregadores	2.701	1,4	71,5
Total de les 10 ocupacions	142.510	71,5	-
Total contractació dones	199.215	-	-
Homes			
Picapedrers	36.745	15,3	15,3

Continua

	Absoluts	%	Acumulat
Peons de la construcció d'edificis	26.211	10,9	26,2
Cambrers, bàrmans i assimilats	24.848	10,3	36,5
Peons del transport i descarregadors	12.256	5,1	41,6
Cuiners i preparadors de menjar	10.592	4,4	46
Personal de neteja d'oficina i hotels	10.039	4,2	50,2
Dependents i exhibid. de botigues, magatzems	6.686	2,8	52,9
Taxistes, conductors auto., furgoneta	5.722	2,4	55,3
Conductors de camions	5.151	2,1	57,4
Peons indústries manufactureres	5.120	2,1	59,6
Total de les 10 ocupacions	143.370	59,6	-
Total contractació homes	240.652	-	-

Font: SOIB (recollides de l'Anuari del Consell Econòmic i Social, 2006).

Pot ser interessant comparar la taula anterior amb la que correspon a les deu ocupacions més demandades pels joves desocupats l'any 2005 (vegeu el quadre 4).

QUADRE 4. LES OCUPACIONS MÉS DEMANDADES PELS JOVES DESOCUPATS, 2005

	Absoluts	%	Acumulat
Dones			
Dependentes de comerç	1.883	28,6	28,6
Cambreres, bàrmans i assimilats	850	12,9	41,5
Taquígrafes i mecanògrafes	831	12,6	54,1
Personal de neteja d'oficina i hotels	670	10,2	64,3
Caixeres, taquilleres	204	3,1	67,4
Perruqueres, trat. bellesa i assim.	186	2,8	70,2
Recepcionistes establiment no oficina	166	2,5	72,7
Treballadores per tenir cura de nins	148	2,2	75
Cuineres i preparadores de menjars	137	2,1	77,1
Peons indústries manufactureres	108	1,6	78,7
TOTAL atur dones menors de 30 anys	6.583		
Homes			
Cambrers, bàrmans i assimilats	712	13	13
Peons de la construcció d'edificis	545	9,9	22,9
Peons del transport i descarregadors	417	7,6	30,5
Picapedrers	301	5,5	36

Continua

	Absoluts	%	Acumulat
Taquígrafs i mecanògrafs	272	5	40,9
Peons indústries manufactureres	228	4,2	45,1
Dependents de comerç	216	3,9	49
Cuiners i preparadors de menjar	193	3,5	52,5
Personal de neteja d'oficina i hotels	166	3	55,5
Mecànics i ajustadors de vehicles	154	2,8	58,4
TOTAL atur homes menors de 30 anys	5.490		

Font: SOIB. Elaboració: Centre d'Estudis i Programes Laborals de les Illes Balears.

Característica comuna a moltes de les ocupacions d'aquests àmbits laborals és que tenen poca exigència de qualificació, acompanyada sovint de salaris baixos⁶ i de situacions contractuals i laborals de poca qualitat —temporals sempre, tant per les característiques del sectors esmentats com per factors vinculats a la rotació que és pròpia d'aquests sectors empresarials. Així, no és d'estranyar que el sector hotelier sigui un dels que generen més ocupació, però també un dels que tenen més atur.

L'exigència del mercat laboral pel que fa al nivell formatiu dels treballadors es pot apreciar al següent quadre (vegeu el quadre 5).

QUADRE 5. EXIGÈNCIA DE NIVELL FORMATIU EN EL MERCAT LABORAL

	% demanda en el mercat laboral
Nivell d'estudis	
Sense estudis	5,5
Educació obligatòria	78,8
Batxiller	8,9
Grau mitjà i FP	4,6
Estudis universitaris	2,2

Font: GADESO, elaborat de SOIB, 2002.

Així i tot, molts de joves veuen que aquestes activitats són una manera ràpida i fàcil de realitzar la seva transició del món educatiu al laboral i, per als més joves, aquesta transició apareix amb freqüència com una alternativa atractiva i integrada en el seu indret de residència. De la relativa facilitat dels joves per trobar feina en diu molt la dada corresponent a les contractacions.

L'any 2005 el 50% del total dels contractes que es formalitzaren eren de joves que tenien menys de trenta anys. El 9,3% foren indefinits i el 90,7%, temporals (només un 1,3% varen ser de contractes formatius). Del total dels contractes temporals, el 52,2% tingueren una durada igual o inferior a tres

⁶ Segons l'OBJOVI, l'any 2005, els joves de les Illes que feien feina —ja fos en primera ocupació o en una altra— cobraven un sou mitjà de 953 €.

mesos; un 24,9%, entre tres mesos i dotze, i un 22,6% foren de durada indeterminada. A més, les contractacions dels joves varen augmentar respecte de l'any 2004.

L'edat mitjana en què els joves tenen la seva primera experiència laboral és als 17,4 anys, dada que coincideix notablement amb l'edat mitjana d'abandonament dels estudis (17,6 anys). Les Illes Balears, a més, són la comunitat que té l'índex més elevat de joves de vint anys que fan feina.

En relació amb les causes específiques que provoquen aquest fenomen, creiem que les hipòtesis principals es vinculen amb la facilitat d'inserció laboral primerenca dels joves i amb la desvalorització dels estudis com a factor d'intercanvi i «èxit» social.

La pèrdua de confiança en els valors de l'estudi i la qualificació sembla que estan relacionades amb els factors que citam a continuació:

1. Factors relacionats amb la socialització familiar i les seves expectatives
2. Fracàs escolar
3. Oportunitats laborals no qualificades i primerenques
4. Descrèdit de la formació per pèrdua de correlació entre nivell formatiu i ingressos

1. Factors relacionats amb la socialització familiar i les seves expectatives

L'èxit i el fracàs escolar estan estretament relacionats amb unes determinades característiques socioeconòmiques i culturals de les famílies. Hi ha molta documentació, especialment la generada a Europa per l'escola francesa de sociologia de l'educació, però també, en altres contextos, per les aportacions de Bernstein i d'altres, que determinen que el fracàs escolar i l'abandonament precoç dels estudis estan molt vinculats a la desigualtat social «de base».

En el nostre context territorial, algunes de les situacions familiars que poden explicar el fenomen que ens ocupa serien les següents:

- Famílies sense expectatives de promoció social per als seus fills o que necessiten les seves aportacions econòmiques.
- «Borses» de joves emancipats que no tenen ocupació.
- Famílies treballadores que no supervisen adequadament els processos educatius i de socialització dels seus fills, els quals, a més, poden patir situacions de risc (consum de droga, conductes predelictives, etc.).
- Famílies immigrants mal adaptades a l'entorn social de residència.
- Altres situacions específiques.

2. Fracàs escolar

Alguns autors, com ara Gimeno, Sacristán, Salas, Marchesi, etc., atribueixen al sistema educatiu una gran part de la responsabilitat amb relació al fracàs escolar. A més dels factors que hem esmentat abans, una configuració determinada de l'escola no adaptativa ni integradora pot generar també

rebuig envers l'educació formal. Alguns dels factors que aquests autors citen com a generadors de rebuig (i «etiquetatge») són els següents:

- La utilització de les avaluacions i els resultats com a índex de fracàs escolar.
- Les dificultats del sistema escolar per atendre la diversitat de necessitats educatives dels alumnes.
- La presència de noves situacions que han de resoldre professors formats en intervencions sobre situacions i necessitats d'altre temps.
- Tot i que existeix un ampli debat al respecte, alguns autors pensen que hi ha una elevada correlació entre el PIB dels països i la quantitat de doblers que els pressupostos dels estats destinen a educació i els resultats educatius recollits als informes PISA (Pajares, Sanz, Rico 2004).

3. Oportunitats laborals no qualificades i primerenques

Les «oportunitats» laborals dels joves que abandonen l'escolaritat es relacionen amb conjuntures laborals molt concretes i són un risc important per al manteniment de l'ocupació i les possibilitats de promoció laboral i social. En aquests moments d'alentiment de l'activitat econòmica, especialment la vinculada al sector de la construcció, caldrà observar la possible incidència que aquesta conjuntura pugui tenir sobre les dades d'abandonament escolar, tot i que el gruix de l'ocupació vagi lligat al sector serveis i l'hoteleria, que sembla que estan més ben posicionats per afrontar l'alentiment.

4. Descrèdit de la formació per pèrdua de correlació entre nivell formatiu i ingressos

Tot i que sigui com a hipòtesi, podem cercar l'explicació a aquest fenomen en un factor relacionat amb la funció social de l'escola.

L'educació —amb l'esforç i la dedicació que requereix l'aprenentatge— ha perdut una gran part del valor d'intercanvi per arribar a uns determinats assoliments econòmics, que fins a aquests moments l'individu ha pogut aconseguir (de manera conjuntural) d'una manera menys costosa i ràpida (en termes d'esforç personal i inversió en temps), o almenys així ho percep una part de la població (segurament la que està més allunyada de la «cultura de l'educació» i dels seus valors). En aquest sentit, probablement com més allunyada està la possibilitat d'assolir un determinat estatus social mitjançant l'educació, més augmenta el risc que alguns joves es decantin per formes no normatives (il·legals) per poder accedir als béns que aparentment confereixen aquesta posició social.

En conclusió, pel que fa a les relacions entre mercat laboral i sistema formatiu, creiem que és oportú aportar algunes reflexions al respecte:

- La joventut a les Balears no constitueix un únic col·lectiu homogeni. Existeixen moltes maneres de «ser jove» i situacions objectives diverses de vida.
- Podríem afirmar que un gran nombre —i majoritari— de joves fan un plantejament a curt termini i d'immediatesa. Per això, abandonen de manera precoç els estudis i la formació, la qual cosa pot fer que en el futur la precarietat laboral augmenti i, a causa de l'escassa qualificació,

s'estanquin les seves possibilitats de millora i estabilitat laboral. Paral·lelament, si no hi posen remei, poden tenir més problemes socials.

- Hi ha pocs ponts entre el mercat laboral i la formació —inclosa la universitària— que permetin els joves recuperar l'accés als estudis en fases «postlaborals». Segurament l'accés per a majors de vint-i-cinc anys no sigui suficient com a via d'accés, atès que un 41,4% dels joves que no estudien declaren que en algun moment futur podrien continuar estudiant (Govern de les Illes Balears 2005).
- Cal canviar la concepció de l'escola perquè sigui un àmbit obligatori, però atractiu, per a la majoria dels joves.
- L'estructura productiva actual de les Illes probablement no permet que bona part dels joves que cursen estudis universitaris es puguin incorporar al món laboral mitjançant ocupacions pròpies dels estudis que hagin cursat. En aquest sentit, s'hauria de potenciar l'autoocupació, la innovació, la mobilitat dels «graduats», i reclamar més presència de persones qualificades al mercat laboral.
- Hi ha un grup de joves que estan en situació d'exclusió social i, fins i tot, de pobresa. Entre els col·lectius joves més vulnerables hi ha els immigrants, amb fills petits de famílies monoparentals, amb pocs ingressos econòmics i baixa competència professional; joves provinents de famílies de risc social o amb patologies que poden derivar en maltractaments. Moltes vegades, les seves xarxes relacionals potencien valors i comportaments vinculats a conductes inadaptades o anòmiques. Aquests col·lectius requereixen un plantejament compensatori específic basat a augmentar-los les oportunitats d'inserció i les quotes d'igualtat. La característica comuna d'aquests joves és que estan exclosos de xarxes de relació i suport social normalitzades.

CONCLUSIONS

L'abandonament escolar és un problema greu a la nostra comunitat autònoma que pot dificultar la cohesió social i posar en risc les trajectòries d'inserció social d'un nombre notable d'individus. L'abandonament no és solament un problema d'incompliment de la norma en els nivells obligatoris i de caire formal en els postobligatoris. Generalment, implica una opció vital molt arriscada i pot ser precursora de dificultats posteriors d'indole molt diversa.

Una societat que no faci del coneixement i de la competència personal un valor central està abocada a la pèrdua de competitivitat i exposada a contingències difícilment controlables.

El coneixement i la competència social i professional no solament es generen en l'àmbit universitari, sinó que els altres nivells postobligatoris no universitaris requereixen que siguin potenciats, de manera que lliguin la seva tasca amb unes opcions laborals determinades. L'increment de les relacions entre els sectors productius i els nivells formatius postobligatoris esdevé un factor important d'integració social, no solament laboral. En aquest sentit, l'empresariat ha de ser conscient que exigir qualificació al seu personal és un factor important per millorar de la competitivitat. A més, aquesta qualificació s'ha d'adaptar a les exigències de cada lloc de feina, però sempre és necessària i pot aportar aquest «valor afegit» que, en contextos competitius, pot fer tombar la balança cap al costat de la qualitat.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

CALERO, J. (2006). *Equidad en educación: informe analítico del sistema educativo español*. Madrid: MEC-CIDE.

CASAL, J. (1996). «Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración». *REIS*, 75/96, pàg. 295-316.

CENTRE D'ESTUDIS I PROGRAMES LABORALS DE LES ILLES BALEARS. (2006). *Anàlisi del mercat laboral. Joves menors de 30 anys*. Palma: Conselleria de Treball i Formació, Govern de les Illes Balears.

CONSEJO DE LA JUVENTUD DE ESPAÑA. (2005). *OBJOVI. Observatorio Joven de Vivienda en España. Illes Balears. Primer trimestre 2005*. Madrid.

CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL DE ESPAÑA. (2006). *Economía, trabajo y sociedad. Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral*. Madrid: CES ESPAÑA, Consell Econòmic i Social de les Illes Balears. Es pot consultar en línia a: <<http://www.ces.es>>.

CONSELL ECONÒMIC I SOCIAL DE LES ILLES BALEARS. (2005). *Memòria del CES 2004. Sobre l'economia, el treball i la societat de les Illes Balears*. Palma: CES Illes Balears.

CONSELL ECONÒMIC I SOCIAL DE LES ILLES BALEARS. (2007). *Memòria del CES 2006 sobre l'economia, el treball i la societat de les Illes Balears*. Palma: CES Illes Balears.

FORQUIN, J. C. (1985). «El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolares: desigualdades de éxito escolar y origen social». *Revista Educación y Sociedad* 3, pàg. 198-228.

GARCÍA, M. «Claves para el análisis y la intervención contra el absentismo escolar». A: MERINO, R.; DE LA FUENTE, G. (2007). *Sociología para la intervención social y educativa*. Madrid: Editorial Complutense.

GONZÁLEZ, M. T. (2006). «Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*. Vol. 4, núm. 1, pàg. 1-15.

GOVERN DE LES ILLES BALEARS. (2005). *Anàlisi de la realitat social dels joves a les Balears 2005*. Palma: Direcció General de Joventut, Govern de les Illes Balears.

INE. (2006). *Encuesta de población activa*.

INJUVE. (2005). *Informe Juventud en España, 2004*. Madrid: INJUVE, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

MARCH, M. X. (dir.). (2005). *Anuari de l'educació de les Illes Balears, 2005*. Pollença: Fundació Guillem Cifre de Colonya.

MARCH, M. X. (dir.). (2006). *Anuari de l'educació de les Illes Balears, 2006*. Pollença: Fundació Guillem Cifre de Colonya.

OLIVER, J. L. (2005). *Guia didàctica de l'exposició «La realitat social dels joves»*. Palma: Sa Nostra, Inrevés.

OLIVER, J. L. (2005). Actes de la Jornada «Causes de l'abandó escolar en els joves i programes d'inserció laboral», amb representants del Govern Hongarès. SPEE-CES.

PAJARES, R; SANZ, A.; RICO, L. (2004). *Aproximación a un modelo de evaluación: el proyecto PISA 2000*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

SA NOSTRA-C.R.E. (2005). *Informe Econòmic i Social de les Illes Balears*, núm. 37, setembre 2005. Palma: Centre de Recerca Econòmica, Sa Nostra, UIB.

MEC. (2006). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2006*. Madrid: MEC, Instituto de Evaluación (www.institutodeevaluacion.mec.es).

MEC. (2006). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*. Madrid: MEC.

VARA COOMONTE, A. (1997). *Sociología de la Educación: claves fundamentales*. Santiago de Compostela: Tórculo.

VENTURA, J.; MARTÍNEZ, F. (2007). «Inserció laboral i empleabilitat en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior: el cas de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona». *Temps d'Educació* 32, pàg. 99-119.

**RELACIÓ DE COL·LABORADORS
I COL·LABORADORES
DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES
ILLES BALEARS 2008**

Relació de col·laboradors i col·laboradores de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2008

CATALINA ALEMANY SALVÀ

Palma, 1961. Mestra de primària. Directora (1998–2001) i cap d'estudis (2005–2008) al C.P. Francesc d'Albranca des Migjorn Gran (Menorca).

LLUÍS BALLESTER BRAGE

Santiago de Compostel·la, 1960. Diplomant en Treball Social i llicenciat i doctor en Filosofia per la UIB; doctor en Sociologia per la Universitat Autònoma de Barcelona. Professor titular d'universitat del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB. Fou director (1990–96) de la Unitat de Planificació i Estudis dels Serveis Socials del Consell de Mallorca. Fou també el primer director de l'Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears (2002–2003). És autor, entre d'altres, de les següents obres: *Las necesidades sociales. Teorías y conceptos básicos* (1999); i coautor, entre altres llibres, de *La inserción sociolaboral dels joves des Raiguer de Mallorca* (1997), *Estudi sociològic sobre els joves de les Illes Balears* (1998), *Intervenció educativa en inadaptació social* (2000), *La prostitució femenina a les Balears* (2003).

JOSEP L. BONNÍN

Mestre i professor d'ensenyament secundari. Com a mestre, ha estat director d'un centre públic d'educació infantil i primària de Palma i membre fundador d'ADIPMA (Associació de Directores i Directores d'Educació Infantil i Primària de Mallorca). Ha impartit cursos i ponències relacionats amb l'organització i la gestió dels centres docents i amb la formació de directors. Ha col·laborat també en revistes i publicacions especialitzades amb articles com ara: *Avaluació interna de centres* (amb altres autors. Conselleria d'Educació i Cultura, 2001), *Propostes per al debat sobre la nova llei d'educació* (revista *Pissara*, 2005) o *Fracàs escolar, fracàs social* (revista *Lluc*, 2005). Actualment és assessor tècnic docent del Departament d'Inspecció Educativa (Conselleria d'Educació i Cultura) i professor associat de la UIB, on imparteix l'assignatura Organització del Centre Escolar, dels estudis de Mestre.

MÒNICA COLL PONS

Es Mercadal, 1969. Exerceix com a mestra d'educació primària des de 1994, si bé és especialista de llengua anglesa. Ha treballat a quatre centres de primària: C.P. Sant Rafel (Eivissa), Pio Pico Elementary School (Estats Units), C.P. Castell de Sta. Àgueda (Ferrerries) i, des de 1999, al C.P. Francesc d'Albranca. A la majoria d'aquestes escoles ha seguit una línia metodològica que li ha permès treballar sense llibres de text, basant l'activitat docent en els projectes de treball.

EQUIP DE L'INSTITUT D'AVALUACIÓ I QUALITAT DEL SISTEMA EDUCATIU (IAQSE)

CAROLINA GARCIA MACHANCOS

Picassent (València), 1965. Llicenciada en Ciències Biològiques per la Universitat de València, professora d'ensenyament secundari i cap d'estudis de l'IES Algarb, Sant Jordi – Sant Josep de sa Talaia (Eivissa).

CRISTINA LÓPEZ ÁLVAREZ

Diplomada en Educació Social l'any 2005 per la UNED, postgrau en Intervenció Estratègica en la Resolució de Conflictes amb Infants i Adolescents en Risc d'Exclusió Social. Tècnica superior en Animació Sociocultural i educadora del departament dels Serveis Socials de l'Ajuntament de sa Pobra des de l'any 2006.

MAIRATA CREUS , MARIA JESÚS

Llicenciada en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Directora del Servei d'Estadística i Qualitat Universitària. Professora del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB. Col·laboradora de l'Agència Nacional d'Avaluació i Acreditació (ANECA), d'AQ Catalunya, del Consell d'Universitats, de l'Agència Canària d'Avaluació de la Qualitat i Acreditació, de la Unitat per a la Qualitat de les Universitats Andalus, de l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Galícia, de l'Observatori per a la Qualitat dels Serveis Públics etc. Avaluadora dels Premis a la Qualitat i a la Innovació a la Gestió Pública del Ministeri d'Administracions Públiques (MAP). Membre del Club d'Avaluadors EFQM del Govern balear.

MARTÍ X. MARCH I CERDÀ

És professor de Gerontologia Educativa i Social. Ha estat director del Departament de Ciències de l'Educació de la UIB, director del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques i director general d'Universitat del Govern de les Illes Balears (1999-2003). Actualment és Vicerector Primer de Planificació i Coordinació Universitària de la UIB; també ostenta actualment la vicepresidència de la Societat Iberoamericana de Pedagogia Social.

JERÒNIMA M^a MARTORELL VANRELL

Algaida (Mallorca), 1970. Llicenciada en Filosofia i Lletres. Secció Filologia Hispànica (UIB) 1997. Professora de l'IES Aurora Picornell a Palma. Coordinadora del Projecte Europeu del centre.

CARMEN MASTOUS

Palma (1973). Doctora en Psicologia per la Universitat de les Illes Balears. Professora a l'àrea de Psicologia Bàsica a la UIB i coordinadora dels Diplomes Sènior de la UOM de la UIB. Vocal de Psicologia de l'Envel·liment del Col·legi Oficial de Psicòlegs de les Illes Balears. Investigadora en l'àmbit dels processos cognitius bàsics (memòria, atenció, motivació...), la psicogerontologia i els estudis de gènere.

EVA MUÑOZ SANTOS

Diplomada en Educació Social l'any 1998: segona promoció de la UIB, Postgrau en Educació a través del joc, fa el tercer curs de Treball Social a la UIB i és educadora del departament dels Serveis Socials de l'Ajuntament de sa Pobla des de l'any 2004

JOSEP L. OLIVER TORELLÓ

Barcelona, 1960. Llicenciat i doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Professor titular d'escola universitària de Pedagogia Social i Treball Social de la UIB. Està especialitzat en protecció de menors i planificació i avaluació social i educativa. Va ser coordinador general de l'antiga Escola de Treball Social. També té experiència en acolliment residencial de menors, com a director de les Llars del Menor del Consell de Mallorca. També ha estat cap de la secció de planificació del Consell de Mallorca i responsable del Servei de Protecció de Menors.

CARME ORTE SOCÍAS

Llicenciada en Psicologia i doctora en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Catedràtica d'universitat del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB. Està especialitzada en temes d'inadaptació social, drogodependències i gerontologia, dins els camps de la Psicologia i la Pedagogia Social, sobre els quals té diverses publicacions a nivell estatal i a nivell internacional. Ha estat la creadora i és l'actual directora de la Universitat Oberta per a Majors de la UIB.

BELÉN PASCUAL BARRIO

Palma de Mallorca, 1968. Llicenciada en Sociologia i Ciències Polítiques per la Universitat Complutense de Madrid. Doctora en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Actualment és professora ajudanta doctora del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears. Ha desenvolupat la seva tasca professional i com a investigadora en els àmbits de la inserció laboral, la dinamització comunitària, l'educació en el lleure i la promoció de la salut dels joves.

BEATRIU PONS COMELLA,

Estudiant del doctorat interuniversitari en Tecnologia Educativa de la Universitat de les Illes Balears. Llicenciada en Pedagogia amb premi extraordinari de llicenciatura. Diplomada en Educació Social. Pedagogia i directora en un gabinet psicopedagògic, <bponsc@yahoo.es>.

ENRIC POZO MAS

(1957) Marratxí. Mestre d'Educació Primària del Col·legi Sant Felip Neri de Palma (Cooperativa Gorg Blau). Vinculat al món del cooperativisme des de 1991. Actualment és president de la Sectorial de Cooperatives d'Ensenyament de les Illes Balears, integrada dins la Unió de Cooperatives de Treball Associat de les Illes Balears.

RAFAEL RECIO DE LA FUENTE

La Bañeza (León), 1963. Llicenciat en Geografia i Història per la Universitat de Salamanca. Professor d'ensenyament secundari i director de l'IES Algarb, Sant Jordi-Sant Josep de sa Talaia (Eivissa).

M. ANTÒNIA ROSSELLÓ COSTA

Palma (Mallorca), 1956. Llicenciada en Filosofia i Lletres. Especialitat Geografia i Història. Diplomada en Magisteri. Directora de l'IES Aurora Picornell i participant en el Comenius del centre.

JESÚS SALINAS IBÁÑEZ

Doctor en Filosofia i Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Catedràtic de Tecnologia Educativa del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació. Director del Màster en Tecnologia Educativa: Elearning i Gestió del Coneixement. Coordinador del Doctorat Interuniversitari en Tecnologia Educativa. Coordinador de la llista de discussió Edutec-I Fòrum de Discussió de Tecnologia Educativa. Investigador Principal del Grup de Tecnologia Educativa. <jesus.salinas@uib.es>

XAVIER SEGUÍ GELABERT

Palma, 1960. Llicenciat en Filosofia i Lletres, secció Història, per la UIB. Treballa a Es Liceu, cooperativa d'ensenyament del Pont d'Inca, des de l'any 1985. Actualment dedica mitja jornada laboral a la sectorial d'ensenyament de la Unió de Cooperatives de Treball Associat de les Illes balears com a secretari d'aquesta organització.

ANTÒNIA TORRES VIVES

Mestra de Primària a l'escola El Temple i a Mata de Jonc. Ha participat com a ponent al CEP Projectes curriculars de Centre d'Educació Infantil i Primària. Coordinadora de la revista Còdol. Educadora en diabetis i ha participat en la coordinació i organització de projectes educatius de l'associació ADIBA. Consellera electa del CEP des de 1991 a 1995.

CARLOS VECINA MERCHANT

Palma, 1969. Llicenciat en Sociologia per la UNED, diplomant en Estudis Avançats per la Universitat de les Illes Balears. És autor de la tesi doctoral "Representaciones sociales, prensa, inmigración y escuela. El caso de Son Gotleu" i de diverses publicacions relacionades amb l'àmbit social i la immigració. Ha estat director adjunt de la Unió d'Associacions i Centres d'Assistència a Minusvàlids de les Illes Balears (2007). Actualment és professor tutor de la UNED i sociòleg a l'Ajuntament de Palma, on dirigeix un projecte de desenvolupament comunitari.

LUIS VIDAÑA FERNÁNDEZ

Granada, 1960. Llicenciat en Història i en Geografia i doctor en Geografia Humana per la Universitat de les Illes Balears (2004). Està especialitzat en migracions internacionals dins l'àmbit de la Geografia Humana i, dins el marc educatiu, en educació ambiental, així com en elaboració de material didàctic divers. Treballa com a professor de Geografia i Història a ESO i batxillerat. Col·laborador de l'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears*. Professor associat del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB.



Anuari de l'educació de les Illes Balears 2008



Govern de les Illes Balears
Conselleria d'Educació i Cultura



Fundació
Universitat - Empresa
de les Illes Balears