Anuari de l'educació de les Illes Balears 2005

Colonya
Fundació Guillem Cifre

Martí X. March i Cerdà

Director

ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS

2005

Universitat de les Illes Balears

Colonya
Fundació Guillem Cifre

Anuari de l'educació de les Illes Balears 2005

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. Carme Orte Socias
Dr. Lluís Ballester Brage
Dra. Carmen Touza Garma
Dr. Josep Lluís Oliver Torelló
Dra. Belén Pascual Barrio

Secretària:

Sra. Margalida Vives Barceló

* © del text: els autors 2005
* © de l'edició: Fundació Guillem Cifre de Colonya
* Impressió: Fundació amadip.esment
* ISBN: 84-609-7432-4
* 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 i 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 5

- **UN ANUARI PER CONÈIXER I COMPRENDRE L'EDUCACIÓ** 6
  Per Martí Torrandell, president de la Fundació Guillem Cifre de Colonya i de la Caixa d'Estalvis de Pollença

PRÒLEG 9

- **L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS DEL 2005, LA VOLUNTAT DE CONTINUAR** 10
  Per la Direcció de l'Anuari de l'educació de les Illes Balears

I. INTRODUCCIÓ 13

- **ANÀLISI, REPTES I PERSPECTIVES DEL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS** 14
  Per Martí X. March i Cerdà

II. EL SISTEMA ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS 35

- **L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA A MALLORCA** 36
  Per Maria Bel Pomar Fiol

- **EL BATXILLERAT A LES ILLES BALEARS** 56
  Per Pere Franch Serra i Manel Perelló Beau

- **EDUCACIÓ I ALUMNAT ESTRANGER AL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS: UN REPTE DEL PRESENT I AMB PROJECCIÓ DE FUTUR** 108
  Per Luis Vidaña Fernández

- **APROXIMACIÓ A L'EDUCACIÓ A EIVISSA I FORMENTERA** 150
  Per M. Agustina García Muñoz i Vicent Torres Mora

- **L'ALUMNAT UNIVERSITARI DE LA COMUNITAT AUTÒNOMA DE LES ILLES BALEARS** 172
  Per Lluís Ballester i Andrés Nadal

III. EL SISTEMA EDUCATIU NO ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS 235

- **L'AVALUACIÓ DE PROGRAMES D'INTERVENCIÓ SOCIOEDUCATIVA: LA INICIATIVA COMUNITÀRIA URBAN-EL TEMPLE DE PALMA** 236
  Per Belén Pascual Barrio

- **EL SUPORT NATURAL EN ELS PROCESSOS D'INCLUSIÓ LABORAL MITJANÇANT EL MODEL DE TREBALL AMB SUPORT** 252
  Per Francesc Serra Buades

IV. RECERCA I INNOVACIÓ PEDAGÒGICA A LES ILLES BALEARS 267

- **LES CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ I LA RECERCA UNIVERSITÀRIA A CATALUNYA I A LES ILLES BALEARS** 268
  Per Antoni J. Colom Cañellas

- **UNA INVESTIGACIÓ EDUCATIVA SOBRE UN PROGRAMA DE COMPETÈNCIA FAMILIAR** 284
  Per Carme Orte i GIFES

- **AVALUACIÓ DELS EFECTES DEL SUPORT SOCIAL ALS ALUMNES DE LA UNIVERSITAT OBERTA PER A MAJORS** 296
  Per Margalida Vives Barceló i Carme Orte Socias

- **ORGANITZACIÓ PEDAGÒGICA DEL CP NORAI (PORT D'ALCÚDIA) (1988-2005)** 318
  Per Conxa Trobat Vanrell i Maite Tomás Magraner

- **ROBÒTICA A L'IES S'ARENAL** 334
  Per Joan Jaume Sastre i Marco A. Alarcón

V. ESTADÍSTICA I LEGISLACIÓ EDUCATIVA DE LA COMUNITAT AUTÒNOMA DE LES ILLES BALEARS 341

- **EL DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES EDUCATIVES UNIVERSITÀRIES A LA COMUNITAT AUTÒNOMA DE LES ILLES BALEARS (1996-2005)** 342
  Per Martí X. March i Cerdà

- **NORMATIVA DE LA LLENGUA CATALANA AL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS** 364
  Per Miquel Sbert Garau

- **RENDIMENT ACADÈMIC: ANÀLISI CRÍTICA I VISIÓ PROSPECTIVA** 380
  Per Joan Mestres i Gavarró

RELACIÓ DE COL·LABORADORS I COL·LABORADORES DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS 2005 412

PRESENTACIÓ

Un Anuari per conèixer i comprendre l'educació

Per Martí Torrandell Orell

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

L'acollida de la primera edicio de l´Anuari de l´educació de l'any 2004 sembla que ha estat positiva, tant per als professionals de l´ensenyament com també dins d´altres sectors, tots els quals han pogut gaudir d´una informació bastant exhaustiva, a més de trobar respostes a algunes preguntes que possiblement s´havien formulat anteriorment i, per la mancança de publicacions d´aquest tipus, no havien tingut l´oportunitat d´obtenir-la.

Sens dubte que els reponsables que realitzen aquest treball estan posant la més acurada atenció a fi d´abocar el máxim d´informació sobre l´estat de l´educació a les nostres Illes, ja que la meta que es pretén amb aquest anuari es copsar l´interès més ample dins de la nostra comunitat a fi de que puguin consultar-lo la majoria de persones interessades en aquesta matèria.

És de suma importància sobretot per als professionals de la docència, conèixer les normes que requereix el sistema educatiu d´una comunitat, dins de les diferents disciplines.

L´evolució i la involucració a les diferents ofertes de l´ensenyança, i d´una manera molt especial el que fa referència a l´alumnat estranger, sobre tot si tenim en compte que la comunitat balear compta amb el percentatge més alt de creixement, amb quasi un 300 per cent d´augment respecte del començament del segle passat. Malgrat que a la passada edició d´aquest anuari ja es tractàs aquest fenomen sociològic, a l´edició actual queda més ampliat i detallat l´estudi sobre un col.lectiu tant complex i variat del que la seva total integració depèn molt directament de l´ensenyança que puguin rebre.

Altres temes de vital importància quedan inclosos en el present anuari. Les innovacions pedagògiques, el desenvolupament de les competències educatives a la Universitat, la normativa lingüística al sistema educatiu de les Illes, amb un esment especial a l´educació a les Pitiüses, així com també altres estudis i anàlisis de rellevant interès, conformen l´oferta de la present edició.

Un progrés econòmic respectant l´entorn, l'estima a la pròpia llengua i una sensibilització envers les tradicions i la cultura estan bàsicament lligades a l´educació i formació dels habitants que integren una comunitat. Des de la Fundació Guillem Cifre, juntament amb la UIB, no escatimarem esforços per mantenir al dia aquest anuari a fi de contribuir al millor futur i qualitat de vida possible per a les Illes Balears.

PRÒLEG

L'Anuari de l'educació de les Illes Balears del 2005, la voluntat de continuar

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

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

En el context d'aquests objectius, la realització i la publicació de l'*Anuari de l'educació de les Illes Balears 2005* és la manifestació de la voluntat de continuar treballant per posar a l'abast de la comunitat educativa i del conjunt de la societat de les Illes Balears un document sobre l'estat del sistema educatiu de la comunitat autònoma de les Illes Balears; un document que volem que sigui viu, que sigui dinàmic, que provoqui reflexions, que possibiliti una més bona comprensió dels fenòmens educatius, que faci possible la posada en marxa dels mecanismes d'innovació, de renovació pedagògica.

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 Colonya, Fundació Guillem Cifre, a través d'un conveni amb la Fundació Universitat-Empresa de les Illes Balears**; així, el dit Anuari **és una iniciativa del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB**, però amb l'objectiu que hi participin professors d'altres departaments, mestres i professors del sistema escolar no universitari, inspectors d'educació, professionals de l'educació social, etc. A més, hem de ressenyar que, per fer possible i consolidar aquest Anuari de l'educació, s'ha signat un conveni de col·laboració entre la Conselleria d'Educació i Cultura i la mateixa Fundació Guillem Cifre de Colonya.

En aquest sentit, i d'acord amb l'estructura dissenyada per a l'*Anuari de l'educació de les Illes Balears*, l'Anuari 2005 comptarà amb el contingut següent: així, a la **Introducció** es fa una anàlisi sobre la realitat educativa de les Illes Balears, d'acord amb les línies generals que presenten els diversos treballs que formen part del present Anuari, i de les reflexions personals sobre la dinàmica del present curs acadèmic. Es tracta d'una porta d'entrada a l'Anuari, d'un editorial que pretén analitzat els punts fonamentals, els punts més significatius de l'educació a la nostra comunitat autònoma de les Illes Balears.

En el segon apartat, **El sistema escolar de les Illes Balears**, es desenvolupen els estudis següents: en primer lloc, es fa una anàlisi, d'una banda, de l'educació primària a l'illa de Mallorca i, d'una altra, sobre la situació del batxillerat a la comunitat autònoma de les Balears; en segon lloc, es fa una anàlisi sobre la situació de l'escolarització de l'alumnat immigrant a les escoles de les Balears; en tercer lloc, es fa una anàlisi sobre la situació de l'educació a les illes d'Eivissa i Formentera, i, finalment, s'analitza la realitat de l'alumnat universitari de les Illes Balears, la seva evolució i les seves característiques.

En el tercer apartat, **El sistema educatiu no escolar de les Illes Balears**, es desenvolupen dos tipus de treball: d'una banda, es realitza l'avaluació d'un programa d'intervenció socioeducativa, concretament de la iniciativa comunitària Urban-el Temple de Palma i, d'altra banda, s'analitza el suport natural en els processos d'inclusió laboral mitjançant el model de treball amb suport.

En el quart apartat, **Recerca i innovació pedagògica de les Illes Balears**, hi trobam, d'una banda, articles sobre la realitat de la investigació educativa a les Balears i, d'una altra, un seguit de treballs sobre projectes d'innovació pedagògica a les escoles de les Balears. Així, a l'apartat de recerca cal assenyalar tres treballs: una anàlisi sobre la investigació a les universitats dels països de parla catalana a través de les tesis doctorals, una aproximació a l'aplicació d'un programa de competència familiar i l'avaluació dels efectes del suport social als estudiants de la UOM de la UIB. I a l'apartat d'innovació cal fer referència a dues experiències d'innovació pedagògica de dos centres escolars de Mallorca: una del col·legi Norai del Port d'Alcúdia i l'altra sobre robòtica de l'institut d'educació secundària de s'Arenal.

En el cinquè i darrer apartat, **Estadística i legislació educativa de la comunitat autònoma de les Illes Balears**, s'analitza, d'una banda, el desenvolupament de les competències educatives universitàries a la comunitat autònoma de les Illes Balears (1996-2005) i la legislació autonòmica sobre la llengua catalana a les escoles de les Illes Balears, i, d'altra banda, es fa una reflexió sobre alguns indicadors del rendiment acadèmic dels estudiants del sistema escolar de les Balears.

Finalment, a més de continuar agraint a Colonya, Fundació Guillem Cifre, la seva implicació, la seva col·laboració, la seva generositat en la realització del present *Anuari de l'educació de les Illes Balears*, volem fer ressaltar que **la finalitat fonamental del present Anuari va més enllà del coneixement i de la comprensió del sistema educatiu de les Illes Balears; volem, sobretot, contribuir a prestigiar l'educació dins una societat com la nostra, com un factor d'èxit personal, econòmic, social i cultural. Per a les Illes Balears, fer de l'educació un factor bàsic per al futur és un repte al qual cal dirigir els màxims esforços personals, socials, polítics, econòmics i institucionals**. En qualsevol cas, amb aquest segon número demostram una voluntat de continuïtat en el desenvolupament d'aquest Anuari.

I. INTRODUCCIÓ

Anàlisi, reptes i perspectives del sistema educatiu de les Illes Balears

Martí X. March i Cerdà

RESUM

Un dels objectius d'aquesta introducció de l'Anuari de l'educació de les Illes Balears 2005 és analitzar la realitat educativa de les Illes Balears durant el darrer curs escolar; tanmateix, cal assenyalar que el desenvolupament d'aquesta anàlisi any rere any implica, d'entrada, un problema important, ja que els canvis que es poden constatar són mínims, almenys des d'una perspectiva quantitativa; però si els canvis quantitatius són mínims, és evident que es poden assenyalar petits canvis o tendències que ens poden ajudar a tenir una radiografia clara del sistema escolar de les Illes Balears. Una radiografia que no pretén ésser exhaustiva, però que té la intenció de fer conèixer els trets del sistema educatiu que són més significatius, almenys des de la nostra perspectiva.

RESUMEN

Uno de los objetivos de esta introducción del Anuari de l'educació de les Illes Balears 2005 es analizar la realidad educativa de las Islas Baleares durante este último curso escolar; no obstante, hay que señalar que el desarrollo de este análisis de año en año implica, de entrada, un problema importante, ya que los cambios que se pueden constatar son mínimos, al menos desde una perspectiva cuantitativa; pero si los cambios cuantitativos son mínimos, es evidente que se pueden señalar pequeños cambios o tendencias que nos ayuden a tener una radiografía clara del sistema escolar de las Islas Baleares. Una radiografía que no pretende ser exhaustiva, pero que tiene la intención de dar a conocer aquellas características más significativas del sistema educativo, al menos en nuestra opinión.

En aquest capítol, el que pretenem és posar de manifest els punts més significatius del sistema educatiu de les Balears, que són reflex, d'una banda, dels capítols que componen el present Anuari i, d'una altra, de les reflexions que sobre les diverses problemàtiques educatives de les Balears he realitzat sobre el present curs acadèmic. Tanmateix, no es pretén fer un resum del que s'ha dit, del que s'ha escrit, del que s'ha reflexionat o del que ha passat; l'objectiu va més enllà i és diferent: hom pretén fer una reflexió que ens ajudi no sols a conèixer la realitat educativa balear, sinó a comprendre aquesta realitat i les perspectives del sistema educatiu de les Illes Balears, en el context del sistema educatiu espanyol, en el procés de construcció de la Unió Europea i en el marc d'una societat cada vegada més globalitzada, fins i tot des de l'òptica educativa. En el marc, doncs d'aquestes reflexions, els trets que caracteritzen aquesta anàlisi sobre el sistema educatiu de la comunitat autònoma de les Illes Balears són els següents:

1) **Un primer element de reflexió, que es refereix al conjunt de l'Estat espanyol, és que les comunitats autònomes constitueixen una realitat educativa cada vegada més rica en matisos, més important des de la perspectiva de la política educativa, més dinàmica en funció de les seves responsabilitats, competències, activitats i funcions, més transcendent en funció de la seva capacitat de prendre decisions, però, sobretot, més real des de la perspectiva legal o dels mateixos fets**. Una realitat educativa cada cop més important, una vegada que es va completar la transferència de les competències educatives a cada comunitat autònoma. Des d'aquest moment cada comunitat no sols va tenir la responsabilitat de gestionar adequadament la transferència realitzada, sinó, sobretot, la possibilitat de dissenyar una

política educativa pròpia en el marc de la legislació educativa estatal. Es tracta d'un fet rellevant, ja que implica, malgrat els condicionants de caràcter estatal, que una part important de la responsabilitat educativa recau en cada comunitat; i aquest fet és significatiu tant des de la perspectiva política com des de la perspectiva pedagògica, ja que implica tenir capacitat de decidir el nivell de despesa educativa, la construcció de centres educatius, la política de professorat que es vol desenvolupar, el model pedagògic que es vol construir, el nivell d'autonomia dels centres, els processos d'escolarització, les relacions entre l'escola pública i l'escola concertada, les polítiques escolars de normalització lingüística, les relacions amb els sindicats de l'ensenyament o les AMPA, el tractament de la diversitat escolar, les relacions institucionals amb els ajuntaments pel que fa a l'àmbit educatiu, la política de gratuïtat dels textos escolars, la creació de serveis educatius complementaris a les escoles públiques, les ràtios professor/alumnes, el model de formació permanent del professorat, etc. Es tracta, en qualsevol cas, de la constatació que el nivell de descentralització educativa és un fet, encara que puguin existir diversos condicionants de diferents tipus.

Tanmateix, i en relació amb aquesta realitat autonòmica de l'educació, aquesta no sols s'ha d'analitzar com una manifestació de la política educativa desenvolupada, sinó que implica la necessitat d'institucionalitzar, des d'una perspectiva metodològica, una forma d'analitzar la realitat educativa espanyola; en aquest sentit, cal parlar de dues formes d'anàlisi del sistema educatiu espanyol: d'una banda, analitzant-lo des d'una perspectiva legal estatal, i, d'una altra, des d'una perspectiva autonòmica territorial, articulant els dos plantejaments de forma sistemàtica, amb la finalitat de tenir una comprensió global de l'educació a l'Estat espanyol. Des d'aquesta perspectiva, caldria **la construcció i el desenvolupament d'un sistema d'indicadors educatius comuns de caràcter estatal i autonòmic** que permetés realitzar una anàlisi profunda, real, sistemàtica, evolutiva i rigorosa de l'educació dins l'Espanya autonòmica, amb l'objectiu no sols de conèixer i comprendre la realitat educativa, sinó d'articular propostes de política educativa general i territorial. En tot cas, el repte de la construcció de l'Espanya autonòmica, des de la perspectiva educativa o de qualsevol altre aspecte de política de benestar social, és fer compatibles i possibles el dret i el deure de l'educació, el dret i el deure d'aprendre, els principis d'igualtat i d'equitat, el principi de solidaritat i el dret d'exercir les pròpies competències educatives, el principi de descentralització i el principi de vertebració i cohesió territorial i social. El camí de la descentralització educativa és inqüestionable, almenys constitucionalment o políticament, però, al mateix temps, en un món globalitzat, en un moment —difícil— de construcció europea, és necessari trobar els punts de convergència que facin més eficaç socialment i més eficient econòmicament el tractament de la diversitat educativa per part dels poders educatius regionals o locals. Aquest és un repte sobre el qual, pens, cal continuar reflexionant.

2) Un segon element sobre el qual cal reflexionar es refereix a **les relacions entre l'estructura educativa de les Illes Balears i la societat del coneixement**; efectivament, es tracta d'un tema complex que és important abordar, si hom té en compte no sols la importància de l'educació en el món actual, sinó, sobretot, el que diuen els estudis econòmics recents de les Illes Balears sobre la problemàtica de la productivitat i de la competitivitat, els problemes de les empreses en relació amb la política de R+D+i, la importància de la construcció en el model de creixement de les Balears o les reflexions sobre la necessitat de canviar determinats aspectes del model turístic de les Illes Balears. Es tracta d'un seguit de temes que obliguen a reflexionar sobre el paper de l'educació en la consolidació de la societat del coneixement de les Balears. La pregunta que ens

podem formular és, en aquest sentit, la següent: **és l'educació de les Balears un factor positiu en el procés d'integrar les Illes Balears dins la societat del coneixement, dins l'economia de la innovació, dins la política de recerca i desenvolupament?** Tot i que es tracta d'un tema complex, intentaré plantejar un seguit de reflexions a l'entorn de l'esmentada qüestió, centrada en aquest segon apartat sobre el sistema escolar no universitari; en altres apartats es farà una referència a la realitat universitàries de les Illes Balears:

A) La primera reflexió que podem realitzar és que històricament l'educació no ha estat, a les Illes Balears, un factor de desenvolupament econòmic i de cohesió social; ans al contrari, les dades i els fets ens demostren el poc pes i la poca importància de l'educació. Així, hom pot afirmar que, si bé el boom turístic de les Illes Balears ens ha possibilitat un creixement important en tots els terrenys, malgrat els problemes que ha generat, és evident que aquest desenvolupament es va realitzar dins un context social en què l'escola, la formació, el nivell educatiu o la qualificació de la mà d'obra eren prou baixos i poc importants. El desenvolupament de la nostra economia es va fonamentar sobre altres factors que poc tenien a veure amb l'existència d'unes condiciones formatives adequades.

B) La segona reflexió és que, si bé la institucionalització de la democràcia, amb la posada en marxa de diverses lleis i polítiques educatives, ha implicat una millora important i significativa de l'educació, cal posar de manifest l'existència d'importants dèficits en els diversos nivells educatius, tant des de la perspectiva de l'escolarització en els nivells obligatoris, com des de la perspectiva de la qualitat del producte escolar existent. Per tant, tot i les millores que hi ha hagut, que han estat i són moltes, cal assenyalar l'existència d'importants problemes educatius. En aquesta perspectiva cal posar de manifest que tant la Llei general d'educació de 1970 com la implantació del model constitucional i autonòmic d'educació a partir de la dècada dels anys vuitanta fins a l'actualitat, ha possibilitat a les Illes Balears la construcció d'un sistema escolar cada vegada més suficient, cada vegada més igualitari, cada vegada de més qualitat, tot i els perills, les insuficiències, les debilitats i les contradiccions. Per tant, aquests més de vint-i-cinc anys de democràcia han contribuït a les Balears a la millora de l'escola, dels seus resultats, dels seus recursos o de la seva percepció, malgrat els problemes existents tant des de la perspectiva quantitativa com qualitativa.

C) Amb la tercera reflexió cal assenyalar l'existència de debilitats, de contradiccions i d'insuficiències en el sistema escolar de les Illes Balears, que coexisteixen amb fortaleses, possibilitats i oportunitats; en aquest sentit cal assenyalar el següent:
   a) El creixement del nombre d'estudiants dels nivells obligatoris és una de les característiques que defineixen de forma clara el sistema educatiu de les Balears en relació amb d'altres comunitats autònomes en què el decreixement educatiu és un fet. Es tracta, doncs, d'un fet que, si bé té connotacions positives des de la perspectiva demogràfica, econòmica i educativa, planteja problemes importants, ja que no es donen les condicions per fer una escolarització adequada i no hi ha els recursos suficients per poder aconseguir uns estàndards quantitatius i qualitatius de l'esmentada escolarització. Així, el ritme de construccions escolars, començat pel govern del pacte de progrés i continuat pel govern del Partit Popular, no pot donar resposta suficient a aquest creixement, a vegades descontrolat, a causa, fonamentalment, però no solament, de l'allau immigratòria. A més, aquest increment del nombre d'estudiants en els nivells obligatoris és un dels més importants que es donen en relació amb les diverses comunitats autònomes espanyoles.

b) Però, juntament amb aquest important procés d'escolarització en els nivells obligatoris, s'han d'assenyalar les baixes taxes d'escolarització en els nivells no obligatoris —formació professional, batxillerat, ensenyament superior i educació universitària. Es tracta, doncs, d'una contradicció important que pot tenir a llarg termini importants conseqüències per a la cohesió social i per al desenvolupament econòmic de les Illes Balears. Això vol dir, en qualsevol cas, que es tracta de nivells educatius amb unes possibilitats de creixement importants.

c) En el context d'aquesta problemàtica de l'escolarització, el fenomen de la immigració escolar resulta realment un element nou i canviant, complex i difícil, dins el panorama de l'educació de les Illes Balears; un fenomen que té un seguit d'impactes importants pel que fa a l'increment del nombre d'alumnes, a l'augment de les ràtios professor/alumnes, al tractament adequat de la diversitat amb totes les conseqüències que aquest fet pot implicar des de la perspectiva del rendiment escolar o de la mateixa convivència i a la desigual escolarització entre l'escola pública i l'escola concertada; un model d'escolarització desigual dels estudiants immigrants entre centres públics i centres concertats, que pot produir progressivament una dualització social i escolar. Una qüestió de la qual cal fer un seguiment. Es tracta, en qualsevol cas, de transformar una situació problemàtica en una oportunitat per millorar la qualitat de la nostra educació, reconeixent el paper clau de l'escola en el procés d'integració d'aquest col·lectiu, però utilitzant altres mecanismes institucionals d'integració i cohesió social.

d) Una qüestió que ja es va posar de manifest a l'Anuari de l'educació de 2004 és la insuficiència del finançament educatiu de les Illes Balears, tant pel que fa a l'educació no universitària com a la universitària. Però aquesta insuficiència de finançament, que té diverses causes, que té diversos factors explicatius, comença a tenir un caràcter estructural, i es constata, en aquest sentit, una situació d'*impasse* per resoldre políticament aquesta qüestió. Cal tenir en compte que el creixement del nombre d'estudiants dels nivells obligatoris necessita un acord entre el govern central i el govern autonòmic per possibilitar l'existència de recursos adequats. Però aquest acord sobre la millora del finançament autonòmic de les Balears, bàsicament pel que fa a la sanitat i l'educació, implica, també, la necessitat de plantejar les prioritats de la despesa educativa que es vol desenvolupar; efectivament, si important és el nivell de despesa educativa, també resulta significatiu el tipus de despesa, la manera com es gasta. A més, cal tenir en compte que el problema del finançament no sols té conseqüències sobre aspectes globals i estructurals del sistema educatiu (construcció de centres, plantilla de professorat, etc.), sinó, i fonamentalment, sobre la qualitat, els serveis educatius dels centres i, sobretot, la seva vida quotidiana, que al final és el més important perquè afecta estudiants, professors, famílies concretes i la qualitat del producte escolar. Tanmateix, el problema del finançament de l'educació és, també, un problema d'abast espanyol; efectivament, la baixa despesa pública en educació no universitària i universitària, tant des de la perspectiva del PIB com de la despesa per estudiant, és un fet que cal abordar si es vol aconseguir realment una educació de qualitat. Per tant, és evident que el nostre problema de finançament de l'educació necessita un increment de la inversió educativa a tot l'Estat que ens iguali amb els països del nostre entorn. Suposarà la LOE una solució als problemes de finançament del sistema educatiu espanyol? Tot i l'escepticisme existent sobre aquesta qüestió, el fet que s'hagi proposat l'existència d'una memòria econòmica de la reforma educativa cal que sigui analitzat de forma positiva; però cal passar de les paraules als fets.

e) Aquesta manca de recursos públics i de finançament per a l'educació a les Illes Balears té, i encara en pot tenir més, importants conseqüències des de la perspectiva de la polarització

i la dualització social i educativa; efectivament, hi ha el perill, en algunes zones i en alguns centres educatius, de produir un model d'escolarització que faciliti la dualització social i educativa, que possibiliti una percepció social negativa de l'escola pública o que classifiqui els centres educatius en funció de la composició social o cultural del seu alumnat. Es tracta d'una qüestió complexa i delicada que es pot agreujar des de la perspectiva de l'escolarització de l'alumnat immigrant. Aquesta qüestió educativa implica fer una reflexió profunda, assossegada, consensuada i sense apassionament sobre un seguit d'aspectes de la política educativa: l'increment de la inversió en educació amb una priorització adequada d'objectius, la institucionalització d'unes noves relacions entre l'escola pública i l'escola concertada des de l'òptica de la igualació dels seus drets i dels seus deures i la gratuïtat real de l'educació obligatòria a tots els nivells. En qualsevol cas, només la inversió en l'escola pública és la que, de facto, pot fer disminuir els processos de dualització social i educativa; i aquesta és una qüestió fonamental, ja que només hi pot haver una millora global de l'educació si hi ha un increment dels recursos dedicats a l'escola pública. Fins i tot hom pot afirmar que, per a l'escola privada/concertada, aquesta millora de l'escola pública és fonamental, al marge de la competència entre ambdós tipus de centres en determinades zones i en funció de determinades classes socials.

f) No és estrany, doncs, atesos aquest problema de finançament i aquesta polarització i dualització educativa en determinades zones, juntament amb la poca tradició de renovació pedagògica, amb el model socioeconòmic existent i amb la manca històrica d'una cultura social en favor de la formació, en procés lent de modificació i de canvi, que els indicadors de rendiment i de qualitat educativa siguin realment millorables a les Illes Balears. Tot i que, a vegades, es produeix una tendència excessiva a l'alarmisme social, a la simplificació de les dades sobre el mal anomenat fracàs escolar, és evident que cal fer un esforç per millorar el rendiment de l'escola, dels estudiants. I aquesta millora del rendiment implica no sols incrementar recursos cap als centres sostinguts amb fons públics, sinó dur a terme canvis organitzatius interns, reformular les funcions de l'escola, redefinint els continguts instructius i els valors educatius que cal treballar, i potenciar la formació inicial i permanent del professorat.

g) Un fet que cal assenyalar és, sens cap dubte, l'ús que, segons dades difoses per l'INE, estan fent els joves de les Illes Balears de les noves tecnologies, sobretot de telèfons mòbils, ordinadors o Internet. Aquest fet és significatiu, malgrat que l'ús de les noves tecnologies a les escoles de les Illes Balears necessiti una acceleració important. Amb tot, les dades d'ús són un bon reflex i una bona oportunitat, tant per al sistema educatiu com per al sistema econòmic, en el procés de desenvolupament de la societat del coneixement a les Illes Balears, malgrat sigui necessari posar en marxa altres polítiques.

h) El desenvolupament de la societat balear posa de manifest la progressiva institucionalització de l'educació no formal, de la idea de l'aprenentatge al llarg de tota la vida o de l'educació social. Així doncs, a les Illes Balears cal assenyalar, d'una banda, l'existència de diverses institucions educatives no escolars en procés d'institucionalització i de professionalització i, d'altra banda, la necessitat de posar en marxa una política que reforci la institucionalització de l'educació social, com a resposta a les noves demandes socials, econòmiques, culturals, formatives i tecnològiques. Es tracta d'una nova necessitat, d'un nou repte social i educatiu i d'un nou dret en procés d'institucionalització, sobre el qual cal conèixer més i fer més. En qualsevol cas, la institucionalització, la generalització i la democratització d'aquest tipus d'educació són un factor de reforçament, cada vegada més important, per a la consecució d'una

política escolar eficaç, de qualitat i equitativa, tenint en compte la pèrdua de funcions de l'escola i el sorgiment de noves formes d'educació. A més, la realitat urbana actual, les noves formes de família, la necessitat de conciliar la vida laboral i la vida familiar, les noves demandes educatives, etc., obliguen a posar en marxa diverses iniciatives d'educació social i a desenvolupar acords entre l'administració autonòmica, l'administració insular i municipal, les empreses, les diverses institucions socials i el conjunt de la societat civil.

Per tant, ens trobam dins una situació en la qual coexisteixen debilitats i fortaleses, aspectes positius i aspectes negatius, èxits i fracassos, oportunitats i possibilitats, progressiva conscienciació social i empresarial sobre la importància de l'educació, malgrat la lentitud del dit procés, etc.[1] En aquest context, cal afirmar que **si volem que l'educació de les Illes Balears pugui contribuir amb eficàcia a la integració de la nostra comunitat en el si de la societat del coneixement, és necessari donar un impuls més intens al sistema escolar, com a condició sine qua non perquè la nostra societat sigui cada vegada més una realitat més innovadora, més oberta, més competitiva, més cohesionada. I això implica, d'una banda, voluntat política, voluntat institucional, però també voluntat social, voluntat dels ciutadans balears**.

3) Un tercer element de reflexió es refereix als resultats de l'informe PISA i les seves repercussions dins el món educatiu. Efectivament, no hi ha cap dubte que els resultats de l'informe PISA en un seguit d'àrees, com les matemàtiques, la lectura o les ciències, foren, durant les darreres setmanes de l'any 2004 i bona part de l'any 2005, la qüestió educativa que va ocupar i preocupar el conjunt de la societat i de la comunitat educativa, els responsables polítics i els experts educatius, els mitjans de comunicació i els sectors econòmics i socials. Amb tot, un té la percepció que els resultats que mostra l'informe PISA no han servit més que per ratificar les opinions i les certeses que es tenien sobre les fortaleses i les debilitats del sistema educatiu espanyol. Les posicions prèvies que existien sobre els problemes i les solucions s'han mantingut, de fet, allà on estaven; i, a més, s'ha evidenciat que els reduccionismes legals, polítics, ideològics o pedagògics s'imposen a l'hora d'explicar els resultats obtinguts pels estudiants de secundària, quan la qüestió és més complexa.

En qualsevol cas, tot i que els resultats de l'avaluació de PISA exigirien una anàlisi més profunda, crec necessari fer un seguit de reflexions que puguin aportar més elements per poder comprendre el perquè dels coneixements obtinguts pels estudiants espanyols de secundària. Així, és evident —i aquesta és la primera reflexió que cal realitzar— que els resultats de PISA són, per dir-ho en termes suaus, manifestament millorables, almenys en termes macros o generals. Tanmateix, seria necessari, per tal que l'anàlisi fos més completa, més complexa i més rigorosa, que els resultats obtinguts pels estudiants avaluats fossin objecte d'un diagnòstic més específic i més concret. És a

[1] Co Vegeu, sobre la realitat de l'educació de les Illes Balears, les obres següents:

— March Cerdà, M. X. (dir.) (2004). *Anuari de l'educació de les Illes Balears*. Palma: Fundació Guillem Cifre de Colonya.
— Consell Econòmic i Social (2003). *Memòria del CES 2003 sobre l'economia, el treball i la societat de les Illes Balears*. Palma: Consell Econòmic i Social. Pàg. 437- 468.
— CRE/Sa Nostra (2004). *Informe econòmic i social de les Illes Balears*. Palma: Caixa de Balears, Sa Nostra.

dir, es tracta de saber quin tipus d'alumnes afecten els problemes de rendiment escolar, a quina classe social i econòmica pertanyen, de quins països procedeixen, a quines escoles —públiques, concertades o privades— assisteixen, quin és el seu gènere, en quines zones —urbanes, turístiques, residencials o rurals— habiten, quin és el nivell cultural i educatiu de les seves famílies, quines expectatives familiars es tenen sobre l'educació i la formació, quina és la política educativa dels diversos governs autonòmics o quin és el nivell de cohesió social existent, etc.

Efectivament, una anàlisi més concreta i més micro d'aquestes dades no sols ens donaria una visió més real d'aquests resultats, sinó, i sobretot, ens facilitaria prendre les decisions adequades i específiques, saber en què i on s'han d'invertir els diners de l'educació de forma prioritària, ja que, si bé és important la quantitat que es gasta, resulta més fonamental saber en què es gasta i com es gasta, quin tipus d'accions pedagògiques i socials cal dur a terme, quins programes cal implantar en determinades zones i escoles, quin professorat i altres professionals són necessaris per dur a terme intervencions eficaces, el tipus de formació inicial i permanent per al professorat, etc. Aquestes, i d'altres, són les qüestions que cal posar en marxa en el marc d'una política educativa integral, estable, consensuada, rigorosa, de qualitat i equitativa.

La segona reflexió que cal tenir en compte és que l'informe PISA només mesura un tipus de resultats, un tipus de coneixements. I els coneixements que els escolars actuals tenen van més enllà del que analitza l'esmentat informe. Tot i que el que mesura la dita avaluació és transcendental, és evident que els coneixements que tenen els estudiants actuals són, també, d'un altre tipus, són una expressió d'un món diferent, de la tecnologia que ens domina, dels nous llenguatges de la nostra època, d'una societat distinta. Per tant, PISA no mesura, i tampoc no ho pretén, tots els coneixements que tenen els nostres escolars. En aquest sentit, cal que es tingui en compte que l'escola, malgrat la seva significació per a la democratització de l'educació i del coneixement, no és l'única institució educativa i de transmissió de coneixements. Efectivament, tot i la transcendència que té i tindrà la institució escolar, és evident que actualment els centres i les institucions que produeixen i comuniquen coneixements s'han multiplicat de forma important. Per tant, la política de democratització i generalització del coneixement no es pot centrar només sobre l'escola; cal tenir en compte altres institucions, mecanismes, entitats, etc. per evitar que la fractura social pel coneixement pugui descohesionar la societat.

Tanmateix, tot i la preocupació social que, amb raó, han produït aquests resultats, és important evitar les visions apocalíptiques, les visions interessadament pessimistes; cal saber combinar el pessimisme d'algunes dades, amb l'optimisme que, malgrat tot, la cosa avança, i el nivell educatiu de la societat s'incrementa, que cap temps passat era millor educativament, malgrat no estiguem en el millor dels mons educatius. La política de generalització i de democratització de l'educació és, a pesar de tot, un dels instruments més potents que s'han posat en marxa; si incloure tothom dins l'educació fou l'objectiu sobre el qual varen començar a treballar, des de posicions distintes, els il·lustrats, els institucionistes,els reformadors socials, els moviments socialistes, etc. avui l'objectiu és que aquesta política inclusiva de l'educació sigui de qualitat, equitativa i per a tothom. D'aquí que els resultats com els de PISA hagin de servir com una oportunitat per seguir millorant l'educació, no com un simple pretext per crear un estat d'opinió negativa sobre l'educació —bàsicament la pública— i el que l'envolta en el si de la comunitat educativa i de la societat. En educació, i malgrat sembli gairebé impossible, també hi ha resultats positius.

Si els resultats de l'informe PISA respecte de l'Estat espanyol foren realment millorables, és evident que la realitat educativa de les Illes Balears no és millor, sinó al contrari; efectivament, els indicadors de rendiment educatiu, d'abandonament escolar, de fracàs escolar o de qualitat educativa a la comunitat autònoma de les Illes Balears són, en aquest sentit, més preocupants dels que es donen en el conjunt de l'Estat espanyol. Per tant, als dèficits estructurals del sistema educatiu, als problemes quantitatius d'escolarització, s'hi han d'afegir els problemes qualitatius o de rendiment que caracteritzen la realitat educativa de les Balears.

Tanmateix, una qüestió que en funció de l'informe PISA s'ha posat de manifest és la recerca de culpabilitats; des d'aquesta perspectiva, i per part de determinats sectors socials i educatius, la LOGSE ha estat la principal causant d'aquests resultats que situen el nostre alumnat de quinze anys per sota la mitjana europea de forma lleugera. I la qüestió resulta, tal com s'ha posat de manifest, més complexa, ja que els factors que defineixen els resultats tenen a veure amb molts de factors; la reducció a un sol factor, sigui quin sigui, no sols suposa un enfocament fals del problema, sinó que impedeix la millora real de la situació educativa, ja que només, a partir d'una bona anàlisi de la realitat educativa, es podem plantejar les solucions més adients. Per tant, PISA és un indicador que qualque cosa no funciona, que els mètodes no són adequats, que la inversió educativa és millorable, que la formació del professorat ha de canviar, que els alumnes han de canviar la seva conducta, que les famílies s'han d'implicar més en l'educació dels seus fills, que la societat s'ha de preocupar més de l'educació, que els centres han de tenir més autonomia, que les ràtios han de disminuir, que els currículums educatius s'han de flexibilitzar, que els poders públics han de demostrar més voluntat política en temes d'educació, etc. I a les Illes Balears les qüestions educatives que cal millorar són moltes, són significativament importants.

Tanmateix, el que ha resultat significatiu en relació amb els resultats de PISA ha estat i és la «mitificació» del model educatiu de Finlàndia; efectivament, sembla com si, de cop i volta, s'hagi descobert la pedra filosofal per resoldre els diversos problemes educatius que tenen diversos països, entre els quals cal destacar Espanya, i també les Illes Balears. Però els resultats de PISA a Finlàndia no són ni fruit de la casualitat ni de les improvisacions, el model educatiu de Finlàndia s'ha de relacionar amb altres aspectes socials, polítics, tecnològics o històrics. Així, en aquest sentit, s'ha d'assenyalar, per exemple, que l'informe Innocenti Report Card del 2005 sobre la pobresa infantil en els països rics planteja que Dinamarca i Finlàndia encapçalen la taula classificatòria de pobresa infantil amb taxes menors del 3%; i això demostra que el nivell de cohesió social, de vertebració social, de benestar social de la societat finlandesa és molt important i explica moltes coses. **En qualsevol cas, cal tenir en compte que Finlàndia té un sistema escolar en què la pedra angular és el professor, en què el professorat té un sou superior a l'espanyol, en què el professor és considerat com un dels professionals més importants de la societat, en què la formació del professorat resulta fonamental, en què la lectura és més important que la televisió, en què la solidaritat està per damunt la competitivitat entre els estudiants, en què la inversió en educació és prou important, en què la gratuïtat del sistema educatiu és absoluta, en què es creu en l'educació, en la innovació, en les noves tecnologies… Tot i que no es tracta de mitificar cap sistema educatiu, el més important és aprendre dels factors d'èxit que el sistema educatiu finlandès ha demostrat a través dels indicadors de PISA o d'altres indicadors educatius**.

4) Un quart element de reflexió té que veure amb els resultats de l'informe PISA, em referesc al fracàs escolar. **Des d'aquesta perspectiva, el que resulta evident és que es tracta d'un tema recurrent a l'hora d'abordar reformes educatives, a l'hora de la presentació de resultats estadístics o a l'hora, dins la literatura i el debat pedagògic, de l'aparició de determinades obres que fan d'aquesta temàtica un element transcendental**. Amb tot, s'equivoquen els qui pensen que el mal anomenat fracàs escolar és un problema recent, que és una qüestió que es planteja, fonamentalment, al nostre país o que és un tema que s'ha de relacionar amb la LOGSE o qualsevol altra llei educativa. La realitat educativa, encara que alguns tendeixen a simplificar-la, resulta més complexa.

Tanmateix, és evident que, quan l'escola comença a expandir-se i a generalitzar-se als països més desenvolupats, es constata que aquest creixement quantitatiu planteja ja problemes estructurals, problemes d'adaptació a les demandes de la societat, problemes de finançament o problemes de rendiment escolar, tant des d'una perspectiva global, com des d'una perspectiva individual. I davant aquesta realitat crítica, és evident que és important no realitzar ni dur a terme un discurs apocalíptic, ni un discurs pessimista, ni un discurs alarmista que tendeixi a mitificar el passat. Èxit i fracàs escolar, creixement i crisi de l'educació, van junts des del moment en què es va dur a terme el procés d'institucionalització de l'educació; es tracta de construccions educatives fetes d'acord amb la mateixa evolució social i pedagògica.

D'acord amb aquest plantejament, és important tenir en compte, d'una banda, les diverses manifestacions del fracàs escolar, però, d'altra banda, cal parlar dels factors que expliquen la realitat d'aquesta realitat negativa del sistema educatiu. Així, en primer lloc, cal fer referència a un informe de l'OCDE[2] sobre el fracàs escolar que ens pot ajudar a definir, de forma més precisa, clara i complexa, aquest concepte; una conceptualització que parteix del fet que el baix rendiment escolar s'ha de considerar com un procés, més que com un resultat atribuïble només a variables institucionals, socials o individuals. En aquesta perspectiva, l'esmentat informe assenyala l'existència de tres manifestacions sobre el fracàs escolar: 1) La primera d'aquestes manifestacions, que es presenta durant l'etapa de l'educació obligatòria, es concreta quan el rendiment de l'alumne és significativament inferior a la mitjana o quan aquest ha de repetir un any escolar (quan la legislació de cada país així ho obliga). 2) La segona d'aquestes manifestacions es concreta quan es produeix l'abandonament de l'estudiant abans d'acabar l'educació obligatòria o quan acaba els estudis sense obtenir el certificat corresponent. 3) I la tercera d'aquestes manifestacions es produeix quan es demostren de forma pràctica les dificultats i els entrebancs que per a la integració al mercat de treball presenten els estudiants que no tenen els coneixements i les competències necessaris que haurien d'haver obtingut dins l'etapa de l'educació obligatòria. Es tracta, doncs, d'una conceptualització del fracàs escolar que té, des del meu punt de vista, un seguit d'aspectes positius: en primer lloc, perquè defineix de forma clara el que s'entén per fracàs escolar; en segon lloc, perquè amb aquesta conceptualització es pot fer una aproximació estadística a la realitat d'aquesta problemàtica educativa dife-

[2] OCDE (1998). *Overcoming failure at school*. París: OCDE.

rencial; en tercer lloc, perquè, amb aquesta conceptualització, es posa de manifest l'existència de diferents tipus i lectures del fracàs escolar; en quart lloc, perquè podem identificar les àrees en què es produeix una baixada del rendiment educatiu; en cinquè lloc, perquè aquesta «classificació» del fracàs escolar permet una anàlisi de les seves causes de forma específica, completa i integral, i, finalment, és evident que aquesta tipificació diferencial del fracàs escolar posa les bases de la política integral i sectorial que s'ha de dur a terme per tal de disminuir aquesta problemàtica educativa.
Amb tot, també és necessari afegir a aquesta conceptualització dues noves aportacions a la definició del fracàs escolar;[3] així, cal fer referència als alumnes que fracassen perquè no s'adapten a les normes del centre i que són qualificats de conflictius, violents, mandrosos, mal educats, renouers, etc.; es tracta d'alumnes que solen passar a incrementar el nombre d'alumnes que fracassen i que, en els darrers anys, s'està incrementant de forma significativa. Però, també, la realitat del fracàs escolar s'està manifestant en la destrucció de l'autoestima de determinats alumnes; es tracta d'un grup d'alumnes que, per raons diverses, solen presentar unes característiques personals de desànim, de desmoralització o d'apatia; una situació, doncs, de baixa autoestima de determinats grups d'alumnes que té una important traducció des de la perspectiva del rendiment escolar.

En qualsevol cas, el que resulta evident és que la necessitat de precisar el concepte de fracàs escolar no és una qüestió nominal o formal, sinó que resulta fonamental no sols per conèixer i comprendre aquest fenomen educatiu, sinó que és fonamental a l'hora de cercar les propostes de solucions a aquesta important i significativa problemàtica educativa. Des d'aquesta òptica, és evident que aquesta conceptualització que hem realitzat sobre el fracàs escolar implica l'obligatorietat de saber els factors, els enfocaments, els models i les causes que han possibilitat l'existència d'aquesta situació de fracàs escolar, de fracàs educatiu. En qualsevol cas, i al marge de la visió unilateral de cada enfocament explicatiu del fracàs escolar, el que cal destacar és el procés de complexificació en l'explicació del fracàs escolar. I aquesta visió complexa del fracàs escolar és, al nostre entendre, una forma excel·lent de poder abordar solucions integrals a aquesta problemàtica educativa individual i social.

Així doncs, tot i que no resulta fàcil donar una visió rigorosa sobre el fracàs escolar, actualment hi ha una tendència progressiva a la utilització d'un model multinivell o multivariable per poder donar una explicació i una interpretació adequada del fracàs escolar; una interpretació que ens doni elements per saber si aquest fracàs escolar es deu al treball dels professors, a la falta de recursos, a la manca de motivació o d'interès dels estudiants, als valors socials imperants dins una societat específica, a les expectatives familiars, a les característiques dels alumnes, al tipus de centre educatiu, o al nivell de cohesió social. A l'esmentat informe de l'OCDE sobre el fracàs escolar s'assenyala que aquest és el producte de la interacció de tres tipus de variables: a) les psicològiques, que fan referència als factors cognitius i psicoafectius; a) les socioculturals, que fan referència al context social dels alumnes i a les característiques de la seva família, i c) les institucionals, que fan referència a l'escola, als mètodes d'ensenyament utilitzats, al currículum o a la manca de recursos pedagògics. Per tant, el fracàs escolar només es pot entendre des d'una perspectiva multidimensional. Així, amb aquest enfocament multidimensional, ens interessa saber quins alumnes no superen els seus

[3] Puig Rovira, J. M. «Educación en valores y fracaso escolar», al llibre d'A. Marchesi i C. Hernández (coords.) (2003). *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Madrid. Alianza. Pàg. 83-88.

estudis? de quins països? quin és el seu gènere? a quina classe social pertanyen? quines són les característiques de les seves famílies? pertanyen a la categoria d'immigrants? on viuen? a quin tipus de centre assisteixen? quin és el PIB destinat a educació per part de cada país? quina política educativa s'està duent a terme? quina autonomia tenen els centres? en quines àrees escolars es fracassa? etc. Es tracta de tenir una radiografia, un diagnòstic real del problema, lluny d'abstraccions i de generalitats que en el fons no aporten gairebé res.

Amb tot, és evident que, de les diverses variables que intervenen sobre el fracàs escolar, la referència a una o a una altra s'ha de comprendre en funció dels contexts socials específics en què es produeix aquesta problemàtica educativa, de caire personal, de centre, de grup social o de context social o familiar. Per exemple, és evident que el fracàs escolar a les Illes Balears —i totes les altres variables que defineixen la nostra situació educativa— s'ha d'explicar en funció del model econòmic imperant a la nostra comunitat, a la poca importància que ha tingut l'educació o la formació en el desenvolupament econòmic social o individual, al retard de les Illes Balears en el procés d'institucionalització d'un sistema educatiu modern, generalitzat i equitatiu, a la importància i als efectes educatius que han tingut a les Illes Balears els moviments migratoris, abans des de la Península o ara des de països sud-americans, del nord d'Àfrica o centreuropeus, als problemes de finançament de l'educació a la comunitat autònoma, amb tot el que aquest fet implica a nivell macro o a nivell de la vida de cada centre, a la desigual escolarització entre l'escola pública o l'escola concertada en relació amb els diferents problemes socioeducatius, a la manca d'un professorat estable i amb una formació adequada als nous problemes educatius o d'altres problemes generals de l'educació a Espanya. Tanmateix, el que resulta evident és la necessitat de tenir una informació actualitzada sobre la realitat del fracàs escolar per centres, per zones, per tipus d'alumnes, per nivells educatius o per àrees curriculars.

El coneixement d'aquesta realitat escolar és fonamental per amortir les conseqüències que aquesta problemàtica pot tenir en l'autoestima dels estudiants, en la moral dels docents, en el desconcert de la comunitat educativa, en la segregació social o escolar dels fracassats, en l'existència de visions negatives de centres educatius, en la visió social pessimista i apocalíptica de l'escola, en la posada en marxa de reformes educatives equivocades, en el desenvolupament econòmic, en la cohesió social, etc. El fracàs escolar, i aquesta és una qüestió prou important, pot tenir i té significatives conseqüències a tots els nivells, la qual cosa obliga a tenir un coneixement acurat i precís de la seva realitat, a posar en marxa polítiques preventives adequades i a desenvolupar els mecanismes que impedeixin la cronificació del problema, o el pitjor, la institucionalització d'una exclusió social i escolar permanent.

Tanmateix, en relació amb el discurs sobre el fracàs escolar, cal tenir en compte, des del meu punt de vista, dos elements fonamentals: **en primer lloc, el fracàs escolar no és un fet inevitable; el fracàs escolar té solució, té solucions; el fracàs escolar necessita la posada en marxa d'un important nombre de mesures educatives que vagin a l'arrel del problema, mesures concretes, mesures de vida quotidiana, mesures que resolguin situacions específiques**. Per tant, cal rebutjar els missatges que donen per perduda aquesta batalla educativa. I en segon lloc, pensam que **seria important instaurar un nou discurs social sobre el mal anomenat, però real, fracàs escolar, en el sentit que el fracàs escolar no és el que caracteritza tota la realitat de l'educació; que el sistema educatiu està, també, ple d'èxits edu-**

catius de caire individual, de caire institucional o de caire social; que cal abandonar, doncs, tant el discurs apocalíptic, com el discurs conformista sobre la realitat educativa actual. Cal insistir en la idea que guanyar la batalla del fracàs escolar és possible i necessari; que cal guanyar aquesta batalla per poder abordar, amb garanties d'èxit, els desafiaments i els reptes que la societat del coneixement, que la nova societat del segle XXI planteja a l'educació.

5) Un cinquè element fa referència al plantejament de si poden tenir èxit les reformes educatives en uns moments polítics en què Espanya se situa en una situació de debats, de canvis legislatius importants. Així, en aquest sentit, hom pot afirmar que la història de l'educació, les experiències educatives existents i la mateixa realitat escolar quotidiana ens demostren que les reformes legislatives no són el factor més important a l'hora d'aconseguir èxits educatius significatius. S. M. Saranson, des del context nord-americà i en una obra publicada a principi dels anys noranta, ja posava de manifest el previsible fracàs de les reformes educatives i donava un missatge prou clar als legisladors i als reformadors educatius: en el fons la majoria de les reformes educatives fracassen perquè estan mal plantejades i més mal aplicades, ja que només se solen preocupar de millorar l'aprenentatge dels alumnes, la qual cosa és fonamental, però s'obliden dels factors que ho possibiliten, és a dir, dels professors, de la comunitat educativa, del funcionament de l'escola, de les relacions entre l'escola i les famílies, de l'escola i la societat, dels recursos econòmics, etc. **En qualsevol cas, seria necessari rebaixar les expectatives dels qui confien en excés en els canvis legislatius per poder dur a terme reformes educatives eficaces, o dels qui donen tota la responsabilitat de l'educació a la institució escolar, ignorant els mitjans i les institucions que també ensenyen i eduquen**.

Està comdemnada, doncs, la LOE al fracàs? Tot i que no es tracta de fer futuribles i previsions sobre una qüestió complexa, considero necessari fer un seguit de reflexions a l'entorn de les condicions necessàries per poder assolir una millora real dels resultats educatius a tots els nivells. Unes reflexions que parteixen d'un punt de partida important: les dificultats reals per fer un pacte polític en relació amb l'esmentada LOE, un projecte de llei que, des del meu punt de vista, es vol situar, tant des d'una perspectiva política com pedagògica, entre la LOGSE i la LOCE, modificant les qüestions que s'han demostrat ineficaces, discriminadores o poc realistes. Però, malgrat aquest intent de síntesi legislativa i pedagògica, la possibilitat d'arribar a un pacte entre la majoria dels grups polítics més significatius i les comunitats autònomes és poc probable, malgrat la seva necessitat, ja que és una condició prou important perquè les reformes educatives puguin assolir alguns dels seus objectius i tenir una continuïtat mínima.

En tot cas, és evident que les reformes educatives s'han de fonamentar sobre un diagnòstic seriós i profund de la realitat educativa que es vol modificar, posant de manifest els punts febles i els punts forts del sistema escolar, les seves causes i les propostes de millora. Tanmateix, almenys al nostre país, hi ha una certa tendència a fer anàlisis catastrofistes i apocalíptiques sobre l'educació, utilitzant indicadors parcials i negatius i donant un missatge excessivament pessimista sobre un tema d'una gran complexitat; fins i tot hom pot dir que a vegades hi ha una tendència a exagerar negativament la situació per tal de justificar la reforma educativa plantejada. No es tracta d'amagar la realitat, però sí de comunicar, també, els missatges positius i els èxits escolars que dins l'educació, també, hi ha. I aquesta tendència a donar missatges negatius no sols és quelcom de caràcter macroeducatiu, sinó que es demostra, en general, en el fet que els pares se solen preocupar quan les coses

no van gaire bé als seus fills, en el fet que els professors solen informar els pares quan els alumnes tenen problemes de rendiment o de conducta, o que només es posen de manifest als estudiants els punts en què fallen, o que només s'informa del que no va bé en els centres educatius… Cal, en la meva opinió, crear una atmosfera i una cultura més positives en relació amb l'educació, intentant incrementar l'autoestima de tots els sectors de la comunitat educativa, com a factor que pot possibilitar un bon punt de partida en la realització de reformes educatives.

Per tant, les reformes educatives necessiten, perquè siguin reeixides, la recerca de les màximes complicitats entre tots els membres implicats dins l'educació. I això significa que els actors reals de les reformes educatives —professorat, pares i mares, estudiants, equips directius, etc.— assumeixin més protagonisme, més responsabilitat a l'hora de prendre decisions educatives. Unes decisions educatives que impliquen l'aposta per una autonomia real dels centres a nivell organitzatiu, pedagògic i financer, la consecució d'una professionalització de la direcció dels centres educatius, la formació permanent dels docents a partir de les necessitats i demandes del professorat de les mateixes escoles, la definició del consell escolar del centre, entre altres funcions, com a òrgan de rendició de comptes i d'avaluació dels resultats educatius obtinguts, el suport real de l'administració autonòmica, central i municipal a aquesta descentralització amb compromisos, recursos i confiança, etc. Només des de la complicitat i l'assumpció de responsabilitats hom pot implicar una gran majoria en les reformes educatives, que són reals i profundes, quan són lentes, quotidianes i progressives.

Però les reformes educatives necessiten, tal com s'ha dit fins a l'extenuació, recursos econòmics suficients, sense mitificar els percentatges o els indicadors financers de referència. No es tracta, només, d'incrementar recursos de forma progressiva per part de totes les administracions implicades; es tracta, fonamentalment, de saber en què es gasta, com es gasta i qui ho gasta. Aquesta és una qüestió fonamental que necessita concretar-se a través d'un procés de discriminació positiva als centres que plantegin unes necessitats més evidents, en el context d'un finançament mínim i suficient per a tots els centres sostinguts amb fons públics. Amb tot, totes aquestes condicions, i d'altres que resultaria molt llarg comentar, també necessiten un lideratge clar per part de les administracions responsables de l'educació; un lideratge capaç de trencar l'escepticisme que existeix actualment quan es parla de reformes educatives en el si de la comunitat educativa i de la societat en general. Cal passar de les paraules als fets, intentant generar la confiança que l'educació necessita, començant a canviar i a millorar, d'entrada, la vida quotidiana dels centres educatius.

Tanmateix, un element que cal tenir en compte a l'hora de reflexionar sobre les reformes educatives fa referència a l'excessiva importància que es dóna a la institució escolar tant des de la perspectiva de transmissora de coneixements —ignorant altres institucions educatives i socials— com des de la perspectiva de transmissora de valors morals, d'idees, de pensaments, d'ideologia. Sense negar la capacitat d'influència de l'escola, és evident que existeixen altres mecanismes d'educació, de comunicació, de transmissió d'idees i pensaments, etc. Per tant, a l'escola se li ha de donar el rol que li correspon, que és molt, però no il·limitat, cal «simplificar» la resposta educativa, intentant que la societat tingui clar l'encàrrec que dóna a l'escola. Un encàrrec clar, dins una societat complexa, però que necessita institucions que sàpiguen el que se n'espera. És una forma que tots els components de la institució escolar tinguin clar les seves funcions, que la societat sàpiga el que se n'espera, el que se li pot demanar. Aquests són elements bàsics a l'hora d'abordar la reforma educativa.

6**) Un altre element de reflexió fa referència a les implicacions micropolítiques de la reforma de la LOCE**, d'acord amb els documents i el projecte de llei orgànica de l'educació del Ministeri d'Educació i Ciència; una reforma que, malgrat les polèmiques polítiques, pedagògiques i constitucionals, serà parcial, modificant-se les qüestions més polèmiques —la definició del caràcter educatiu de l'educació infantil de zero a tres anys, la supressió dels itineraris educatius de l'ESO, l'existència d'una única prova d'accés a la universitat amb posterioritat a la finalització del batxillerat, la introducció qüestionada d'una nova àrea d'educació de la ciutadania, el caràcter no computable de l'ensenyament confessional de la religió a efectes acadèmics, per a l'accés a la universitat i per a la concessió de beques…—; es tracta d'aconseguir, segons sembla, el màxim consens en la definició del sistema educatiu en una societat plural i un Estat descentralitzat políticament en matèria d'educació. Un objectiu desitjable, necessari i imprescindible, però, de moment inviable.

No hi ha cap dubte, doncs, que el sistema educatiu necessita acords fonamentals que impedeixin que els canvis de govern suposin modificacions profundes de la política i la legislació escolar, amb tot el que aquest fet sempre implica de desorientació i desmoralització dins la comunitat educativa, entre el professorat, les famílies i els estudiants. Els sistemes escolars necessiten canvis permanents i progressius, però no reformes profundes en funció de conjuntures concretes, que al final no sols no arriben a bon port, sinó que tenen efectes perjudicials i contradictoris en els resultats educatius, tant des d'una perspectiva individual com des d'una perspectiva global.

I les raons per matisar i relativitzar l'èxit de les grans reformes educatives de caràcter macro i estructural són diverses: 1) L'escola, encara que hom accepti la seva funció de reproducció social, ja no és el mecanisme més important ni únic per dur a terme aquesta funció, sobretot en les societats postindustrials. 2) L'escola té, malgrat tot, una significativa autonomia en relació amb el sistema social i polític; els simples canvis legislatius, de programes, de continguts, etc. no impliquen la materialització real dels objectius proposats. 3) La mateixa existència, dins Espanya, de distintes comunitats autònomes amb competències educatives i amb governs de signe polític diferent dóna a la institució escolar dinàmiques diferenciades a nivell de funcionament i d'objectius. 4) La dinàmica de les escoles, en funció de la seva dependència, de la composició de la comunitat educativa, del tipus de professorat, de la situació geogràfica, de la seva tradició històrica, etc., construeix realitats plurals i diferenciades i en què la vida real i funcional de cada centre és fonamental. És a dir, la dinàmica de cada institució escolar és, la majoria de vegades, distinta de la dinàmica legislativa i programàtica que li marquen els poders públics.

Així doncs, tot i la importància i la necessitat de tenir unes línies coherents, clares, flexibles i amb continuïtat de política educativa pública, la política escolar dels poders públics ha d'incidir cada vegada més en les qüestions micros, en la realitat de cada centre, en la seva vida quotidiana, en el tractament diferencial —que no desigual— dels centres, en l'increment de l'autonomia pedagògica, econòmica i organitzativa de les escoles, en la dotació dels recursos adequats a les seves necessitats reals i a la diversitat del seu alumnat, en la desburocratització des de la perspectiva de la presa de decisions, en la posada en marxa dels controls i de les supervisions a posteriori, en la flexibilització en l'aplicació dels currículums que han d'ésser de mínims, en la desreglamentació oficial de la vida dels centres, en l'existència d'unes plantilles de professors i de recursos humans adequats a la realitat social i educativa de cada centre, en la posada en marxa dels mecanismes de responsabilització dels equips directius dels centres, en l'existència de projectes educatius de centre reals, clars

i no burocràtics, en una major implicació conveniada dels ajuntaments, etc. És l'hora, doncs, de les reformes educatives consensuades, racionals, flexibles i desburocratitzades, però, sobretot, és l'hora de la micropolítica escolar, de l'autonomia real dels centres, de donar importància a la seva vida quotidiana, de la preocupació pel seu dia a dia. **Aquests han d'ésser, per tant, els grans objectius de la reforma educativa: la dignificació i la consideració de la micropolítica escolar, la consecució de la qualitat i de l'equitat educativa i social concreta i la resolució dels problemes de cada dia. Hauria d'ésser, per tant, el temps de les reformes educatives reals i quotidianes**.

7) En un dels apartats d'aquesta introducció es feia una referència a les relacions entre l'estructura del sistema educatiu i la societat del coneixement; en el context d'aquestes relacions hem de fer una reflexió important sobre la qüestió universitària de les Illes Balears i les seves característiques fonamentals. Així, una de les característiques diferencials de la comunitat autònoma de les Illes Balears pel que fa a l'àmbit universitari és l'existència d'una única universitat presencial pública; amb tot, cal fer referència a l'existència d'escoles universitàries adscrites a la UIB, com són la de Relacions Laborals, la de Magisteri Alberta Jiménez, la de Turisme del Consell d'Eivissa i Formentera o les Felipe Moreno a Mallorca i a Menorca; a la UIB i a aquests centres universitaris s'hi ha d'afegir el Centre Associat de la UNED a les Illes Balears, amb seus a Palma, a Menorca i a Eivissa, que compten amb el suport institucional i financer dels Consells de Mallorca, de Menorca i d'Eivissa-Formentera, però no amb el del Govern de les Illes Balears que només té transferida la política universitària en relació amb la UIB. A més, també, cal fer referència a la presència de la UOC, ja que hi ha un nombre significatiu d'estudiants de les Illes Balears que estan matriculats a diversos estudis d'aquesta universitat virtual. A tots aquests centres adscrits i universitats s'hi ha d'afegir un projecte d'universitat privada que, d'acord amb informacions aparegudes a la premsa, està en procés de tramitació administrativa i política per part de la Conselleria d'Educació del Govern de les Illes Balears a nivell del Consell de Coordinació Universitària.

Per tant, les Illes Balears es caracteritzen, cada vegada més, pel fet de tenir una oferta universitària més plural, malgrat el fet que només existeixi una sola universitat presencial, una situació que té possibilitats de canviar en el futur. Tanmateix, també cal fer referència a un fet significatiu que caracteritza la nostra realitat universitària: ens referim a un nombre estable d'estudiants que cada any elegeixen altres universitats de l'estat per poder desenvolupar els seus estudis universitaris; tot i que el nombre d'estudiants universitaris que demanen trasllat a altres universitats espanyoles és d'uns set-cents anuals, s'ha d'assenyalar que una part estudien titulacions que són presents a la UIB. Es tracta d'un fet que es manté constant al llarg dels anys i que és important analitzar.

Amb tot, en el marc d'aquestes línies generals, les característiques específiques de la situació universitària de les Illes Balears són, a grans trets, les següents:

1) En primer lloc, cal fer referència a la caracterització de la realitat universitària de les Illes Balears, des de la perspectiva de la presència de la UIB, de la UNED i de la UOC en el si de la societat de les Illes Balears. Efectivament, en aquesta perspectiva, cal tenir en compte les diverses funcions de les tres esmentades universitats; així, si la UIB presenta unes funcions a l'àmbit

docent, investigador i d'extensió cultural universitària, tant la UNED com la UOC es caracteritzen, bàsicament o quasi exclusivament, per la seva funció docent, essent gairebé inexistent la seva funció investigadora o de projecció cultural. I aquest fet és important si hom té en compte el nivell de resposta de les dites universitats a les necessitats socials, econòmiques, professionals, d'innovació, culturals o de transferència del coneixement de la societat de les Illes Balears. No es tracta, en qualsevol cas, d'una valoració, sinó, fonamentalment, d'una descripció d'una realitat, que és bàsica a l'hora de fer una avaluació seriosa, rigorosa i científica de les dites universitats, des de la perspectiva del seu impacte. En aquest sentit, seria necessari dur a terme una avaluació global de les dites universitats d'acord amb els estàndards de qualitat i d'excel·lència universitària que s'utilitzen per part de les agències universitàries. Seria, en aquest sentit, un bon instrument perquè la societat de les Illes Balears fes una anàlisi seriosa de les tasques realitzades per les dites universitats.

2) En segon lloc, cal fer referència a un fet que, si bé és comú per a tot l'Estat espanyol, és important des de la perspectiva de la realitat actual i del futur del sistema universitari balear; ens referim a la construcció de l'espai europeu d'ensenyament superior i de recerca amb totes les seves conseqüències des de la perspectiva de les titulacions que es vol implantar, de la posada en marxa dels crèdits europeus, de l'impuls de la mobilitat universitària o de l'aposta per la qualitat universitària. Tot i que les directrius generals de la construcció de l'espai europeu d'ensenyament superior depenen, fonamentalment, del Ministeri d'Educació i Ciència, és evident que la comunitat autònoma i la mateixa UIB tindran i han de tenir un paper fonamental en la definició de les noves titulacions o en la posada en marxa de la nova metodologia d'ensenyament-aprenentatge. En aquest sentit, s'ha d'assenyalar l'existència d'un seguit d'actuacions que, tot i la seva timidesa, s'han d'emmarcar en aquest procés de construcció de la convergència universitària europea. Unes iniciatives que durant els propers cursos s'hauran de reforçar amb més intensitat de forma important i significativa. Tanmateix, és evident que un procés com el de la construcció de l'espai europeu d'ensenyament superior necessita un seguit d'elements per part de les diverses administracions implicades (Ministeri d'Educació i Ciència, Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears i Universitat de les Illes Balears): criteris clars, lideratges forts, temporalització adequada, voluntat política, complicitat en el si de la comunitat universitària, recursos, etc. Tot i que l'objectiu d'aquest apartat no és fer una anàlisi critica del procés seguit fins ara, és evident que algunes de les decisions equivocades preses per l'administració central, el silencis o la indefinició de l'autonòmica o algunes propostes realitzades per part de la UIB no contribueixen a definir en camí que cal seguir en el procés de construcció d'aquest espai d'ensenyament superior.

3) En tercer lloc, tot i que segueix essent un fet demostrat que les Illes Balears tenen una baixa taxa d'estudiants universitaris i d'educació secundària postobligatòria, s'han de ressenyar els lleugers canvis que es comencen a constatar en el sentit que el nombre d'estudiants universitaris o de formació professional comença a incrementar-se, malgrat sigui de forma lleugera; un increment lleuger, però que s'ha de contextualitzar en el marc d'una tendència, la qual cosa és el més significatiu. I és significatiu en una comunitat com la nostra, en què trobam una gran contradicció entre el creixement econòmic existent i el nivell de desenvolupament humà —que té l'educació i la formació com un dels indicadors més importants—, la qual cosa pot tenir en el futur efectes negatius per al desenvolupament integral de les Balears. En aquest context, cal parlar de les cau-

ses d'aquest canvi de tendència que s'observa en el procés de creixement del nombre d'estudiants universitaris. Tot i que no hi ha cap estudi que expliqui aquest canvi tímid de tendència, pensam que cal tenir en compte un seguit de variables que ens ajudin a explicar aquesta realitat. En aquest context, cal parlar de tres grans factors: el primer factor explicatiu faria referència al baix nivell de creixement econòmic que en aquests darrers anys s'ha produït a les Illes Balears; un baix creixement econòmic que ha tingut conseqüències des de la perspectiva del mercat de treball, que ha deixat d'ésser tan dinàmic com anys anteriors; a més, el tipus d'oferta de treball pot estar implicant que determinades generacions hagin optat per una progressiva opció cap a l'estudi davant la realitat del mercat de treball. El segon factor està en relació amb la implantació, gairebé definitiva, de nous estudis durant la legislatura passada (cinc diplomatures i una llicenciatura), que han tingut una important demanda d'estudiants; en aquest sentit, cal fer referència al fet que durant la present legislatura, en el si de la UIB, no s'ha implantat cap nova titulació universitària oficial, només s'han posat en marxa títols propis de la UIB i s'han aprovat titulacions oficials per impartir a l'Escola Universitària Alberta Jiménez, adscrita a la UIB, que tenen a veure amb el periodisme i la comunicació audiovisual. I el tercer factor explicatiu agrupa totes les iniciatives de la UIB —o en col·laboració amb la Conselleria d'Educació— que han tingut com a objectiu fonamental la captació d'estudiants o la seva fidelització: ens referim a la millora de l'atenció de l'alumnat, l'aprovació d'itineraris en el si de les diverses titulacions oficials, l'aprovació de títols propis, la flexibilització introduïda en algunes titulacions, la flexibilització en la permanència dins la UIB o els primers resultats de la implantació del POTU (Programa d'Orientació i Transició a la Universitat) realitzat entre la Conselleria d'Educació i la mateixa UIB.

4) En quart lloc, i en relació amb les titulacions universitàries existents dins la UIB, caldria obrir una reflexió important en què participassin l'administració autonòmica, la societat balear a través de la seva representació en el si del Consell Social i la mateixa comunitat universitària. Efectivament, en uns moments en què s'està duent a terme una proposta de reforma de les titulacions universitàries de grau i de postgrau en funció del procés de convergència universitària, seria important reflexionar sobre el camí que cal seguir per part de la UIB en relació amb les noves titulacions que cal implantar en el futur immediat. Es tracta d'una qüestió fonamental sobre la qual no es pot improvisar i sobre la qual s'han de tenir criteris clars. Sense entrar a analitzar el procés que està duent el Consell de Coordinació Universitària del Ministeri d'Educació o els terminis per a la implantació dels estudis de postgrau —que s'han desregularitzat d'una forma excessiva—, és evident que el procés d'implantació de les noves titulacions universitàries en el si de la UIB necessita una metodologia clara, una temporalització delimitada, criteris racionals, científics, acadèmics, professionals i socials, una anàlisi dels recursos existents, una planificació de futur, consensos múltiples, perspectives a mitjà i a llarg termini. Es tracta, doncs, d'una qüestió fonamental per al futur de la UIB, que necessita una estratègia definida que no pot ésser aliena a l'estratègia econòmica, social, professional o cultural de la comunitat autònoma de les Illes Balears. No hi ha cap dubte, en aquest sentit, que els propers cursos seran fonamentals en la construcció d'aquesta nova arquitectura de noves titulacions europees. Es tracta, doncs, d'una oportunitat fonamental per poder fer les reformes que la UIB i que tot el sistema universitari espanyol necessiten per poder competir en un mercat universitari més obert.

5) En cinquè lloc, seria un error plantejar l'anàlisi del sistema universitari només des de la perspectiva del nombre d'estudiants, el seu creixement o la distribució per estudis. Efectivament, l'anàlisi del sistema universitari obliga a fer reflexions més plurals i extenses; ens referim a l'avaluació de la qualitat del professorat universitari, que segurament necessita una revisió funcional amb la finalitat que l'avaluació que realitzen els estudiants al professorat tingui unes repercussions determinades; ens referim a l'anàlisi de la inserció dels titulats universitaris dels diversos existents que podria realitzar l'AQUIB de forma periòdica; ens referim a la transferència real de coneixement a la societat a través dels diversos indicadors que es puguin construir respecte d'aquesta tercera gran funció de la universitat; ens referim a la formalització d'un sistema eficaç d'aprenentatge al llarg de tota la vida, de la creació de diplomes culturals, de la redefinició del paper de la UOM, etc. Es tracta, doncs, d'un procés d'anàlisi global del sistema universitari de les Illes Balears a través de la construcció d'un sistema d'indicadors que ens permetin conèixer la realitat universitària de les Illes Balears, i poder introduir els canvis necessaris per millorar la qualitat i la resposta a les necessitats socials i professionals existents.

6) Finalment, i en el marc de les reformes universitàries plantejades, sobre la convergència universitària europea o la legislació universitària, caldrà, també, introduir la reforma del finançament de la universitat. Tot i que, des del Consell de Coordinació Universitària s'ha obert un procés de reflexió sobre aquesta qüestió, és evident que es tracta d'un tema complex, ja que són diversos els aspectes que són objecte de debat: la quantia del finançament universitari, el model de finançament, la qüestió dels preus públics, la política de beques o d'ajuts universitaris, la política de rendició de comptes, el nivell d'autofinançament universitari, etc. Es tracta de qüestions que afecten tot el sistema universitari espanyol, però que necessiten una concreció a les Illes Balears. Efectivament, a pesar que hom no pot plantejar la qüestió del finançament universitari balear només en termes del percentatge del PIB de la comunitat autònoma, és evident que cal incrementar la quantia del finançament tenint en compte la progressivitat, els objectius del finançament, el seu nivell d'eficàcia i d'eficiència, el control dels resultats, etc. Aquesta qüestió del finançament és una temàtica que cal plantejar de forma seriosa i racional en el marc, també, del procés d'institucionalització de la societat del coneixement per a les Illes Balears.

Així doncs, si partim de la hipòtesi que el sistema universitari de les Illes Balears ha d'ésser un factor clau en el procés de vertebració de la societat del coneixement, és evident que ens trobam en una cruïlla en què cal saber el camí que cal seguir si hom vol tenir un nivell d'èxit significatiu, un nivell d'èxit important. **Així, s'ha d'assenyalar que la UIB es troba, en tant que universitat presencial, en tant que universitat que realitza les tres grans funcions universitàries de docència, de recerca i de transferència de coneixement, en una posició clau per poder exercir una posició hegemònica en la vertebració de la societat de les Illes Balears, des de la perspectiva del coneixement; efectivament, tot i que els reptes universitaris del futur són importants, és evident que la UIB té una important responsabilitat en el procés de liderar la construcció d'una societat del coneixement, oberta, innovadora, competitiva, capaç de mantenir el seu nivell de benestar social**.

8) Finalment, voldria posar de manifest que, malgrat els problemes d'escolarització i de finançament, els fracassos escolars i les baixes taxes d'escolarització postobligatòria, i tot el seguit de

qüestions que defineixen l'estat del sistema educatiu de les Illes Balears, el nivell educatiu global puja no amb la velocitat que voldríem ni en la forma, ni de forma totalment equitativa, però avança, i que, tal com he dit, cap temps educatiu passat no fou millor

Tanmateix l'actual situació socioeconòmica de les Illes Balears, amb especial esment al turisme, necessita un context diferent del que hi havia en el moment del boom turístic; un context social en què la formació i l'educació estiguin en el centre de la preocupació del nostre model socioeconòmic, en el centre del discurs polític i social, amb un increment de la inversió i la preocupació per la formació des de l'educació infantil fins a la universitat, passant per la formació professional i l'educació permanent. Un context social en què la recerca, el desenvolupament i la innovació siguin factors claus de competitivitat i de benestar. Les Illes Balears —l'administració autonòmica, les altres administracions públiques, totes les institucions educatives, la comunitat educativa en el seu conjunt, la societat civil…— necessiten fer un esforç important per tal de tenir una estructura i una política educatives més adequades als canvis necessaris en la política turística, als reptes de la societat del coneixement, i a la necessitat d'una societat cohesionada. La societat de les Illes Balears té debilitats socials, econòmiques, tecnològiques, territorials, culturals… per afrontar aquests reptes, però també té fortaleses, té actius importants, té una oportunitat clau per abordar aquest procés. **I l'educació ha d'ésser l'element estratègic perquè les Illes Balears s'hi incorporin i siguin realment una societat del coneixement. L'educació s'ha de situar en el centre de la preocupació política i social, per necessitat i convenciment**.

La conclusió és que estam davant un nou model de desenvolupament econòmic mundial que necessita la ciència i la tecnologia, una mà d'obra més qualificada, un lideratge empresarial clar i decidit, una escola que funcioni i unes institucions públiques i universitàries amb una estratègia prou clara i definida, cap a aquests canvis de l'actual model de desenvolupament econòmic. Les Illes Balears necessiten apostar per aquesta política, si hom vol seguir millorant el nivell de desenvolupament, de benestar i de qualitat de vida.

II. EL SISTEMA ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS

L'educació primària a Mallorca

Maria Bel Pomar Fiol

RESUM

El present treball aporta un conjunt de dades actualitzades amb la finalitat d'identificar alguns trets de l'educació primària a l'illa de Mallorca. Identifica, també, algunes de les preocupacions i perspectives de futur, a curt i mitjan termini, a partir de les dades recollides, dels reptes que té plantejats l'educació primària i d'algunes de les experiències innovadores que s'estan desenvolupant a la nostra illa.

RESUMEN

El presente trabajo aporta un conjunto de datos actualizados con la finalidad de identificar algunos rasgos de la educación primaria en Mallorca. Identifica también algunas de las preocupaciones y perspectivas de futuro, a corto y medio plazo, a partir de los datos recogidos, de los retos que tiene planteados la educación primaria y de algunas de las experiencias innovadoras que se están desarrollando en nuestra isla.

INTRODUCCIÓ

La reflexió sobre la situació de l'educació primària a Mallorca que es presenta en aquest estudi té dues parts: en primer lloc, s'analitzen alguns indicadors sobre l'estat actual en relació amb l'alumnat matriculat, els centres de primària i l'alumnat estranger. Les dades presentades corresponen als tres últims cursos escolars (2002-2003, 2003-2004 i 2004-2005) amb l'objectiu de facilitar l'anàlisi sobre la seva evolució. En segon lloc, s'exposen algunes reflexions sobre perspectives de polítiques i pràctiques educatives, entenent que l'anàlisi anterior sobre la situació actual de l'educació primària a Mallorca requereix una mirada més ampla sobre el present i el futur, que ens permeti saber quina idea d'escola i de qualitat educativa desitjam i cap on decidim encaminar els esforços. En aquesta segona part es presenten alguns dels reptes que té plantejats l'etapa de primària (tot i que no en són exclusius), com també experiències escolars que intenten donar resposta a aquests reptes.

Les dades provenen de la informació aportada per la Direcció General de Planificació i Centres de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears, com també de la informació publicada pel Ministeri d'Educació, Cultura i Esports.

PRIMERA PART: ALGUNS INDICADORS DE LA SITUACIÓ ACTUAL

L'alumnat d'educació primària

QUADRE 1. NOMBRE D'ALUMNAT MATRICULAT (1)

	2002-2003	2003-2004	2004-2005
	Alumnat	Alumnat	Alumnat
CENTRES PÚBLICS	25.912	26.029	26.126
CENTRES CONCERTATS	18.032	18.044	17.924
CENTRES PRIVATS	1.336	1.331	1.332
TOTAL	45.280	45.404	45.382

(1): No inclou l'alumnat d'incorporació tardana

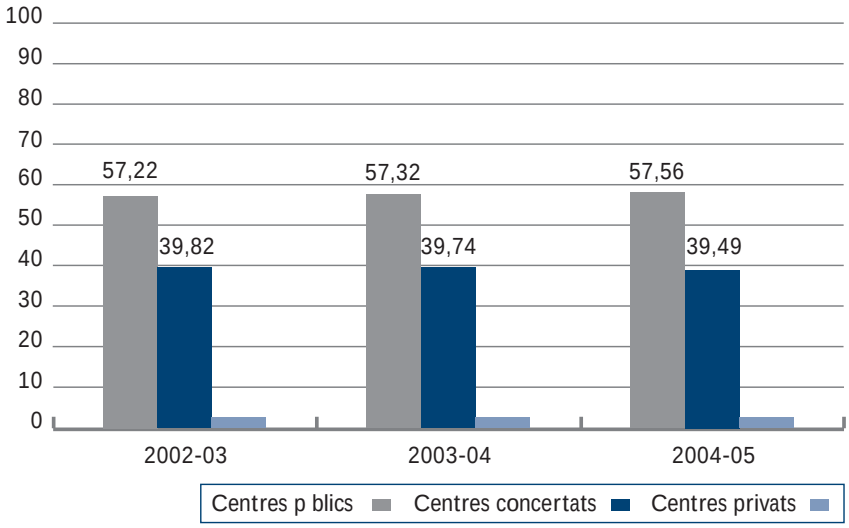
Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de la Direcció General de Planificació i Centres de la Conselleria d'Educació i Cultura

L'escolarització de l'alumnat de primària a Mallorca al llarg dels tres darrers cursos es manté al voltant dels 45.000 alumnes i ha experimentat un increment menys rellevant que en cursos anteriors. Així, per exemple, si comparam el curs 2002-2003 amb el curs anterior, l'augment fou de 669 alumnes, fet que obligà l'administració educativa a impulsar una política de construcció de nous centres i ampliació dels ja existents.

Així mateix, es pot veure que l'increment d'alumnat repercuteix en l'escola pública, mentre que els centres concertats i privats mantenen una matrícula semblant. Més endavant s'analitzen les xifres relacionades amb l'alumnat estranger, però es pot anticipar aquí que aquesta repercussió està relacionada amb l'augment considerable de l'escolarització d'alumnes procedents d'altres països.

Tal volta el fet que la matrícula general hagi experimentat un creixement menys rellevant que en cursos anteriors i s'hagi estabilitzat ha provocat que l'impacte de l'escolarització d'alumnat estranger hagi estat menys significatiu del que es podria esperar (tot i ser-ho), com a conseqüència de la caiguda de natalitat, que ha permès respondre a la nova demanda d'escolarització. Ara bé, cal considerar en un futur a curt termini els efectes sobre l'escolarització a primària del fenomen de reagrupació familiar d'immigrants i del procés de regulació d'immigrants extracomunitaris, com també l'augment de naixements de mare estrangera a la nostra comunitat. Segons dades de l'Institut Nacional d'Estadística, l'any 2004 les Balears foren la comunitat autònoma on es produïren més naixements de mare estrangera; concretament un 21,83%, que suposa un de cada cinc naixements.

GRÀFICA 1. EVOLUCIÓ DEL PERCENTATGE D'ALUMNAT MATRICULAT



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

Es pot observar que la matrícula a les escoles públiques suposa el 57% del total de l'alumnat, la matrícula a les escoles concertades el 39% i la corresponent a les escoles privades es manté al voltant del 3%.

Si comparam les dades del curs 2004-2005 amb les aportades pel MEC per al mateix curs i en relació amb totes les comunitats autònomes de l'Estat, es pot concloure que a Mallorca l'escola concertada i privada té una major presència, atès que escolaritza el 42,42% de l'alumnat, mentre que en el total de l'Estat el percentatge és del 33,4%. D'altra banda, l'escolarització en centres públics de Mallorca suposa el 57,56% i al conjunt de l'Estat l'alumnat escolaritzat en centres públics de primària és del 66,6%.

Els centres d'educació primària de Mallorca

QUADRE 2. CENTRES I UNITATS DE PRIMÀRIA

	2002-2003		2003-2004		2004-2005	
	Centres	Unitats	Centres	Unitats	Centres	Unitats
CENTRES PÚBLICS	143	1.192	144 (1)	1.213	146 (2)	1.239
CENTRES CONCERTATS	76	671	76	670	76	672

Continua

CENTRES PRIVATS	4	53	4	54	4	54
TOTAL	223	1.916	224	1.937	226	1.965

(1): Un centre amb una unitat de primària

(2): Un centre amb una unitat de primària i un centre amb dues unitats de primària

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

Segons informació apareguda a la premsa[1] i citant fonts de la Direcció General de Planificació i Centres de la Conselleria d'Educació i Cultura, per al proper curs està previst obrir un nou centre públic d'infantil i primària a Mallorca (CP Cas Capiscol), atès que, malgrat l'estabilització de la matrícula en els darrers anys, la nostra comunitat autònoma arrossega un dèficit de centres escolars.

Dels set centres de primària i infantil que el govern del *pacte de progrés* tenia previst començar a construir (Conselleria d'Educació i Cultura 2003), s'ha inaugurat el curs 2004-2005 el CP de Son Caliu amb cinc unitats de les dotze previstes. El nou centre públic Cas Capiscol està també inclòs en aquesta relació de set centres.

També en informació apareguda a la premsa,[2] la Conselleria d'Educació i Cultura ha anunciat la concertació de set aules més en escoles concertades.

Pel que fa a l'augment d'unitats en escoles públiques ja existents (vint de noves el curs 2003-2004 i quaranta-quatre de noves el curs 2004-2005), aquest ha suposat en alguns centres l'ocupació d'espais comuns, amb la conseqüent repercussió en les propostes educatives que s'hi realitzaven i que s'han hagut de veure reduïdes.

Quadre 3. Distribució dels centres pel nombre d'unitats de primària

	Públics			Concertats			Privats		
NOMBRE UNITATS	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2002-2003	2003-2004	2004-2005
1 a 5	27	28	29	2	2	2	1	—	—
6	32	29	29	49	50	49	1	2	2
7 a 11	37	39	37	2	1	2	—	—	—
12	25	26	31	15	15	15	—	—	—
13 a 17	17	17	14	—	—	—	—	—	—

Continua

[1] *Diario de Mallorca*, 21 de juny de 2005.

[2] *Diario de Mallorca*, 24 de juny de 2005.

18	5	4	4	3	3	3	1	1	1
19 a 23	—	1	2	1	1	1	—	—	—
24	—	—	—	2	2	2	1	1	1
25 a 29	—	—	—	1	1	1	—	—	—
30	—	—	—	1	1	1	—	—	—

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

En relació amb les dades que apareixen al quadre 3, s'ha de considerar que alguns dels centres públics que tenen entre una i cinc unitats de primària són centres de nova creació en què progressivament augmentarà el nombre d'unitats.

En relació amb el conjunt d'escoles, es pot veure que predominen les que ofereixen una o dues línies de primària, tot i que s'observa una tendència a fer que augmentin, tal volta per compensar el dèficit de places ja esmentat anteriorment. És probable que aquesta tendència suposi una dificultat en la coordinació del professorat com també en la gestió de les escoles.

Quadre 4. Evolució de les ràtios a primària per titularitat del centre(1)

	2002-2003			2003-2004			2004-2005		
	Centres	Alumnat	Ràtio	Centres	Alumnat	Ràtio	Centres	Alumnat	Ràtio
CENTRES PÚBLICS	143	25.912	21,73	144 (2)	26.029	21,45	146 (3)	26.126	21,08
CENTRES CONCERTATS	76	18.032	26,87	76	18.044	26,93	76	17.924	26,67
CENTRES PRIVATS	4	1.336	25,20	4	1.331	24,64	4	1.332	24,66
TOTAL	223	45.280	—	224	45.404	—	226	45.382	—

(1): No inclou l'alumnat d'incorporació tardana

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

Al quadre 4 es pot veure que les ràtios es mantenen més altes a les escoles concertades i privades que a l'escola pública, de manera que l'escola pública manté aquests tres darrers cursos una ràtio de 21,4 alumnes per aula, a l'escola concertada gira al voltant dels 26,8 alumnes i a l'escola privada arriba als 24,8 de mitjana.

QUADRE 5. RÀTIOS A L'ESTAT ESPANYOL I LES BALEARS PER AL CURS 2004-2005

	Estat espanyol	Illes Balears
CENTRES PÚBLICS	19,3	21,4
CENTRES CONCERTATS I PRIVATS	24,1	26,4
TOTAL	20,7	23,1

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Ministeri d'Educació, Cultura i Esports

Si comparam aquesta informació de Mallorca amb la proporcionada pel MEC, es pot concloure que el nombre d'alumnes per aula és més elevat a les escoles de Mallorca (públiques, concertades i privades) respecte de l'Estat espanyol. Com a informació de referència, podem assenyalar que, durant el curs 2004-2005, només les comunitats de Ceuta i Melilla superaven les ràtios de les Balears, en termes generals, i la comunitat de Múrcia en el cas dels centres públics. Si la comparació la fem amb les dades de les Illes Balears en relació amb la ràtio de primària, les xifres són més semblants.

És evident que aquestes ràtios per damunt de la mitjana de l'Estat tenen relació amb el dèficit de places a primària, un dèficit que ha conduït l'administració a adoptar mesures com la d'incrementar el nombre d'alumnes per aula. És preocupant aquesta elevada ràtio a les escoles de Mallorca perquè té una repercussió directa en el treball que realitzen a l'aula l'alumnat i el professorat, especialment en la consideració de les diferències individuals i en el treball de gran grup, sobretot quan aquest es basa en el diàleg, la cooperació i l'intercanvi entre l'alumnat.

L'alumnat estranger a l'educació primària

QUADRE 6. EVOLUCIÓ DE LA MATRÍCULA D'ALUMNAT ESTRANGER(1)

	2002-2003		2003-2004		2004-2005	
	Total	Percentatge	Total	Percentatge	Total	Percentatge
CENTRES PÚBLICS	3.620	81,54%	4.185	79,29%	4.795	81,49%
CENTRES CONCERTATS	702	15,81%	975	18,47%	972	16,51%
CENTRES PRIVATS	117	2,63%	118	2,23%	117	1,98%
TOTAL	4.439	—	5.278	—	5.884	—

(1): No inclou l'alumnat d'incorporació tardana

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

Són molts els comentaris que poden suscitar les dades que s'exposen al quadre 6. En primer lloc, l'increment molt considerable de l'alumnat procedent d'altres països, que ha passat de 4.439 durant el curs 2002-2003 a 5.884 el curs 2004-2005, un augment de 1.445 alumnes.

El fenomen actual d'arribada de persones immigrants procedents del nord d'Àfrica, de l'Amèrica del Sud i Central, i dels antics països de l'Europa de l'Est, amb el seu efecte sobre l'escolarització, se suma als increments de matrícula produïts per la immigració de la Península i d'altres països europeus (França, Anglaterra, Alemanya) que tingué lloc anys enrere a la nostra comunitat com a conseqüència de l'activitat turística. La immigració actual està immersa, doncs, en un canvi de tendència caracteritzat per l'arribada de persones procedents de països extracomunitaris. Així, cal tenir en compte que sota la denominació d'alumnat estranger es recull tant l'alumnat procedent de països de la Unió Europea com de països amb una situació socioeconòmica ben diferent. A més, és necessari considerar que, si abans la immigració suposava sobretot un problema lingüístic, ara també ho és cultural i religiós.

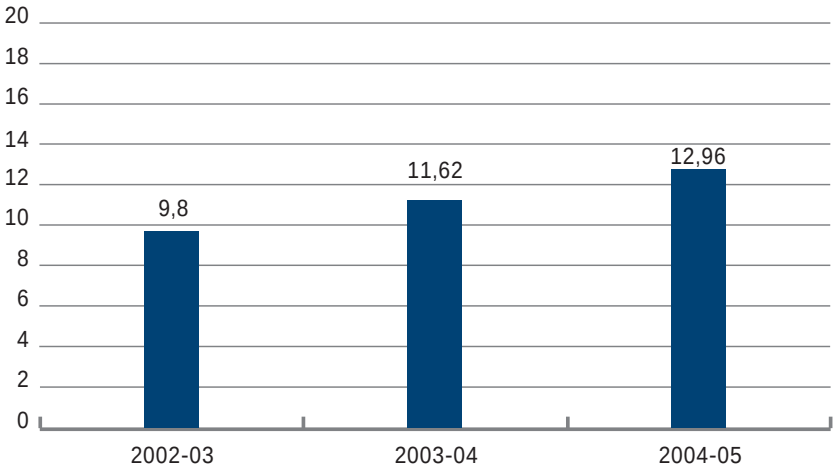
Segons l'*Informe econòmic i social de les Illes Balears, 2002* (Sa Nostra, Caixa de Balears 2003), el canvi de tendència es materialitzà l'any 2001, quan per primer cop els estrangers extracomunitaris varen superar els procedents de la Unió Europea, i assoliren l'any 2002 el 55,4% del col·lectiu d'estrangers a les Balears. Seguint amb el mateix informe, durant el curs 2002-2003 la població estrangera a les aules de les Balears es va incrementar de gairebé un 5% en només un any, sumant 12.345 alumnes en educació obligatòria, enfront dels 4.000 alumnes que hi havia l'any 1999.

Així, mentre que l'alumnat estranger del curs 2001-2002 representava el 5,9% del total de l'alumnat, el curs 2002-2003 es va incrementar fins al 9,2% (Sa Nostra, Caixa de Balears 2004).

Aquest increment, que igualment es dóna a tota l'etapa de primària de les Balears, encara que especialment a les illes de Mallorca i Eivissa (March i Orte 2004), és un dels més importants de tot l'Estat espanyol si el comparam amb el de la resta de comunitats autònomes. Efectivament, tal com assenyalen les xifres recollides pel MEC del curs 2003-2004 en relació amb l'alumnat estranger, es tracta d'un dels increments més alts. Així, les dades del MEC situen la nostra comunitat gairebé al capdavant del conjunt de comunitats, amb un percentatge a les Balears del 10,1% i només superat per la comunitat de Madrid amb un 10,2%, mentre que la mitjana espanyola se situa en el 5,7%. Com una referència més, es pot assenyalar que la comunitat que se situa darrere la nostra en alumnat estranger és La Rioja, amb un 8,1%.

Si ens centram en l'etapa de primària a Mallorca, al gràfic 2 queda reflectit l'increment progressiu respecte al total de matrícula de Mallorca, que se situa en el curs 2004-2005 en un 12,96% del total de l'alumnat. És de suposar que aquest increment repercutirà en els propers anys, més acusadament que ara, en l'etapa de secundària obligatòria.

GRÀFICA 2. PERCENTATGE ALUMNAT ESTRANGER SOBRE EL TOTAL DE MATRÍCULA A PRIMÀRIA



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

QUADRE 7. COMPARACIÓ MATRÍCULA GENERAL I MATRÍCULA ALUMNAT ESTRANGER

	2002-2003		2003-2004		2004-2005	
	Percentatge general	Percentatge estrangers	Percentatge general	Percentatge estrangers	Percentatge general	Percentatge estrangers
CENTRES PÚBLICS	57,22%	7,99%	57,32%	9,21%	57,56%	10,56%
CENTRES CONCERTATS	39,82%	1,55%	39,74%	2,14%	39,49%	2,14%
CENTRES PRIVATS	2,95%	0,25%	2,93%	0,25%	2,93%	0,25%

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

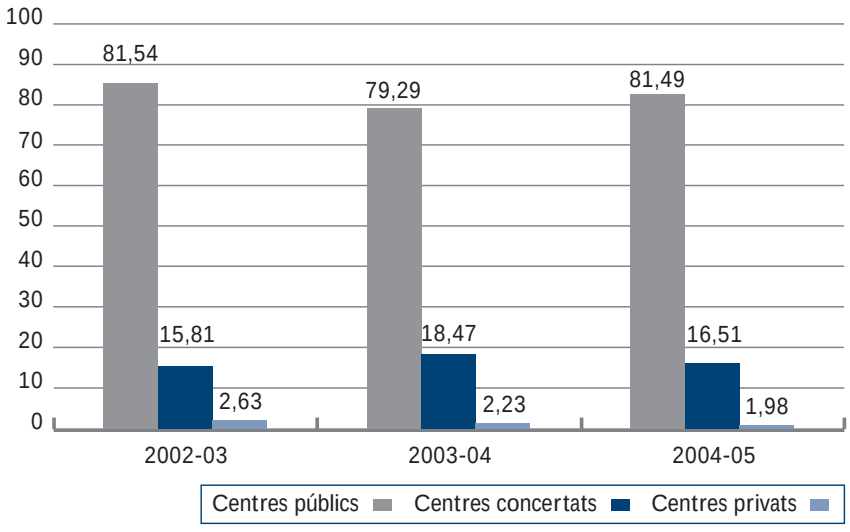
Si comparam els percentatges d'alumnat estranger segons la titularitat del centre amb els percentatges generals també segons la titularitat del centre, es pot concloure que la incidència de l'escolarització de l'alumnat estranger és molt més elevada a l'escola pública.

Així mateix, i sobre la base de les dades aportades per la Direcció General de Planificació i Centres de la Conselleria d'Educació i Cultura, es pot afirmar que els centres públics ubicats en entorns de nivell sociocultural més baix són els que acullen major nombre d'alumnat estranger procedent de països empobrits.

Igualment, és de destacar l'alta concentració de l'alumnat estranger a les escoles públiques, que arriba a un 81,49% durant el curs 2004-2005 (vegeu el quadre 5). S'evidencia de nou la desigual escolarització dels alumnes immigrants entre l'escola pública i l'escola concertada (les xifres referents a la xarxa d'escoles privades no fan més que confirmar la nul·la presència d'alumnes immigrants).

Aquest percentatge resulta més evident al gràfic 3.

GRÀFICA 3. DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER SEGONS LA TITULARITAT DEL CENTRE



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

Si estam convençuts del dret de tots els ciutadans i ciutadanes a una educació obligatòria de qualitat i en condicions d'igualtat, es pot afirmar que, ara per ara, aquest és un dret en 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.

Si s'entén que la igualtat en la provisió d'oportunitats significa prestar més atenció als que tenen més necessitats, menys opcions socials, educatives i personals en funció del seu origen, cal un compromís ferm en: a) la compensació de desigualtats, perquè no hi ha major injustícia que considerar iguals les persones que són profundament desiguals, i b) no permetre la creació de grups segregats, perquè la segregació condueix a la marginalitat.

És evident que la compensació de desigualtats és un problema social i no escolar, i que com a tal requereix una voluntat i unes actuacions polítiques decidides a lluitar contra les causes i les con-

seqüències de l'exclusió social (habitatge, treball, prestacions socials, polítiques d'immigració…). Però també és cert que l'escola té un paper important en el desenvolupament de la igualtat i la justícia social (Carbonell 2002). I en aquest sentit cal exigir a l'administració educativa que arbitri les mesures per resoldre aquesta situació:

— Vetllar pel repartiment racional i proporcionat de l'alumnat en els centres sostinguts amb fons públics i sense cap mena de filtre.

— Tenir com a eix central de l'educació intercultural no tant la tolerància enfront la diversitat com la igualtat en la dignitat i l'equitat en el repartiment de recursos i possibilitats (Carbonell 2002), des de la convicció que som més iguals que diferents i que la tolerància és sovint utilitzada com a pretext i legitimació de la segregació social.

— Reconèixer l'esforç de les escoles públiques que, ara per ara, són els principals garants de l'equitat i la igualtat d'oportunitats. Aquest reconeixement suposa, entre altres coses, potenciar que les escoles públiques puguin disposar dels recursos materials i humans que possibilitin una millor prestació de servei públic de qualitat.

— Promoure i donar suport a totes les iniciatives educatives que es desenvolupen als centres amb la finalitat de donar resposta a aquest fenomen, i facilitar tant la integració dels alumnes estrangers com l'acceptació positiva de la població escolar autòctona. Iniciatives que defugen de plantejaments folklòrics, d'un currículum turístic en paraules de Torres (1998), en què la informació sobre altres cultures és superficial, està estereotipada, resulta paternalista i amaga les relacions de poder i de marginació entre els membres del grup majoritari i els dels grups minoritaris.

— Donar continuïtat als programes iniciats per la mateixa administració encaminats a facilitar la integració dels alumnes estrangers (plans d'acollida, programes de suport lingüístic, programes de mediació cultural, activitats de formació del professorat…).

— Desenvolupar una política clara de suport a l'escola pública encaminada a combatre la imatge social deteriorada que s'ha anat configurant a la nostra illa.

Quadre 8. Percentatge de l'alumnat estranger per àrea geogràfica de procedència[1]

	2002-2003	2003-2004	2004-2005
AMÈRICA DEL NORD	0,40%	0,45%	0,37%
AMÈRICA CENTRAL I DEL SUD	47,35%	50,53%	50,06%
UE	25,36%	21,12%	20,58%
RESTA EUROPA	5,96%	6,46%	6,56%

Continua

ÀSIA	2,70%	2,80%	3,12%
OCEANIA	0,09%	0,05%	0,05%
MAGRIB	16,53%	16,95%	17,81%
ÀFRICA SUBSAHARIANA	1,57%	1,61%	1,42%

(1): No inclou l'alumnat d'incorporació tardana

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

En termes generals i sense diferenciar per titularitat del centre, s'observa que l'àrea geogràfica de procedència de l'alumnat estranger a primària més destacada és l'Amèrica Central i del Sud. En concret, els països originaris de la major part dels alumnes són: l'Argentina, Colòmbia i Equador, amb un augment progressiu de l'escolarització d'alumnes procedents de Xile i l'Uruguai.

La Unió Europea ocupa el segon lloc quant a zona geogràfica, amb una mitjana del 22%, i els països originaris majoritaris són Alemanya i el Regne Unit. El tercer lloc de procedència és ocupat per la zona del Magrib, amb una mitjana del 17,09%.

Pel que fa a les altres zones, cal destacar el creixement de la matrícula d'alumnes procedents d'altres països d'Europa, fonamentalment: Bulgària, Romania i Ucraïna, que passen d'un total de 189 alumnes matriculats el curs 2002-2003 a un total de 286 alumnes el curs 2004-2005. El mateix fenomen s'està produint amb la matrícula d'alumnes procedents d'Àsia.

En comparació amb la resta de l'Estat espanyol, i segons les dades publicades pel MEC en relació amb el curs 2003-2004, la distribució percentual és molt similar a la que es donava en el total de les comunitats autònomes. Així per exemple, la població escolar a primària de l'Amèrica Central i del Sud representava el 50,5% i la procedent d'Àfrica (sense diferenciar entre el Magrib i l'Àfrica subsahariana), el 18,9%.

Quadre 9. Distribució de l'alumnat estranger per àrea geogràfica de procedència i titularitat del centre(1)

	CENTRES PÚBLICS			CENTRES CONCERTATS			CENTRES PRIVATS		
	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2002-2003	2003-2004	2004-2005
AMÈRICA DEL NORD	12	15	16	4	4	2	2	5	4
AMÈRICA CENTRAL I DEL SUD	1.763	2.123	2.417	319	524	511	20	20	18
UE	871	872	964	179	169	170	76	74	77
RESTA EUROPA	222	284	316	35	49	62	8	8	8

Continua

ÀSIA	90	111	148	23	28	27	7	9	9
OCEANIA	1	1	2	1	2	1	2	0	0
MAGRIB	597	710	860	137	185	188	0	0	0
ÀFRICA SUBSAHARIANA	64	69	72	4	14	11	2	2	1
TOTAL	3.620	4.185	4.795	702	975	972	117	118	117

(1): No inclou l'alumnat d'incorporació tardana

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

Quadre 10. Països de procedència de l'alumnat estranger de més alta matrícula[1]

	CENTRES PÚBLICS			CENTRES CONCERTATS			CENTRES PRIVATS		
	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2002-2003	2003-2004	2004-20005
Alemanya	369	345	361	106	80	78	53	40	36
Argentina	454	505	623	72	121	133	4	4	9
Bulgària	83	113	128	10	14	17	4	1	—
Colòmbia	441	398	458	75	90	72	3	3	2
Xile	92	110	115	10	20	20	3	3	2
Equador	471	751	737	92	187	154	—	—	—
Marroc	568	691	843	132	180	186	—	—	—
Regne Unit	280	292	338	18	23	27	8	18	16
Uruguai	86	111	179	12	25	35	1	—	—
Xina	49	67	109	11	16	13	3	4	5

(1): No inclou l'alumnat d'incorporació tardana

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

Si diferenciam les escoles segons la titularitat, les zones geogràfiques de procedència de l'alumnat estranger que més presència tenen són l'Amèrica Central i del Sud, la Unió Europea i el Magrib, independentment de la titularitat del centre.

Així, durant el curs 2004-2005, l'alumnat procedent de l'Amèrica Central i del Sud ha suposat un 50,40% de l'alumnat estranger matriculat en escoles públiques, un 52,57% del matriculat en escoles concertades i un 15,38% del matriculat en centres privats.

Pel que fa a la Unió Europea, el percentatge durant el mateix curs escolar s'ha repartit de la manera següent: un 20,10% en escoles públiques, un 17,48% en escoles concertades i un 65,81% en escoles privades. Aquest darrer percentatge confirma el que ja s'ha exposat anteriorment: l'escola privada no escolaritza alumnes estrangers procedents de països empobrits.

L'altra zona geogràfica de procedència amb més alta presència d'alumnes durant el curs 2004-2005 és el Magrib, amb un 17,93% a l'escola pública i un 19,34% a la concertada.

Pel que fa a altres zones geogràfiques (vegeu també el quadre 10), cal destacar l'escolarització progressiva en aquests tres darrers cursos d'alumnes procedents d'Àsia, fonamentalment de la Xina. Així, la matrícula en centres públics ha passat d'un 2,48% el curs 2002-2003 a un 3,08% el curs 2004-2005, mentre que en els centres concertats l'escolarització ha passat d'un 3,27% a un 2,77%.

SEGONA PART: L'ESCOLA QUE VOLEM

Atès que l'educació és una inversió a llarg termini en les persones i en la societat, he considerat convenient incloure algunes reflexions sobre perspectives de polítiques i pràctiques educatives. Entenc que l'anàlisi anterior sobre la situació actual de l'educació primària a Mallorca, feta a partir de les dades exposades, requereix una mirada més ampla sobre el present i el futur que ens permeti saber quina idea d'escola i de qualitat educativa desitjam i cap on decidim encaminar els esforços.

És cert que l'escola pública de primària necessita una política educativa decidida a superar les mancances assenyalades anteriorment; però també ho és que té fet un recorregut històric que ha suposat:

1) Una major facilitat per part del professorat a l'hora de fer front als problemes nous de l'educació obligatòria (l'atenció a la diversitat, l'arribada massiva d'alumnat estranger…).

2) Una trajectòria —potser en altres moments més entusiasta— d'innovació educativa, d'elaboració de propostes noves encaminades a adequar més bé l'ensenyança a les necessitats de l'alumnat i de la societat en general.

Per tant, des del reconeixement d'aquest recorregut, els propòsits d'aquesta segona part són dos:

a) Exposar alguns dels reptes de caràcter qualitatiu que té plantejats l'etapa de primària, entenent que parlar de qualitat significa parlar del contingut de l'ensenyança i de les condicions d'aprenentatge que s'ofereixen a l'alumnat.

b) Fer referència a experiències escolars, a pràctiques educatives que s'estan desenvolupant actualment a la nostra illa amb la voluntat de respondre a aquests reptes; perquè l'obligació de reconèixer i difondre les bones pràctiques docents i totes les iniciatives dirigides a millorar l'escola no és exclusiva de l'administració educativa, sinó que afecta tots els que tenim l'oportunitat de conèixer-les.

Una part de la recuperació de la confiança social en l'escola pública depèn de la difusió i promoció de les experiències innovadores que s'estan duent a terme dins una diversitat d'enfocaments i línies de treball, com també del reconeixement de la feina feta per tantes i tants mestres de primària en escoles sense una dotació de recursos especialment destacable. L'escola que volem existeix i, de fet, n'hi ha exemples al nostre entorn. El repte consisteix en el fet que aquesta sigui la proposta majoritària per a tots els nins i les nines de primària.

En la seva reflexió sobre el fracàs de les reformes educatives, Sarason (2003) identifica un seguit d'aspectes que considera claus per ajudar a entendre la complexitat del canvi en el sistema educatiu. Alguns d'aquests aspectes són:

— La necessitat de pensar els problemes de l'educació de forma sistèmica; d'aquí la importància de coordinar i complementar esforços, com també d'identificar i prioritzar els canvis fonamentals en cada element del sistema que portin a la seva millora com un tot.

— La necessitat de considerar que la resolució dels problemes de l'educació no recau de forma exclusiva en els agents educatius.

— La necessitat de transformar les relacions de poder dins el sistema.

— La importància de convertir les escoles en espais en què tant l'alumnat com el professorat puguin assolir un desenvolupament satisfactori.

— La necessitat de reconsiderar si l'educació a l'escola pot millorar només amb reformes que suposen més recursos humans i materials; des de la idea que el canvi que es requereix implica que les escoles siguin espais atractius intel·lectualment, que estimulin la curiositat i l'interès de totes les persones implicades.

Com es pot transformar l'escola en una institució que respongui a les necessitats d'un món globalitzat, d'una cultura profundament influenciada per les tecnologies de la informació i la comunicació que —no ho oblidem— marquen nous tipus de relació de poder, d'un mercat de treball flexibilitzat i amb demandes formatives en canvi constant? Com podem millorar l'escola perquè pugui respondre al desig i alhora necessitat d'una societat més justa, més participativa i solidària?

Aquestes qüestions i altres són les que, ho vulguem o no, marquen el treball quotidià del professorat de primària, i ens situen en la tessitura d'haver de revisar l'escola des de la perspectiva del present i del futur.

Per no estendre'm massa assenyalaré només tres d'aquests reptes fent referència a experiències escolars que s'estan desenvolupant a la nostra illa.

1. L'expansió contínua del coneixement

Una expansió que es tradueix en noves disciplines i noves relacions entre sabers, i que reclamen de les persones una formació contínua com també la capacitat per enfrontar-se als canvis. A més, la rapidesa dels ritmes de canvi en el coneixement, i a la societat en general, està qüestionant les bases del que es considera important per a l'ésser humà al llarg de la seva vida i, per tant, del que s'ha d'ensenyar a les escoles.

Tanmateix, la discussió sobre la quantitat de continguts que s'han d'ensenyar a l'escola encara continua sent uns dels punts principals en l'aplicació de les reformes educatives, mentre el professorat i l'alumnat pateixen una sobrecàrrega que condueix moltes vegades a un tractament superficial de molts coneixements, a una cursa obsessiva per acabar *els programes* i, en conseqüència, a un ús quasi exclusiu del llibre de text com a recurs pedagògic.

Davant aquest panorama, cal destacar les experiències que s'estan duent a terme a escoles de Mallorca (moltes vegades de manera coordinada entre les etapes d'infantil i primària) i en les quals el professorat dóna forma a una concepció del coneixement com a recurs per abordar problemes rellevants, i no com a fi en si mateix. Uns coneixements que es pretén que ajudin l'alumnat a analitzar i comprendre millor el món en què viuen (per això es parla de problemes i qüestions rellevants de caràcter personal, social, cultural i ambiental). I des d'aquesta comprensió, que estigui més capacitat per prendre decisions individuals i col·lectives, participant activament en la seva transformació.

Aquesta proposta educativa guarda una relació estreta amb la visió sobre l'educació intercultural assenyalada anteriorment en parlar dels alumnes estrangers a Mallorca. Ajudar l'alumnat a comprendre millor el món no es pot fer des de plantejaments simplistes sobre les cultures que el conformen.

Com a exemple concret d'aquests tipus d'experiències es pot assenyalar el que en el nostre àmbit es coneix com a projectes de treball i que es duen a terme a escoles de Mallorca, en alguns casos, com a proposta de tot el centre, és a dir, dels tres als dotze anys. Els projectes de treball, com a proposta educativa, atorguen al professorat un paper nou segons el qual deixa de ser el transmissor de coneixement per convertir-se en facilitador de la seva construcció; en un món en què el saber augmenta i es transforma amb rapidesa, i en el qual es fa impossible saber-ho tot.

Aquesta idea que la funció principal de l'escola i del professorat és més aviat garantir l'aprenentatge profund i amb sentit de l'alumnat que li permeti interpretar el món i continuar aprenent al llarg de la seva vida, és a la base de moltes de les propostes de millora i també en moltes de les visions desitjables de l'escola del futur.

2. El desenvolupament accelerat de les tecnologies de la informació i la comunicació

Tecnologies que suposen per a les persones la possibilitat d'establir una relació immediata amb qualsevol realitat i accedir fàcilment a tot tipus d'informació, la qual cosa ha amplificat de forma significativa l'àmbit de socialització i d'experiència de l'alumnat i, en conseqüència, les possibilitats d'a-

prenentatge. Però cal no oblidar que també estan suposant processos de desinformació i manipulació, i d'aquí la necessitat de facilitar a l'escola que l'alumnat pugui aprendre a contrastar fonts i punts de vista per poder determinar quina informació és rellevant i sota quins paràmetres se selecciona, es difon i s'interpreta (Carbonell 2001).

En aquest sentit es pot al·ludir al treball que es fa a escoles de Mallorca i en què les noves tecnologies són utilitzades com un recurs integrat en la dinàmica habitual de les aules. Un recurs que es fa servir per: a) possibilitar la comunicació amb l'alumnat d'altres centres, b) facilitar a l'alumnat la recerca d'informació i la seva interpretació, c) millorar l'elaboració i la presentació de treballs escolars, d) adaptar l'aprenentatge a les necessitats i possibilitats de cada persona (per exemple, amb propostes de correcció immediata, a través de simulacions) i e) introduir l'elaboració de pàgines web i de documents multimèdia diversos. En poques paraules, les noves tecnologies són considerades com un recurs —i com a tal, en el marc d'un projecte que els atorga sentit educatiu— que obre noves possibilitats de descoberta, d'investigació i de creativitat per a l'alumnat, alhora que permet a les escoles reconsiderar l'organització rígida dels temps i dels espais d'aprenentatge.[3]

3. L'aprofundiment en els principis bàsics de la democràcia i en la seva pràctica real

Una pràctica sustentada en la participació de les persones en la realització de les decisions públiques. La formació de la ciutadania, principi bàsic de l'educació obligatòria, requereix que l'escola sigui, en tots els seus àmbits, un espai d'aprenentatge de la participació ciutadana i la presa de decisions individuals i col·lectives. Un escenari democràtic en el qual poder exercir els drets i els deures a través del diàleg i la participació en els assumptes que afecten les persones que conviuen a l'escola.

Cal recordar que l'any 1996 l'informe de la UNESCO (Delors et al. 1996) ja assenyalava que el propòsit essencial de l'educació no sols havia de consistir que les persones aprenguessin coneixements, sinó també a aprendre a ser i a viure amb els altres en un món complex i canviant.

En aquest sentit es poden considerar les iniciatives que s'estan desenvolupant en escoles de primària de Mallorca i en les quals la participació de l'alumnat en la vida escolar —de l'aula i del centre— és un dels principis reguladors de l'organització de la vida quotidiana. En altres paraules, iniciatives que van més enllà de les declaracions d'intencions i en què els valors democràtics no són ensenyats sinó viscuts.

Experiències com les assemblees d'aula o tutories col·lectives, les juntes de delegats, el desenvolupament de projectes comunitaris per part de tota l'escola, la presa de decisions conjunta sobre les normes i els drets que regulen la vida a l'escola, el plantejament democràtic de la resolució de conflictes, etc., són alguns exemples d'aquestes iniciatives.

Igualment ho és el desenvolupament en escoles de primària de Mallorca del projecte de Filosofia 3/18. Concretament, durant el curs 2004-2005 el projecte s'estava treballant en quaranta-tres escoles públiques i en cinc escoles concertades de Mallorca.

[3] Xarxa europea d'escoles innovadores en l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació (European Network of Innovative Schools: http://enis.eun.org).

El projecte de Filosofia 3/18 és una proposta educativa per a l'educació infantil, primària i secundària que pretén desenvolupar les habilitats de pensament dels estudiants, ajudant-los a comprendre les matèries d'estudi, a ser més conscients de la riquesa del bagatge intel·lectual heretat i a preparar-se per participar en un món democràtic. La filosofia, com la disciplina humanística més adequada, n'és el mitjà i la finalitat, perquè a través del seu contingut i del seu mètode permet a l'estudiant de reflexionar sobre temes presents en totes les altres disciplines i que són fonamentals per a la vida humana, per a la presa de posició de l'individu en el món. La finalitat no és convertir els infants en petits filòsofs, sinó convertir-los en individus que tinguin elements per prendre decisions, que prevegin les conseqüències de les seves accions, procurant que siguin més reflexius, considerats i raonables.

Cal destacar que el projecte ha estat recomanat pel Consell d'Europa com un dels projectes educatius que contribueixen a l'educació democràtica [Document: DECS/SE/BS/Donau (93)2].

REFLEXIONS FINALS I PROPOSTES

Per concloure, plantejaré els punts més rellevants sobre la situació actual de l'educació primària a Mallorca que he exposat, com també algunes propostes que es desprenen de la reflexió sobre les pràctiques educatives que es duen a terme a la nostra illa:

1. La necessitat de mantenir la política de construcció de centres públics nous i donar-li un impuls fort per poder atendre de forma adequada l'increment de l'alumnat de l'etapa, un increment que possiblement augmentarà com a conseqüència del fenomen de reagrupació familiar i del procés de regulació d'immigrants extracomunitaris, com també l'augment de naixements de mare estrangera a la nostra comunitat.

2. Igualment, cal revisar que la tendència a fer augmentar el nombre d'aules a les escoles ja existents no repercuteixi negativament sobre les pràctiques educatives, com a conseqüència de l'ocupació d'espais comuns destinats a altres funcions.

3. És preocupant que a Mallorca la ràtio a primària sigui de les més elevades de l'Estat espanyol, com a conseqüència d'una manca de places que ha conduït l'administració a adoptar la mesura d'incrementar el nombre d'alumnes per aula.

Cal no oblidar que aquesta situació és també fruit del dèficit en el finançament del sistema escolar de les Illes Balears per la transferència mal dotada econòmicament que va tenir lloc l'any 1998, i que va suposar una quantitat per habitant un 18,2% inferior a la mitjana de les altres nou comunitats que el mateix any varen veure transferides les competències educatives. Cal tenir present també l'augment significatiu de la població escolar que s'ha produït a Mallorca, i a la comunitat balear en conjunt, com a conseqüència de la immigració.

4. La incidència de l'escolarització d'alumnes estrangers és molt més elevada a l'escola pública (el 81,49% durant el curs 2004-2005) i, a més, els centres públics ubicats en entorns de nivell sociocultural més baix són els que acullen major nombre d'alumnat estranger procedent de països

empobrits. S'evidencia així la desigual escolarització en els centres sostinguts amb fons públics (escola pública i escola concertada).

Aquesta desigualtat entre escoles no facilita el dret de tots els ciutadans i ciutadanes a una educació obligatòria de qualitat ni garanteix la igualtat en la provisió d'oportunitats. En conseqüència, cal un compromís de l'administració en la compensació de desigualtats i en la lluita contra la creació de guetos escolars, arbitrant mesures com les que s'han exposat anteriorment.

5. Cal dotar les escoles dels recursos humans i materials que els permetin estar en condicions de donar resposta als reptes que se li plantegen en les condicions de qualitat necessàries, amb estratègies de suport adaptades a nivells i ritmes de desenvolupament professional diferents, com també a problemàtiques diverses, deixant enrere la tendència cap a la uniformitat dels centres.

6. Igualment necessari és el suport a les iniciatives dels claustres que són fruit d'un treball compartit com també als projectes territorials que inclouen més d'un centre. Aquest suport implica una major autonomia dels centres, de manera que puguin respondre als problemes i dur a terme iniciatives encaminades a atendre millor les necessitats de l'alumnat, el professorat i les famílies.

7. Un element que pot impulsar processos de millora és la promoció i el suport a la creació de xarxes d'intercanvi i cooperació entre les escoles (presencials i virtuals) per facilitar la comunicació d'experiències i la reflexió sobre aquestes.

8. Juntament amb l'autonomia, cal mantenir un diàleg amb tots els sectors de la comunitat educativa —especialment amb el professorat— a l'hora de prendre decisions. Perquè els canvis no es poden imposar i està demostrat que les propostes de l'administració que no compten amb la implicació i la participació del professorat, en general, sols suposen canvis secundaris.

Potser la situació que vivim des de març de 2004 com a conseqüència del canvi polític a l'Estat espanyol, caracteritzada per la paralització de la LOCE i pendent d'una nova llei orgànica d'educació, sigui una oportunitat per reprendre el diàleg i consensuar el model de desenvolupament personal i social que desitjam.

La qualitat de l'educació, entesa en termes d'adquisicions culturals substancials, de desenvolupament d'actituds per a la convivència democràtica, de millora de la igualtat d'oportunitats, de preparació per als reptes del present i d'un futur previsible, necessita el compromís i la implicació substantiva dels distints sectors participants, des del convenciment que tenir posicions diferents enriqueix l'espai comú i que rebutjar les visions diferents a les nostres és un perjudici per a la col·lectivitat.

BIBLIOGRAFIA

CARBONELL, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela.* Madrid: Morata.

CARBONELL, J. (2002). Educación intercultural: principales retos y requisitos indispensables. *Kikirikí Cooperación Educativa*, 65, 63-68.

DELORS, J. [et al.] (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

Informe econòmic i social de les Illes Balears, 2002. Sa Nostra, Caixa de Balears, núm. XXXV, setembre 2003.

Informe econòmic i social de les Illes Balears, 2003. Sa Nostra, Caixa de Balears, núm. XXXVI, setembre 2004.

MARCH, M.; ORTE, C. (2004). «Educació i immigració a les Illes Balears: cap a una dualització escolar i social?». *Anuari de l'educació de les Illes Balears 2004* (pàg. 80-105). Fundació Guillem Cifre de Colonya.

MEC. *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Datos avance del curso 2004-2005*.

MEC. *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Series e indicadores 1994-95 a 2003-04*.

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

TORRES, J. (1998). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.

El batxillerat a les Illes Balears

Pere Franch Serra

Manel Perelló Beau

RESUM

Aquest estudi pretén fer conèixer la situació del batxillerat a les Illes Balears. Analitza les dades de matrícula del període 1995-2004 i completa aquestes xifres amb els resultats acadèmics comptabilitzats, preferentment, en taxes per poder comparar-los amb la resta de les comunitats. Així mateix, contextualitza els resultats de batxillerat entre els resultats de la resta d'etapes educatives i en repassa breument les característiques acadèmiques.

RESUMEN

Este estudio pretende dar a conocer la situación del bachillerato en las Islas Baleares. Analiza los datos de matrícula del periodo 1995-2004 y completa estas cifras con las de los resultados académicos contabilizados, mayoritariamente, en tasas para poder compararlos con las demás comunidades. Asimismo, contextualiza los resultados de bachillerato entre los resultados del resto de las etapas educativas y repasa brevemente sus características académicas.

INTRODUCCIÓ

La primera impressió, per a aquells que fem feina als centres de secundària, quan abordam el tema del batxillerat, és que des de fa un temps ha disminuït la quantitat d'alumnes que s'hi matriculen. És clar que aquesta impressió, percebuda des d'uns pocs centres, pot ser errònia: cal veure el que passa en el conjunt de la comunitat. De fet, hem viscut un notori canvi del mapa escolar, amb construccions de nous centres que podrien haver assumit els alumnes suposadament perduts.

Més enllà de percepcions, qualsevol apropament al tema del batxillerat hauria d'interessar-se per la taxa d'alumnes d'ESO que segueixen estudis de batxillerat i titulen. Més encara, quan un s'apropa a aquest tema és de l'ensenyament postobligatori del que parla i, en aquest sentit, l'Agenda de Lisboa, signada pels ministres d'Educació de la UE, pretén que el 2010 el 85% de l'alumnat assoleixi estudis postobligatoris. Aquesta seria la versió quantitativa d'un repte fort conegut, això és, que dins la futura societat del coneixement els ciutadans tinguin una bona formació, uns bons estudis.

Compleixen els joves de la nostra comunitat autònoma amb aquestes expectatives? Compleixen el nostre sistema educatiu i la nostra societat amb aquestes exigències? Per respondre aquestes preguntes hem emprès tres línies de recaptació d'informació.

D'una banda, hem comptat amb les dades de matriculació a tots els nivells d'estudi no universitari des del curs 1995-96 al 2003-2004, que ens ha cedit la Direcció General de Planificació i Centres. Aquestes xifres, adequadament tractades, ens permetran valorar l'evolució de la matrícula de batxillerat en dades absolutes i també referides a l'alumnat que cursa l'ESO. Així mateix, podrem distingir entre pública i privada, entre homes i dones i entre les diferents modalitats de batxillerat.

En un segon apartat, aportarem les dades de promoció de l'alumnat de primària, secundària i batxillerat en el decenni 1992-93 al 2002-2003 que apareixen al document realitzat pel Departament d'Inspecció Educativa «Resultats acadèmics dels alumnes de les Illes Balears: curs 2002-03», a partir dels informes que elaboren els equips directius dels centres.

En el tercer apartat aprofundirem (ja haurem donat unes primeres xifres dins el primer apartat) en la valoració de la taxa d'alumnes que assoleixen el títol de batxillerat (cal saber distingir des d'un principi que no és el mateix el percentatge de titulació de l'alumnat avaluat en un curs que la taxa d'alumnes que assoleixen uns estudis sobre el total d'una població determinada), la qual cosa ens portarà a consultar el que passa a les etapes anteriors i posteriors a aquests estudis de batxillerat i a comparar les xifres amb les de la resta de les comunitats autònomes d'Espanya i, en alguns aspectes, amb la resta d'Europa.

Per emprendre l'anàlisi d'aquesta tercera part ens hem servit de les fonts següents: l'article «La crisi de l'educació secundària a Catalunya com a problema social i nacional» (Joan Estruch Tobella 2005); «Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores» (Ministeri d'Educació i Ciència. Edició 2004); «Programa d'Orientació i Transició a la Universitat (POTU)», document elaborat per una comissió mixta de la Conselleria d'Educació i Cultura i la Universitat de les Illes Balears, i també el dossier «Fracàs escolar, fracàs social» aparegut a la revista Lluc de març-abril de 2005, en què reconeguts professionals del món de l'educació de la nostra comunitat n'analitzen la situació.

Així mateix, en un darrer apartat farem una aproximació a aspectes qualitatius del batxillerat, que a manera d'exemple ha passat de durar sis o quatre anys en el temps en què molts professors l'estudiaren a dos dins l'actual sistema. Farem, doncs, un repàs de les principals característiques (modalitats, durada, accés a la universitat, etc.) que determinen aquests estudis i les compararem breument amb la resta de països d'Europa.

NOTES ACLARIDORES

Nivell catorze anys:	Conjunt de tots els estudis que corresponen a l'edat teòrica de catorze anys en vigor l'any corresponent: tercer d'ESO, primer de BUP, primer de FP.
Nivell setze anys:	Conjunt de tots els estudis que corresponen a l'edat teòrica de setze anys en vigor l'any corresponent: primer de batxillerat, tercer de BUP, cicles formatius de grau mitjà, tercer de FP.
Taxa d'escolarització:	Per saber com ha evolucionat el grau d'escolarització en estudis d'un determinat nivell s'ha elaborat una taxa, denominada taxa d'escolarització, que indica els alumnes que segueixen estudis en un determinat nivell per cada cent alumnes a nivell de catorze anys.

Dades de matrícula des del curs 1995-96 a 2003-2004. Anàlisi

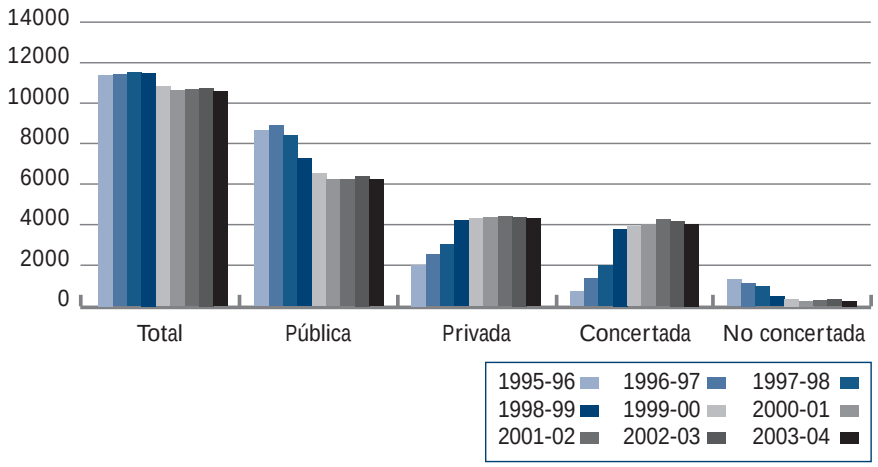
Dades de matrícula al nivell de catorze anys. Anàlisi

La matrícula ha disminuït un 6% i de mantén entorn dels 10.500 alumnes.
La pública ha disminuït un 27%.
La concertada ha augmentat un 491%.

No és objecte d'aquest treball l'estudi del nivell de catorze anys: tercer d'ESO, primer de BUP i primer de FP, però són un punt de referència per a l'estudi de l'evolució de la matrícula al batxillerat, ja que en l'anterior sistema educatiu eren el primer nivell de postobligatòria i en l'actual quasi tot l'alumnat el cursa.

Les dades de la matrícula de les Illes Balears des del curs 1995-96 fins al 2003-2004 figuren al gràfic 1.

GRÀFIC 1. EVOLUCIÓ DE LA MATRÍCULA AL NIVELL DE 14 ANYS

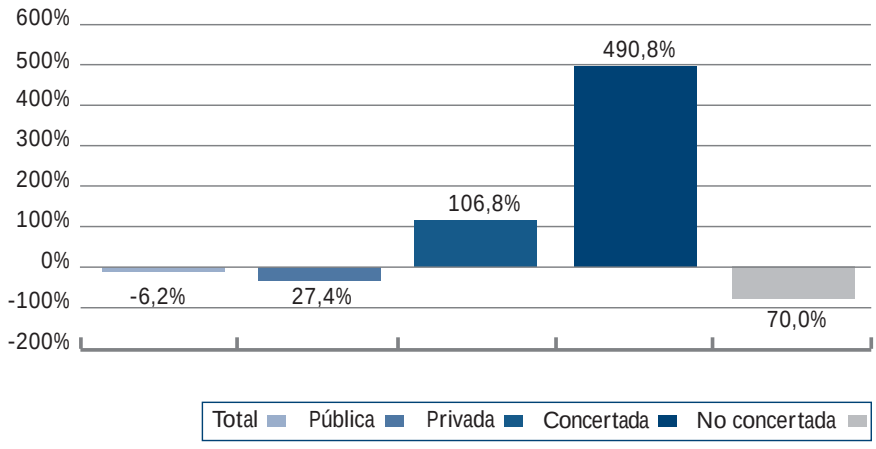


S'observa, en general, que la matrícula, al llarg dels darrers anys, és constant, amb una disminució el curs 1999-2000, en què s'imparteix per primer any únicament tercer d'ESO.

Com s'ha dit, la matrícula global ha variat poc: del 1995-96 al 2003-2004 ha disminuït un 6%, però ho ha fet de manera desigual segons el tipus de centre (vegeu gràfic 2).

Així, mentre a la pública ha disminuït un 27%, a la privada ha experimentat un augment del 117%.

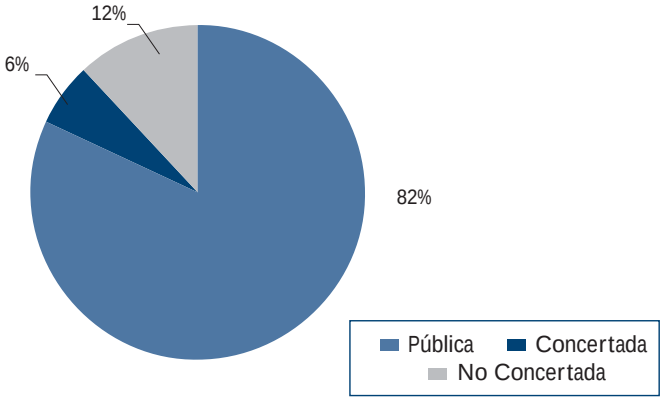
GRÀFIC 2. VARIACIÓ DE LA MATRÍCULA AL NIVELL DE 14 ANYS



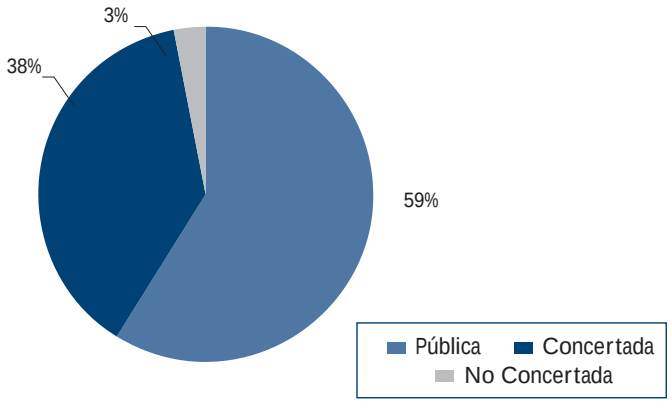
Dins el sector privat, les variacions també han estat desiguals: així, mentre que a la no concertada ha disminuït un 77%, a la concertada ha augmentat un 491%, és a dir, s'ha multiplicat per cinc.

Les distribucions que hi havia els cursos 1995-96 i 2003-2004 es poden veure, respectivament, als gràfics 3a i 3b.

GRÀFIC 3a. DISTRIBUCIÓ DE LA MATRÍCULA AL NIVELL DE 14 ANYS SEGONS EL FINANÇAMENT, CURS 1995-1996



GRÀFIC 3b. DISTRIBUCIÓ DE LA MATRÍCULA AL NIVELL DE 14 ANYS SEGONS EL FINANÇAMENT, CURS 2003-2004



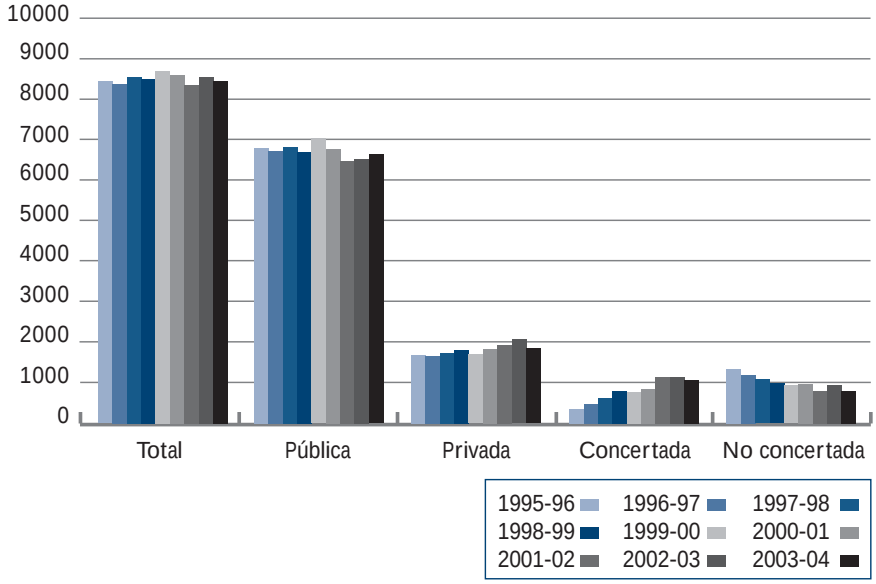
Gràfics d'elaboració pròpia

Dades de matrícula al nivell de setze anys. Anàlisi

La variació ls setze anys és pràcticament nul·la
Hi ha un traspàs de la no concertada a la concertada

L'evolució de la matrícula del curs 1995-96 al curs 2003-2004 es pot veure al gràfic 4.

GRÀFIC 4. EVOLUCIÓ DE LA MATRÍCULA AL NIVELL DE 16 ANYS



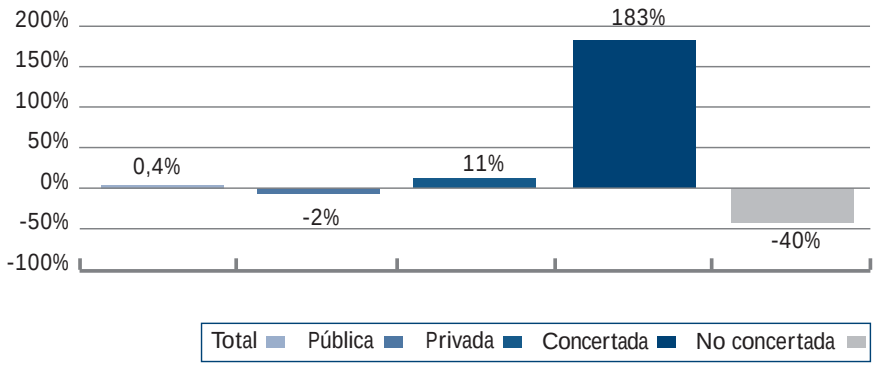
Als setze anys, la matrícula del 1995-96 i del 2003-2004 sembla la mateixa, un poc més de 8.400 alumnes, més de 6.600 dels quals estudien a l'escola pública i entorn de 1.800 a la privada. Ara bé, mentre que a la pública les xifres es mantenen, a la privada hi ha un clar traspàs de la no concertada cap a la concertada.

La variació als setze anys és pràcticament nul·la la, un 0,4%, però, com s'ha indicat anteriorment, desigual en funció del tipus de centre, vegeu el gràfic 5.

La pública pràcticament no varia, ha disminuït un 2%, i la privada ha augmentat un 11%.

Però, com ja hem indicat, la variació més forta es dóna a la concertada, que ha augmentat un 183%.

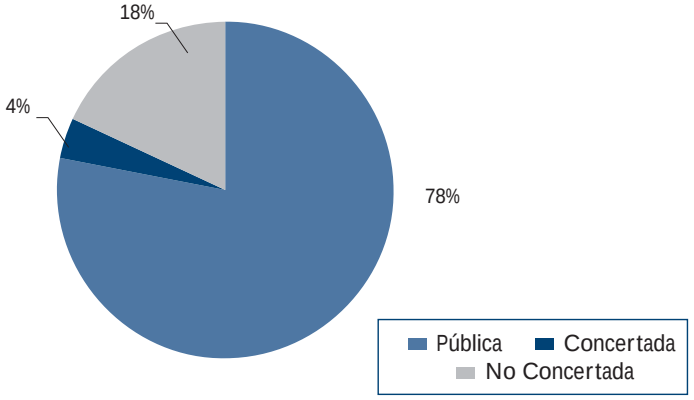
GRÀFIC 5. VARIACIÓ DE LA MATRÍCULA AL NIVELL DE 16 ANYS DEL CURS 95-96 AL 03-04



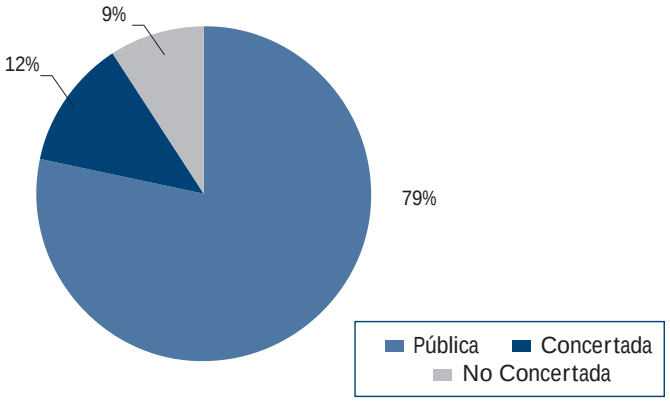
Tots els gràfics són d'elaboració pròpia

Les distribucions que hi havia els cursos 1995-96 i 2003-2004 es poden veure, respectivament, als gràfics 6a i 6b.

GRÀFIC 6a. DISTRIBUCIÓ DE LA MATRÍCULA AL NIVELL DE 16 ANYS SEGONS EL FINANÇAMENT, CURS 1995-1996



GRÀFIC 6b. DISTRIBUCIÓ DE LA MATRÍCULA AL NIVELL DE 16 ANYS SEGONS EL FINANÇAMENT, CURS 2003-2004



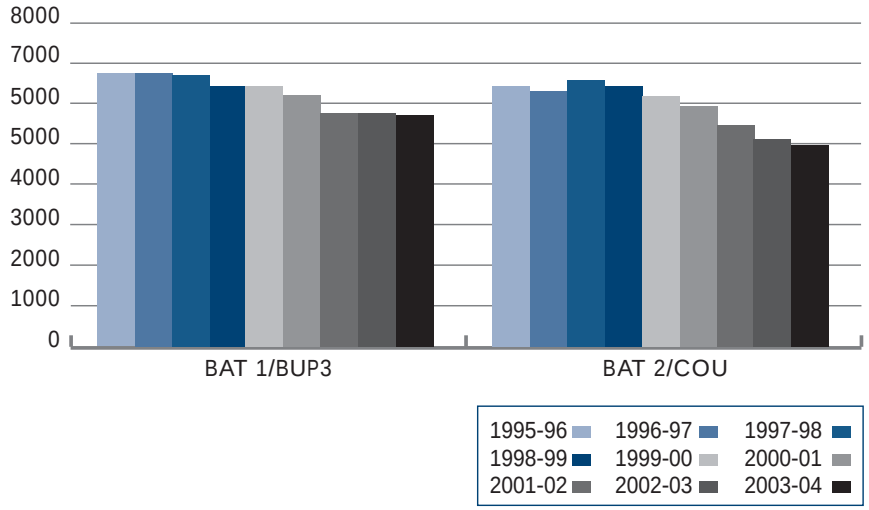
Gràfics d'elaboració pròpia

Dades de matrícula al batxillerat. Anàlisi

El primer, s'ha estabilizat entorn dels 5.700, després d'haver perdut 1.075 alumnes
A segon, encara disminueix i ja ha perdut 1503 alumnes

Les evolucions de la matrícula del curs 1995-96 al curs 2003-2004 es poden veure al gràfic 7.

GRÀFIC 7. EVOLUCIÓ DE LA MATRÍCULA AL BATXILLERANT



A primer de batxillerat/tercer de BUP del curs 1995-96, 6.751 alumnes; al 2003-2004, 5.676: hi ha hagut una pèrdua de 1.075 alumnes.

La disminució es produeix, sobretot, entre els cursos 1997-98 i 2001-2002, en què passa de 6.721 alumnes a 5.775, període que coincideix amb la implantació del nou sistema educatiu.
A partir d'aquest curs, la tendència canvia i s'estabilitza entorn de 5.700 matrícules.

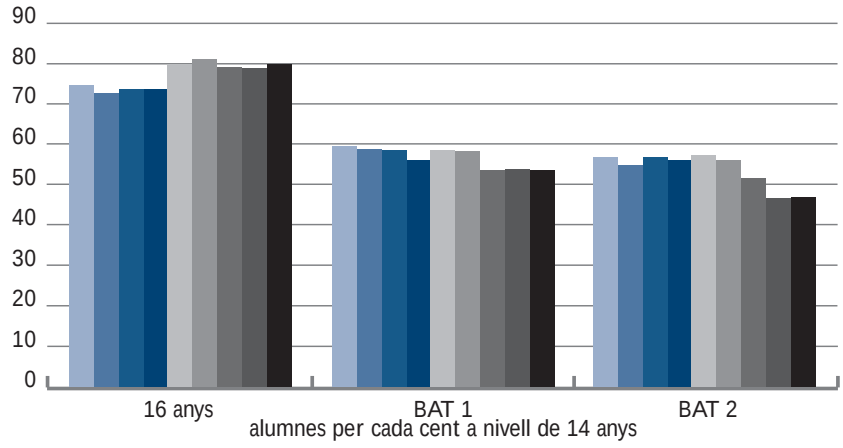
A segon de batxillerat/COU, durant el curs 1995-96 hi havia 6.446 matriculats, xifra que ha anat disminuint fins a 4.943 durant el curs 2003-2004, és a dir, durant el curs 2003-2004 hi havia 1.503 alumnes menys cursant segon de batxiller.

Al gràfic 7 s'hi observen algunes tendències:
a) La matrícula a primer de batxillerat s' ha estabilitzat.
b) La matrícula a segon de batxillerat encara disminueix.

Per saber com ha evolucionat el grau d'escolarització en estudis postobligatoris, s'ha determinat una taxa, denominada taxa d'escolarització, que indica els alumnes que segueixen estudis en un determinat nivell per cada cent alumnes a nivell de catorze anys.

L'evolució dels valors d'aquesta taxa figura al gràfic 8. S'hi observa que s'ha augmentat el grau d'estudis postobligatoris a setze anys, però ha disminuït el grau d'estudis de batxillerat, sobretot a segon, la qual cosa podria indicar que disminueix la població amb títol de batxillerat.

GRÀFIC 8. EVOLUCIÓ DE LA TAXA D'ESCOLARITZACIÓ EN POSTOBLIGATÒRIA



Gràfics d'elaboració pròpia

Dades de matrícula al batxillerat en relació amb el tipus de centre. Anàlisi

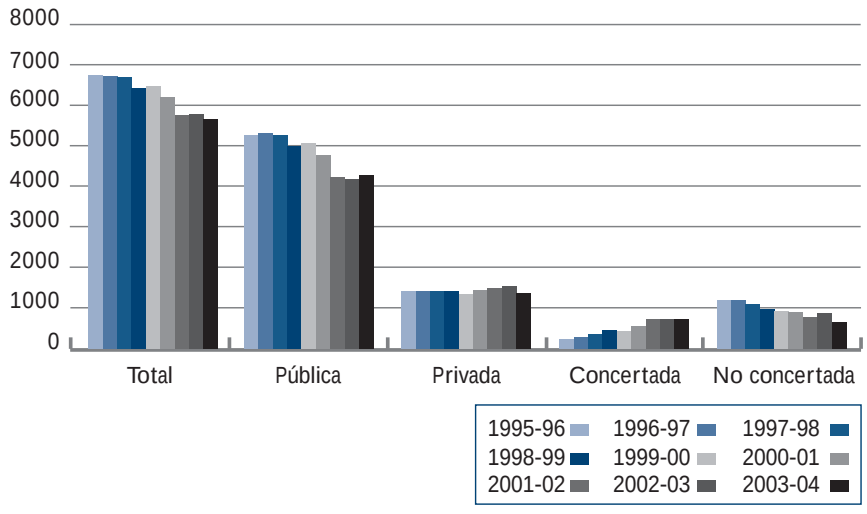
La disminució de la matrícula a batxillerat només afecta a la pública
La privada mantén la matrícula i concerta més de la meitat de les places

PRIMER DE BATXILLERAT

La pública ha perdut 1.004 alumnes i s'estabilitza entorn dels 3.400 alumnes
La concertada augmenta el 186% i s'estabilitza per sobre dels 700 alumnes

Com ja hem indicat anteriorment, la matrícula a primer de batxillerat ha disminuït, però ho ha fet de manera desigual segons el tipus de centre. Les dades de l'evolució de la matrícula segons el tipus de centre figuren al gràfic 9.

GRÀFIC 9. EVOLUCIÓ DE LA MATRÍCULA A BAT 1/BUP 3



La pèrdua de 1.075 alumnes del 1995-96 al 2003-2004 ha repercutit, sobretot, a la pública, que ha perdut 1.004 alumnes, xifra que representa una disminució del 19%, mentre que la privada n'ha perduts, solament, 71, un 5%.

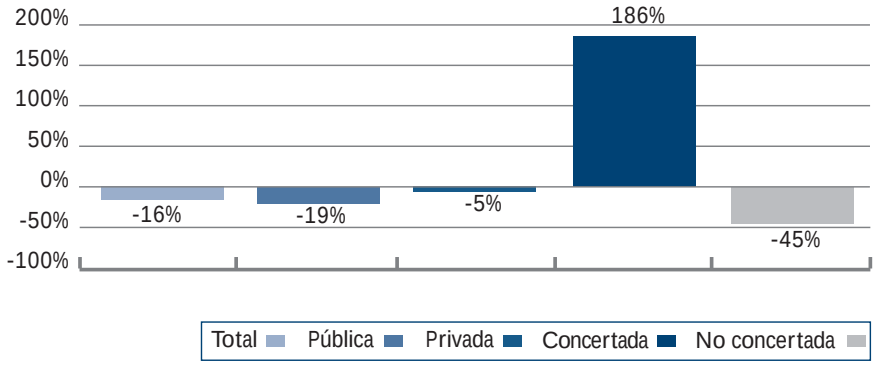
Les variacions de matrícula, segons el tipus de centre, figuren al gràfic 10. Com ja s'ha dit, la pública ha perdut un 19% del alumnes, però el que més destaca és l'augment de la concertada, un 186%.

La matrícula dels tres darrers anys, als diferents tipus de centres: públics, concertats i no concertats, fa pensar que la matrícula, a partir d'ara, es mantindrà estable, això sí, a uns nivells diferents al 1995-96 i, globalment, inferiors.

Al gràfic 9 s'observen algunes tendències:

a) La matrícula a la pública s'ha estabilitzat.
b) La matrícula privada es manté.
c) La concertada ha augmentat el que ha perdut la no concertada.

GRÀFIC 10. VARIACIÓ DE LA MATRÍCULA A BAT 1/BUP 3



Gràfics d'elaboració pròpia

SEGON DE BATXILLERAT

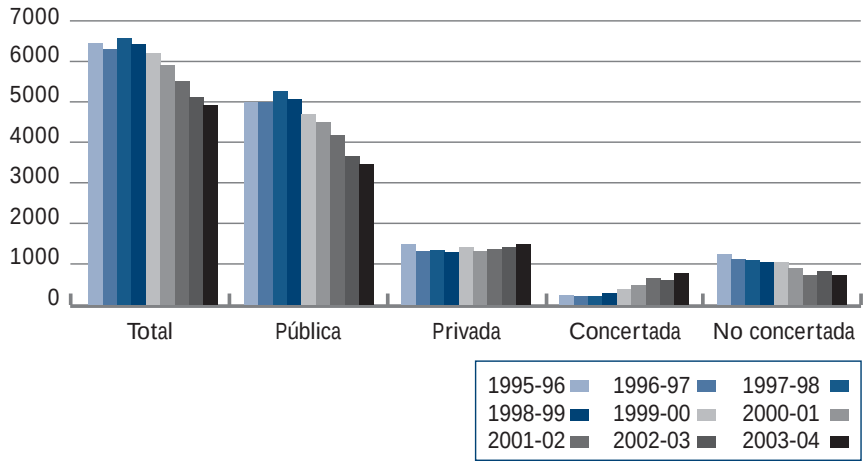
La pública encara disminueix i ja ha perdut 1.503 alumnes
La concertada augmenta el 260% i s'acosta als 800 alumnes

Com ja hem indicat anteriorment, la matrícula a segon de batxillerat, tal com ha passat a primer de batxillerat, ha disminuït, i de manera desigual segons el tipus de centre. Les dades de l'evolució de la matrícula segons el tipus de centre figuren al gràfic 11.

La disminució afecta de manera espectacular la pública, ja que perd 1.513 alumnes, mentre que la privada es manté en xifres similars, encara que hi ha un pas de 541 alumnes de la no concertada a la concertada.

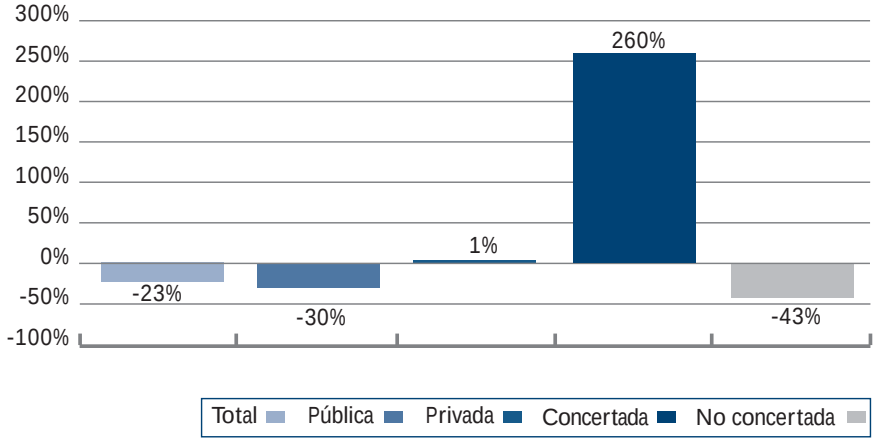
Al gràfic 11 s'hi observen algunes **tendències**:
a) La matrícula total disminueix.
b) La matrícula, a la pública, encara disminueix.
c) La matrícula, a la privada, es manté.
d) La concertada ha augmentat el que ha perdut la no concertada.

GRÀFIC 11. EVOLUCIÓ DE LA MATRÍCULA A BAT 2/COU



Les variacions de matrícula que han tingut els diferents tipus de centre es recullen al gràfic 12. Cal destacar la disminució del 30% a la pública i l'augment del 260% a la concertada.

GRÀFIC 12. VARIACIÓ DE LA MATRÍCULA A BAT 2/COU



Gràfics d'elaboració pròpia

Dades de matrícula al batxillerat en relació amb les modalitats/opcions. Anàlisi

La modalidad de socials i humanitats és la que té major matrícula

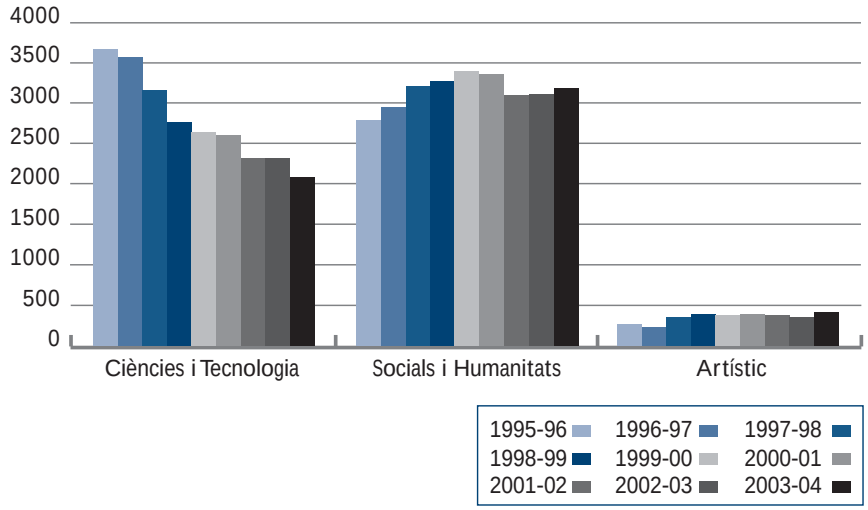
PRIMER DE BATXILLERAT

Ciències i tecnologia encara disminueix, havent perdut 1.599 alumnes
Socials i humanitats varia lleugerament entorn dels 3.100, havent guanyat 373 alumnes

L'evolució de la matrícula per modalitats figura al gràfic 13, a destacar:

a) La matrícula en la modalitat/opció Ciències i Tecnologia ha passat de 3.679 alumnes a 2.080, és a dir, ha perdut 1.599 alumnes, la qual cosa representa una disminució del 43%.
b) La matrícula en la modalitat/opció Socials i Humanitats ha passat de 2.796 alumnes a 3.169, és a dir, ha guanyat 373 alumnes, la qual cosa representa un augment del 13%.
c) La matrícula en la modalitat d'arts ha passat de 276 alumnes a 427, és a dir, ha guanyat 151 alumnes, la qual cosa representa un augment del 55%.

GRÀFIC 13. EVOLUCIÓ MATRÍCULA PER MODALITAT/OPCIÓ A BAT 1/BUP 3



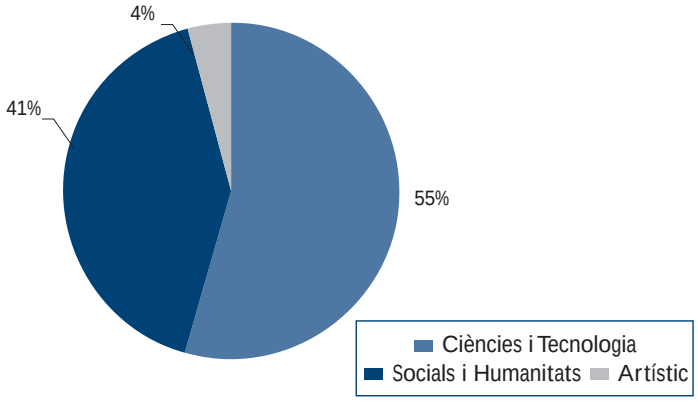
Al gràfic 13 s'hi observen algunes tendències:

a) La matrícula de Ciències i Tecnologia encara disminueix.
b) La matrícula de Socials i Humanitats s'ha estabilitzat.

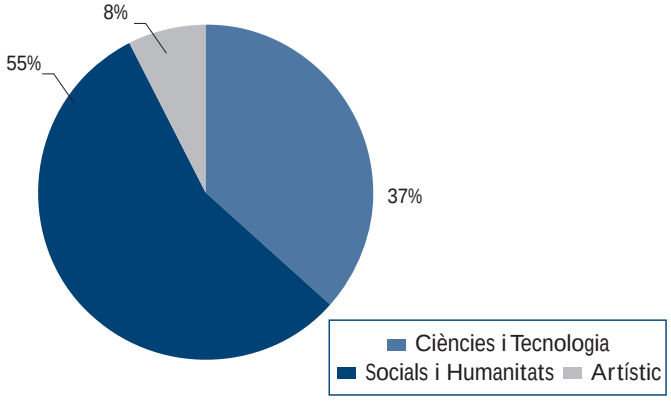
c) La matrícula d'arts s'ha estabilitzat.

Les distribucions de la matrícula per modalitat als cursos 1995-96 i 2003-2004 es poden veure als gràfics 14a i 14b.

GRÀFIC 14a. DISTRIBUCIÓ DE LA MATRÍCULA PER MODALITATS A BAT 1/BUP 3 EL CURS 1995-96



GRÀFIC 14b. DISTRIBUCIÓ DE LA MATRÍCULA PER MODALITATS A BAT 1/BUP 3 EL CURS 2003-2004



Gràfics d'elaboració pròpia

SEGON DE BATXILLERAT

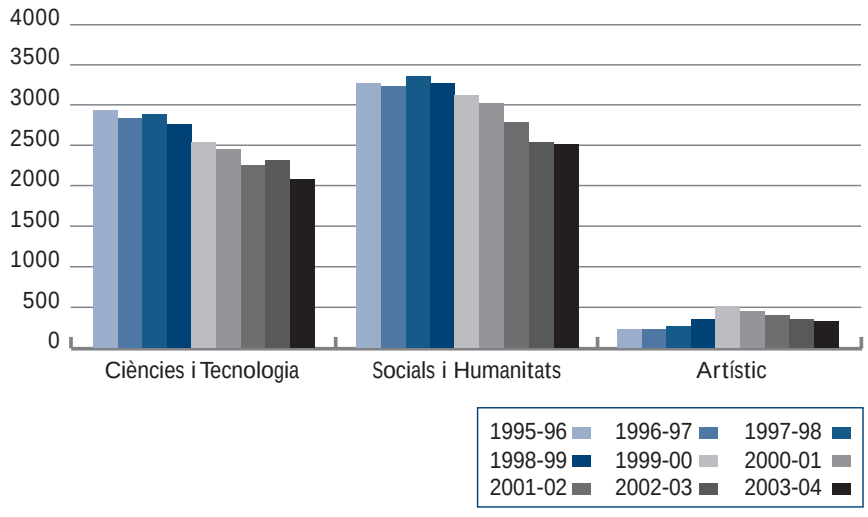
Ciències i tecnologia encara disminueix, havent 855 alumnes
Socials i humanitats podria haver-se estabilizat entorn dels 2.500 alumnes, havent-ne perduts 752

L'evolució de la matrícula per modalitats figura al gràfic 15, a destacar:

a) La matrícula en la modalitat/opció Ciències i Tecnologia ha passat de 2.942 alumnes a 2.087, és a dir, ha perdut 855 alumnes, la qual cosa representa una disminució del 29%.
b) La matrícula en la modalitat/opció Socials i Humanitats ha passat de 3.268 alumnes a 2.516, és a dir, ha perdut 752 alumnes, la qual cosa representa un disminució del 23%.
c) La matrícula en la modalitat d'Arts ha passat de 236 alumnes a 340, és a dir, ha guanyat 104 alumnes, la qual cosa representa un augment del 44%.

Al gràfic 15 s'hi observen algunes tendències:

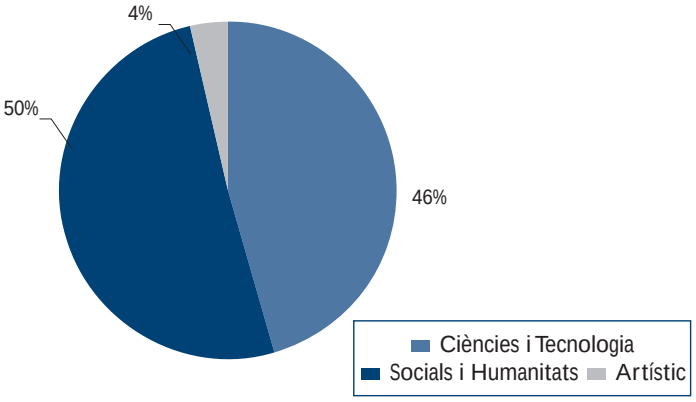
GRÀFIC 15. EVOLUCIÓ MATRÍCULA PER MODALITAT/OPCIÓ A BAT 2/COU



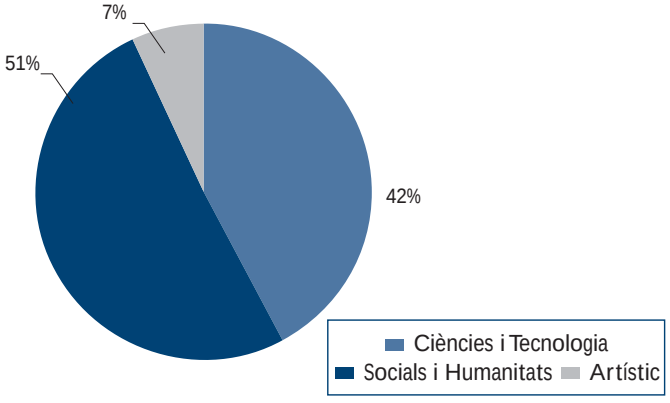
a) La matrícula de Ciències i Tecnologia encara disminueix.
b) La matrícula de Socials i Humanitats podria haver-se estabilitzat.

Les distribucions de la matrícula per modalitat als cursos 1995-96 i 2003-2004 es poden veure als gràfics 16a i 16b.

GRÀFIC 16a. DISTRIBUCIÓ DE LA MATRÍCULA PER MODALITAT/OPCIÓ A BAT 2/COU, CURS 1995-96



GRÀFIC 16b. DISTRIBUCIÓ DE LA MATRÍCULA PER MODALITATS A BAT 2/COU, CURS 2003-2004



Per saber com ha evolucionat el taxa d'escolarització a batxillerat en les diferents modalitats, vegeu el gràfic 17, on es poden veure les tendències:

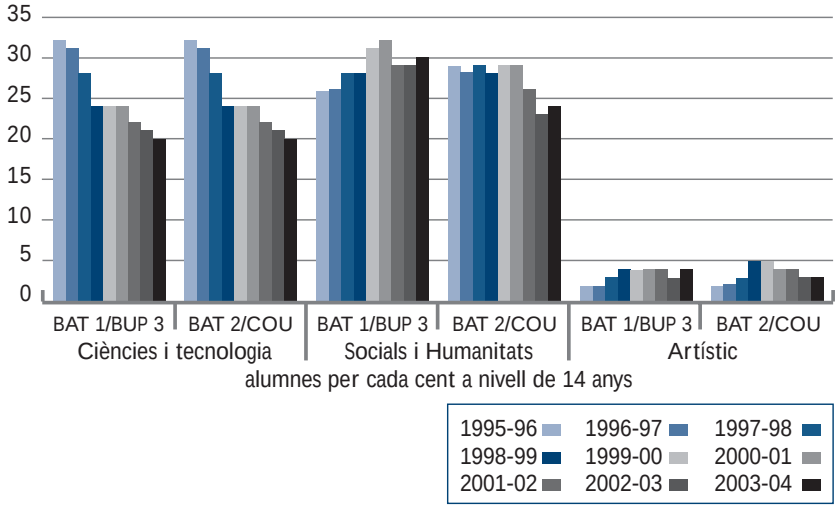
A la modalitat de Ciències i Tecnologia:

a) Tant a primer com a segon s'observa una disminució dels alumnes matriculats per cada cent a nivell de catorze anys.
b) Tant a primer com a segon hi ha un nombre similar d'alumnes matriculats per cada cent alumnes de nivell de catorze anys.

A la modalitat de Socials i Humanitats:

a) A primer ha augmentat la proporció dels alumnes matriculats per cada cent a nivell de catorze anys.
b) A segon ha disminuït la proporció dels alumnes matriculats per cada cent a nivell de catorze anys.
c) El nombre de matriculats a segon per cada cent alumnes a nivell de catorze anys és inferior al de primer.

GRÀFIC 17. EVOLUCIÓ DE LA TAXA D'ESCOLARITZACIÓ PER MODALITAT/OPCIÓ



Gràfics d'elaboració pròpia

Dades de matrícula al batxillerat en relació amb les modalitats/opcions i al tipus de centre. Anàlisi

La modalitat d'arts només s'imparteix a la pública

PRIMER DE BATXILLERAT

Ciències i tecnologia encara disminueix, tant a la pública com a la privada,
Socials i humanitats s'ha estabilizat, tant a la pública com a la privada

L'evolució de la matrícula per modalitats i tipus de centre figura al gràfic 18:

A la pública:

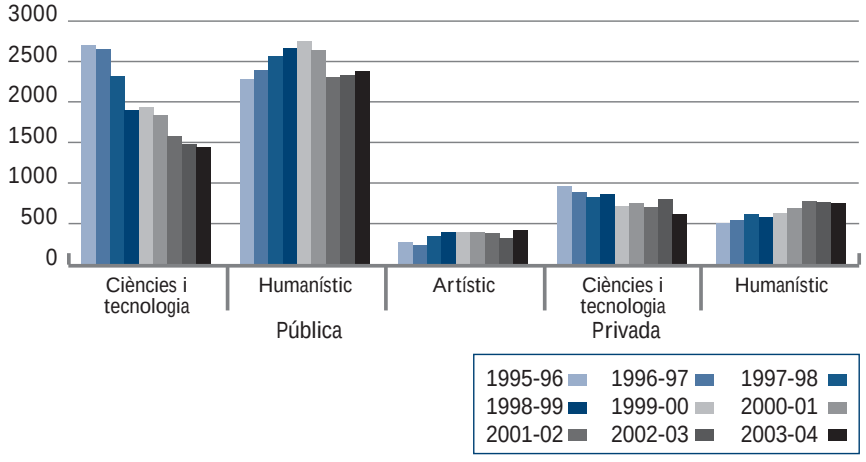
a) La matrícula en la modalitat/opció Ciències i Tecnologia ha passat de 2.712 a 1.451, és a dir, ha perdut 1.261 alumnes, la qual cosa representa una disminució del 46%.

b) La matrícula en la modalitat/opció Socials i Humanitats ha passat de 2.289 alumnes a 2.395, és a dir, ha guanyat 106 alumnes, la qual cosa representa un augment del 5%.
c) La modalitat d'Arts només es cursa a la pública.

A la privada:
a) La matrícula en la modalitat/opció Ciències i Tecnologia ha passat de 967 a 629, és a dir, ha perdut 338 alumnes, a qual cosa representa una disminució del 35%.
b) La matrícula en la modalitat/opció Socials i Humanitats ha passat de 507 alumnes a 774, és a dir, ha guanyat 267 alumnes, la qual cosa representa un augment del 53%.

Al gràfic 18 s'hi observen algunes tendències:
a) La matrícula de Ciències i Tecnologia encara disminueix tant a la pública com a la privada.
b) La matrícula de Socials i Humanitats s'ha estabilitzat tant a la pública com a la privada.

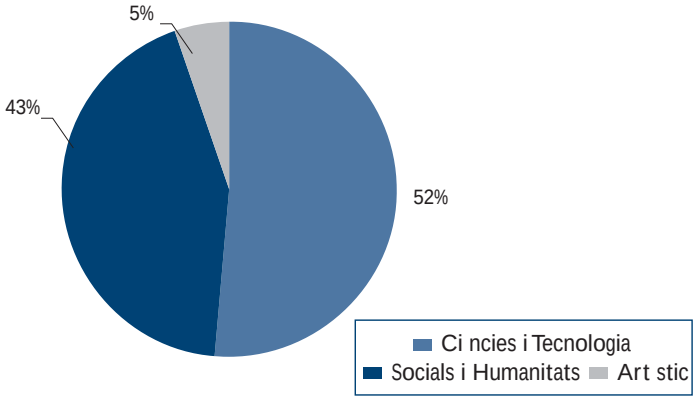
GRÀFIC 18. EVOLUCIÓ DE LA MATRÍCULA PER MODALITATS I TITULARITAT DEL CENTRE A BAT 1



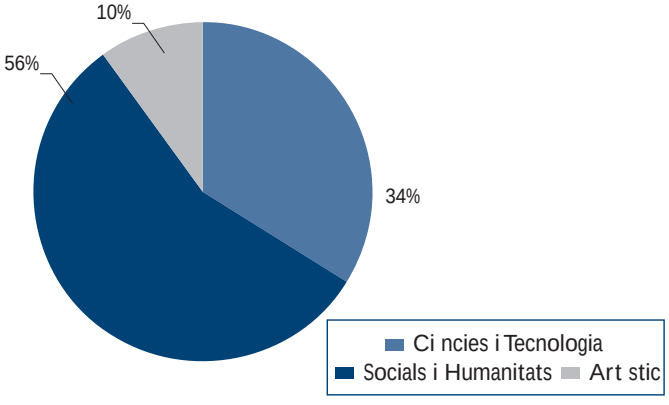
Les distribucions de la matrícula per modalitat a la pública els cursos 1995-96 i 2003-2004 es poden veure als gràfics 19a i 19b, i a la privada als gràfics 19c i 19d.

Als gràfics 19 s'observa que, tant a la pública com a la privada, la modalitat de Ciències i Tecnologia ha disminuït i, en canvi, la modalitat de Socials i Humanitats ha augmentat.

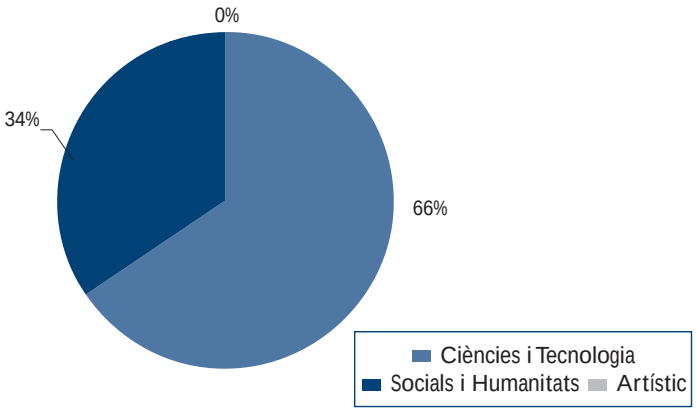
GRÀFIC 19a. DISTRIBUCIÓ PERCENTUAL DE LA MATRÍCULA PER MODALITAT/OPCIÓ A BAT 1/BUP 3 A LA PÚBLICA, CURS 1995-96



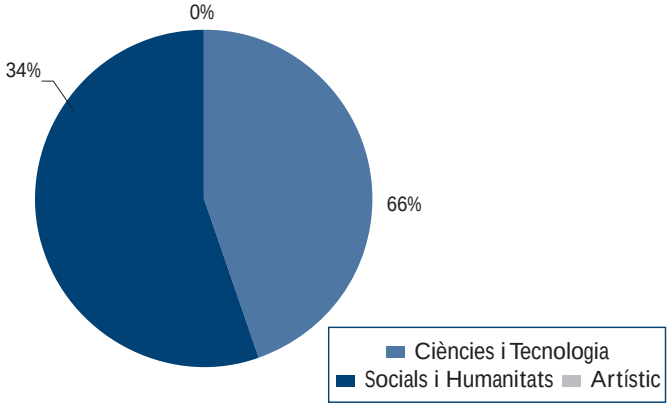
GRÀFIC 19b. DISTRIBUCIÓ PERCENTUAL DE LA MATRÍCULA PER MODALITAT/OPCIÓ A BAT 1/BUP 3 A LA PÚBLICA, CURS 95-96



GRÀFIC 19c. DISTRIBUCIÓ PERCENTUAL DE LA MATRÍCULA PER MODALITAT/OPCIÓ A BAT 1/BUP 3 A LA PRIVADA, CURS 1995-96



GRÀFIC 19d. DISTRIBUCIÓ PERCENTUAL DE LA MATRÍCULA PER MODALITAT/OPCIÓ A BAT 1/BUP 3 A LA PRIVADA, CURS 2003-2204



Gràfics d'elaboració pròpia

1.6.2. SEGON DE BATXILLERAT

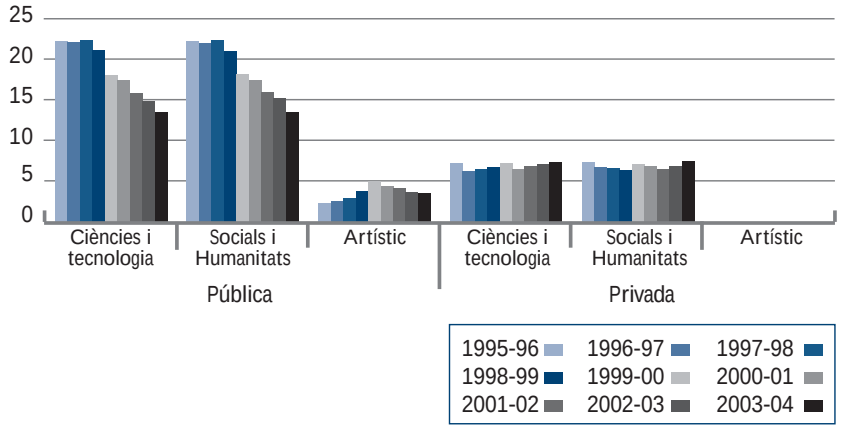
A la pública, la matrícula encara disminueix, tant a la modalitat de ciències i tecnologia com a la de socials i humanitats.
A la privada, la matrícula se mantén constant, tant a la modalitat de ciències i tecnologia com a la de socials i humanitats

L'evolució de la matrícula per modalitats i tipus de centre figura al gràfic 20:

A la pública:
a) La matrícula en la modalitat/opció Ciències i Tecnologia ha passat de 2.217 alumnes a 1.358, és a dir, ha perdut 859 alumnes, la qual cosa representa una disminució del 39%.
b) La matrícula en la modalitat/opció Socials i Humanitats ha passat de 2.522 alumnes a 1.764, és a dir, ha perdut 758 alumnes, la qual cosa representa una disminució del 30%.
c) La modalitat d'Arts només es cursa a la pública.

A la privada:
a) La matrícula en la modalitat/opció Ciències i Tecnologia ha passat de 725 a 729, és a dir, ha guanyat quatre alumnes, la qual cosa representa un augment de l'1%.
b) La matrícula en la modalitat/opció Socials i Humanitats ha passat de 746 alumnes a 752, és a dir, ha guanyat sis alumnes, la qual cosa representa un augment de l'1%.

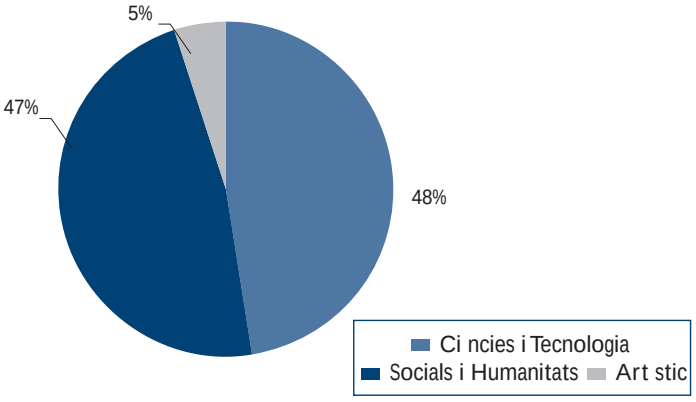
GRÀFIC 20. EVOLUCIÓ DE LA MATRICULA PER MODALITAT/OPCIÓ I TITULARITAT A BAT 2/COU



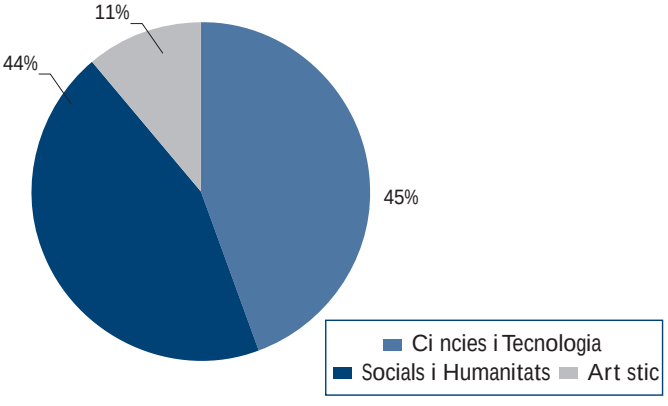
Al gràfic 20 s'hi observen algunes tendències:
a) A la pública, la matrícula disminueix tant a la modalitat de Ciències i Tecnologia com a la de Socials i Humanitats.
b) A la privada, la matrícula es manté constant, tant a la modalitat de Ciències i Tecnologia com a la de Socials i Humanitats.

Les distribucions de la matrícula per modalitat a la pública els cursos 1995-96 i 2003-2004 es poden veure als gràfics 21a i 21b, i a la privada als gràfics 21c i 21d.
Als gràfics 21 s'observa que, tant a la pública com a la privada, es mantenen les mateixes proporcions de modalitats.

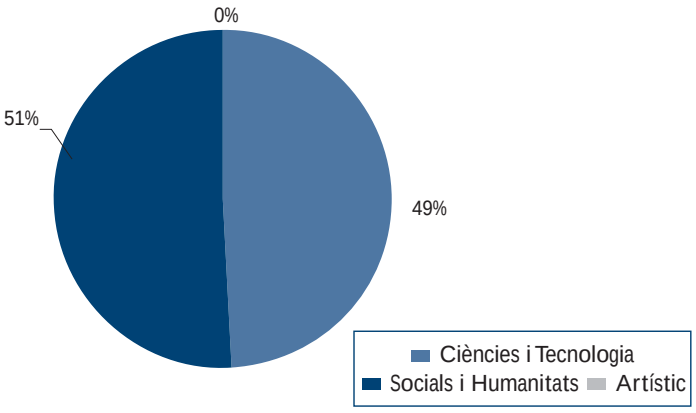
GRÀFIC 21a. DISTRIBUCIÓ DE LA MATRÍCULA PER MODALITATS A LA PÚBLICA A BAT 2, CURS 1995-96



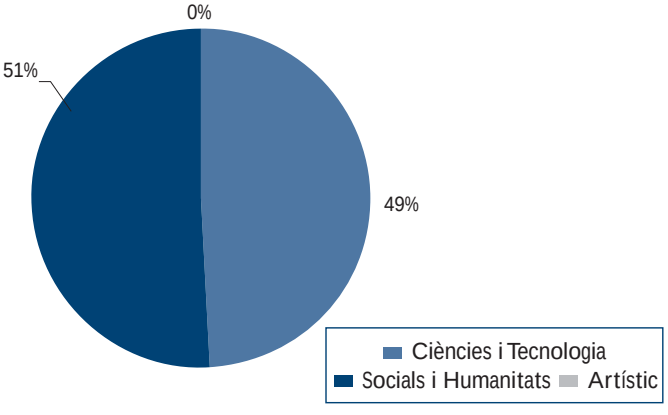
GRÀFIC 21b. DISTRIBUCIÓDE LA MATRICULA PER MODALITAT A LA PÚBLICA, BAT 2, CURS 2003-2004



GRÀFIC 21c. DISTRIBUCIÓ DE LA MATRICULA PER MODALITATS A LA PRIVADA, BAT 2, CURS 1995-96



GRÀFIC 21d. DISTRIBUCIÓ DE LA MATRICULA PER MODALITATS A LA PRIVADA, BAT 2, CURS 2003-2004



Gràfics d'elaboració pròpia

Dades de matrícula al batxillerat en relació amb el gènere. Anàlisi

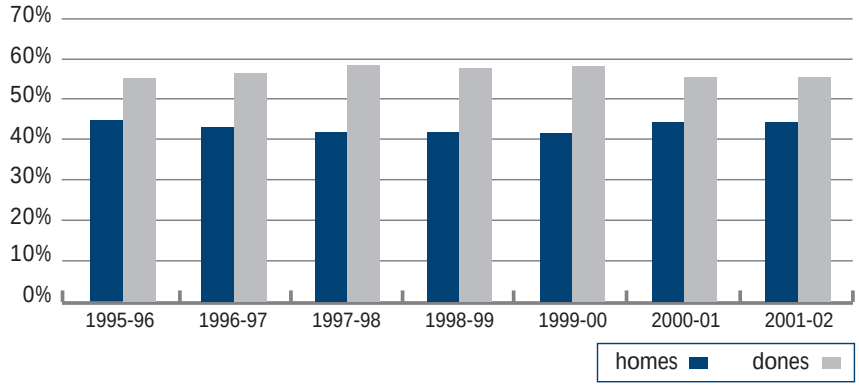
Hi ha més femelles que mascles, tant a primer com a segon, 56% i 58% respectivament

La distribució no és gens paritària
A la modalitat de Tecnologia només hi ha un 17% de dones
A la modalitat de Socials i Humanitats quasi el 70% són dones

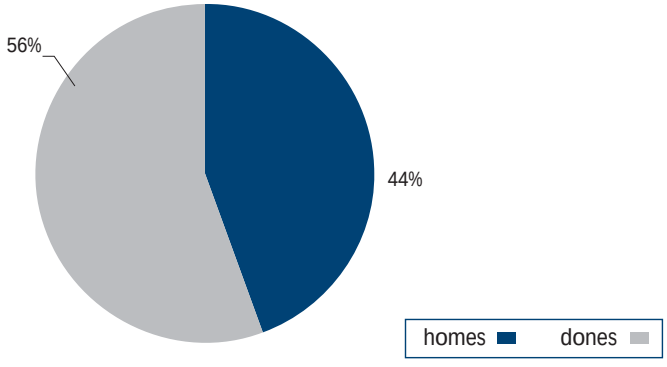
Els perfils masculí i femení de les distribucions per modalitats són molt diferents
En el perfil masculí les Ciències i les Socials i Humanitats s'hi troben amb una mateixa proporció
En el perfil femení les Socials i Humanitats quasi doblen la resta i la modalitat de Tecnologia és testimonial

L'evolució percentual de la matrícula per gènere a primer no varia gaire (vegeu el gràfic 22; la distribució del curs 2001-2002 es pot veure al gràfic 23).

GRÀFIC 22. EVOLUCIÓ PERCEPTUAL PER GÈNERE A BAT 1

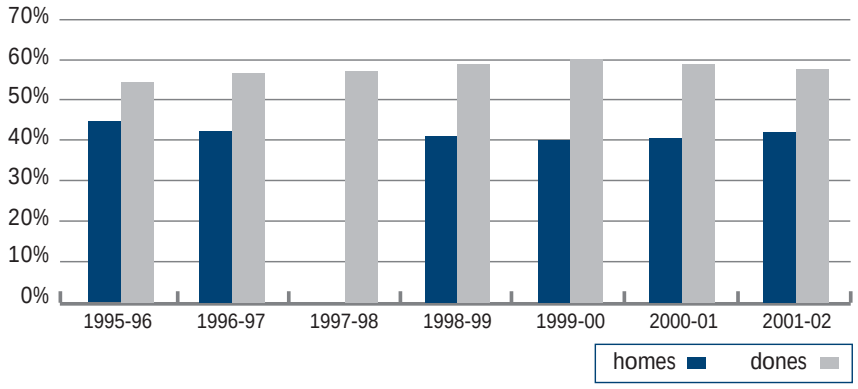


GRÀFIC 23. DISTRIBUCIÓ PER GÈNERE A BAT 1, CURS 2001-2002

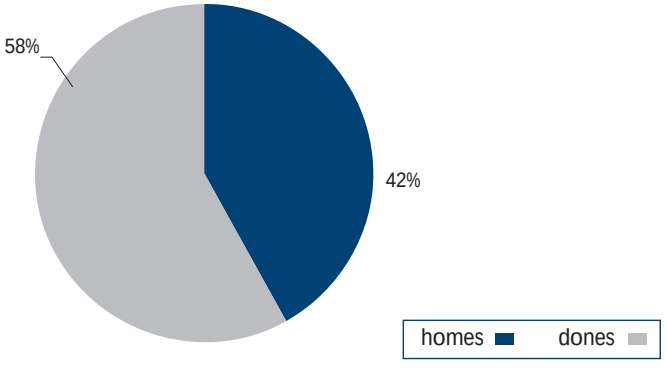


L'evolució percentual de la matrícula per gènere a segon figura al gràfic 24 i la distribució per gènere del curs 2001-2002 es pot veure al gràfic 25.

GRÀFIC 24. EVOLUCIÓ PERCEPTUAL PER GÈNERE A BAT 2



GRÀFIC 25. DISTRIBUCIÓ PER GÈNERE A BAT 2, CURS 2001-2002

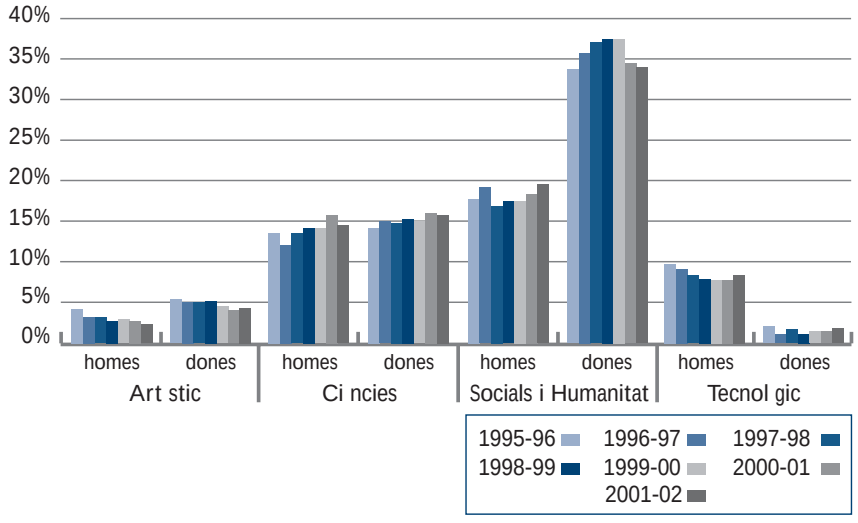


Gràfics d'elaboració pròpia

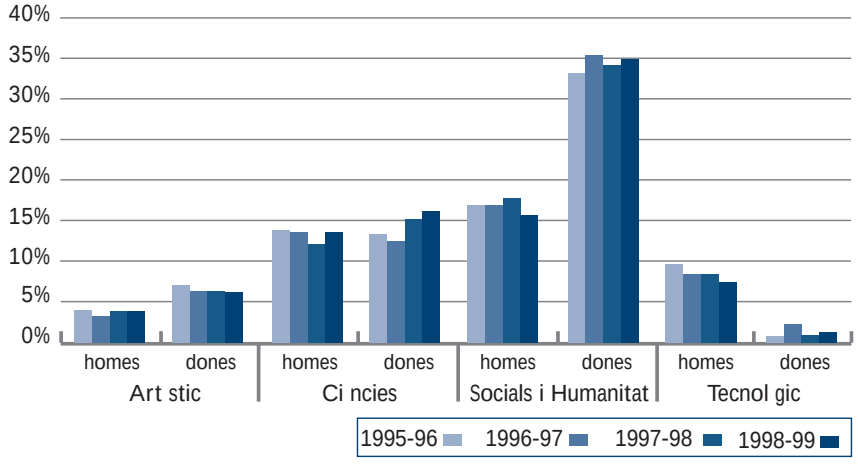
Dels gràfics anteriors es desprèn que a batxillerat, tant a primer com a segon, hi ha més dones que homes i que la distribució des del 1995-96 al 2001-02 no varia gaire.

A partir de la matrícula per modalitats (vegeu els gràfics 26 i 27), tant a primer com a segon, resulta que les evolucions de les distribucions per gènere no canvien i, en tres de les quatre modalitats, la distribució no és gens paritària.

GRÀFIC 26. EVOLUCIÓ DE LA DISTRIBUCIÓ PER MODALITATS I GÈNERE A BAT 1

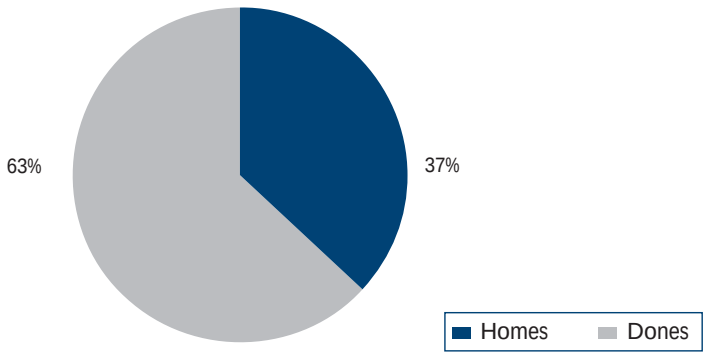


GRÀFIC 27. EVOLUCIÓ DE LA DISTRIBUCIÓ DE LA MATRICULA PER MODALITATS I GENERE A BAT 2

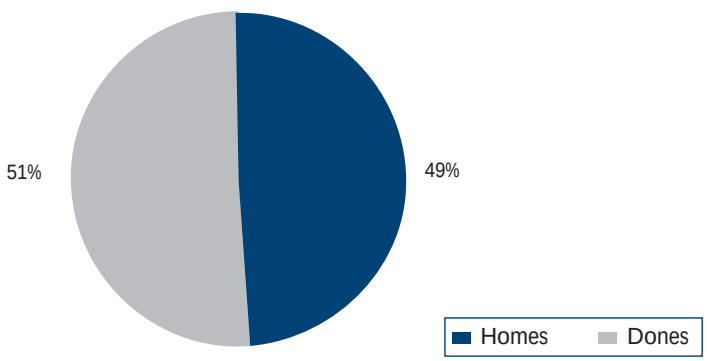


A les modalitats d'Arts, Socials i Humanitats predominen les dones, 63% i 69% respectivament, i a la modalitat de Tecnologia predominen els homes, 83% (vegeu els gràfics 28).

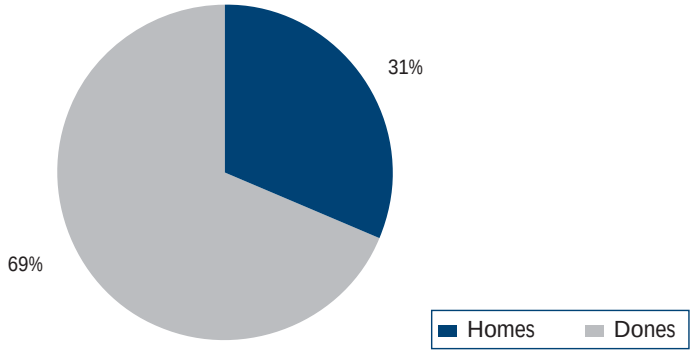
GRÀFIC 28a. DISTRIBUCIÓ PER GENERE, MODALITAT D'ARTS, CURS 2001-2002



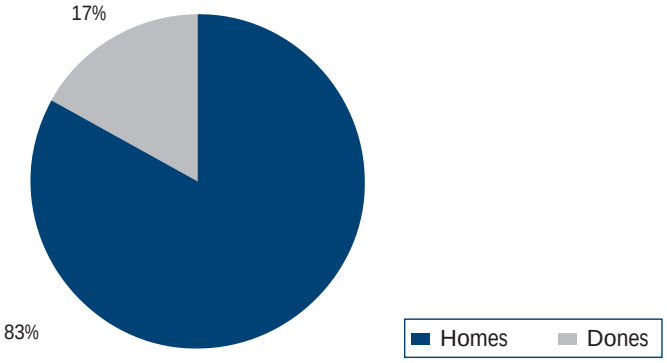
GRÀFIC 28b. DISTRIBUCIÓ PER GÈNERE, MODALITAT DE CIÈNCIES, CURS 2001-2002



Gràfic 28c. Distribució per gènere, modalitat d'humanitats, curs 2001-2002



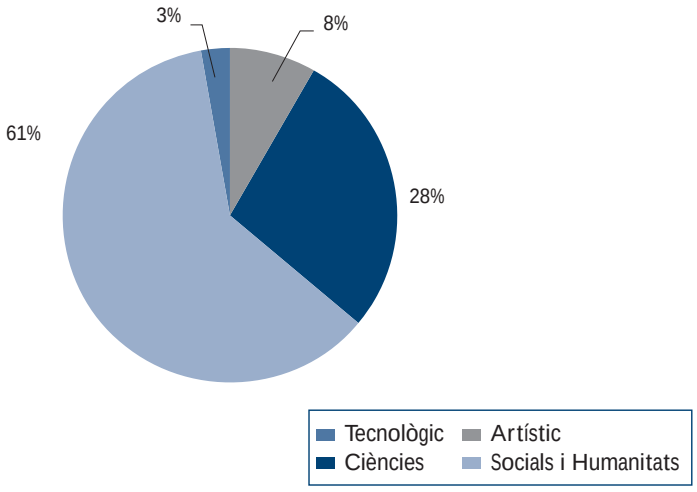
Gràfic 28d. Distribució per gènere, modalitat de tecnologia, curs 2001-2002



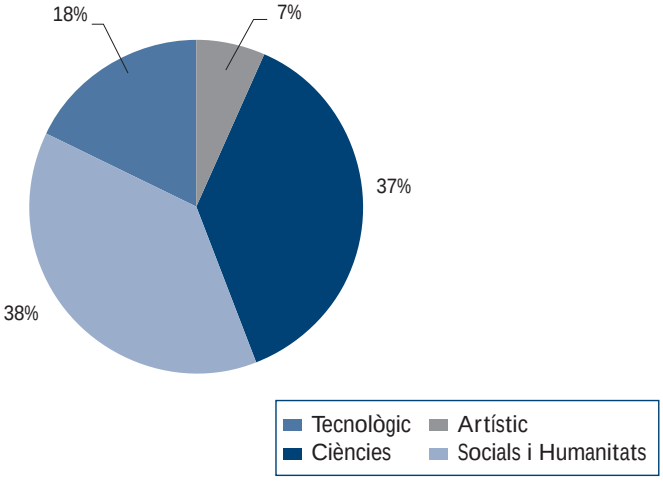
A partir de la distribució de les modalitats per cada gènere (vegeu els gràfics 29a i 29b, podem afirmar que:

- Les dones tenen un perfil més de socials i humanístic i molt poc tecnològic, ja que es decanten molt majoritàriament per la modalitat de Socials i Humanitats, 61%, i molt poques es matriculen a la modalitat de Tecnologia, només un 3% (vegeu el gràfic 29a).
- Els mascles tenen un perfil més repartit i es distribueixen per igual a Socials i Humanitats i Ciències, opcions majoritàries (vegeu el gràfic 29b).

GRÀFIC 29a. DISTRIBUCIÓ PER MODALITAT DE LES FEMELLES A BAT 2 , CURS 2001-2002



GRÀFIC 29b. DISTRIBUCIÓ PER MODALITAT DELS MASCLES A BAT 2, CURS 2001-2002



Resultats acadèmics dels alumnes de les Illes Balears al decenni 1992-93 a 2002-2003

El document realitzat pel Departament d'Inspecció Educativa «Resultats acadèmics dels alumnes de les Illes Balears: curs 2002-03», a partir dels informes que elaboren els equips directius dels centres, recull una important quantitat d'informació, entre la qual destaquem per a la utilitat d'aquest estudi

les dades de promoció de totes les etapes educatives en el decenni esmentat. És important familiaritzar-se amb les diferents maneres de presentar els resultats, com dèiem més a dalt, ja que no és el mateix el nombre de matriculats que les taxes d'escolarització com les apuntades a l'apartat anterior, que el nombre d'alumnes que promocionen (els que passen de curs o assoleixen el títol sobre els avaluats a final de curs i que no compta amb els abandonaments), que són les que recollim aquí ara.

Donam les xifres de totes les etapes perquè entenem que és necessari per comprendre els resultats de batxillerat, que no es poden analitzar aïlladament.

Comencem per l'evolució del percentatge d'alumnes d'educació primària que promociona en finalitzar cada un dels cicles.

TAULA 1. EVOLUCIÓ DE LA PROMOCIÓ DELS ALUMNES DE PRIMÀRIA

Dades comparatives 1992-93 a 2002-03	1992-93	1993-94	1994-95	1995-96	1996-97	1997-98	1998-99	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003
Primer cicle	94,64	95,38	95,69	95,66	95,19	95,25	94,86	94,30	93,23	92,89	92,46
Segon cicle		97,26	96,53	96,63	95,97	95,57	94,91	94,04	93,11	92,59	93,03
Tercer cicle				95,11	93,65	93,75	92,12	92,15	90,50	90,87	91,23

Font: «Resultats acadèmics dels alumnes de les Illes Balears: curs 2002-03». Departament d'Inspecció Educativa

El mateix estudi conclou a la pàgina 9 que «en línies generals, s'aprecia que [...] el nombre d'alumnes que promociona ha disminuït considerablement en tots els cicles». Cal dir que aquests resultats són globals; si els valoréssim per la titularitat del centre comprovaríem una diferència entre 3 i 5 punts a favor de la privada.

Vegem ara l'evolució de la promoció d'alumnes a 4t d'ESO. Es comprova que es produeix una millora inicial quan la privada assumeix part de l'alumnat d'aquests estudis, que com ha quedat comprovat a l'apartat anterior és una proporció que puja. Els resultats generals sembla que s'hagin estancat i la pública no ha canviat els seus mals resultats en els deu anys.

TAULA 2. EVOLUCIÓ DE LA PROMOCIÓ DELS ALUMNES DE QUART D'ESO

Cursos	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01	01-02	02-03
Total centres	69,2	67,1	69,9	71,6	70,5	72,9	72	73,8	73,3
Centre públics	69,2	67,2	69,8	70,8	68,8	68,8	65	66,5	68,6
Centres privats			75	81,5	78,1	82,9	80,8	80,2	78,9

Font: «Resultats acadèmics dels alumnes de les Illes Balears: curs 2002-03». Departament d'Inspecció Educativa

Vegem, per acabar, les dades de promoció de l'alumnat de primer i segon de batxillerat.

TAULA 3. DADES DE PROMOCIÓ DE PRIMER DE BATXILLERAT I DE TITULACIÓ DE SEGON DE BATXILLERAT

Curs	92-93	93-94	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01	01-02	02-03
1r	74,46	70,44	70,02	68,97	67,24	70,77	69,60	67,60	68,40	71,30	70,80
2n		53,38	56,16	56,52	57,02	56,71	57,89	60,68	62,4	65,7	65,7

Font: «Resultats acadèmics dels alumnes de les Illes Balears: curs 2002-03». Departament d'Inspecció Educativa

El notable augment dels resultats de segon de batxillerat confrontats als resultats de l'apartat anterior sobre la constant baixada d'alumnes en aquests estudis són un bon exemple per il·lustrar la necessitat d'aprofundir en el significat de les xifres. Aquesta serà la tasca assignada a la tercera part d'aquest estudi.

Una comunitat autònoma a la cua de l'Estat, amb les pitjors taxes d'escolarització postobligatòria

Una vegada exposades les xifres dels dos apartats anteriors, on ja s'apunta una evident tendència a la baixa en el batxillerat, i tal com apuntàvem a la introducció, ens interessarem per fer una anàlisi comparativa de les taxes d'escolarització postobligatòria, que complementarem amb dades d'altres etapes.

Tot d'una hem d'anunciar que la nostra comunitat de les Illes Balears és a la cua de l'Estat pel que fa a la formació en estudis postobligatoris dels seus joves, una realitat que no desconeixen les principals institucions, com ho demostra que el document «Programa d'orientació i transició a la universitat», aprovat el novembre de 2003 per una comissió mixta de la Conselleria d'Educació i Cultura i la Universitat de les Illes Balears, inicia les seves reflexions amb els paràgrafs següents:

TAULA 4. TAXA D'ESCOLARITZACIÓ DE LES ILLES BALEARS I D'ESPANYA

	16-24 anys		25-29 anys		30-39 anys		40 o més anys	
	Homes	Dones	Homes	Dones	Homes	Dones	Homes	Dones
Balears	41,81	51,71	12,90	16,20	6,90	8,30	2,40	2,60
Espanya	50,86	60,64	16,40	19,70	7,80	9,00	2,30	2,60

Font: Informe econòmic i social de les Illes Balears, 2002. Pàg. 486

> «Diversos documents recentment publicats han posat en evidència algunes dades preocupants pel que fa als estudis dels joves de les Illes Balears. Les Balears destaquen, malauradament, en el conjunt de les comunitats autònomes de l'Estat espanyol pel baix percentatge d'estudiants escolaritzats a partir dels setze anys (Informe econòmic i social de les Illes Balears, 2002, publicat per l'Obra Social i Cultural de Sa Nostra), per la tendència a la baixa del nombre d'alumnes que continuen estudis no obligatoris [...] i per l'augment del nombre de joves entre els setze i els vint-i-un anys que no han assolit els objectius de l'ESO.»

«Les Illes Balears estan a la cua de les comunitats autònomes pel que fa al percentatge d'escolarització a la franja d'edat compresa entre els setze i els vint-i-nou anys. Es troben molt per davall la mitjana quant a escolarització entre els setze i els vint-i-quatre anys (Taula 4. Informe econòmic i social de les Illes Balears) no obstant haver augmentat el nombre total d'alumnes al sistema escolar en l'etapa obligatòria; cal atribuir aquest darrer fenomen al fort moviment migratori.»

«Només el 33,9% de la població activa (aquesta dada prové de Las cifras de la educación en España 2002 i en l'edició de 2004 ha pujat fins el 40%) ha completat estudis postobligatoris [...]. Sembla que una fàcil i ràpida incorporació al mercat laboral podria ser la principal causa de les situacions anteriors (convé recordar ací que l'informe del MEC Las cifras de la educación en España 2002 indica que la taxa de desocupació a les Balears és un 4,7 per cent, la més baixa de l'Estat juntament amb la de Navarra).»

En parlar d'aquestes edats es fa referència no sols als alumnes de batxillerat, sinó als d'altres estudis postobligatoris i als universitaris. De fet, és difícil no lligar totes aquestes dades, incloses les que fan referència als estudis de secundària obligatòria i als de primària, si es vol tenir una idea completa del que passa, com ja hem fet a l'apartat anterior. És per això que donarem una visió de conjunt del nostre sistema, que també compararem amb la resta de comunitats, per mostrar que aquests mals resultats provenen d'una situació fortament estabilitzada i generalitzada dins tots els nivells del nostre sistema educatiu. Per simplificar la comparació, farem una tria entre les comunitats que tenen els resultats més negatius i les que tenen els millors, entre les quals ens fixarem en Navarra, que no sols presenta uns baixos percentatges de desocupació (tal com apuntaven els companys del POTU), sinó els millors resultats en la majoria d'indicadors que farem servir.

A la nostra comunitat tenim els resultats més baixos de l'Estat des de la primària. Les xifres sobre la taxa d'idoneïtat (percentatge d'alumnat que es troba matriculat en el curs que teòricament li correspon) als 10-12-13-15 anys són de les més baixes des de fa deu anys. Cal dir que aquesta dada ens informa que ben prest l'alumnat repeteix algun curs.

TAULA 5

	10 anys		12 anys		13 anys		15 anys		Ràtio alumnes unitat 01-02
	1991-92	2001-2002	1991-92	2001-2002	1991-92	2001-2002	1991-92	2001-2002	
Espanya	89,0	91,9	77,3	86,4	72,9	87,2	59,2	62,1	20,8
Illes Balears	84,7	86,8	72,4	78,6	69,1	80,9	52,1	53,0	23,8
Catalunya	88,4	94,2	81,5	91,8	78,7	90,6	61,4	82,9	21,4
Extremadura	87,8	91,9	73,5	86,1	67,3	86,3	54,9	55,0	19,4
Andalusia	86,6	89,8	71,0	83,6	65,3	86,8	54,3	56,7	22,3
Melilla	75,2	84,9	55,5	83,3	55,7	77,5	48,3	49,5	24,5
Navarra	93,0	93,2	83,5	90,5	79,7	89,9	68,5	69,4	18,5
Madrid	92,6	92,5	84,3	87,3	81,4	87,5	65,9	60,7	23,1
País Basc	93,3	94,0	83,4	89,5	79,7	89,9	64,3	70,6	18,6

Font: Las cifras de la educación en España, edició 2004

Com dèiem més a dalt, el més sorprenent és que als dotze anys més del 20% de l'alumnat de les Illes Balears no ha completat la primària. No menys greu és el percentatge d'alumnes que als quinze anys ja ha repetit algun curs. Dades que, d'altra banda i com quasi sempre, són significativament diferents entre dones i homes. Així, el 60,4% d'elles no ha perdut curs i en canvi només el 45,8 d'ells.

Per acabar amb les dades sobre primària, cal destacar que, segons les estadístiques del MEC, les Balears, l'any 2001-2002, eren la comunitat que, després de Ceuta i Melilla, tenia el major nombre d'alumnes per unitat.

Hem observat que els indicadors de mals resultats escolars es donen des de ben prest a la nostra comunitat. Què passa en els nivells següents? Quants alumnes obtenen el graduat en secundària? Quants el títol de batxillerat? A la taula 6 adjunta, reelaborada de la taula 11 de l'article de Joan Estruch, apareix la taxa bruta de la població que es gradua a l'ESO, al batxillerat i/o COU o com a auxiliar tècnic, que es calcula com la relació entre l'alumnat que acaba els estudis abans dits, independentment de la seva edat, amb la població total de l'edat teòrica del seu acabament. Es veu que fa temps que estam a la cua i que no tan sols tenim un ritme de millora lent, sinó que darrerament estam estancats. J. Estruch, en la seva anàlisi de Catalunya, valora que el progrés és reduït, sense que les elevades taxes de fracàs escolar disminueixin de manera significativa, i afirma que «això ens indica que la implantació de la Reforma-LOGSE, destinada a augmentar l'accés al estudis postobligatoris, quasi bé no ha alterat la situació anterior, quan hi havia un BUP-COU de tipus selectiu». Anàlisi que aparentment valdria per al nostre cas.

Taula 6. Taxa bruta de població que es gradua a ESO, batxillerat-COU o auxiliar tècnic

	ESO	BATXILLERAT				Auxiliar tècnic
	2000-2001	1991-92	1996-97	2000-2001	Diferència	
Espanya	74,4	33,5	41,8	46,2	+ 12,7	11,0
Illes Balears	67,2	25,8	35,0	35,6	+ 9,2	8,7
Catalunya	76,4	33,1	37,4	41,8	+ 8,7	13,5
Extremadura	66,8	28,2	38,4	36,2	+ 8	8,0
Andalusia	74,4	27,3	37,8	44,3	+ 18	9,5
Melilla	58,7	29,4	41,9	41,5	+ 12,1	8,7
Navarra	82,7	35,7	46,9	52,6	+ 16,9	16,8
Madrid	78,1	44,5	54,8	54,7	+ 10,2	9,6
País Basc	82,5	41,2	58,3	64,3	+ 23,1	15,7

Font: Las cifras de la educación en España, edició 2004

Per comprendre totes aquestes dades cal començar a parlar de les taxes d'abandonament, perquè els percentatges de graduats que apareixen a la taula 6 són sobre els alumnes que continuen estudiant respecte del total de la població de referència i no sobre els avaluats. Observem que la taxa

de graduats en ESO a les Illes Balears és del 67,2%, enfront del 72% d'alumnes que promocionaven (graduaven) al mateix any, segons les dades del Departament d'Inspecció. Aquesta diferència sembla que es deuria a l'abandonament.

Més sorprenent és la comparació entre la taxa de titulats en batxillerat/COU i el percentatge d'aprovats de segon de batxillerat que observàvem en l'estudi del Departament d'Inspecció. Però és que aquells resultats eren sobre alumnes avaluats a final de curs, ni tan sols dels matriculats. Aquí, el fenomen de l'abandonament és l'explicació del contrast. Tot i així, recordem que a la primera part parlàvem d'un clar descens de la matrícula, que, gràcies a l'augment del percentatge d'aprovats, no ha suposat un descens de la taxa de titulats.

Vegem quines són les taxes de població fora del sistema educatiu als setze i disset anys al curs 2001-2002, una de les dades més esfereïdores de la nostra comunitat sobre l'abandonament escolar prematur, que segons J. Estruch és «un dels indicadors més valorats pels organismes internacionals, perquè té importants repercussions sobre el desenvolupament econòmic».

TAULA 7. TAXES DE POBLACIÓ FORA DEL SISTEMA EDUCATIU ALS SETZE I DISSET ANYS

	16 anys			17 anys		
	Total	Homes	Dones	Total	Homes	Dones
Espanya	12,2	15,3	9,0	25,8	31,2	20,1
Illes Balears	15,3	18,5	11,8	35,1	41,0	28,8
Catalunya	16,5	20,9	11,9	29,6	34,9	24,1
Extremadura	14,6	20,7	8,2	29,3	37,1	20,9
Andalusia	13,8	15,7	9,0	34,3	38,6	29,8
Melilla i Ceuta	16,6	15,9	17,2	31,5	35,9	26,6
Navarra	4,6	7,5	1,5	11,2	12,8	9,5
Madrid	6,8	8,9	4,6	17,7	22,5	12,6
País Basc	2,9	3,6	2,2	8,7	10,7	6,5

Font: Las cifras de la educación en España, edició 2004

Aquesta mala notícia es veu reforçada per dades com les de l'evolució de l'abandó escolar prematur, entesa com la població de divuit a vint-i-quatre anys que no ha completat l'ESO i no segueix cap tipus de formació-educació. Aquesta taula és una ampliació d'una taula de J. Estruch en què creua informació de Las cifras de la educación en España i Eurydice.

Taula 8. Evolució de l'abandó escolar prematur

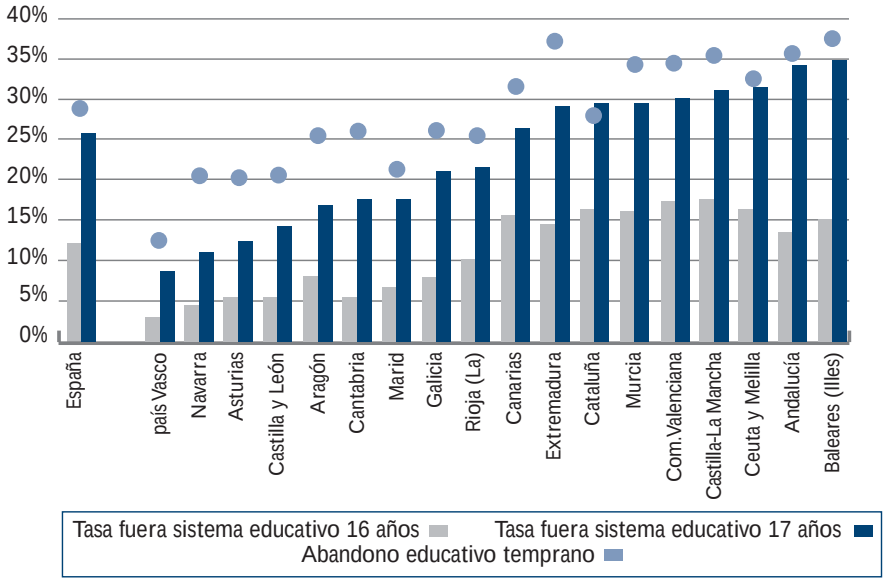
	1992	1997	2002	Diferència
Espanya	41,0	31,1	29,0	-12,0
Illes Balears	45,7	37,8	37,6	-8,1
Catalunya	36,5	29,8	28,1	-8,4
Extremadura	52,2	41,0	37,3	-14,9
Andalusia	50,7	39,2	35,8	-14,9
Melilla i Ceuta	40,6	40,3	32,7	-7,9
Navarra	28,4	18,4	20,6	-7,8
Madrid	32,7	21,1	21,7	-11
País Basc	26,8	18,6	12,6	-14,2
Unió Europea		19		
Nous membres		8,4		

Reelaborada de la taula 11 de Joan Estruch

Podem comprovar que no només estam estancats, sinó que les nostres dades d'abandonament són molt superiors a la mitjana espanyola i, sobretot, a l'europea.

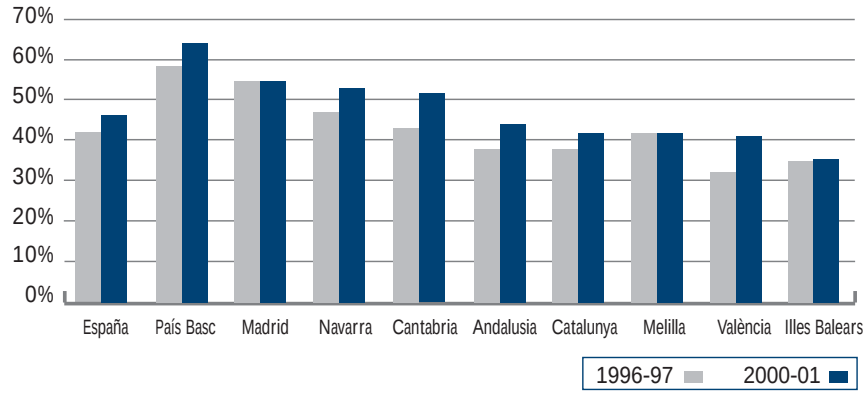
Els gràfics que ara adjuntam il·lustren les dades de les taules 6 i 7, que ens situen a la cua del país.

Gràfic 30. Escolarització postobligatòria a Espanya



Font: Las cifras de la educación en España. Edició 2004

GRÀFIC 31. TAXA BRUTA DE POBLACIÓ DE GRADUATS EN BATXI



Reelaborat de: Las cifras de la educación en España

Si giram la mirada cap a la universitat, comprovam l'efecte d'aquesta realitat a la nostra comunitat. Aquestes baixes xifres de graduats en batxillerat tenen conseqüències en la taxa bruta de població que supera la selectivitat (que és la relació entre el total d'aprovats a la prova d'accés a la universitat respecte de la població de divuit anys) i que, finalment, accedeix a la universitat.

TAULA 9. TAXA BRUTA D'APROVATS A LA SELECTIVITAT

	1992	1997	2002
Espanya	33,2	39,3	40,9
Illes Balears	24,7	31,5	31,5
Catalunya	29,0	32,7	38,1
Extremadura	24,5	32,1	36,5
Andalusia	27,3	37,2	32,9
Melilla i Ceuta	Dades incloses dins Andalusia		
Navarra	34,0	41,0	48,0
Madrid	44,0	46,1	43,5
País Basc	42,2	51,6	52,0

Font: Las cifras de la educación en España

En definitiva, recordem el que diu J. Estruch respecte de la nostra comunitat: «El cas de les Balears és emblemàtic d'aquesta ineficiència, que es manifesta en la contradicció entre l'elevat nivell de renda i els baixos resultats educatius. És un contrast explicable en una economia centrada en els serveis turístics, on no es requereix una mà d'obra qualificada». La qual cosa reforçaria el diagnòstic apuntat pels companys del POTU.

D'altra banda, el mateix Joan Estruch introdueix dins el seu article la variable estudis de la població com una dada important.

> «Tant Catalunya com Espanya tenen prop d'un 60% de població amb estudis primaris obligatoris [...] i quasi un 25% d'universitaris [...]. En canvi, la població en edat laboral amb estudis de grau mitjà només és un 17%, mentre que a la Unió Europea dels quinze membres la mitjana, l'any 2002, se situava en el 41% (EUROSTAT). Aquesta majoria de població amb estudis secundaris postobligatoris és la que configura allò que podríem dir el "ciutadà mitjà", que caracteritza les societats europees desenvolupades, amb una estructura social equilibrada i equitativa, i amb una majoria de ciutadans amb un bon nivell cultural i cívic.»

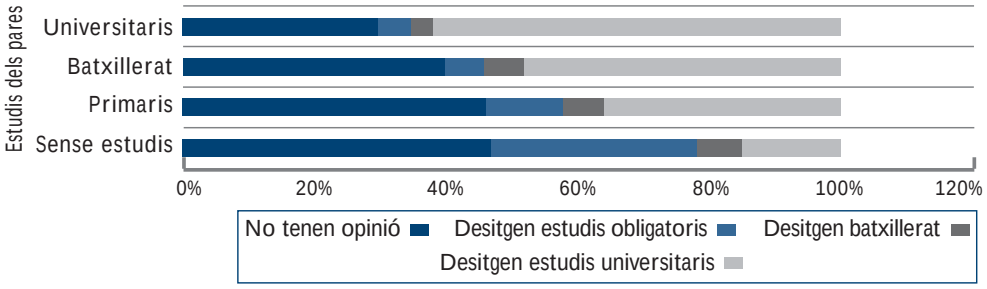
A nosaltres ens sembla encertat diversificar les raons que expliquin l'abandonament dels estudis. Així, més enllà de la facilitat per accedir a un lloc de treball (situació que també es dóna a Navarra, tal com apuntaven els companys del POTU, sense que això perjudiqui el grau de formació dels seus joves), a la nostra comunitat es donen diverses raons per a aquests mals resultats, entre les quals la formació general de la població i les expectatives d'estudiar són una dada rellevant. De fet, en el recent i profitós dossier «Fracàs escolar, fracàs social», aparegut a la revista Lluc de març-abril 2005, entre les diverses variables apuntades per explicar el fracàs escolar, una de les més esmentades pels diversos autors és el baix nivell escolar de les generacions adultes. Destaquem les paraules de Tomeu Quetgles i Pons, a l'article «Les arrels del "fracàs" escolar»:

> «A l'estudi que férem per a la nostra tesi doctoral ja vérem que potser el millor predictor del nivell d'estudis d'una generació era el nivell d'estudis de les generacions precedents. Afirmació perfectament consistent amb els descobriments de PISA. Vèiem també en el nostre estudi que, en el període 1965-1980, Espanya era, després de Cuba, el país del món que havia apujat més el nivell d'estudis mitjà de la població escolaritzada, gràcies molt probablement a l'augment de l'escolarització general promogut per la Llei general d'educació de 1970. El camí recorregut és llarg, però partíem de molt avall. A l'Education for All Development Index elaborat per la UNESCO amb dades de 2001, en una llista de 127 països Espanya ocupa el lloc 26 a l'indicador global; en canvi només se situa al lloc 56 pel que fa referència al percentatge d'alfabetització de la població de quinze anys i més. El baix nivell escolar de les generacions adultes encara pesa molt sobre la generació que ara va la l'escola. Des d'aquesta perspectiva històrica, el fet que els nostres alumnes de quinze anys es trobin tot just per sota la mitjana de l'OCDE tal volta no sigui tan desastrós.»

Malauradament, aquesta assossegadora perspectiva històrica es refereix a les dades d'Espanya. No podem deixar de destacar que les dades aportades sobre la nostra «rica» comunitat ens situen a la cua de l'Estat i estancats. Els qui treballam en els centres escolars sabem molt bé el que vol dir manca de suport o expectatives familiars i socials respecte al futur escolar dels joves. Potser, l'actual situació es podria resumir en una evident manca de clima d'estudi.

Per acabar amb aquest apartat, vegem la taula següent, obtinguda del Institut Nacional d'Estadística (1996), sobre les expectatives dels alumnes segons els estudis dels seus pares.

GRÀFIC 32. EXPECTATIVES DELS ALUMNES SEGONS ESTUDIS DELS PARES



Reelaborat a partir de sistema estatal d'indicadors de l'educació, INCE

Característiques acadèmiques del batxillerat

La veritat és que, davant aquesta contundent realitat estadística, no sembla rellevant el que es pugui fer amb l'organització de l'etapa del batxillerat, sinó amb totes les etapes educatives. A més, ni la LOCE ni, de moment, la LOE sembla que vulguin canviar quasi res d'aquesta etapa, si exceptuam el desacord sobre la «prova general de batxillerat» que proposava la primera i suprimirà la segona. Hi ha acord sobre la durada de l'etapa, dos anys, i sobre les modalitats.

En canvi, sobre la durada i les modalitats, es proposen alternatives: que en lloc de dos anys, l'etapa duri tres anys, com a quasi tots els països d'Europa; que les modalitats tinguin més assignatures de la pròpia especialitat, sobretot si dura dos anys. L'anàlisi feta per l'Associació de Catedràtics d'Ensenyaments Secundaris de Catalunya (ACESC-ANCABA) a la seva pàgina <www.acesc.net> ens pot servir per plantejar la polèmica:

«L'experiència acumulada per part del professorat en aquests darrers anys ha fet paleses algunes especials mancances i/o problemes del model de batxillerat enllestit per la LOGSE. Resumint, es poden constatar les següents:

- Durada molt curta: dos cursos són insuficients, sobretot després d'una ESO molt comprensiva i de baix nivell acadèmic.
- Excessiu nombre de matèries en cada curs.
- Poc temps per desenvolupar uns currículums excessivament ambiciosos (per exemple, les matèries de modalitat disposen de només tres hores setmanals, temps absolutament insuficient per explicar correctament el programa).
- Desequilibri entre la part comuna i la part variable del currículum. Per exemple, a segon de batxillerat, la part comuna del currículum suposa el 57% de l'horari. No és lògic que l'alumne dediqui a les matèries de modalitat (les que el preparen per als estudis posteriors), només el 43% de l'horari.
- Escassa coordinació entre els currículums de diverses matèries. Hi ha temes que es repeteixen en diverses matèries, sense que això sigui necessari. Cada currículum és elaborat per experts d'una determinada especialitat i no es dóna un treball final de coordinació per eliminar-ne les redundàncies.

- Excessiva oferta de matèries de modalitat. Es fa molt difícil -o impossible- oferir-les totes en centres on el nombre d'alumnes no és elevat.»

Dèiem a la introducció que els professors actuals han estudiat molt majoritàriament sis o quatre anys de batxillerat. A la majoria de països europeus s'estudien com a mínim tres anys de batxillerat, dels quinze als divuit anys o dels setze als dinou. A més, sovint ho fan a centres separats d'allà on es cursa l'ensenyament obligatori. Vegem la taula confeccionada per l'ACESC a partir d'Eurydice.

QUADRE 2. EDAT D'INICI I DURADA DE L'ENSENYAMENT SECUNDARI SUPERIOR (FONT: EURYDICE)

Àustria	14 anys (14-18)
Bèlgica	14 anys (14-18)
Itàlia	14 anys (14-19)
Regne Unit	14 anys (14-18)
França	15 anys (15-18)
Grècia	15 anys (15-18)
Holanda	15 anys (15-18)
Irlanda	15 anys (15-18)
Luxemburg	15 anys (15-19)
Portugal	15 anys (15-18)
Liechtenstein	15 anys (15-19)
Alemanya	16 anys (16-19)
Regne Unit (Escòcia)	16 anys (16-18)
Espanya	16 anys (16-18)
Finlàndia	16 anys (16-19)
Dinamarca	16 anys (16-19)
Suècia	16 anys (16-19)
Islàndia	16 anys (16-20)

Atesa aquesta realitat, l'ACESC proposa un batxillerat de tres anys, dels quinze als divuit anys, amb els arguments següents:

> «Qualsevol dels dos models -batxillerat 15-18 o batxillerat 16-19- seria aplicable al sistema espanyol. De tota manera s'ha de dir que el model 16-19 és més propi de països amb unes

> característiques molt particulars: Estat del benestar molt arrelat i extensiu, poca població, alta pressió fiscal, prioritat de la despesa educativa... Indubtablement és un model car. El model 15-18 no suposaria, a Espanya, l'allargament de l'escolarització secundària i, per tant, no incrementaria gaire la despesa educativa, ja que només suposaria canviar el model actual 4+2 (quatre anys d'ESO i dos de batxillerat) pel model 3+3 (tres anys d'ESO i tres de batxillerat). Aquest és el sistema més estès i el propi dels països més propers des del punt de vista demogràfic, cultural i econòmic.»

D'altra banda, la Comissió permanent estatal de directores d'instituts d'educació secundària, a la seva XI jornada desenvolupada a Múrcia, va concloure respecte d'aquest tema:

> «La modificació en la durada de les titulacions universitàries, imposada per la convergència en l'espai europeu d'educació, hauria d'aprofitar-se per ampliar els estudis de batxillerat cobrint l'etapa de 16-19 anys, adequant-lo així en la seva durada a la dels països del nostre entorn.»

CONCLUSIONS

La matrícula als catorze anys ha baixat un 6,2% només al començament del període de l'estudi. El més rellevant d'aquesta edat és que, mentre que el 1995-96 el 82% de l'alumnat estava matriculat a la pública, ara només ho està el 59%. En canvi, la concertada ha passat de tenir-ne el 6% a tenir-ne el 38%.

La variació de la matrícula (8.400) als setze anys, quan s'estudia primer de batxillerat, tercer de BUP o cicles formatius de grau mitjà, és pràcticament nul·la dins la forquilla d'anys 1995-2004. A l'ensenyament públic (6.600) a penes canvien els percentatges de matrícula (78%), mentre que dins la privada (1.800) hi ha un clar traspàs de la no concertada a la concertada, que passa de tenir-ne el 4% a tenir-ne el 12%.

En el període de temps estudiat, la taxa de matrícula de l'alumnat de setze anys (referida a l'alumnat de catorze anys matriculat) ha augmentat aproximadament un 5%, tota vinculada als cicles formatius. Efectivament, la taxa de batxillerat baixa un 5% a primer i prop d'un 10% a segon. A primer de batxillerat, inicialment, es van perdre un poc més de mil alumnes i ara la matrícula s'ha estabilitzat entorn de 5.700 alumnes. A segon de batxillerat continua baixant la matrícula i ja ha perdut més de 1.500 alumnes.

En conjunt, la baixada de la matrícula a batxillerat només afecta la pública, que al començament del període escolaritzava entorn d'un 77% de l'alumnat i ara el 72%. Pel que fa a la privada, el canvi s'ha produït amb el transvasament d'alumnes de la no concertada a la concertada. Del total d'uns tres mil alumnes de la privada, la concertada abans en tenia prop d'un 25% i ara té més del 50%.

Per modalitats, la de Socials i Humanitats és la que té major proporció de matrícula, estabilitzada a segon de batxillerat en uns 2.500 alumnes, mentre que la de Ciències i Tecnologia ha baixat, a segon, fins als 2.000 alumnes. Dins el període objecte d'aquest estudi, a la modalitat de Ciències i Tecnologia

ha baixat un 43% la matrícula de primer i un 29% la de segon, que ha perdut uns 850 alumnes. A la modalitat de Socials i Humanitats augmenta un 13% la matrícula de primer de batxillerat, però més tard a la de segon baixa un 23% i, en definitiva, perd uns 750 alumnes. La modalitat d'Art ha guanyat alumnes tant a primer com a segon, on ha pujat la matrícula un 44% i ha passat de 236 alumnes a 340.

Si relacionam les modalitats i els tipus de centre, observarem que: la modalitat d'Art només s'imparteix a la pública; en aquest ensenyament públic, a primer de batxillerat, baixa la matrícula de la modalitat de Ciències i Tecnologia i es manté la de Socials i Humanitats, mentre que a segon disminueixen ambdues; a l'ensenyament privat passa el mateix a primer, però a segon la matrícula es manté a totes dues modalitats.

Pel que fa al gènere, hi ha més dones tant a primer com a segon, 56% i 58% respectivament. Ara bé, la distribució no és gens paritària atenent a la modalitat: les dones són el 17% a la modalitat de Tecnologia i quasi el 70% a la de Socials i Humanitats.

De fet, en tots aquests anys la distribució dels homes i les dones entre les modalitats quasi no ha canviat: ells es distribueixen per igual entre Ciències i Socials i Humanitats, mentre que elles trien majoritàriament l'opció de Socials i Humanitats i molt poc la de Tecnologia.

Si passam al capítol dels resultats, comprovam que la taxa bruta de titulats en batxillerat (aquells que titulen respecte de la població total amb l'edat teòrica per obtenir el títol) a la nostra comunitat és la més baixa del país, es manté estabilitzada des de fa uns anys i és deu punts inferior a la mitjana d'Espanya i disset punts inferior a Navarra. Tot i aquests mals resultats, cal recordar que havíem constatat una baixada constant en el nombre de matriculats a segon de batxillerat. L'explicació que no baixi la taxa de titulats cal cercar-la en l'augment del percentatge d'aprovats (del 56,16% al curs 1994-95 al 65,7% al curs 2002-2003) a segon de batxillerat, tal com apareix a l'estudi del Departament d'Inspecció Educativa «Resultats acadèmics dels alumnes de les Illes Balears: curs 2002-03».

El més greu d'aquestes dades tan negatives és que estan estabilitzades des de fa anys i esteses en tot el sistema educatiu. El Departament d'Inspecció Educativa destaca en el seu estudi que «el nombre d'alumnes de primària que promociona ha disminuït considerablement a tots els cicles». Des de ben prest, doncs, es produeix el fracàs. Les Illes Balears tenen els índexs d'idoneïtat (acord entre l'edat del jove i curs al qual està matriculat) més baixos d'Espanya. Més del 20% de l'alumnat no acaba la primària a l'edat corresponent i als quinze anys quasi el 50% dels alumnes ha repetit curs, una xifra esfereïdora que es manté des de fa deu anys.

Les taxes d'abandonament dels estudis es disparen als disset anys, en què pugen fins al 37,6%, enfront del 29% del conjunt del país i del 19% de la Unió Europea.

També la taxa bruta d'aprovats a selectivitat es ressent. Es manté al 31% des de fa anys, mentre que al país és del 41% i a Navarra del 48%.

Si analitzam les dades del conjunt de l'Estat amb perspectiva històrica i atès que es partia de molt avall, tal com indica Tomeu Quetgles en el seu esmentat article, és més comprensible la posició que

ocupa Espanya entre els països d'Europa. En canvi, això no justifica la persistència dels mals indicadors de la nostra comunitat. Sovint es parla de la facilitat per accedir al mercat laboral com una de les raons principals, però això mateix passa a Navarra i els seus resultats són molt més bons. Sembla que cal fer una anàlisi més profunda, ja que el fracàs comença molt abans de l'edat a la qual es pot accedir al mercat laboral. És obvi que les expectatives dels pares i els mateixos alumnes són una variable important i lligada a la formació de la població adulta. En aquest sentit es diria que estam dins un cercle viciós.

Per acabar, convé recordar que quasi en tots els països d'Europa el batxillerat dura tres anys i a Espanya dos. És un debat que cal emprendre i que tant la LOCE com la possible LOE no sembla que tinguin en compte.

BIBLIOGRAFIA

Dades estadístiques de matrícula dels cursos 1995-2004 cedits per la Direcció General de Planificació i Centres.

Las cifras de la educación en España. Edició 2004.
Consultat a <http://www.mec.es/estadisticas/index.html>.

ESTRUCH TOBELLA, J. (2005). «La crisi de l'educació secundària a Catalunya com a problema social i nacional». A: AAVV. Tractament de la diversitat i qualitat de l'educació, 23-49. Barcelona: Fundació Congrés de Cultura Catalana.

Departament d'Inspecció Educativa (2003). «Resultats acadèmics dels alumnes de les Illes Balears. Curs 2002-2003».

Programa d'orientació i transició a la universitat. <http://www.alu.uib.es/ca/potu/>.

ACESC (2005). «Per un batxillerat de tres anys» <http://www.acesc.net>.

QUETGLES I PONS, Tomeu. «Les arrels del "fracàs" escolar». Lluc 844, 24-27.

EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT A 14 ANYS

14 ANYS: BUP 1, FP 1, ESO 3

	MATRÍCULA				
	Total	Pública	Privada	Concertada	No concertada
1995-96	11294	8628	1996	685	1311
1996-97	11396	8858	2538	1381	1157
1997-98	11472	8366	3018	2004	1014
1998-99	11475	7261	4214	3794	420
1999-00	10851	6519	4332	3956	376
2000-01	10629	6262	4367	4083	284
2001-02	10642	6230	4412	4231	181
2002-03	10769	6372	4397	4099	298
2003-04	10590	6263	4327	4047	280
variació	-6,2%	-27,4%	116,8%	490,8%	-78,6%

	ALUMNES PER CENT DE NIVELL DE 14 ANYS				
	Total	Pública	Privada	Concertada	No concertada
	100	76	18	6,1	12
1996-97	100	78	22	12	10
1997-98	100	73	26	17	8,8
1998-99	100	63	37	33	3,7
1999-00	100	60	40	36	3,5
2000-01	100	59	41	38	2,7
2001-02	100	59	41	40	1,7
2002-03	100	59	41	38	2,8
2003-04	100	59	41	38	2,6

EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT POSTOBLIGATORI

16 ANYS: BUP 3, FP 3, BAT 1, CFGM 1

MATRÍCULA

	Total	Pública	Privada	Concertada	No concertada
1995-96	8435	6774	1661	374	1297
1996-97	8355	6713	1642	458	1184
1997-98	8531	6824	1707	624	1083
1998-99	8490	6699	1791	803	988
1999-00	8671	7007	1664	727	937
2000-01	8568	6745	1823	854	969
2001-02	8361	6447	1914	1121	793
2002-03	8544	6489	2055	1117	938
2003-04	8465	6623	1842	1058	784
variació	0,4%	-2%	11%	183%	-40%

ALUMNES PER CADA CENT A NIVELL DE 14 ANYS

	Total	Pública	Privada	Concertada	No concertada
1995-96	75	60	15	3,2	11
1996-97	73	59	14	4	10
1997-98	74	59	15	5,4	9,4
1998-99	74	58	16	7	8,6
1999-00	80	65	15	6,7	8,6
2000-01	81	63	17	8	9,1
2001-02	79	61	18	11	7,5
2002-03	79	60	19	10	8,7
2003-04	80	63	17	10	7,4

BUP 3 BAT 1

MATRÍCULA

	Total	Pública	Privada	Concertada	No concertada
1995-96	6751	5277	1474	257	1217
1996-97	6740	5296	1444	260	1184
1997-98	6721	5250	1471	388	1083
1998-99	6432	4979	1453	479	974
1999-00	6436	5086	1350	431	919
2000-01	6209	4754	1455	552	903
2001-02	5775	4282	1493	714	779
2002-03	5762	4182	1580	691	889
2003-04	5676	4273	1403	736	667
variació	-16%	-19%	-5%	186%	-45%

ALUMNES PER CADA CENT A NIVELL DE 14 ANYS

	Total	Pública	Privada	Concertada	No concertada
1995-96	60	47	13	2,3	11
1996-97	59	46	13	2,3	10
1997-98	59	46	13	3,4	9,4
1998-99	56	43	13	4,2	8,5
1999-00	59	47	12	4	8,5
2000-01	58	45	14	5,2	8,5
2001-02	54	40	14	6,7	7,3
2002-03	54	39	15	6,4	8,3
2003-04	54	40	13	6,9	6,3

BAT 2 COU

	MATRÍCULA				
	Total	Pública	Privada	Concertada	No concertada
1995-96	6446	4975	1471	212	1259
1996-97	6315	4990	1325	213	1112
1997-98	6550	5208	1342	227	1115
1998-99	6394	5067	1327	302	1025
1999-00	6172	4719	1453	387	1066
2000-01	5902	4486	1342	459	883
2001-02	5492	4133	1359	623	736
2002-03	5108	3691	1417	585	832
2003-04	4943	3462	1481	763	718
variació	-23%	-30%	1%	260%	-43%

	ALUMNES PER CADA CENT A NIVELL DE 14 ANYS				
	Total	Pública	Privada	Concertada	No concertada
1995-96	57	44	13	1,9	11
1996-97	55	44	12	1,9	9,8
1997-98	57	45	12	2	10
1998-99	56	44	12	2,6	8,9
1999-00	57	43	13	3,6	9,8
2000-01	56	42	13	4,3	8,3
2001-02	52	39	13	5,9	6,9
2002-03	47	34	13	5,4	7,7
2003-04	47	33	14	7,2	6,8

BAT 1 Ciències

	MATRÍCULA				
	Total	Pública	Privada	Concertada	No concertada
1995-96	3679	2712	967	166	801
1996-97	3559	2648	911	163	748
1997-98	3162	2312	850	180	670
1998-99	2767	1898	869	223	646
1999-00	2639	1931	708	185	523
2000-01	2592	1833	759	299	460
2001-02	2317	1597	720	326	394
2002-03	2315	1512	803	297	506
2003-04	2080	1451	629	302	327
variació	-43%	-46%	-35%	82%	-59%

	ALUMNES PER CADA CENT A NIVELL DE 14 ANYS				
	Total	Pública	Privada	Concertada	No concertada
1995-96	32	24	8,6	1,5	7,1
1996-97	31	23	8	1,4	6,6
1997-98	28	20	7,4	1,6	5,8
1998-99	24	17	7,6	1,9	5,6
1999-00	24	18	6,5	1,7	4,8
2000-01	24	17	7,1	2,8	4,3
2001-02	22	15	6,8	3,1	3,7
2002-03	21	14	7,5	2,8	4,7
2003-04	20	14	5,9	2,9	3,1

BAT 2 CIÈNCIES

MATRÍCULA					
	Total	Pública	Privada	Concertada	No concertada
1995-96	2942	2217	725	91	634
1996-97	2839	2200	639	87	552
1997-98	2897	2236	661	116	545
1998-99	2774	2113	661	133	528
1999-00	2541	1811	730	184	546
2000-01	2439	1750	633	214	419
2001-02	2273	1590	683	332	351
2002-03	2315	1514	708	273	435
2003-04	2087	1358	729	365	364
variació	-29%	-39%	1%	301%	-43%

ALUMNES PER CADA CENT A NIVELL DE 14 ANYS					
	Total	Pública	Privada	Concertada	No concertada
1995-96	26	20	6,4	0,8	5,6
1996-97	25	19	5,6	0,8	4,8
1997-98	25	19	5,8	1	4,8
1998-99	24	18	5,8	1,2	4,6
1999-00	23	17	6,7	1,7	5
2000-01	23	16	6	2	3,9
2001-02	21	15	6,4	3,1	3,3
2002-03	21	14	6,6	2,5	4
2003-04	20	13	6,9	3	3

BAT 1 HUMANITATS

MATRÍCULA

	Total	Pública	Privada	Concertada	No concertada
1995-96	2796	2289	507	91	416
1996-97	2940	2407	533	97	436
1997-98	3213	2592	621	208	413
1998-99	3263	2679	584	256	328
1999-00	3398	2756	642	246	396
2000-01	3350	2654	696	253	443
2001-02	3083	2310	773	388	385
2002-03	3114	2337	777	394	383
2003-04	3169	2395	774	434	340
variació	13%	5%	53%	377%	-18%

ALUMNES PER CADA CENT A NIVELL DE 14 ANYS

	Total	Pública	Privada	Concertada	No concertada
1995-96	25	20	4,5	0,8	3,7
1996-97	26	21	4,7	0,9	3,8
1997-98	28	23	5,4	1,8	3,6
1998-99	28	23	5,1	2,2	2,9
1999-00	31	25	5,9	2,3	3,6
2000-01	32	25	6,5	2,4	4,2
2001-02	29	22	7,3	3,6	3,6
2002-03	29	22	7,2	3,7	3,6
2003-04	30	23	7,3	4,1	3,2

BAT 2 HUMANITATS

MATRÍCULA					
	Total	Pública	Privada	Concertada	No concertada
1995-96	3268	2522	746	121	625
1996-97	3219	2533	686	126	560
1997-98	3362	2681	681	111	570
1998-99	3239	2573	666	169	497
1999-00	3132	2409	723	203	520
2000-01	3031	2322	709	245	464
2001-02	2808	2140	668	291	377
2002-03	2528	1819	709	312	397
2003-04	2516	1764	752	398	354
variació	-23%	-30%	1%	229%	-43%

ALUMNES PER CADA CENT A NIVELL DE 14 ANYS					
	Total	Pública	Privada	Concertada	No concertada
1995-96	29	22	6,6	1,1	5,5
1996-97	28	22	6	1,1	4,9
1997-98	29	23	6	1	5
1998-99	28	22	5,8	1,5	4,3
1999-00	29	22	6,7	1,9	4,8
2000-01	29	22	6,7	2,3	4,4
2001-02	26	20	6,3	2,7	3,5
2002-03	23	17	6,6	2,9	3,7
2003-04	24	17	7,1	3,8	3,3

BAT 1 Artístic

	MATRÍCULA				
	Total	Pública	Privada	Concertada	No concertada
1995-96	276	276			
1996-97	241	241			
1997-98	346	346			
1998-99	402	402			
1999-00	399	399			
2000-01	405	405			
2001-02	375	375			
2002-03	333	333			
2003-04	427	427			
variació	55%	55%			

	ALUMNES PER CADA CENT A NIVELL DE 14 ANYS				
	Total	Pública	Privada	Concertada	No concertada
1995-96	2	2			
1996-97	2	2			
1997-98	3	3			
1998-99	4	4			
1999-00	4	4			
2000-01	4	4			
2002-03	3	3			
2001-02	4	4			
2003-04	4	4			

BAT 2 Artístic

	MATRÍCULA				
	Total	Pública	Privada	Concertada	No concertada
1995-96	236	236			
1996-97	257	257			
1997-98	291	291			
1998-99	381	381			
1999-00	499	499			
2000-01	461	461			
2001-02	411	411			
2002-03	358	358			
2003-04	340	340			
variació	44%	44%			

	ALUMNES PER CADA CENT A NIVELL DE 14 ANYS				
	Total	Pública	Privada	Concertada	No concertada
1995-96	2	2			
1996-97	2	2			
1997-98	3	3			
1998-99	3	3			
1999-00	5	5			
2000-01	4	4			
2001-02	4	4			
2002-03	3	3			
2003-04	3	3			

Educació i alumnat estranger al sistema educatiu de les Illes Balears: un repte del present i amb projecció de futur

Luis Vidaña Fernández

RESUM

Aquest capítol de l'anuari pretén assolir tres objectius bàsics:

- *En primer lloc, continuar la tasca encetada al treball previ contingut a l'anuari de l'any 2004 actualitzant les dades corresponent al present any i complementant la visió de determinats aspectes entorn de la situació de l'alumnat estranger dins el sistema educatiu balear.*
- *Analitzar les estratègies i els programes d'acollida, d'atenció i, en suma, de les línies de treball de la integració de l'alumnat estranger a les etapes de l'ensenyament obligatori, en el marc de les Illes.*
- *Reflexionar sobre del futur immediat de la convivència entre cultures al territori balear des de la visió del model intercultural.*

RESUMEN

Este capítulo del anuario pretende conseguir tres objetivos básicos:

- *En primer lugar, continuar la tarea iniciada en el trabajo previo del anuario del año 2004, actualizando los datos correspondientes al presente año y completando la visión de determinados aspectos entorno a la situación del alumnado extranjero en el sistema educativo balear.*
- *Analizar las estrategias y los programas de acogida, de atención y, en suma, de las líneas de trabajo de la integración del alumnado extranjero en las etapas de la enseñanza obligatoria, en el marco de las Islas.*
- *Reflexionar sobre el futuro inmediato de la convivencia entre culturas en el territorio balear des de la visión del modelo intercultural.*

L'ALUMNAT ESTRANGER EN EL CONTEXT DE LA FORTA IMMIGRACIÓ INTERNACIONAL CAP A LES ILLES BALEARS

El darrer cens de població de l'any 2001 es fa ressò d'una nova realitat demogràfica per al conjunt de l'Estat espanyol i, en concret, per a les Illes Balears. Si la tendència demogràfica durant les darreres dècades del segle XX era cap a un estancament demogràfic i, fins i tot, cap a una davallada de la població espanyola, la forta onada immigratòria que està experimentant Espanya durant els darrers deu anys ha contribuït a un canvi cap a l'estabilització de la població i, fins i tot, cap a una tendència al creixement. Aquest canvi demogràfic es deu bàsicament a la incorporació de població estrangera (immigració) i a un augment del creixement vegetatiu a causa d'un augment de la natalitat.

Al conjunt de les Illes Balears, la població ha passat de 760.379 habitants l'any 1996, moment de revisió del padró d'habitants corresponent a l'any 2004, a 955.077 (quadre 1), la qual cosa implica un augment de població en xifres absolutes de 194.698 habitants.

Aquest augment de la població ha estat motivat, en un 95%, per la immigració exterior (peninsular i estrangera). Dit d'una altra manera, la població estrangera resident oficialment a gener de 2003 (és a dir, empadronada) a l'arxipèlag balear era de 150.000 persones, dinou mil de les quals tenien la doble nacionalitat espanyola i estrangera (del país respectiu) com a conseqüència d'un procés de nacionalització.

Quadre 1. Evolució de la població balear al llarg del segle XX

Censos i padrons de població	Població de les Illes Balears
1900	331.165
1960	441.732
1970	532.946
1981	597.715
1986	655.945
1991	709.146
1996	760.379
2001	878.627
2002	916.968
2003	947.361
2004	955.077

Font: Elaboració pròpia a partir de l'INE

Quadre 2. Percentatge de població estrangera per comunitats autònomes, per damunt de la mitjana espanyola. Any 2003

Comunitats autònomes	% d'estrangers
Illes Balears	13,35
Madrid	10,30
Illes Canàries	9,45
Comunitat Valenciana	9,25
Melilla	8,25
Múrcia	8,97
Catalunya	8,10
La Rioja	7,16
Navarra	6,70
Mitjana espanyola	**6,24**

Font: Elaboració pròpia a partir de l'INE

De l'any 2003 a les darreres dades del padró (2004), la mitjana de població estrangera al conjunt de l'Estat espanyol ha passat del 6,24 al 8% del total; en xifres absolutes, el nombre d'estrangers a Espanya és de 3.500.000 persones (2004).

Les Illes Balears, per part seva, presenten segons les darreres dades oficials el major percentatge de població estrangera de l'Estat espanyol.

És interessant, també, aportar l'evolució de la població per illes, corresponent al darrer padró municipal (2004), per veure les tendències i el seu dinamisme demogràfic de cadascuna, motivat bàsicament per l'arribada de persones de fora (immigració). (quadre 3).

QUADRE 3. EVOLUCIÓ DE LA POBLACIÓ BALEAR, PER ILLES (2003-2004)

Illes	2003	2004	C. Absolut	C. Relatiu
Mallorca	753.584	758.822	5.238	0,7
Eivissa	105.103	106.220	1.117	1,06
Menorca	81.067	82.872	1.805	2,23
Formentera	7.607	7.131	–476	–6,26

Font: Elaboració pròpia a partir de l'INE

El creixement de la població s'ha degut, majoritàriament, a la immigració exterior (estrangera i peninsular): l'illa de Menorca ha estat la de major creixement percentual (2,23%), seguida d'Eivissa (1,06%) i, per últim, Mallorca, amb un creixement més reduït (0,7%). L'illa de Formentera experimenta una davallada important d'efectius xifrada en un decreixement del 6,26%, segurament per la sortida de població no assentada (immigrants) per cercar feina en altres indrets.

LA POBLACIÓ EN EDAT ESCOLAR OBLIGATÒRIA

Des del punt de vista educatiu, ens interessa considerar, especialment, el col·lectiu de població amb nacionalitat exclusivament estrangera que, a gener de 2004, segons l'IBAE, era de 126.505 persones —encara no tenim les corresponents al padró de 2004 (gener 2005). Probablement aquesta xifra era inferior a la real, ja que el fort dinamisme del procés immigratori actual deixa desfasades les xifres d'un dia per a l'altre i, a més, segons la font consultada, podem trobar contradiccions importants.

Si ens fixem en el creixement total de la població i la importància que té el factor immigratori en la seva dinàmica, probablement el nombre d'estrangers a les Illes Balears al padró del 2004 estigui entorn als 140.000, als quals cal afegir els vint mil, aproximadament, que tenen doble nacionalitat, amb la qual cosa la població estrangera resident a les Illes és d'unes 160.000 persones. A les quals caldria afegir les que es troben en situació irregular, no empadronades.

No obstant això, continuarem fent la nostra aproximació a partir de xifres oficials (2003); així, el col·lectiu de població jove (0-19 anys) de nacionalitat exclusivament estrangera a les Illes era de 21.254 joves. Si relacionem aquesta dada amb les etapes educatives, el resultat és el que mostra el quadre 3, que proporciona, per tant, una distribució, aproximada, de la importància numèrica de l'alumnat estranger per etapes educatives.

Quadre 4. Distribució de la població estrangera jove (0-19 anys), per grups d'edat. Any 2003

Anys	Població
0-4	4.839
5-9	5.651
10-14	5.595
15-19	5.169
TOTAL	21.254

Font: Elaboració pròpia a partir de l'IBAE

Com podem observar al quadre 4, en comparació amb el quadre 5, hi ha un desfasament de dades quant a alumnat i població jove en edat escolar, característica de la pluralitat estadística segons la font consultada. Al grup de 0 a 4 anys és obvi que hi ha molts de nins/es estranger/es que no es troben escolaritzats per motius econòmics i d'altre tipus; també al període comprès entre quinze i dinou anys hi ha població estrangera que no es troba incorporada al món educatiu balear.

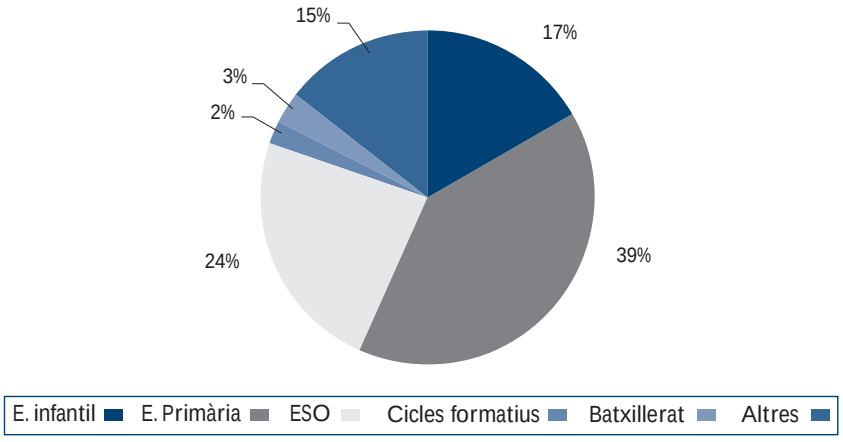
Quadre 5. Distribució de la població escolar de nacionalitat estrangera a les Illes Balears, per etapes educatives. Curs 2004-2005

Nivell educatiu	E. infantil	E. primària	ESO	Altres
Illes Balears	3.171	7.556	4.508	3.788

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

El total d'alumnat estranger a les Illes Balears durant el curs 2004-2005 és de 19.023 alumnes, segons dades de la Direcció General de Planificació i Centres.

GRÀFIC 1. DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER A LES ILLES BALEARS, PER ETAPES EDUCATIVES. CURS 2004-2005



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

S'observa el predomini absolut de l'alumnat d'educació primària, seguit del situat als nivells d'ESO, seguits de l'alumnat d'educació infantil, i, per últim, a molta distància, l'alumnat de batxillerat, cicles formatius i d'altres àmbits de l'educació: educació especial, garantia social i d'altres ensenyaments especials (artístic, idiomes, etc.).

Les dades per confeccionar el gràfic 1 procedeixen del quadre 6, que detalla l'alumnat estranger present al sistema educatiu balear durant el curs 2004-2005, per nivells educatius i també per illes.

QUADRE 6. ALUMNAT ESTRANGER PER ILLES I NIVELL EDUCATIU (2004-2005)

Nivell educatiu	Illes Balears	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
Infantil	3.171	2.375	272	462	62
Primària	7.556	5.884	616	983	73
ESO	4.508	3.566	316	594	32
ESO adults	114	87		17	
Batxillerat	664	553	17	94	
CF grau mitjà	249	219	18	12	
CF grau superior	135	108	4	21	
E. especial	57	53	1	3	

Continua

L. castellana	988	480	231	277
L. catalana	270	216	36	18
Subtotal	**17.712**			
Altres	1.311			
TOTAL	**19.023**			

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

Dins l'apartat «Altres» s'inclouen alumnes d'estudis a distància, d'ensenyament inicial bàsic no formal, d'estudis de disseny, d'estudis musicals, etc.

La constatació respecte a cursos anteriors és l'increment en xifres absolutes de l'alumnat estranger a tots els nivells educatius, la diversificació cada vegada major i l'increment d'alumnat matriculat a nivells d'estudis cada vegada més elevats, la qual cosa ens fa relacionar aquesta dada amb el tipus de família immigrada, d'un bon nivell cultural i amb una mentalitat enfocada cap a l'estudi dels seus fills, com una forma d'integració i de promoció personal.

El quadre 7 mostra clarament aquesta evolució als nivells bàsics de l'ensenyament obligatori durant els tres darrers cursos escolars.

Quadre 7. Evolució de l'alumnat estranger matriculat als ensenyaments obligatoris dins els centres de les Illes Balears (2002-2005)

Nivell educatiu	Curs 2002-2003	Curs 2003-2004	Curs 2004-2005
E. infantil	2.456	3.098	3.171
E. primària	5.760	6.771	7.556
ESO	3.051	4.094	4.508

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 en vista a planificar les accions que cal dur a terme per a la seva atenció, una altra informació molt interessant per a la planificació educativa és conèixer el fort creixement experimentat durant els darrers anys i la tendència ascendent del nombre d'alumnes estranger que s'incorporen anualment al sistema educatiu balear (quadre 8).

Amb el canvi de mil·lenni, el creixement anual d'alumnat estranger que s'incorpora al sistema educatiu balear sobrepassa totes les previsions i agafa tothom desprevingut: l'administració educativa (Conselleria d'Educació), els centres educatius, els serveis socials, etc.

Cal recordar que aquesta població jove ha vingut, en molt de casos, per reagrupament familiar, és a dir, per la presència prèvia del seu pare o mare a les Illes; i, en altres, han estat famílies senceres que s'han desplaçats gràcies a les ajudes de les xarxes migratòries (familiars, coneguts, etc.), que els han preparat el camí i l'acollida inicial al territori balear.

En vista a la planificació educativa, cal considerar també la dinàmica de la població estrangera, immigrada o nascuda a les Balears de 0-3 anys, que són i seran els usuaris potencials del sistema educatiu.

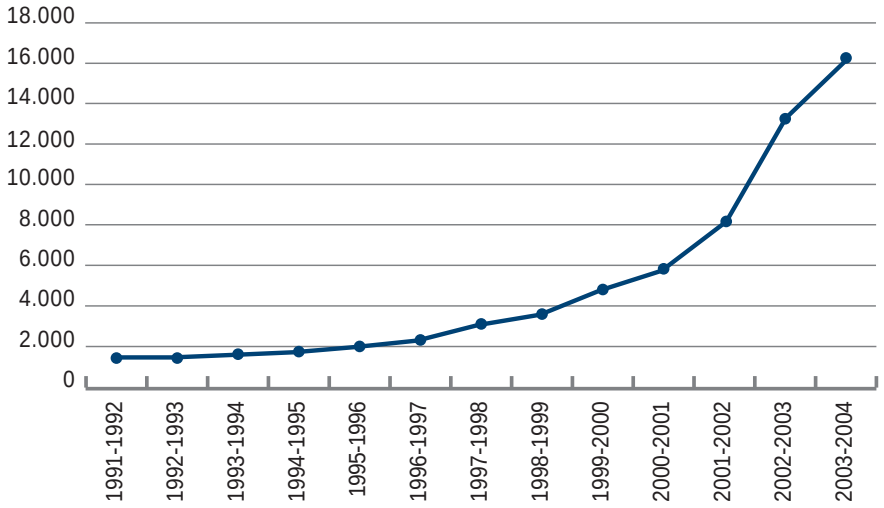
QUADRE 8. INCREMENT DE L'ALUMNAT ESTRANGER A LES ILLES BALEARS DURANT EL PERÍODE 1991-2005

Curs escolar	Total d'alumnat estranger
1991-1992	1.417
1992-1993	1.472
1993-1994	1.540
1994-1995	1.625
1995-1996	1.976
1996-1997	2.207
1997-1998	2.956
1998-1999	3.510
1999-2000	4.740
2000-2001	5.774
2001-2002	8.182
2002-2003	12.951
2003-2004	16.648
2004-2005	19.023
De 1991 a 2005	**17.606**

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

Al quadre 8, en relació amb la informació utilitzada per determinar l'alumnat estranger per etapes educatives, es pot observar una diferència del nombre d'alumnat estranger durant el curs 2002-2003, segons la font (informe del Consell Escolar de l'Estat i/o Conselleria d'Educació), fet que constata la realitat tan confusa quant a les xifres en relació amb la població estrangera resident a Espanya.

GRÀFIC 2. EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER A LES ILLES BALEARS



Font: Elaboració pròpia

A l'àmbit nacional, el curs 2004-2005 comença amb 8.430.939 alumnes corresponents als nivells no universitaris, dels quals l'alumnat estranger s'aproxima als cinc-cents mil alumnes.

El nombre d'alumnat estranger a l'ensenyament no universitari s'ha incrementat significativament els darrers anys, com s'observa al quadre 9. Si al curs 1993-94 hi havia a Espanya 50.076 alumnes estrangers, al curs 2003-2004 es va arribar a la xifra de 389.726. La progressió és molt similar a la balear. Les Illes Balears, després de Madrid, ocupen el segon lloc percentual quant a alumnat estranger.

QUADRE 9. EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER A ESPANYA 1993-2003

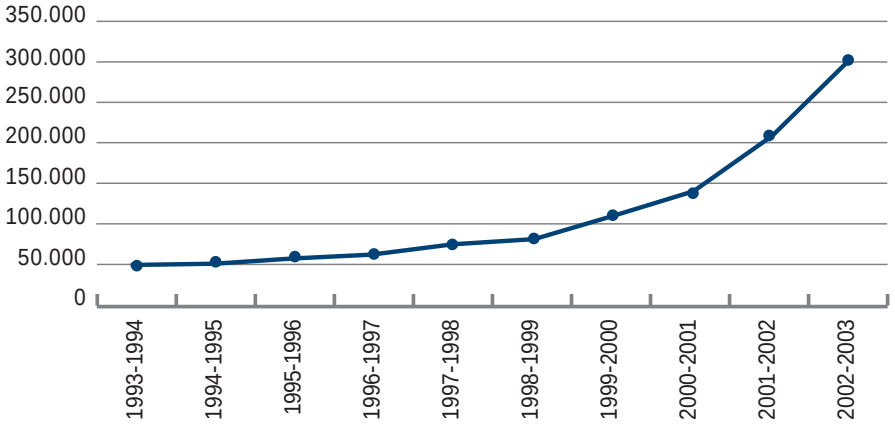
Curs	Alumnat estranger
1993-1994	50.076
1994-1995	53.213
1995-1996	57.406
1996-1997	62.707
1997-1998	72.363
1998-1999	80.687

Continua

1999-2000	107.301
2000-2001	141.868
2001-2002	206.525
2002-2003	303.827
2004-2005	**500.000***

Font: Elaboració a partir de l'Informe del Consell Escolar de l'Estat (2002-2003)

GRÀFIC 3. EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER A ESPANYA 1993-2003



Font: Elaboració pròpia

A més d'observar la importància quant al creixement absolut de l'alumnat estranger dins el sistema educatiu espanyol (quadre 9 i gràfic 3), és interessant observar-ne el creixement per nivells educatius recollit al quadre 10.

QUADRE 10. EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER A ESPANYA, PER NIVELLS EDUCATIUS NO UNIVERSITARIS (1993-2003)

Nivells	1993-1994	1998-1999	2002-2003	2003-2004
E. infantil	8.640	12.387	60.050	78.349
E. primària	32.471	34.017	132.467	172.888
E. Especial	153	178	965	1.436

Continua

ESO	0	22.558	80.300	108.298
Batxillerat	6.149	6.311	12.085	15.388
F. professional	2.663	2.732	10.469	13.367
No consta	-	2.504	6.087	-
TOTAL	**50.076**	**80.687**	**302.423**	**389.726**

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Ministeri d'Educació

Per completar aquest bloc de dades comparatives quant a alumnat estranger, aportem dos quadres més a partir del darrer «Informe sobre el estado y situación del sistema educativo» del Consell Escolar de l'Estat corresponent al curs 2002-2003, que aporten dades comparatives entre comunitats autònomes.

QUADRE 11. ALUMNAT ESTRANGER EN CENTRES ESPANYOLS DURANT EL CURS 2002-2003

Àmbit territorial	Públics	Concertats/Privats	% Públics	% Privats	Total
Andalusia	25.062	6.215	80,13	19,87	31.277
Aragó	6.606	2.116	75,74	24,26	8.722
Astúries	2.101	493	80,99	19,01	2.594
Illes Balears	10.267	2.236	82,12	17,88	12.503
Illes Canàries	15.211	2.932	83,84	16,16	18.143
Cantàbria	1.221	577	67,91	32,09	1.798
Castella i Lleó	7.701	1.992	79,45	20,55	9.693
Castella-la Manxa	8.537	1.050	89,05	10,95	9.587
Catalunya	44.407	9.654	82,14	17,86	54.061
C. Valenciana	31.769	5.731	84,72	15,28	37.500
Extremadura	2.443	232	91,33	8,67	2.675
Galícia	4.596	859	84,25	15,75	5.455
Madrid	59.806	21.144	73,88	26,12	80.950
Múrcia	12.197	1.265	90,60	9,40	13.462
Navarra	4.238	1.137	78,85	21,15	5.375
País Basc	4.770	1.896	71,56	28,44	6.666
La Rioja	2.032	607	77,00	23,00	2.639

Continua

Ceuta	94	42	69,12	30,88	136
Melilla	552	39	93,40	6,60	591
Total	243.610	60.217	80,18	19,82	303.827

Font: Informe del Consell Escolar de l'Estat. Curs 2002-2003

Com s'observa al quadre 11, la distribució desequilibrada de l'alumnat estranger per tipologia de centres públics i concertats/privats no és exclusiva de les Illes Balears, és una disfunció general que cal abordar amb una estratègia conjunta del Sistema Educatiu Espanyol.

LA DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER PER CENTRES EDUCATIUS

Els diferents informes existents sobre l'alumnat estranger a Espanya, consultats per fer aquest treball (del Defensor del Poble, del Consell Escolar de l'Estat, la tesi doctoral de l'autor d'aquest treball, etc.) apunten a un primer problema greu entorn a l'escolarització d'aquest alumnat estranger dins el sistema educatiu espanyol: la concentració de l'alumnat estranger (immigrat) en els centres públics i el seu baix percentatge en centres concertats (quan aquests, a efectes d'escolarització, haurien de funcionar exactament igual que els de titularitat pública) i privats.

El resultat de tot això és, com apuntava l'Anuari de l'educació 2004 de les Illes Balears, l'agreujament d'una tendència de bipolarització social, molt clara en el cas de les Illes Balears, entre l'alumnat que s'escolaritza als centres concertats i privats i, d'altra banda, l'alumnat que es troba matriculat als centres públics.

No incidirem més en aquest punt, ja que a l'Anuari de l'educació 2004 s'hi troba una explicació molt clara d'aquesta tendència, que continua durant el curs 2004-2005 amb les modificacions introduïdes al sistema d'escolarització (Decret 35/2004, de 16 d'abril) i que la presència d'alumnat immigrat ha accentuat, no ha creat de bell nou, ja que és una pauta habitual dins el sistema educatiu balear tradicional.

Com en altres aspectes, la immigració el que fa és actuar de mirall on es reflecteixen les mancances estructurals del sistema educatiu balear i les dinàmiques socials preexistents.

Sí que volem mostrar que aquest problema d'escolarització no és exclusiu de la comunitat balear, com demostra el darrer «Informe sobre el sistema educatiu 2002-2003» del Consell Escolar de l'Estat.

Quadre 12. Alumnat estranger matriculat a les Illes Balears per tipus de centres. Curs 2004-2005

Àmbit territorial	Públics	Concertats	Privats	No consta
Mallorca	7.565	1.287	3.086	370
Menorca	1.450	75	1.344	13
Eivissa	2.836	158	114	
Formentera	692		33	
Illes Balears	**12.543**	**1.520**	**4.577**	**383**

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

Per interpretar les dades anteriors cal assenyalar la presència de centres privats, estrangers i especialment amb matrícula d'alumnat estranger a les Illes de Mallorca i Menorca; la diferència major es troba entre els 12.543 alumnes matriculats en centres públics i els 1.520 de matriculats en centres concertats.

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

Una proposta que volem fer sobre això consisteix en la dotació extraordinària de partides econòmiques i de dotació de personal per a tots els centres educatius que sobrepassin un determinat percentatge d'alumnat estranger i el tancament de la matrícula d'aquests centres a la incorporació de més alumnat estranger, facilitant, això sí, mecanismes a les famílies que viuen a l'entorn d'aquests centres com el transport escolar, les beques de menjador, etc., per dur-les a centres més llunyans del domicili habitual.

Per seguir les dades aportades per l'Anuari 2004, completem les dades corresponents al darrer curs del qual hi ha estadística oficial (2002-2003) per facilitar l'evolució quant a escolarització per tipus de centres (públics i concertats/privats) del conjunt d'Espanya i de les Illes Balears (quadre 13).

Quadre 13. Percentatge d'alumnat estranger, per tipus de centre 1996-2003

	1996-97	1997-98	1998-99	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003
Espanya públics	73,4	74,5	73,8	75,8	77,8	80,9	80,2
Espanya privats	26,6	26,5	26,2	24,2	22,2	19,1	19,8

Continua

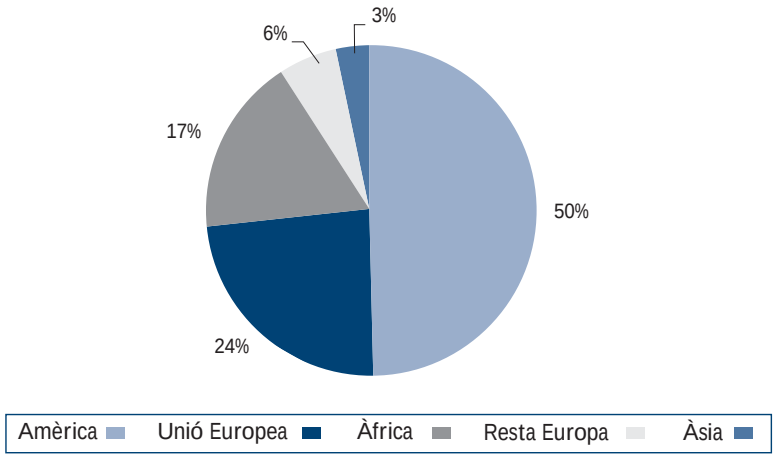
Balears públics	84,8	81,5	82,0	82,6	85,6	82,8	82,1
Balears privats	15,2	18,5	18,0	17,4	14,4	17,2	17,9

Font: Elaboració pròpia a partir dels informes del Consell Escolar de l'Estat (1996-2003)

La procedència geogràfica de l'alumnat

El país de procedència de l'alumnat estranger és un factor de primer ordre per al sistema educatiu balear. Durant el curs 2004-2005, la distribució d'alumnat estranger matriculat als centres educatius de les Illes Balears per àrees continentals de procedència i per volum d'alumnat és la següent: continent americà (9.505 alumnes), la Unió Europea (4.483 alumnes), el continent africà (3.314 alumnes), la resta de països de l'Europa no comunitària (1.073) i el continent asiàtic i Oceania (648 alumnes).

GRÀFIC 4. DISTRIBUCIÓ D'ALUMNAT ESTRANGER A LES ILLES BALEARS, CURS 2004/2005, PER ÀREES CONTINENTALS DE PROCEDÈNCIA



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

Com es pot observar al gràfic 4, el 50% de l'alumnat estranger prové del continent americà, especialment del que anomenem Hispanoamèrica, ja que la presència d'alumnat dels Estats Units, del Canadà, del Brasil, etc. és minoritària en relació amb els percentatges de països com l'Argentina, Colòmbia, Perú, etc.; per tant, una primera conclusió evident és que es tracta d'alumnat que té com a llengua vehicular, i en la majoria de casos materna, el castellà.

Si analitzem les dades dels dos anys anteriors, s'observa que l'alumnat americà passa del 46% (curs 2002-2003), al 50% actual; per tant, la tendència és cap al creixement.

El segon lloc percentual l'ocupa l'alumnat procedent d'altres països de la Unió Europea, amb una tendència contrària al cas anterior, ja que el curs 2002-2003 representaven el 28% de l'alumnat estranger i durant el present curs han passat al 24%.

El tercer lloc l'ocupa l'alumnat africà, pràcticament acaparat per l'alumnat marroquí, que es manté durant els tres darrers anys en un 17% del total.

El quart lloc, també amb tendència a augmentar percentualment, igual com succeeix amb l'alumnat hispanoamericà, l'ocupa el procedent de països europeus no comunitaris, que representa el 6%. I, per últim, l'alumnat asiàtic i el procedent d'Austràlia, que representa el 3%.

Una altra aproximació interessant pel que fa a la diversitat de l'alumnat estranger que conviu als centres educatius de les Illes Balears és la gran quantitat i varietat de països de procedència. En principi, s'observa la presència d'alumnat de 115 nacionalitats diferents durant els cursos 2002-2003 i 2003-2004; durant el curs escolar 2004-2005 augmenta el nombre de nacionalitats de l'alumnat estranger present als centres educatius de les Illes fins a 119. Cal afegir que procedeixen de la totalitat de continents del món.

Una primera distribució per Illes d'aquestes nacionalitats d'alumnat estranger es pot observar al quadre 14.

Quadre 14. Nacionalitats d'alumnat estranger a les Illes Balears (2002-2005)

Curs	Illes Balears	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
2002-2003	115	103	45	56	16
2003-2004	115	110	52	60	19
2004-2005	119	107	58	67	20

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

Respecte a les nacionalitats més significatives des del punt de vista quantitatiu, el quadre 15 presenta un resum per nacionalitats, dins el conjunt de la comunitat de les Illes Balears i també per illes.

Quadre 15. Principals països de procedència de l'alumnat estranger a les Balears. Curs 2004-2005

Països	Balears	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
Alemanya	1.763	1.369	47	320	27
Argentina	2.080	1.781	98	169	32

Continua

Bolívia	265	195	65	5	
Brasil	252	167	33	52	
Bulgària	418	402	12	4	
Colòmbia	1.496	1.277	84	119	16
Cuba	227	222	3	1	1
Equador	2.789	1.971	344	474	
França	236	157	19	60	1
Holanda	145	86	10	47	2
Itàlia	469	315	40	97	17
Marroc	3.050	2.239	230	558	23
Perú	176	153	16	7	
Polònia	169	146	2	21	
Portugal	106	85	5	16	
Regne Unit	1.439	878	410	146	5
Rep. Dominicana	277	234	24	18	1
Romania	316	219	15	82	
Rússia	198	169	21	8	
Suïssa	103	65	7	29	2
Ucraïna	145	133	2	10	
Uruguai	634	498	33	99	4
Veneçuela	170	162	4	4	
Xile	350	315	4	28	3
Xina	463	399	18	42	4

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

Del quadre 15 poden extreure un seguit de conclusions interessants com són: la coincidència de les principals nacionalitats, per importància numèrica d'alumnat, a les diferents illes i el seu elevat percentatge en relació amb el total d'alumnat estranger.

Així, a l'illa de Mallorca, deu nacionalitats representen el 85% del total de l'alumnat estranger; aquests en són els països, per ordre de nombre d'alumnes: el Marroc, Equador, l'Argentina, Alemanya, Colòmbia, el Regne Unit, l'Uruguai, Bulgària, la Xina i Xile.

A l'illa de Menorca, sis nacionalitats representen el 75% del total d'alumnat estranger; aquests en

són els països, per ordre d'importància numèrica: el Regne Unit, Equador, el Marroc, Alemanya, Colòmbia i l'Argentina.

A l'illa d'Eivissa, sis nacionalitats suposen el 72% del total de l'alumnat estranger; aquests en són els països, per la seva importància numèrica: el Marroc, Equador, Alemanya, l'Argentina, el Regne Unit i Colòmbia.

I, per últim, a l'illa de Formentera, cinc nacionalitats representen el 77% del total de l'alumnat estranger; els països de procedència són: l'Argentina, Alemanya, el Marroc, Itàlia i Colòmbia.

QUADRE 16. ALUMNAT IMMIGRAT A LES ILLES BALEARS, PER NACIONALITATS (2004-2005)

PAÏSOS	Illes Balears	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
Afganistan	4	4	—	—	—
Albània	3	3	—	—	—
Alemanya	1.763	1.369	47	320	27
Andorra	7	6	—	1	—
Angola	1	1	—	—	—
Aràbia Saudita	1	1	—	—	—
Algèria	62	51	2	7	2
Argentina	2.080	1.781	98	169	32
Armènia	8	3	—	5	—
Austràlia	9	9	—	—	—
Àustria	50	42	8	—	—
Azerbaidjan	2	2	—	—	—
Bangla Desh	1	—	1	—	—
Barbados	1	1	—	—	—
Bèlgica	73	44	4	24	1
Belize	1	1	—	—	—
Bielorússia	8	8	—	—	—
Bolívia	265	195	65	5	—
Bòsnia i Hercegovina	15	11	2	2	—
Brasil	252	167	33	52	—

Continua

Bulgària	418	402	12	4	—
Burkina Faso	4	4	—	—	—
Camerun	9	8	1	—	—
Canadà	14	10	—	4	—
Cap Verd	3	3	—	—	—
Colòmbia	1.496	1.277	84	119	16
Congo	1	1	—	—	—
Costa d'Ivori	2	2	—	—	—
Costa Rica	1	—	—	1	—
Croàcia	7	7	—	—	—
Cuba	227	222	3	1	1
Dinamarca	31	18	—	12	1
Egipte	2	2	—	—	—
El Salvador	15	15	—	—	—
Equador	2.789	1.971	344	474	—
Eslovàquia	22	17	1	4	—
Eslovènia	2	2	—	—	—
Estats Units	68	54	7	7	—
Estònia	1	1	—	—	—
Etiòpia	2	2	—	—	—
Filipines	52	19	13	20	—
Finlàndia	24	21	—	3	—
França	236	157	19	60	1
Gàmbia	1	—	—	1	—
Ghana	2	2	—	—	—
Grècia	8	6	1	1	—
Guatemala	7	6	—	1	—
Guinea	45	41	2	2	—
Guinea Equatorial	53	45	4	4	—
Guyana	1	1	—	—	—

Continua

Guyana Holandesa	1	1	—	—	—
Holanda	145	86	10	47	2
Hondures	8	6	—	2	—
Hongria	14	11	—	3	—
Índia	49	39	7	3	—
Indonèsia	1	—	—	1	—
Iran	3	3	—	—	—
Iraq	5	—	1	1	3
Irlanda	26	19	—	3	4
Israel	10	6	3	1	—
Itàlia	469	315	40	97	17
Iugoslàvia	21	14	5	2	—
Jamaica	1	—	1	—	—
Japó	14	7	3	3	1
Jordània	1	—	1	—	—
Kazakhstan	2	1	—	1	—
Kenya	9	9	—	—	—
Kuwait	1	1	—	—	—
Letònia	11	11	—	—	—
Líban	5	3	1	1	—
Lituània	9	9	—	—	—
Macedònia	11	11	—	—	—
Malàisia	1	—	1	—	—
Malí	2	2	—	—	—
Malta	3	1	2	—	—
Marroc	3.050	2.239	230	558	23
Mauritània	3	1	1	1	—
Mèxic	32	25	5	2	—
Moldàvia	10	8	—	2	—
Namíbia	2	—	—	2	—

Continua

Nicaragua	11	11	—	—	—
Nigèria	69	66	2	1	—
Norte	1	1	—	—	—
Noruega	18	16	—	2	—
Nova Zelanda	8	6	—	2	—
Pakistan	4	3	1	—	—
Palestina	1	—	1	—	—
Panamà	5	5	—	—	—
Paraguai	17	16	—	1	—
Perú	176	153	16	7	—
Polònia	169	146	2	21	—
Portugal	106	85	5	16	—
Puerto Rico	1	1	—	—	—
Regne Unit	1.439	878	410	146	5
República Dominicana	277	234	24	18	1
República Sud-africana	10	7	2	1	—
República Txeca	63	52	2	9	—
Romania	316	219	15	82	—
Rwanda	2	2	—	—	—
Rússia	198	169	21	8	—
Rússia occidental	20	18	2	—	—
Senegal	78	66	2	10	—
Seychelles	2	2	—	—	—
Singapur	1	—	1	—	—
Síria	1	1	—	—	—
Sri Lanka	2	2	—	—	—
Suècia	73	65	1	6	—
Suïssa	103	65	7	29	2
Tailàndia	7	4	—	3	—

Continua

Taiwan	1	1	—	—	—
Tunísia	1	1	—	—	—
Turquia	11	11	—	—	—
Ucraïna	145	133	2	10	—
Uruguai	634	498	33	99	4
Uzbekistan	1	—	—	1	—
Veneçuela	170	162	4	4	—
Xile	350	315	4	28	3
Xina	463	399	18	42	4
Zàmbia	1	1	—	—	—
TOTAL	**19.023**	**14.657**	**1.637**	**2.579**	**150**

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

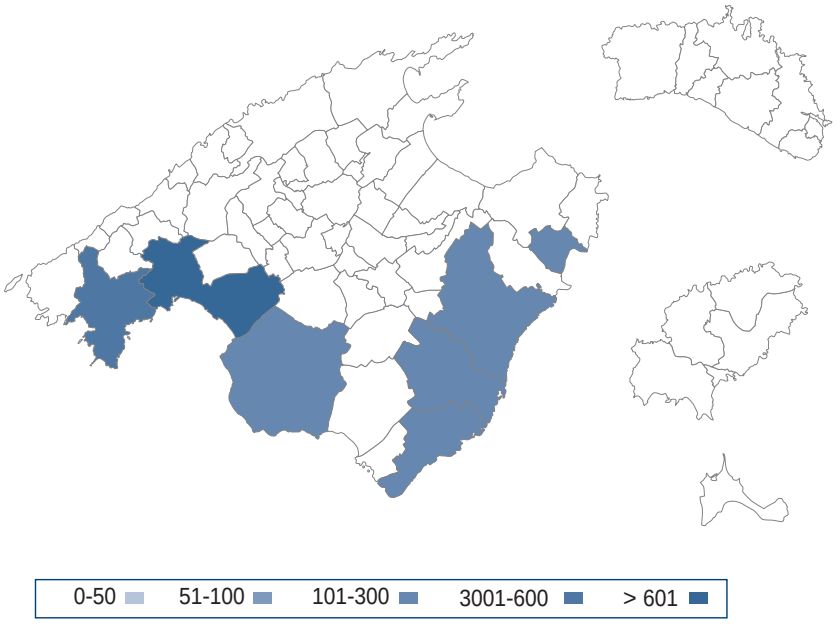
La distribució per illes i per municipis d'aquesta immigració estrangera és un element que cal tenir en compte en vista a la planificació educativa quant a matriculació, tipologia de suports, etc.

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

En general els municipis turístics i amb determinats atractius paisatgístics atreuen persones procedents d'altres països desenvolupats i, també determinades àrees turístiques com també els municipis econòmicament més dinàmics (generalment els municipis amb més densitat d'habitants, com Palma, Manacor, Inca, Llucmajor, Eivissa, Maó, Ciutadella, etc.) són els que presenten major nombre d'alumnat estranger procedent del Tercer Món. Una excepció és el municipi de sa Pobla, amb forta presència d'alumnat marroquí degut a la seva especialització agrícola que atreu persones provinents d'aquest país.

La distribució d'alumnat estranger per municipis segueix unes pautes similars a la concentració de població estrangera esmentada anteriorment; això no obstant, pensem que és més aclaridor veure'n la incidència a través dels mapes de distribució següents:

MAPA 1. DISTRIBUCIÓ D'ALUMNAT ESTRANGER PER MUNICIPIS DE LES ILLES BALEARS DEL CURS 2002/02 (XIFRES ABSOLUTES)



Font: Elaboració pròpia

Aquest primer mapa mostra, en xifres absolutes, els municipis amb més presència d'alumnat estranger dins el conjunt de les Illes Balears, corresponent al curs 2002-2003. Evidentment, destaca en primer lloc el municipi de Palma, a l'illa de Mallorca, seguit de Calvià.

A continuació hi trobem un tercer conjunt de municipis per Illes:

A Mallorca: Llucmajor, Pollença, sa Pobla, Inca, Son Servera, Manacor, Felanitx, Santanyí.
A Menorca: Alaior.
A Eivissa: Eivissa, Sant Antoni de Portmany, Santa Eulària des Riu i Sant Josep de sa Talaia.

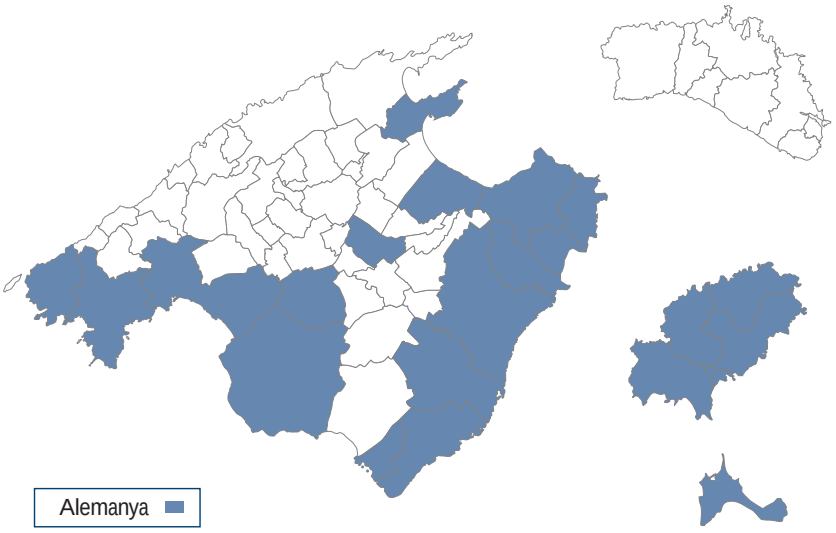
El quart grup quant a presència d'alumnat estranger se situa als municipis següents:

Mallorca: Andratx, Sóller, Alcúdia, Muro, Artà, Capdepera, Sant Llorenç des Cardassar.
Menorca: Es Migjorn Gran.
Eivissa: Sant Joan de Labritja.
Formentera.

La localització municipal de les principals nacionalitats d'alumnat estranger, des del punt de vista numèric, és interessant en vista a la planificació i intervenció educativa.
Durant el curs 2004-2005, les sis principals nacionalitats quant a presència d'alumnat estranger a les Illes Balears són: el Marroc (3.050), Equador (2.789), l'Argentina (2.080), Alemanya (1.763), Colòmbia (1.496) i el Regne Unit (1.439).

Hem volgut presentar quatre mapes amb la distribució significativa d'aquest alumnat estranger (Alemanya i el Regne Unit, d'una banda, i el Marroc i Colòmbia, de l'altra).

MAPA 2. DISTRIBUCIÓ SIGNIFICATIVA D'ALUMNAT ALEMANY PER MUNICIPIS DE LES ILLES BALEARS. CURS 2002/03

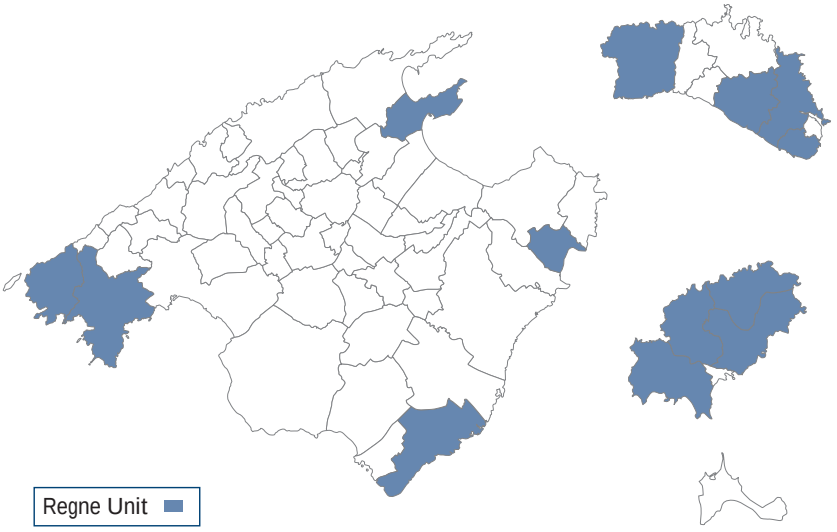


Font: Elaboració pròpia

L'alumnat alemany (mapa 2) es troba present de manera significativa als municipis i/o àrees geogràfiques de les Illes següents:

Dins l'illa de Mallorca:
A la badia de Palma (als municipis de Palma, Calvià, Llucmajor) i Andratx.
A tots els municipis del Llevant de Mallorca (ses Salines, Santanyí, Felanitx, Manacor, Son Servera…) i la península d'Artà (Artà i Capdepera).
A la badia d'Alcúdia (Alcúdia, Santa Margalida).
I, en general, a tots els municipis de l'illa d'Eivissa i a Formentera.

MAPA 3. DISTRIBUCIÓ SIGNIFICATIVA D'ALUMNAT ANGLÈS PER MUNICIPIS DE LES ILLES BALEARS. CURS 2002/03



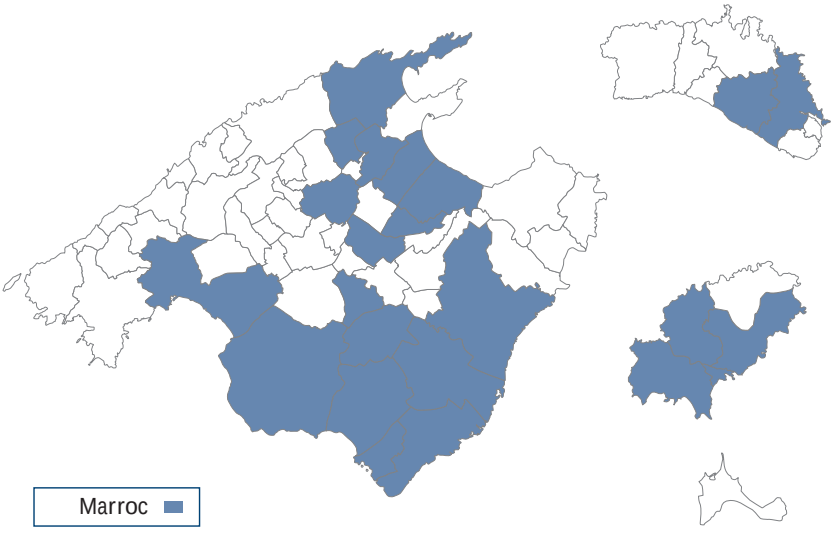
L'alumnat anglès (mapa 3) es localitza especialment:

Dins l'illa de Mallorca:
Als municipis de Calvià, Andratx, Alcúdia, Sant Llorenç des Cardassar i Santanyí.

A l'illa de Menorca:
Als municipis de Maó i Ciutadella.
I als diferents municipis de l'illa d'Eivissa.

Per tant, poden observar en ambdós casos, una certa preferència cap als municipis turístics del litoral i amb important atractiu paisatgístic, fet que diferència aquesta preferència residencial en relació amb les dues nacionalitats que presentem a continuació, que segueixen criteris de caire econòmic.

MAPA 4. DISTRIBUCIÓ SIGNIFICATIVA D'ALUMNAT MARROQUÍ PER MUNICIPIS DE LES ILLES BALEARS. CURS 2002/03



Font: Elaboració pròpia

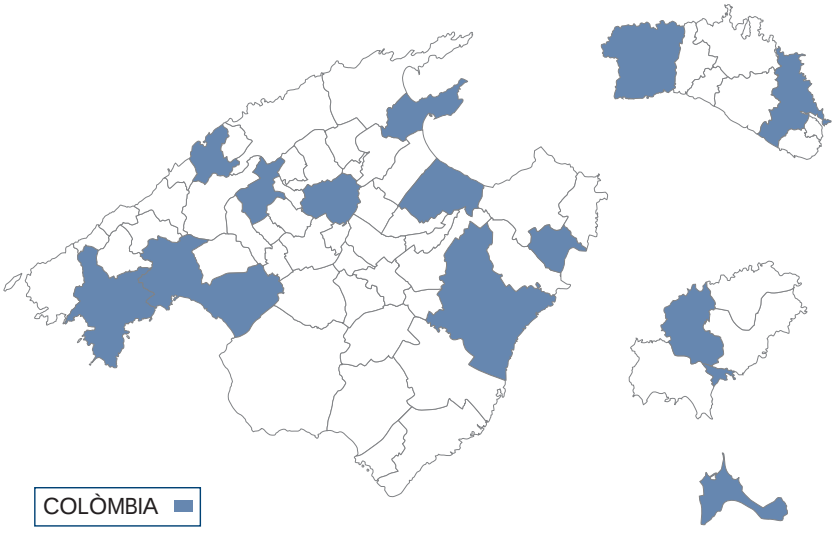
Així, l'alumnat marroquí (mapa 4), el més elevat des del punt de vista del nombre, es troba més escampat pel territori balear.

A l'illa de Mallorca el trobem de manera important als municipis de:

Palma, Llucmajor, Campos, ses Salines, Santanyí, Manacor, Son Servera, Inca, Santa Margalida, Pollença i sa Pobla.

A l'illa de Menorca, especialment al municipi d'Alaior.
A l'illa d'Eivissa, pràcticament a tots els municipis exceptuant Sant Joan de Labritja.

MAPA 5. DISTRIBUCIÓ SIGNIFICATIVA D'ALUMNAT COLOMBIÀ PER MUNICIPIS DE LES ILLES BALEARS. CURS 2002/03



Font: Elaboració pròpia

I el darrer exemple de distribució d'alumnat estranger que hem triat per il·lustrar el nostre treball és el colombià (mapa 5), un dels darrers a incorporar-se a la forta immigració a les Illes i amb un fort dinamisme durant els darrers anys.

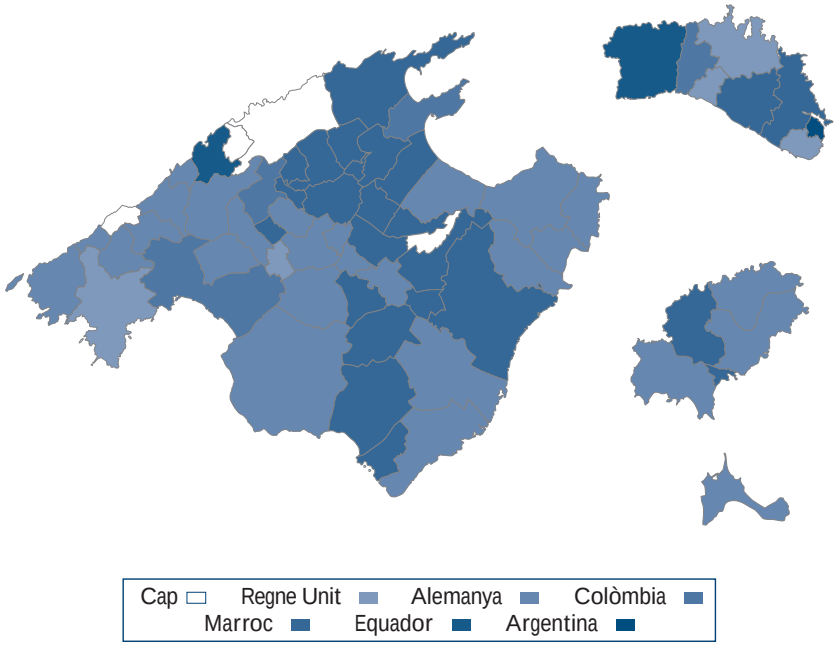
A l'illa de Mallorca, els municipis amb major presència d'alumnat colombià són:
Palma, Calvià, Manacor, Son Servera, Inca, Sóller, Alcúdia i Santa Margalida.

A l'illa de Menorca: Ciutadella i Alaior.
A l'illa d'Eivissa: Eivissa i Sant Antoni de Portmany.
I a Formentera.

Tant en el cas marroquí com en el colombià, observem que els municipis de residència són molt dinàmics des del punt de vista econòmic; d'una banda hi ha els principals nuclis de població de les Illes (Palma, Inca, Manacor…), nuclis turístics (Calvià, Alcúdia, Santa Margalida…) i municipis de l'interior amb predomini de certes activitats agràries i petites empreses de construcció on es poden trobar lloguers més baixos per viure, etc. En tots els casos, el criteri econòmic és el predominant.

Per finalitzar aquest apartat, presentem el darrer mapa (mapa 6), que indica per a cada municipi de les Illes Balears la nacionalitat d'alumnat estranger més representativa i ajuda a fer una síntesi de les reflexions anteriors.

MAPA 6. ALUMNAT ESTRANGER PER MUNICIPIS DE LES ILLES BALEARS PER NACIONALITATS. CURS 2002/03



Font: Elaboració pròpia

L'alumnat estranger presenta una distribució desigual per tipologia de centres educatius i per municipis. Així, per exemple, a la majoria de centres públics de Palma hi trobem pocs alumnes procedents dels països de la Unió Europea o dels Estats Units i, per contra, s'hi troben molts d'alumnes magribins o procedents de països hipanoamericans i asiàtics. Les famílies residents al municipi de Palma procedents dels països de la Unió Europea o d'altres àrees del primer món duen els seus fills als centres privats i/o concertats.

A municipis costaners, com per exemple Calvià, Andratx i Alcúdia, l'elevat preu de l'habitatge impossibilita la residència de persones procedents de la immigració del món subdesenvolupat i, per tant, als centres educatius la presència d'alumnat d'aquestes nacionalitats és encara poc significativa.

L'ATENCIÓ A L'ALUMNAT ESTRANGER ALS CENTRES EDUCATIUS DE LES ILLES BALEARS

Una vegada que ja tenim l'alumnat estranger en els centres educatius de les Illes Balears, quins són els mecanismes que es posen en funcionament, tant per part dels centres i de l'administració educativa (Conselleria d'Educació) com d'altres entitats locals i autonòmiques que col·laboren en aquesta tasca d'acollida i d'integració dels nouvinguts?

Iniciem així el segon bloc d'aquest capítol de l'Anuari dedicat a les interrelacions entre l'alumnat estranger i les estratègies i els programes d'acollida que ha posat en funcionament el sistema educatiu balear dins les etapes d'ensenyament no universitari.

Hi ha dos aspectes de partida que caracteritzen aquest alumnat que cal tenir presents per a qualsevol intervenció educativa: la seva incorporació tardana al sistema educatiu i la seva mobilitat de centre.

a. La incorporació tardana al sistema educatiu balear

En general, l'alumnat estranger que arriba a les Illes Balears és un alumnat d'incorporació tardana, és a dir, procedeix de sistemes educatius diferents (de vegades procedeix d'altres comunitats autònomes i en la majoria dels casos d'altres països), i que s'incorpora al sistema educatiu balear a nivells educatius diferents dels inicials (educació infantil). Per tant, se situa principalment a les etapes d'educació primària i secundària.

Això és una manifestació evident del mateix procés migratori, que propugna la sortida dels pares i els fills amb una certa edat que no dificulta als pares el fet de trobar una feina i poder dedicar-se a treballar en lloc d'estar pendents dels fills molt petits.

Una altra lectura pot ésser la presència d'un 66% d'alumnat estranger fins als dotze anys (educació primària i infantil) com a senyal de l'edat jove dels pares i les mares, fet que també caracteritza la població immigrada majoritària durant els darrers anys cap a les Illes Balears i que apunta la idea d'un projecte de residència permanent a les Illes.

b. Mobilitat de l'alumnat durant el curs

Molts dels pares/mares de l'alumnat d'origen estranger són treballadors temporers o amb contractes precaris que es desplacen d'un lloc a un altre a la recerca de feina, de vegades d'un sector laboral a un altre, d'un municipi de les Illes a un altre, i fixen la seva residència en un nou lloc i, a conseqüència d'això, cerquen una nova escola o institut per als seus fills/es.

Aquests problemes d'assentament i arrelament en un lloc determinat influeixen en la vida dels fills, dificulten una escolarització continuada, familiaritzar-se amb un entorn determinat, tenir uns amics estables, etc.

També el factor mobilitat afecta de manera diferent l'alumnat estranger present als centres públics, amb un índex molt més elevat de canvi de centre, que els matriculats a altres centres (privats de titularitat estrangera, concertats, etc.) procedents de famílies amb una situació econòmica i, per tant, residencial més estable.

EL SISTEMA EDUCATIU BALEAR I L'ATENCIÓ A L'ALUMNAT ESTRANGER

A. Instruments de l'administració educativa

Els principals instruments de la Conselleria d'Educació per a la integració de l'alumnat immigrant estranger dins el sistema educatiu són:

1. El sistema de matriculació de l'alumnat.

2. El Pla d'Acolliment Lingüístic i Cultural de l'alumnat d'incorporació tardana, elaborat pels centres educatius i supervisat per la Conselleria d'Educació.
3. Programes específics, com el programa de compensació educativa amb professorat d'atenció a la diversitat i els tallers interculturals.

B. Instruments a l'abast dels centres

Segons el nivell educatiu els instruments per atendre a l'alumnat nouvingut canvien:

Dins l'etapa de l'educació obligatòria s'estableix una divisió inicial a partir d'un punt de ruptura, l'adquisició de les habilitats de lectoescriptura:

A) Per a l'alumnat menor de vuit anys (educació infantil i primer cicle de primària) es fa, a la majoria de centres, el programa d'immersió per a l'aprenentatge oral del català.
B) Per a l'alumnat d'incorporació tardana, és a dir, per a tots aquells que s'incorporen al sistema educatiu a partir del segon cicle de primària fins al darrer nivell de secundària (8-16 anys).

Aquest alumnat, si procedeix de l'àrea geogràfica llatina, tindrà el repte de l'adquisició de la llengua catalana, i, en els altres casos, tindrà una doble dificultat: l'adquisició oral i escrita de les dues llengües oficials de la nostra comunitat autònoma: el català i el castellà.

QUADRE 17. ORGANITZACIÓ DELS SUPORTS A L'ALUMNAT, SEGONS EL PLA D'ACOLLIDA DE LA CONSELLERIA D'EDUCACIÓ (INFANTIL I PRIMÀRIA)

Etapa	Responsables	Tasques
Educació infantil 1r cicle de primària	— Professorat de cicle — Mestres de compensació educativa — Equip d'immersió lingüística	Dins el grup classe Feina per racons
2n i 3r cicles de primària (alumnat d'incorporació tardana)	— Tutors — Mestres de compensatòria	Aconseguir la competència lingüística (6 a 9 hores setmanals) Gran grup. Grups flexibles, fora de l'aula (mai més de dues hores seguides)

Font: Elaboració pròpia

L'aula d'acolliment o aula de conversa

L'aula d'acolliment o aula de conversa és una mesura extraordinària de suport dirigida a l'alumnat d'incorporació tardana (primària) que temporalment presenta unes necessitats educatives especials a les quals no podem donar resposta adequada amb les mesures de suport ordinàries.

L'objectiu d'aquest suport a l'alumnat que no té competència lingüística en cap de les llengües oficials de la comunitat autònoma i que desconeix la cultura, el sistema educatiu, etc., és permetre un procés d'adaptació a la nova situació i la integració social dins el grup de companys i en el centre en general.

El suport el realitzarà sempre la mateixa persona i, juntament amb el tutor, realitzaran les adaptacions curriculars pertinents de les diferents matèries mentre l'alumnat adquireix la suficient competència comunicativa.

EL PALIC

El Pla d'Acolliment Lingüístic i Cultural (PALIC), destinat als centres d'educació secundària, reflecteix l'organització dels recursos humans i materials per atendre els alumnes nouvinguts, el disseny d'estratègies de comunicació amb l'alumne i la família i determina actuacions curriculars necessàries per a la seva atenció.

El Pla d'Acolliment pot adoptar tres modalitats diferents:

Taller de llengua i cultura

L'objectiu és conèixer les característiques culturals, lingüístiques i històriques de la nostra comunitat i adquirir la competència lingüística corresponent al nivell llindar de la llengua catalana i també el vocabulari bàsic científic de matemàtiques i del coneixement social i natural, mitjançant les corresponents adaptacions curriculars.

Està destinat a alumnes provinents de països de llengües no romàniques, que no tenen competència lingüística en cap de les llengües oficials de la nostra comunitat i que procedeixen de països culturalment allunyats del nostre. Aquest alumnat pot presentar un altre tipus de necessitats de compensació no lingüístiques.

Aula d'acolliment

L'objectiu és conèixer les característiques culturals, lingüístiques i històriques de la nostra comunitat i adquirir la competència lingüística corresponent al nivell llindar de la llengua catalana i, també, el vocabulari bàsic científic de matemàtiques i del coneixement social i natural, mitjançant les corresponents adaptacions curriculars.

Està destinat a alumnat procedent de països de llengües romàniques i no romàniques sense competència lingüística en cap de les llengües oficials a la nostra comunitat.

Suport lingüístic

L'objectiu és assolir la competència lingüística i comunicativa en la llengua catalana, pròpia de les Illes Balears.

Programes i estructures organitzatives de suport directe a l'alumnat estranger des de la Conselleria d'Educació

En vista a la integració social de l'alumnat immigrant, la Conselleria d'Educació, a través del Servei d'Innovació Educativa, dependent de la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa, posa a l'abast dels centres i de les famílies un seguit de programes.

Aquests programes pretenen corregir la desigualtat provocada pel fet que l'alumne es troba en una situació cultural, social, familiar, econòmica, de residència, amb desavantatges.

Per això, la Conselleria d'Educació es planteja un seguit d'objectius, com:

— Treballar per a la igualtat d'oportunitats des del reconeixement de la diversitat cultural i per a la prevenció de la marginació social, potenciant l'aplicació de mesures que afavoreixin la inserció educativa i social.
— Fomentar l'assistència continuada i evitar l'abandó escolar.
— Donar suport cultural i lingüístic i possibilitar el coneixement de les realitats culturals que interaccionen.
— Coordinar els plans d'atenció socioeducativa amb els serveis socials i la Direcció General de Menors.
— Atenció a les famílies.

Les actuacions que duu a terme la Direcció General d'Ordenació, Innovació i Formació del Professorat per assolir els objectius anteriors són les següents:

1. Dotació de professorat d'Atenció a la Diversitat (AD) als centres públics (CP, IES)

El quadre 18 indica la progressió realitzada en aquesta línia de dotació de recursos humans als centres per atendre l'alumnat d'Atenció a la Diversitat.

QUADRE 18. PROFESSORAT D'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT A LES ILLES BALEARS (1998-2005)

Curs	1998-99	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
Primària	73	135	149	148	164	180	194
Secundària	19	50	75	78	89	95	102
TOTAL	**92**	**185**	**224**	**226**	**253**	**275**	**296**

Font: Direcció General d'Ordenació, Innovació i Formació del Professorat

2. Dotar de recursos els centres concertats (CC)

En aquest sentit, s'ha de destacar la creació dels centres d'atenció preferent, que veuen incrementada la seva plantilla amb professorat d'Atenció a la Diversitat (AD) per poder desenvolupar les accions pròpies del suport educatiu.

El nombre d'aquests centres ha crescut de manera notable durant els darrers cursos:

Curs 2001-2002	14 centres
Curs 2002-2003	21 centres
Curs 2003-2004	24 centres
Curs 2004-2005	44 centres

3. Altres programes o mesures d'atenció a l'alumnat immigrant

La Conselleria d'Educació i Cultura (Direcció General d'Ordenació, Innovació i Formació del Professorat) té convenis de col·laboració amb altres conselleries del govern balear per dur endavant tasques d'atenció als menors immigrats i a les seves famílies.

Els tres programes principals en aquest sentit són:

Els mediadors culturals

Programa que pretén afavorir la integració escolar i social dels menors i de les famílies immigrades procedents de països extracomunitaris, a partir d'un conveni entre la Conselleria d'Educació i Cultura (Direcció General d'Ordenació, Innovació i Formació del Professorat) i la Conselleria de Presidència i Esports, (Direcció General de Serveis Socials).

Les línies d'actuació d'aquest programa són:

- Facilitar l'accés de la població migrada als recursos privats i públics amb què compta el municipi.
- Facilitar la comunicació entre els professionals i les persones migrades: donar suport als professionals de la intervenció social, educativa, sanitària i jurídica del municipi.
- Afavorir, potenciar i incrementar la presència i participació de les persones d'origen estranger en la vida social i pública del poble o municipi.
- Contribuir a l'establiment de relacions de convivència entre els estrangers extracomunitaris i la comunitat receptora cap un nou model de ciutadania.

El programa de tallers interculturals

Aquest programa es realitza mitjançant la col·laboració conjunta de la Conselleria d'Educació i Cultura (Direcció General d'Ordenació, Innovació i Formació del Professorat) i la Conselleria de Presidència i Esports (Direcció General de Cooperació).

Es tracta d'un seguit de tallers desenvolupats per monitors per tal d'acostar-nos a diferents cultures i col·lectius de nouvinguts i fomentar l'acceptació de l'altre per part de tots els col·lectius existents dins la nostra societat. Per al present curs escolar es disposa de trenta tallers de diferent tipologia.

Programa d'interlocució

És un programa en col·laboració entre la Conselleria d'Educació i Cultura (Direcció General d'Ordenació, Innovació i Formació del Professorat) i la Conselleria de Presidència i Esports (Direcció General de Cooperació).

Té com a destinataris els centres educatius sostinguts amb fons públics i les famílies immigrants que desconeixen el català i el castellà.

Dins els seus objectius figuren:

— Facilitar la integració de l'alumnat immigrant.
— Fomentar la integració de l'alumnat immigrant i la relació entre els centres educatius i les famílies que desconeixen el català i el castellà.
— Afavorir la relació entre els centres educatius i les famílies immigrants que desconeixen les llengües oficials de la comunitat autònoma de les Illes Balears (castellà i català).
— Fomentar la participació i la comunicació de les famílies immigrants en la comunitat escolar.
— Afavorir la comunicació entre el professorat, les famílies i l'alumnat procedent d'altres països, en els moments inicials de la seva incorporació al centre educatiu.
— Donar suport, puntualment, als centres educatius en casos de difícil resolució quan la manca de comunicació pel que fa a codis lingüístics i culturals dificulta la intervenció.
— Col·laborar, a sol·licitud dels centres escolars, en activitats programades, sempre relacionades amb el tema de la convivència en contexts pluriculturals.

Cap a un model d'integració intercultural

Segons el nostre punt de vista, una bona integració a la comunitat autònoma de les Illes Balears implica l'ús de la llengua catalana i el coneixement dels trets bàsics de la cultura i la història de les Illes i, d'altra banda, reconèixer la cultura de les persones immigrades en igualtat de condicions, tot això en vista a crear en el futur una identitat col·lectiva.

Això suposa, d'una banda, millorar la imatge de l'immigrant en l'àmbit polític i dels mitjans de comunicació; rebutjar els estereotips i sensibilitzar la població autòctona de les peculiaritats d'aquests nous veïns (la manera de vestir, els costums, els hàbits de vida, etc.) i, d'una altra, enganxar els nous veïns, procedents d'altres països, a les tradicions de les Illes, els menjars típics, les festes i tradicions, la llengua, etc.

És necessària una política global d'inclusió que surt de l'àmbit escolar.

Dels models tradicionals d'adaptació de les persones immigrades als països del nostre entorn euro-

peu (segregació i assimilació), s'ha passat al model d'integració intercultural, basat en l'acceptació de les diferències per totes dues parts (autòctons i immigrats) i a arribar a un consens, a unes pautes de convivència comunes.

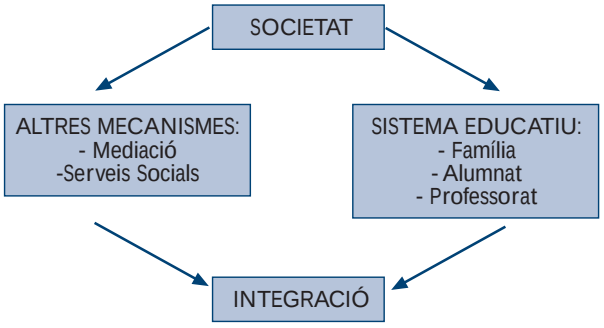
Així, si ens centrem en l'àmbit educatiu, les Illes Balears disposen d'una xarxa de centres on conviuen alumnat, professorat i famílies procedents de tots els continents i de la majoria de països del món, amb diversitat de costums, cultures, idiomes, etc.

Per fer costat al paper dels centres educatius i promoure la integració dels nouvinguts en un projecte de societat comú, la societat disposa de mecanismes, representats pels serveis socials (institucionalment, la immigració és una competència de la Conselleria de Benestar Social del govern balear) i els mediadors interculturals (esquema 1).

A les Illes Balears hi trobem la figura del mediador intercultural (Mallorca, Menorca i Eivissa), com també a determinats municipis com sa Pobla, Muro, Pollença, Felanitx i Inca i a les mancomunitats del Raiguer i del Pla de Mallorca.

El punt de partida d'una bona integració intercultural es troba a l'escola, com a institució bàsica de socialització dels nous ciutadans.

ESQUEMA 1. SOCIETAT I INTEGRACIÓ



Font: Vidaña (2005)

La família i l'escola

Les premisses bàsiques de partida que cal tenir en compte per entendre millor el paper de les famílies en el procés d'escolarització dels seus fills als diferents centres de les Illes Balears són:

a) En el projecte migratori, l'escolarització del fill no és un objectiu fonamental. La prioritat de les famílies sols ser de tipus econòmic.

b) La família immigrant té una cultura, uns valors propis, etc. que són el seu marc de referència quan entra en relació amb la nostra forma de veure el món.

La idea de la legislació educativa és que la família ha de participar en la vida escolar (consell escolar, AMIPA); això no obstant, en la pràctica sorgeixen moltes dificultats: idiomàtiques, d'informació, etc.

Hi ha una enorme pluralitat de situacions i aspectes entorn de les famílies estrangeres residents a les Illes Balears que cal tenir en compte. Quant a la seva implicació educativa, en destaquem dos:

— La procedència de les famílies s'ha de tenir en compte, ja que les persones procedents d'àrees urbanes presenten una major facilitat d'adaptació a l'entorn balear que aquelles que provenen d'àmbits rurals.
— També el nivell cultural del pares és un element important en el procés d'integració. Ara bé, el fet de tenir un nivell d'estudis elevat no sempre ajuda a valorar la necessitat d'una integració sociocultural dins l'àmbit de la comunitat autònoma de les Illes Balears. Actualment, les societat emissores d'emigrants d'Àfrica, Hispanoamèrica i Europa solen perdre les persones més qualificades: bona part dels immigrants recents tenen estudis secundaris i, molts, superiors.

Com a conclusió, podem dir que la família i l'escola s'han d'entendre des del començament de l'escolarització dels fills fins a aconseguir una integració real i completa. La fase de l'escolarització és difícil per a la família, ja que entra en interacció amb un ecosistema que, habitualment, desconeix.

El xoc cultural entre els valors de la família i l'escola implica una dificultat que cal tenir present en la tasca dels centres educatius, i sempre s'ha de plantejar en termes de diferència i no de superior/inferior, dominant/dominada.

L'ALUMNAT ESTRANGER

A més de les dades citades en el primer bloc d'aquest treball, volem fer unes altres reflexions quant a la integració de l'alumnat estranger als centres educatius de la comunitat autònoma de les Illes Balears.

La presència de població estrangera en edat escolar a la comunitat autònoma de les Illes Balears no és un fet recent, el factor diferenciador durant els darrers anys el podríem atribuir a dos aspectes nous:

a) L'augment espectacular de l'alumnat de procedència estrangera, fruit del reagrupament familiar, especialment procedent d'àrees extracomunitàries.

b) La diversitat nacional, lingüística i cultural de la població estrangera en edat escolar.

A la llarga, l'escolarització de l'alumnat immigrat esdevé un agent de primer ordre per a la integració dels seus familiars, en edat adulta, dins el medi sociocultural balear.

Cal tenir presents certs aspectes i circumstàncies, com els següents:

a) L'alumnat immigrat de nacionalitat estrangera es considerat (LOCE 2002) com a alumnat de necessitats educatives específiques per raó de mancances lingüístiques, culturals, socials, etc., que ha de rebre una atenció individualitzada que en faciliti la integració escolar.

b) El mateix procés d'escolarització, de matriculació en determinats centres, pot convertir-se en un element més de segregació social; s'haurien de fixar unes quotes per centre per evitar-ne la conversió en guetos.

c) Sovint, l'escola té dificultats per gestionar la diferència cultural de manera creativa. El sistema escolar no reconeix realment el que és diferent. L'escola ha d'accedir a la interculturalitat.

CLASSIFICACIONS PRÈVIES DE L'ALUMNAT ESTRANGER

La primera constatació que es té dins el món educatiu de les Illes Balears en relació amb l'alumnat estranger fa referència a la seva pluralitat nacional, geogràfica, cultural, social, etc. Per tant, considerem oportú establir dues classificacions bàsiques per a un major coneixement de les característiques d'aquest alumnat:

La **primera classificació** parteix de la procedència geogràfica i de la situació socioeconòmica de les famílies i ens confirma el sistema dual de la immigració estrangera a les Illes Balears; així, tenim:

a) L'alumnat procedent de les àrees desenvolupades (Unió Europea, els Estats Units, Suïssa, etc.). Les seves famílies solen ser joves, qualificades professionalment, que treballen en sectors relacionats amb el turisme, el sector immobiliari, el comerç i d'altres serveis. Molts treballen en sucursals d'empreses del seu país d'origen.
El model demogràfic d'aquests nuclis familiars és similar al de les Illes, amb la presència d'un o dos fills i, en un nombre important, de situacions de famílies uniparentals.

b) L'alumnat procedent de les àrees subdesenvolupades o de països en vies de desenvolupament (Hispanoamèrica, Àfrica, Àsia i països de l'Europa no comunitària). Habitualment, aquest alumnat procedeix de famílies en situació precària que es desplacen en funció de l'obtenció d'una feina i la millora de la seva situació econòmica.

Aquesta primera classificació genèrica té una relació amb el lloc de residència de les famílies als diferents pobles i ciutats de les Illes Balears. Cal recordar que el sistema d'escolarització de l'alumnat en els centres públics i concertats de les Illes es troba en relació, bàsicament, amb el domicili de l'alumnat.

Una **segona classificació** de l'alumnat estranger a les aules dels centres educatius de la comunitat de les Illes Balears es pot centrar en l'afinitat cultural i lingüística en relació amb la cultura autòctona i, per tant, en una major facilitat d'integració.

En aquest sentit, la divisió és triple:

a) Alumnat procedent de països hispanoamericans amb llengua materna castellana i, també, portuguesa (Brasil). Aquest alumnat no té problemes greus d'integració als centres educatius de les Illes, ja que el català, encara, segons la nostra opinió, no té una implantació real generalitzada com a llengua vehicular dels centres educatius. Fora del centre educatiu no tenen cap problema per comunicar-se, exclusivament, en castellà. La dificultat més important amb aquest alumnat fa referència a aspectes curriculars i culturals, de fàcil treball. L'alumnat immigrat de parla castellana té, a priori, un clar avantatge per a la seva integració enfront del que procedeix d'àmbits lingüístics diferents que, si no rep el suport adequat, pot adoptar comportaments d'absentisme i de retraïment.

b) Alumnat procedent d'Europa i d'altres àrees urbanes desenvolupades, de llengües diferents del castellà i del català. Les seves dificultats bàsiques són de caire lingüístic, ja que, des del punt de vista cultural, hi ha una afinitat amb les pautes culturals de la població autòctona, a pesar que sol desconèixer aspectes curriculars bàsics.

c) Alumnat procedent d'altres àrees geogràfiques, com el Magrib, l'Àfrica subsahariana i el continent asiàtic. Aquest alumnat, a més de les dificultat lingüístiques, presenta cultures molt diferents a la pròpia de les Illes Balears.

Tal vegada el cas més curiós dels nostres centres educatius és l'alumnat d'origen xinès, amb una llengua i un comportament tan diferents de les pautes occidentals.

La presència d'alumnat procedent de la major part dels països del món dificulta l'eficàcia de qualsevol intervenció; el sistema educatiu balear es troba en aquest moment desbordat per la intensitat de l'arribada d'un alumnat nou tan plural.

Podem dir que cada família migrant és un món; el tractament d'aquest alumnat ha de ser individualitzat, i això dificulta l'actuació dels centres educatius.

Volem recollir, en aquest punt, dues cites del Consell d'Europa (1993):

> «L'educació intercultural és un procés dinàmic que pretén conscienciar positivament el ciutadà per acceptar la diversitat cultural i la interdependència que això suposa com una cosa pròpia, assumint la necessitat d'orientar el pensament i la política vers la sistematització d'aquest procés, amb la finalitat de fer possible l'evolució cap a un nou i més enriquidor concepte de societat i ciutadania.»

> «Una educació en la diversitat no defuig el conflicte que creen les diferències, sinó que l'aprofita i fa de la seva resolució un procés educatiu, on tothom, des de la identitat pròpia, aporta la seva visió amb la finalitat comuna de trobar una solució compartida i enriquidora. I com que moltes vegades no és possible arribar a aquesta solució, l'educació ha de fer-nos capaços de conviure respectant l'altre.»

REFLEXIONS FINALS, CONCLUSIONS I PROPOSTES

Segons la nostra opinió davant el tema de la immigració estrangera i les seves implicacions en el sistema educatiu balear —i en general de la resta de l'Estat espanyol—, ja ha passat el moment de la sorpresa i, en aquest moment, ja som conscients de la nova realitat educativa als centres escolars; és el moment de caminar de manera decidida cap a un model d'escola intercultural sobre el qual hi ha nombrosa informació i pautes d'actuació.

El Consell Escolar de les Illes Balears va elaborar i publicar un informe titulat «Immigració i educació a les Illes Balears» durant l'any 2003, presentat al XIV Encontre de Consells Escolar Autonòmics i de l'Estat que va tenir lloc a Salamanca. Aquest informe, a partir d'una anàlisi de la situació en el context de les Illes, aporta un seguit de propostes que resulten molt interessants, que compartim i que a hores d'ara són un objectiu que cal assolir dins la comunitat balear; a continuació en citem algunes:

— Garantir l'escolarització adequada de tota la població escolar, evitant la concentració de l'alumnat estranger en determinats centres.
— Millorar la informació de les famílies immigrades entorn al nostre sistema educatiu.
— Incrementar el coneixement dels professionals de l'ensenyament i de les institucions sobre la població estrangera i les seves cultures d'origen.
— Integrar en el currículum escolar aspectes interculturals, com també en els plans i programes de formació inicial i permanent del professorat.
— Intensificar els programes d'actuació de l'administració educativa en l'atenció de l'alumnat immigrat.
— És imprescindible la feina en xarxa entre els centres educatius i les diferents administracions i organitzacions veïnals, locals i autonòmiques, en l'actuació amb la immigració.

A l'Estat espanyol, la institució del Defensor del Poble, juntament amb UNICEF, ha realitzat un estudi de l'estat de la qüestió durant el curs escolar 2001-2002; les seves conclusions i recomanacions es presentaren durant el curs 2002-2003.

La majoria d'aportacions de l'informe són plenament vigents actualment a les diferents comunitats autònomes de l'Estat espanyol, per això presentem un petit extracte de les més significatives:

— L'exigència d'una atenció preferent a aquest alumnat per part de les autoritats administratives de l'Estat i de les comunitats autònomes.
— La necessitat d'organitzar, coordinar, harmonitzar entre les diferents administracions la recollida i l'intercanvi d'informació entorn a l'alumnat d'origen estranger.
— Promocionar l'elaboració d'estudis i treballs de camp sobre la situació, les condicions d'escolarització i els resultats acadèmics de l'alumnat d'origen immigrant.
— Incidir en la formació del professorat per afrontar la nova situació educativa i augmentar les plantilles en els centres amb una xifra important d'alumnat de necessitats educatives específiques.

CONCLUSIONS I PROPOSTES DE MILLORA

A la tesi «La migració estrangera a les Illes Balears 1996-2003», de l'autor d'aquest treball, dins un capítol dedicat a analitzar la situació de l'alumnat estranger dins el sistema educatiu de les Illes Balears, arribaven a un seguit de conclusions i propostes d'actuació per part de la societat en general, l'administració educativa i els centres escolars. Moltes de les idees aportades també han estat recollides pels dos informes citats anteriorment i d'altres serveixen per completar l'estat de la qüestió.

Entre les propostes de millora més urgents i viables, podem destacar les següents:

1. Cal corregir l'enorme diferència d'alumnat estranger a favor dels centres públics, ja que un centre concertat té, a tots els efectes, el mateix status que un centre públic. No hi ha cap motiu objectiu per a aquesta discriminació a les localitats on conviuen centres públics i concertats.
   La normativa d'escolarització vigent permet l'actuació de l'administració en aquest sentit.

2. El professorat no es troba ni mentalitzat ni preparat per abordar la nova situació creada. Convé que els centres de professors programin, pels propers cursos, activitats per cobrir aquestes mancances.
   En la formació inicial del professorat, cal actuar en la línia d'una metodologia específica d'atenció a la diversitat, del plantejament de la interculturalitat des de la transversalitat.

3. Els centres detecten noves necessitats que impliquen l'actuació de l'administració amb una certa urgència, com són: l'existència de mediadors culturals per zones, una coordinació amb les àrees majoritàries de procedència de la població escolar immigrada per tal de solucionar aspectes administratius, com per exemple, aconseguir la documentació acadèmica de l'alumnat, aclarir les equivalències quant a titulacions, etc.
   En aquests sentit, les mateixes oficines d'escolarització existent podrien assolir aquesta competència, ja que els centres educatius no ho poden fer.

4. A partir d'una determinada concentració d'alumnat estranger en determinats centres s'hauria de dotar específicament, amb personal i recursos econòmics i materials, aquesta situació específica. Actualment, els pocs centres que han destinat un professor/a a aquesta finalitat han de cobrir les despeses del nou servei amb recursos propis.

Dins les conclusions generals recollim les següents:

1. En el territori balear s'hi troben, cada vegada més, diferents grups culturals, fet que suposa un repte des del punt de vista educatiu.
   L'escola balear, en relació amb la immigració estrangera, s'ha de moure dins el camp d'una atenció diversificada en un context intercultural. Les migracions són una constant i les causes cal trobar-les en el diferencial de població i riquesa a nivell mundial.

2. El fenomen del reagrupament familiar encara és incipient a les Illes; així, es preveu que en un futur proper la població escolar d'origen estranger augmenti de manera considerable si continua al ritme actual.

3. L'educació dels immigrants és una mesura important tant per a la seva integració a la societat, cultura i llengua de les Illes Balears, com com a mitjà per posar en contacte la nostra cultura amb els seus pares i familiars en edat adulta.
   A llarg termini esdevindran un bon agent d'integració dels seus pares i d'altres familiars d'edat adulta dins el nostre medi sociocultural.

4. Una característica de la immigració que afecta el sistema educatiu és la tendència a l'agrupació per raons econòmiques. Aquest fet explica la major concentració de població immigrada escolar en determinats centres i municipis de les Illes.

5. La concentració territorial de la immigració estrangera fa que es concentri en determinades escoles i cursos. Aquestes escoles (barriades de Palma i altres ciutats de les Illes) atenen, a més de l'alumnat immigrant, un alumnat amb problemes socials i de minories ètniques com la gitana. Això provoca una fusió de la interculturalitat amb la marginació i l'exclusió, fet que genera una problemàtica especial en aquests tipus de centres.

Per últim, volem proposar un seguit de propostes d'actuació als centres educatius de les Illes Balears en favor d'una major eficàcia davant la nova situació creada amb la forta presència d'alumnat estranger:

1. Elaborar un pla d'acollida de l'alumnat estranger realista i operatiu, en funció de les característiques i possibilitats de cada centre, i demanar tots els suports necessaris a l'administració educativa.

2. Adequar els recursos del centre (PEC, PCC, PL, PAT…) a la nova situació creada. Intentar en la mesura del possible respectar la llengua i la cultura de l'alumnat nouvingut, com a tret de la seva identitat per integrar-se en igualtat de condicions a la nova societat.

3. Una coordinació eficaç amb les oficines d'escolarització per aconseguir que l'alumnat estranger dugui la documentació acadèmica bàsica i l'establiment d'unes quotes d'alumnat estranger per aula i/o centre.

4. Implicar el pares d'aquest nou alumnat en la vida dels centres educatius, independentment de la seva situació administrativa (regular o irregular).

5. Coordinar-se amb altres serveis socials per rendibilitzar recursos: mediadors culturals, treballadors socials, serveis sanitaris, associacions d'immigrants, etc.

6. El professorat necessita una formació específica en els mateixos centres escolars, per això proposem la modalitat de projectes de formació en centres dels CPR.

BIBLIOGRAFIA

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Book.

ALZINA, P. (2001). *Treballar amb la diversitat. Nous enfocaments curriculars metodològics* (premi Josep Miquel i Guàrdia, 2000). Alaior: Ajuntament d'Alaior, Institut Menorquí d'Estudis i UIB.

BEN JELLOUN, T. (1998). *El racisme explicat a la meva filla*. Barcelona: Empúries.

BLANCO, M. (2001). *El alumnado extranjero: un reto educativo. Reflexiones sobre el tema decisiones organizativas y metodológicas*. Madrid: EOS.

CONSELLERIA D'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS (2004). «Pla de formació permanent del professorat 2004-2008».

CARBONELL, F.; AJA, E. (2000). *Educació i immigració: els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social.* Barcelona: Polítiques (Mediterrània); 27.

CARBONELL, F. (1997). *Immigrants estrangers a l'escola. Desigualtat social i diversitat cultural en l'educació.* Barcelona: Altafulla. Fundació de Serveis de Cultura Popular.

CASTELLS, M.; GIDDENS, A.; TOURAINE, A. (2002). *Teorías para la nueva sociedad*. Santander: Fundación Marcelino Botín.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2004). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo 2002-2003*. Madrid: MEC.

RUIZ ROMÁN, 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.

SARRAMONA, J. (2002). *Desafíos a la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.

SIGUÁN, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

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 en l'àmbit de l'Estat espanyol.

<http://www.edualter.org>
Educació intercultural.

<http://ercomer.org>
Un dels principals centres europeus d'investigació sobre migracions i relacions interètniques. La seva base de dades té una de les principals llistes de recursos sobre migracions i interculturalitat a Internet.

<http://www.mec.es/cesces/inicio.htm>
Informe sobre l'estat i la situació del sistema educatiu d'Espanya.

<http://www.pangea.org/educació>
Presenta diferents informacions sobre educació en valors, educació intercultural, etc.

<http://www.xtec.es/recursos/cultura/index.htm>
Pla d'acolliment per a alumnes nouvinguts.

Aproximació a l'educació a Eivissa i Formentera

M. Agustina García Muñoz

Vicent Torres Mora

RESUM

Aquest treball pretén fer conèixer alguns trets característics del sistema educatiu de les illes d'Eivissa i Formentera. Es basa en informacions recollides de primera mà i s'han tancat les dades a 30 d'abril. Com que es disposava d'un document elaborat el curs 1997-98, moment en el qual es va fer efectiu el traspàs de competències en matèria d'educació a la comunitat autònoma de les Illes Balears, s'ha considerat oportú prendre'l com a punt de referència per a l'anàlisi comparativa en alguns dels indicadors analitzats.

RESUMEN

Este trabajo pretende dar a conocer alguna de las características del sistema educativo de las islas de Ibiza y Formentera. Se basa en informaciones recogidas de primera mano y se han cerrado los datos a 30 de abril. Dado que se disponía de un documento elaborado el curso 1997-98, momento en el que se hizo efectivo el traspaso de competencias en materia de educación a la comunidad autónoma de la Islas Baleares, se ha considerado oportuno tomarlo como punto de referencia para el análisis comparativo en algunos de los indicadores analizados.

INTRODUCCIÓ

El present estudi descriu la situació d'una part del sistema educatiu a les Pitiüses; per això som conscients que és millorable, però el fet de no fer-lo complet i de manera òptima no li lleva validesa, ja que els aspectes tractats reflecteixen la nostra realitat.

La recollida de dades es fa des d'un punt de vista tècnic, amb intenció descriptiva més que per entrar en valoracions.

A partir del dia 1 de gener de 1998, la comunitat autònoma de les Illes Balears va començar a exercir les competències en matèria d'educació; era un moment històric, ja que el lloc de decisió s'apropava més als ciutadans. A Eivissa i Formentera això també es va viure de manera semblant, ja que es va crear una Direcció General d'Educació a Eivissa; a partir de l'any 1999, aquest òrgan directiu de la Conselleria d'Educació i Cultura va passar a denominar-se Delegació Territorial i actualment, com a Delegació Territorial d'Educació i Cultura d'Eivissa i Formentera, sota la dependència directa del conseller d'Educació i Cultura, exerceix les funcions relatives a la coordinació administrativa dins l'àmbit educatiu i cultural de les Pitiüses.

Coincidint amb el traspàs de competències a l'àmbit educatiu, es va fer un estudi sobre l'ensenyament a les Pitiüses que aportava dades i característiques de l'estat de l'educació a Eivissa i Formentera en aquell moment. S'han aprofitat alguns d'aquells indicadors per realitzar comparacions amb algunes parts del present treball i establir tendències.

Les dades que s'aporten s'han recollit bàsicament de les estadístiques internes facilitades per la Delegació Territorial de la Conselleria d'Educació i Cultura de les Illes Balears a Eivissa i Formentera.

En primer lloc, es descriuen algunes variables de població, i es concreten després les característi-

ques pròpies de la nostra població escolar, de l'oferta educativa de què disposem per donar-li resposta i també del professorat que atén els nostres centres.

Es tanca el present treball presentat amb algunes conclusions que ens permetrien continuar avançant

DADES GENERALS DE POBLACIÓ D'EIVISSA I FORMENTERA

Com a la resta de les Illes Balears, a les Pitiüses s'ha produït un considerable augment de la població. Als darrers dotze anys la població de les Balears s'ha incrementat de236.599 habitants, el que representa un creixement del 32,47%. A les Pitiüses, en aquest mateix període de temps, s'ha incrementat de 27.866, xifra que representa un augment d'un 34,43%, quasi un 2% més que la mitjana de la comunitat.

En el quadre següent es pot observar, prenent com punt de partida l'any 1992, el creixement de la població a les illes Balears i a les Pitiüses.

Any	Població CAIB	% creix. CAIB	Població Pitiüses	% pob. CAIB (*)	% creix. Pitiüses
1992	728.609		80.939	11,1	
1996	758.199	4,06	82.040	10,82	1,36
2000	839.891	10,77	94.910	11,30	15,68
2004	965.208	14,92	108.805	11,27	14,64

(*) Percentatge de les Pitiüses respecte al total de la població de la CAIB

La configuració de la població és condicionada per la suma dels residents autòctons, dels que han decidit establir-se entre nosaltres per gaudir dels nostres privilegis i d'una gran quantitat de treballadors procedents de diferents indrets del món i que s'han integrat en els diferents sectors de la producció. Com que el turisme és la nostra major font d'ingressos, és lògic que una gran part de la mà d'obra importada treballi en aquest sector.

Creixement i distribució geogràfica

Les Illes Balears tenen una densitat de població superior al doble de la resta de l'Estat espanyol. A Eivissa i Formentera la densitat mitjana és de 174,93 habitants per quilòmetre quadrat, i la població es troba repartida de manera no uniforme sobre el territori. En el quadre següent es pot veure, per municipis, l'evolució de la densitat de la població entre els anys 1996 i 2004.

Municipi	Hab/km2 1996	Hab/km2 2004
Eivissa	2652,88	3692,88
Sant Antoni	112,71	137,20
Santa Eulària	127,23	166,49
Sant Joan	32,04	38,77
Sant Josep	74,28	109,37
Formentera	64,34	92,61

La població es concentra majoritàriament al municipi d'Eivissa, encara que aquest és el que té, amb gran diferència amb els altres, la menor extensió.

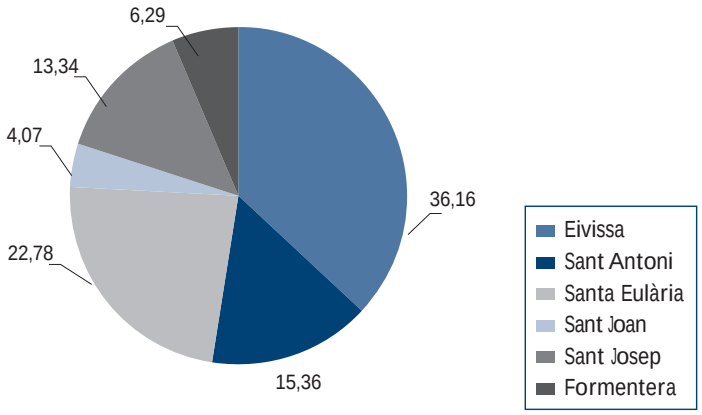
En el quadre següent es mostra l'evolució de la població, els darrers vuit anys, als sis municipis de les Pitiüses.

	1996	%	2000	%	2004	%
Eivissa	29.447	35	33.223	34,65	40.991	36,16
Sant Antoni	14.292	17	15.772	16,45	17.407	15,36
Santa Eulària	19.452	23,2	21.991	22,93	25.826	22,78
Sant Joan	3.835	4,5	4.194	4,37	4.611	4,07
Sant Josep	11.841	14	14.428	15,04	17.385	15,34
Formentera	5.353	6,3	6.289	6,56	7.131	6,29
TOTAL	84.220		95.897		113.351	

Analitzant la situació de l'any 2004, es comprova que al municipi d'Eivissa hi ha el 36,16% d'habitants, percentatge que es veuria incrementat si es tingués en compte la població que s'acumula als voltants i que està en constant creixement. Trobem així la platja d'en Bossa i Sant Jordi, del municipi de Sant Josep, i les zones de Puig d'en Valls i Jesús, del municipi de Santa Eulària.

Sant Antoni, malgrat el fet de guanyar habitants, va perdent un pes específic que a poc a poc va guanyant Sant Josep. El municipi de Santa Eulària segueix essent el segon municipi quant a població. Gràficament es pot veure la situació actual en el diagrama següent:

GRÀFIC 1. DISTRIBUCIÓ MUNICIPAL DE POBLACIÓ



L'increment de la població també produeix un increment de l'alumnat, i això implica un augment de necessitats d'infraestructures escolars que haurien de créixer de manera constant. Al mateix temps, s'han de fer esforços per mantenir i millorar aquelles de les quals ja es disposa.

Una vegada vista la distribució de la població en general, passarem a fer un estudi de la distribució de la població escolar i les seves principals característiques.

POBLACIÓ ESCOLAR

Evolució i distribució per municipis

Si bé la població en general a les Pitiüses s'ha incrementat un 34,59% entre els anys 1996 i 2004, és a dir, hi ha una diferència de 29.131 habitants, la diferència entre el nombre total d'alumnes del curs 04/05 i el curs 97/98 és de 541 alumnes (escolaritzats a educació infantil, primària, secundària obligatòria, batxillerat, cicles formatius i garantia social), xifra que representa un increment del 3,39%. No s'observa una correlació directa entre l'elevat increment de població general i l'escolar.

L'evolució de la població escolar i la distribució de l'alumnat per municipis i etapes educatives són:

	E. Infantil i Primària		Educació Secundària		Educació Batxillerat		C. Formatius i Garantia Social		TOTAL	
Curs escolar	97/98	04/05	97/98	04/05	97/98	04/05	97/98	04/05	97/98	04/05
Eivissa	3.308	3.480	2.014	2.182	1.246	640	429	392	6.997	6.694
Sant Antoni	1.679	1.793	1.063	739	280	163	64	71	3.086	2.766
S. Eulària	2.137	2.358	938	512	176	93	23	41	3.274	3.004
Sant Joan	274	317	76	194	—	—	—	—	350	511
Sant Josep	1.248	1.333	732	777	163	289	36	183	2.179	2.582
Formentera	539	632	249	248	72	38	10	22	870	940
TOTAL	9.185	9.913	5.072	4.652	1.937	1.223	562	709	15.956	16.497

Si bé a les etapes d'educació infantil i primària ha augmentat el nombre d'alumnes de manera considerable i en menor grau als cicles formatius, es pot veure un descens, en certa mesura preocupant, dels alumnes d'educació secundària i batxillerat.

Titularitat segons les etapes educatives

L'alumnat acudeix majoritàriament a centres públics; l'oferta privada, sigui concertada o no, té presència als municipis d'Eivissa, Sant Josep, Sant Antoni i Formentera i no n'hi ni a Santa Eulària ni a Sant Joan.

Per veure la distribució del l'alumnat entre la pública i la privada a les diferents etapes educatives, es poden observar els quadres següents:

MUNICIPI	% en relació a la població total E.I/ PRI	% titularitat pública	% titularitat privada concertada
Eivissa	35,10	73,39	26,61
Sant Antoni	18,09	75,85	24,15
Santa Eulària	23,78	100	—
Sant Joan	3,20	100	—
Sant Josep	13,45	83,95	16,05
Formentera	6,38	90,5	9,50
total	100	83,53	16,47

A educació infantil i primària s'observa que el 83,53% d'alumnes escolaritzats estan matriculats a centres públics. El 16,47% ho està a centres privats concertats. No existeix oferta privada no concertada al segon cicle d'educació infantil ni a primària.

A Formentera, l'oferta privada es concentra a l'educació infantil en un centre amb tres unitats concertades.

A l'educació secundària obligatòria, com en tots els casos, és el municipi d'Eivissa el que concentra la majoria de l'alumnat. En aquesta etapa ja hi ha oferta privada sense concert. També l'alumnat acudeix majoritàriament al sector públic i la distribució es:

	Eivissa	Sant Antoni	Santa Eulària	Sant Joan	Sant Josep	Formentera	Total
% ESO	46,90	15,89	11,01	4,17	16,70	5,33	100
Públic	71,08	69,15	100	100	87,13	100	79,38
Privat concertat	20,45	30,85	—	—	12,87	—	16,60
Privat	8,57	—	—	—	—	—	4,02

Els ensenyaments de batxillerat encara no es poden cursar al municipi de Sant Joan: s'hi començarà a impartir el primer curs l'any acadèmic 2006/2007. Al municipi d'Eivissa, l'únic on hi ha oferta privada, és on hi ha més alumnes que segueixen aquests estudis i tres de cada quatre van a un centre públic.

	Eivissa	Sant Antoni	Santa Eulària	Sant Joan	Sant Josep	Formentera	Total
% batx	52,33	13,33	7,60	—	23,63	3,11	100
Públic	76,56	13,33	7,60	—	23,63	3,11	87,74
Privat	23,44	—	—	—	—	—	12,26

L'oferta de cicles formatius és totalment pública i està distribuïda per tots els municipis llevat del de Sant Joan. La major oferta es dóna a Eivissa i, després, al municipi de Sant Josep.

	Eivissa	Sant Antoni	Santa Eulària	Sant Joan	Sant Josep	Formentera	Total
C. Form	55,30	10,01	5,78		25,81	3,11	100

MOBILITAT EN L'ESCOLARITZACIÓ I PROCEDÈNCIA

Aquestes dades reflecteixen les altes i baixes d'alumnes que s'han produït des del principi del curs 2004/2005 fins al dia 30 d'abril, segons l'etapa educativa i el municipi en què s'han donat.

	Infantil		Primària		Secundària		Batxillerat		C.F i G.S		TOTAL	
Curs 04/05	Alt	Baix	Alt	Baix	Alt	Baix	Alt	Baix	Alt	Baix	Alt	Baix
Eivissa	59	31	86	87	65	69	25	44	12	48	247	279
Sant Antoni	45	59	41	73	24	19	2	22	10	3	122	176
Santa Eulària	25	27	44	74	11	19	4	3	2	1	86	124
Sant Josep	12	11	26	38	30	14	3	16	3	4	74	83
Sant Joan	11	8	14	35	6	9	—	—	—	—	31	52
Formentera	25	10	30	25	6	8	0	2	0	1	61	46
TOTAL	177	146	241	332	142	138	34	87	27	57	621	760

Si partim de la matrícula inicial del mes de setembre i analitzem els canvis que s'hi han produït al llarg del curs (tant perquè s'hi han incorporat alumnes com perquè n'hi ha que han canviat de centre bé dins la mateixa comunitat com a fora), observem que la mobilitat total que s'ha produït a les etapes d'educació infantil i primària és de 896 alumnes, que representen el 8,98% de la població escolar total. És més difícil fer l'anàlisi als darrers cursos de l'ESO i a les etapes postobligatòries, ja que hi ha un nombre considerable de les baixes computades que són abandonaments del sistema educatiu.

Per municipis, ens trobem que el major percentatge de mobilitat d'alumnes s'ha produït a Sant Joan (20,29%) i Formentera (14,70%), a la resta de municipis oscil·la entre el 7,61% d'Eivissa i el 6,41% de Sant Antoni.

Junt amb les altes i baixes un altre factor que influeix en l'escolarització és la procedència de l'alumnat que es mou. En el següent quadre, i de manera simplificada, veurem l'origen dels infants que s'han incorporat als nostres centres.

	Infantil	Primària	ESO	Batxillerat	C.F. i G.S.	TOTAL
Àfrica	3	18	16	0	1	38
Amèrica	23	42	33	2	0	100
Àsia	2	1	3	0	0	6
Espanya	41	86	32	6	0	165

Continua

Europa	22	27	10	0	0	59
I. Balears	85	67	48	26	26	252
Desconegut	1	0	0	0	0	1
Total	177	241	142	34	27	621

(S'han emprat aquestes categories, per poder simplificar la gran divergència de procedències)

La major mobilitat (tenint com a indicador només els alumnes que s'han incorporat al nostres centres) és originada, segons aquestes dades, per canvis d'illa o dintre una mateixa illa, fet que suposa el 40,58%. De la resta d'Espanya procedeix el 26,57% i un 16,10% d'Amèrica, essent l'Argentina, l'Uruguai, Colòmbia, Equador i el Paraguai els països que aporten major nombre d'alumnes.

De l'alumnat procedent del continent africà, un 86,86% és originari del Marroc.

No hem d'oblidar la quantitat d'alumnes amb procedències molt diverses que ja es troben dins el nostre sistema educatiu i que, a més d'enriquir-lo amb les seves particularitats, també li exigeixen un gran esforç per tal d'incorporar-los a les nostres llengües, als nostres costums i a conviure en democràcia.

ALUMNAT AMB NECESSITATS EDUCATIVES ESPECÍFIQUES

Considerem aquí alumnat amb necessitats educatives específiques aquell alumnat que es troba en alguna de les situacions següents:

- Alumnat que per raons socioeconòmiques o socioculturals requereix una atenció educativa específica; aquest alumnat es considera com a alumnat de compensatòria.
- Alumnat estranger de nova incorporació al sistema educatiu.
- Alumnat superdotat intel·lectualment.
- Alumnat que en un període de la seva escolarització o al llarg de tota, estigui afectat per discapacitats físiques, psíquiques o sensorials o que manté trastorns greus de personalitat o de conducta. Aquest alumnat es considera com a alumnat de necessitats educatives específiques.

L'alumnat de necessitats educatives especials es distribueix, segons els municipis, de la següent manera:

	E. Infantil		Educació Primària		Educació Secundària		Aules Específiques		TOTAL	
Curs	97/98	04/05	97/98	04/05	97/98	04/05	97/98	04/05	97/98	04/05
Eivissa	14	14	46	49	22	51	14	30	96	144
Sant Antoni	6	9	23	21	12	11	5	7	46	48
Santa Eulària	13	12	18	48	20	10	3	6	54	76
Sant Joan	3	—	4	6	1	5	—	—	8	11
Sant Josep	4	3	9	11	15	20	—	—	28	34
Formentera	2	—	3	5	6	5	1	2	12	12
TOTAL	42	38	103	140	76	102	23	45	244	325

Si analitzem aquests dades, es pot observar que, mentre que el curs escolar 1997/98 l'alumnat amb nee suposava un 1,5% de la població total escolaritzada, actualment aquest percentatge arriba al 2%.

Així com a l'educació infantil i primària la diferència és mínima (0,2%) a l'educació secundària s'ha incrementat un 0,7%.

L'augment observat en relació amb l'escolarització d'alumnat amb nee suposa un 33,2% en relació amb el que hi havia fa set anys. La dada més significativa es troba a les aules substitutòries de centre específic, ASCE, on pràcticament s'ha duplicat el nombre d'alumnes.

A l'hora de distribuir-se per centres segons la titularitat, s'observa que la majoria s'escolaritzen als centres públics amb percentatges majors que el que s'han vist a la matrícula ordinària, dada que s'incrementa a l'educació secundària

Es distribueix:

	Infantil i primària		ESO	
	En relació amb l'alumnat total	En relació amb l'alumnat n.e.e.	En relació amb l'alumnat total	En relació amb l'alumnat n.e.e.
Públics	83,53	91,16	79,38	91,38
Privats concertats	16,47	8,84	16,60	8,62
Centres privats	—	—	4,02	—

Pel que fa a l'alumnat d'educació compensatòria, es distribueix entre tots els centres educatius, amb una major presència al municipi d'Eivissa i amb una quantitat més elevada de la que li correspondria per nombre d'alumnes al municipi de Sant Antoni. La distribució és la següent:

Municipi	Infantil	Primària	Secundària	Total
Eivissa	27	220	145	392
Sant Antoni	8	171	70	249
Santa Eulària	15	147	31	193
Sant Joan	0	46	18	64
Sant Josep	12	115	72	199
Formentera	4	44	12	60
Total	66	743	348	1.157

Aquest alumnat, que representa un 7,94% del total, requereix professorat especialitzat, materials adaptats a les seves característiques i espais i temps per poder atendre'ls de manera adequada.

OFERTA EDUCATIVA

Segons l'actual estructura del nostre sistema educatiu, aquest comprèn l'educació preescolar, els ensenyaments escolars i els ensenyaments universitaris. Els ensenyaments escolars poden ser de règim general o de règim especial. En aquest apartat farem un breu repàs als ensenyaments escolars i als universitaris.

Ensenyaments escolars de règim general

L'oferta educativa general es distribueix entre un 86,27% de centres públics, un 11,77% de centres privats concertats i un 1,96% de centres privats no concertats.

Dels quaranta-quatre centres públics que ofereixen ensenyaments de règim general, deu són instituts d'ensenyament secundari (IES), trenta-tres són col·legis d'educació infantil i primària (CEIP) i un és l'Escola d'Arts, que ofereix el batxillerat artístic.

La distribució de centres públics per municipis —no s'hi inclou l'Escola d'Art, ja que imparteix a la vegada ensenyaments de règim general i de règim especial— és:

MUNICIPI	Centres incomplets	Centres de 3 + 6 unitats	Centres de 6 + 12 unitats	IES	TOTAL
Eivissa		5	3	4	12
Sant Antoni	3	4	1	1	9
Santa Eulària		3	3	1	7
Sant Joan	1	2		1	4
Sant Josep	1	3	1	2	7
Formentera	1	1	1	1	4
TOTAL	6	18	9	10	43

Dels centres privats concertats, el de Formentera sols ofereix educació infantil; un al municipi de Sant Josep i dos al municipi de Sant Antoni ofereixen educació infantil, primària i secundària obligatòria, i els dos centres del municipi d'Eivissa ofereixen des d'educació infantil fins al batxillerat. El centre privat no concertat, que es troba al municipi d'Eivissa, ofereix ensenyaments d'educació secundària obligatòria i batxillerat.

Una característica de l'oferta educativa d'Eivissa i Formentera és la jornada escolar. A tots els centres públics es fa jornada continuada i tan sols en un s'ofereix servei de menjador. Els centres que ho requereixen disposen de servei de transport escolar i s'estan posant en marxa serveis complementaris, com el d'escola matinera.

Una gran part dels centres privats fan jornada partida a educació infantil i primària i quasi tots ofereixen servei de menjador.

Aules substitutòries de centres específics (ASCE)

A les Pitiüses no existeix cap centre d'educació especial. Els alumnes amb nee, que requereixen mesures més extremes de les que proporciona un currículum ordinari adaptat, s'escolaritzen en aules substitutòries de centres específics (ASCE) ubicades dins els centres ordinaris. La distribució per municipis i centres és la següent:

	CEIP	nombre	IES	nombre
Eivissa	Blanca Dona	2	Sa Colomina	1
	Portal Nou	1	Santa Maria	1

Continua

Sant Antoni		Guillem de Montgrí	2	—
Santa Eulària		Sant Ciriac	1	
Sant Joan		—		—
Sant Josep		—		—
Formentera		Mestre Lluís Andreu	1	

Tal vegada, aquesta sigui una de les mancances d'infraestructura més important a l'illa: si bé han augmentat de manera molt significativa els recursos humans, encara es pot observar un dèficit de les infraestructures, ja que determinats alumnes d'ESO estan escolaritzats encara a centres d'educació infantil i primària, com és el cas del CP Blanca Dona, Portal Nou, Guillem de Montgrí i Sant Ciriac, per la manca d'espais per a aquest ensenyaments als IES.

Quant a les unitats ordinàries que hi ha en funcionament, al quadre següent es pot observar que hi ha hagut un increment total de noranta-una unitats en relació amb les que hi havia fa set anys.

	Infantil		Educació Primària		Educació Secundària		Batxillerat		FP	
Curs	97/98	04/05	97/98	04/05	97/98	04/05	97/98	04/05	97/98	04/05
Eivissa	38	47	80	87	63	91	32	31	18	25
Sant Antoni	23	25	52	50	36	31	10	7	3	5
Santa Eulària	27	34	57	60	32	22	6	4	1	2
Sant Joan	4	6	11	12	3	8	—	—	—	—
Sant Josep	18	19	37	42	27	31	6	12	2	16
Formentera	8	11	19	19	1012	4	2	1	8	
TOTAL	118	142	256	270	171	195	58	56	25	56

L'etapa educativa en què s'observa un major increment d'unitats és a la formació professional (124%), seguida de l'educació infantil (20,34%), l'ESO (14,04%) i l'educació primària (5,47%); al batxillerat, en canvi, hem perdut dues unitats.

En aquests set anys s'han posat en funcionament tres instituts d'educació secundària nous —Sa Colomina, Sant Agustí i Balàfia— i s'ha completat la incorporació del primer cicle d'educació secundària obligatòria als instituts.

Encara que no s'han construït centres nous d'educació infantil i primària, el fet que aquests perdessin el primer cicle d'ESO ha possibilitat l'habilitació de noves unitats.

LA FORMACIÓ PROFESSIONAL

La formació professional s'ofereix a tots els municipis menys al de Sant Joan. La distribució dels cicles formatius tant de grau mitjà com de grau superior, sense tenir presents els municipis d'ubicació, ja que per la particularitat d'aquest estudis aquesta divisió no sembla necessària, és la següent:

	CICLES FORMATIUS	CENTRES						
		I.Mac	B.Do	Col.	Quart	Algar	Xarc	M.Fe
Grau Mitjà	Jardineria						*	
	Gestió administrativa		*		*		*	*
	Act. fisicoesportives					*		
	Comerç		*					*
	E. electrònics consum	*						
	Eq. i instal. electrotècniq	*						
	Cuina	*						*
	Serveis restaurant i bar	*						
	Expl sistemes informàtics			*				
	Perruqueria					*		
	Munt. i mant. fred i calor	*						
	Electromecànica vehicles	*						
	Cures auxiliars infermeria					*		
	Atenció sanitària					*		

	CICLES FORMATIUS	I. Mac	B. Dona	Colom.	Quartó	Algarb	M.Fe
Grau Superior	Administració i finances		*		*		*
	Gestió comercial i màrq		*				
	Sist. telec. i informàtics	*		*			
	Agències de viatges	*					
	Animació turística				*		
	Ad. sistemes informàtics						
	Munt i mant edif i procés	*					
	Prevenció riscos laborals	*					
	Salut ambiental					*	
	Educació Infantil				*		

També s'ofereixen altres cicles formatius, d'arts plàstiques i disseny, a l'Escola d'Art d'Eivissa

	CICLES FORMATIUS	Escola d'Art
Grau Mitjà	Forja artística	*
	Ebenisteria artística	*
Grau Superior	Moblament	*
	Modelisme indumentària	*

Els estudis de garantia social, adreçats a joves menors de vint-i-un anys i majors de setze que no han assolit els objectius de l'educació secundaria obligatòria, s'imparteixen a cinc IES, que pertanyen als municipis d'Eivissa, Sant Josep i Santa Eulària.

		CENTRES				
GRAU	CICLES FORMATIUS	I. Macab	B. Dona	S. Agustí	Algarb	Xarc
Garantia Social	Operari jardins i vivers				*	
	Auxiliar ofimàtica			*		*
	Aux. dependent comerç		*			
	Ajud. restaurant i bar	*				
	Auxiliar rep. vehicles	*				
	Operari mant. edificis					*

Aquesta oferta es veu complementada pels programes per a la integració social i laboral (ISLA).

Programa ISLA	Ajuntament de Sant Antoni de Portmany	Ajuntament de Santa Eulària des Riu
Ajudant de cuina	*	*
Ajudant de restaurant i bar	*	*
Ajudant de reparació de vehicles	*	
Ajudant de mant d'embarcacions		*

La demanda d'aquests programes de garantia social no és equilibrada: hi ha programes amb saturació i d'altres que continuen amb dificultats. La possibilitat d'incorporar-se fàcilment al món laboral, junt amb la manca de motivació per formar-se, fa també que hi hagi en aquests ensenyaments un alt grau d'abandonament.

ENSENYAMENTS ESCOLARS DE RÈGIM ESPECIAL

L'oferta d'aquests tipus d'ensenyaments es troba a l'Escola Oficial d'Idiomes i al Conservatori Professional de Música i Dansa, ubicats al municipi d'Eivissa, als quals acudeix alumnat de tota l'Illa. Tots dos compten amb una extensió a Formentera.

En el quadre següent es poden veure els ensenyaments que s'hi poden cursar. També s'inclou l'oferta que es fa al Centre d'Educació de Persones Adultes Pitiüses, que, malgrat no són pròpiament ensenyaments escolars de règim especial, sí que fan una oferta mixta entre ensenyament regulat i especial.

Seus d'Eivissa

Escola Oficial d'Idiomes	Conservatori de Mús. i Dansa	Escola d'Adults
Alemany	Piano	Ensenyaments inicials
Anglès	Violí	ESPA
Català	Viola	Accés CFGM
Francès	Violoncel	Accés CFGS
Anglès a distància	Contrabaix	Accés UIB
Espanyol per a estrangers	Flauta	Català
Italià	Clarinet	Castellà
	Trompeta	Idiomes estrangers
	Saxòfon	Informàtica
	Guitarra	

Extensions de Formentera

Escola Oficial d'Idiomes	Conservatori de Mús. i Dansa	Escola d'Adults
Alemany	Piano	Català
Anglès	Flauta	Ensenyaments inicials
	Guitarra	

A l'Escola d'Adults també s'ofereixen, en col·laboració amb l'associació d'alumnes i amb altres institucions, cursets de pintura, artesania popular…

Els 4.694 alumnes que segueixen ensenyaments de règim especial es distribueixen de la manera següent:

EOI		Conservatori de Música i Dansa		Ensenyaments per a persones adultes		
Cicle elemental	Cicle superior	Grau elemental	Grau mitjà	Formals presencials	Formals a distància	No formals
1.117	261	157	73	552	288	2.116

Del total d'alumnes en edat escolar que podrien realitzar estudis de música, aproximadament un 2% els segueixen al Conservatori de Música i Dansa; aquesta oferta es veu complementada amb les escoles municipals d'Eivissa, Santa Eulària i Formentera.

ELS ENSENYAMENTS UNIVERSITARIS

A Eivissa i Formentera fins fa uns pocs anys tan sols es podien realitzar estudis universitaris a distància; la Universitat Nacional d'Educació a Distància (UNED) fa més de vint-i-cinc anys que ofereix possibilitats d'adquisició de diferents titulacions a les nostres illes. Actualment segueixen els seus estudis més de vuit-cents alumnes.

Un fet important per al jovent va ser l'arribada de l'extensió de la Universitat de les Illes Balears (UIB). Es van començar a impartir rotatòriament especialitzacions de magisteri i altres titulacions. Actualment les classes es fan a l'antiga seu del Consell Insular. Es combina la utilització de les videoconferències amb les classes presencials.

També té una certa presència la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), que va obrir el punt de suport de les illes Pitiüses el març de 2003, gràcies al conveni de col·laboració signat amb el Consell Insular d'Eivissa i Formentera. Ja hi ha hagut els seus primers llicenciats de les nostres illes.
Bàsicament, els estudis que es poden seguir en aquestes tres universitats són:

UIB	UNED	UOC
Diplomatures	Ad. i Direcció d'Empreses	Ciències Empresarials
Ciències empresarials	Antropologia Social i Cultural	Ad. i Direcció d'empreses
Infermeria	Ciències Ambientals	Psicopedagogia
Turisme	Ciències de l'Educació	Humanitats
Mestre d'Educació Especial	Ciències Econòmiques	Dret
Llicenciatures	Ciències Empresarials	Enginyeria Tècnica en Informàtica de Gestió

Continua

UIB	UNED	UOC
Dret (1r curs)	Ciències Polítiques	Filologia Catalana
Psicopedagogia (2n curs)	Dret	Enginyeria Tècnica en Informàtica de Sistemes
	Economia	Documentació
	Educació Social	Psicologia
	Filologia	Enginyeria Informàtica
	Filologia Hispànica	Ciències del Treball
	Filologia Anglesa	Comunicació Audiovisual
	Filosofia	Ciències Polítiques i de l'Administració
	Físiques	
	Geografia i Història	
	Història	
	Informàtica de Gestió	
	Informàtica de Sistemes	
	Eng. Tècnic en Informàtica	
	Enginyeria Industrial	
	Enginyer en Informàtica	
	Enginyer Tècnic Industrial en Electrònica Industrial	
	Enginyer Tècnic Industrial en Mecànica	
	Matemàtiques	
	Pedagogia	
	Psicologia	
	Psicopedagogia	
	Químiques	
	Sociologia	
	Treball Social	
	Turisme	

PROFESSORAT

El professorat de les nostres illes es caracteritza pel fet de ser un col·lectiu jove i amb un alt grau d'inestabilitat en les destinacions, ja que un elevat nombre és interí.
Per part de la Conselleria s'ha fet un considerable esforç per incrementar les plantilles i per convocar un nombre suficient de places per a les oposicions.

	Professorat interí		Professorat definitiu		Total	
	97/98	04/05	97/98	04/05	97/98	04/05
Educació infantil i primària	205	283	294	483	499	766
Educació secundària	197	364	239	379	436	743
TOTAL	402	647	533	862	935	1.509

Dins la catalogació d'educació infantil i primària es comptabilitzen tots els mestres que fan feina a les nostres illes, tan els que estan dins els centres com els que estan als diferents serveis. Dins la catalogació d'educació secundària també s'inclou el professorat del Conservatori, de l'Escola Oficial d'Idiomes i dels diferents serveis.

L'increment total de professorat en aquests set anys és d'un 61,39%, amb una distribució d'un 60,95% d'infantil i primària i un 61,72% de secundària.

Un altre factor que cal tenir present és el tipus de destinació, bé com a interí bé com a definitiu, ja que això afecta l'estabilitat dels claustres i la continuïtat dels projectes educatius dels centres. El curs 1997/98 hi havia un 57,01% de professorat definitiu i el present curs n'hi ha un 57,12%: si bé és cert que els pactes amb el professorat interí donen una relativa estabilitat, també s'hauran de buscar fórmules perquè el professorat definitiu quedi a les nostres illes i no les utilitzi com a pont cap a altres destinacions.

Per cossos, a educació infantil i primària el curs 1997/98 hi havia un 58,92% de professorat definitiu i actualment n'hi ha un 63,05%, el que representa un increment d'un poc més de quatre punts. A educació secundària s'ha passat del 54,82%, el curs 1997/98, al 51,01%, el que representa un descens de quasi quatre punts.

Per illes, podem dir que a Eivissa hi ha un 63,90% de professorat d'infantil i primària definitiu i un 52,96% de secundària que també ho és. A Formentera trobem que el 51,85% de professorat d'infantil i primària és definitiu i tan sols el 24% de secundària ho és.

Per acabar aquest apartat, es pot establir la comparació entre l'increment d'alumnat i el dels docents i es comprova que a un augment global de 541 alumnes, és a dir un 3,39%, li correspon un augment global de 574 professors, el 61,39%.

Recursos per a l'atenció d'alumnes amb necessitats educatives específiques

Els recursos humans per a l'atenció d'alumnes amb necessitats educatives específiques, entre els quals poden diferenciar alumnes amb nee que requereixen el suport dels professionals de pedagogia terapèutica (PT) i d'audició i llenguatge (AL) i aquells alumnes que requereixen una compensació educativa a causa de factors diversos que necessiten un professional d'atenció a la diversitat (AD), es troben comptabilitzats en el següent quadre al temps que es comparen amb els que es disposava fa set cursos.

	PT		AL		AD		ATE	
Curs escolar	97/98	04/05	97/98	04/05	97/98	04/05	97/98	04/05
Eivissa	6	20,5	4,5	8,5	3,5	18,5	3	14
Sant Antoni	3,5	6	1,5	4,5	3	9	1	3
Santa Eulària	4,5	12	0,5	5,5	2,5	8	1	4
Sant Joan	1	2	—	0,5	—	3,5	—	1
Sant Josep	1	6,5	0,5	4,5	1	6,5	—	1,5
Formentera	2	3	1	1	—	3	1	1
TOTAL	18	50	8	24,5	10	31,5	6	24,5

S'observa que en aquests set anys l'increment de professionals destinats dins els centres a l'atenció d'aquesta tipologia d'alumnes ha estat molt significatiu. L'augment, pel que fa a PT, suposa un 177,78% quan l'augment d'alumnes que necessiten l'atenció d'aquests professionals ha estat d'un 33,20%; això es pot interpretar com un important esforç per part de la conselleria per donar una resposta òptima a aquests alumnes.

Quant als professional d'AL que atenen alumnes amb nee i també altres que requereixen una reeducació del llenguatge, l'increment total ha estat d'un 206,25%.

Els professionals en què s'observa un major augment són: els AD, en consonància amb l'augment de població immigrant que ha arribat a les nostres illes, que representa una pujada d'un 215%, i els auxiliars tècnics educatius (ATE), amb un increment del 308,34%.

Suports amb què pot comptar el nostre professorat

La feina dels docents no es pot entendre si no és com una feina cooperativa, d'ajuda mútua i en permanent procés de formació. A les illes d'Eivissa i Formentera hi ha un seguit de recursos que estan a l'abast del professorat per ajudar-lo a millorar en la seva pràctica docent.

L'Equip d'Orientació Educativa i Psicopedagògica (EOEP) i l'Equip d'Atenció Primerenca (EAP), integrats per professionals de Psicopedagogia, treballadors socials, PT i AL, desenvolupen un assessorament directe i continuat als diferents sectors de la comunitat educativa i molt específicament al professorat.

També trobem l'Equip de Suport a l'Aprenentatge de les Llengües i el suport a l'Acolliment Lingüístic i Cultural, que assessoren els centres en aquesta feina tan complicada que és la incorporació dels nouvinguts al nostre sistema educatiu.

El Centre de Professorat (CEP), amb una seu a Eivissa i una extensió a Formentera, és l'entitat encarregada de la formació permanent dels educadors. Malgrat que en aquest moment la seva feina es veu obstaculitzada per la manca d'una seu pròpia, i pendent d'una propera ubicació a la nova Delegació Territorial, és una institució referent i dinamitzadora de la formació en els centres educatius.

El Camp d'Aprenentatge de Sa Cala, l'extensió que hi ha a Sant Francesc Xavier (Formentera) també tenen un paper important en la formació dels alumnes mitjançant els seus itineraris pedagògics, font de formació i informació tant per als petits com per als majors.

Hi ha també, entre altres recursos, les universitats, tant les ressenyades amb anterioritat com d'altres, i organitzacions sindicals que desenvolupen un vessant formatiu.

CONCLUSIONS

L'anàlisi en profunditat de cada una de les dades que es recullen en aquest document ens podria ocupar una major extensió i podria obrir un gran debat sobre quines són les vertaderes causes i les possibles solucions. Del que sí que som conscients és que una millora en el nostre sistema educatiu influirà de manera positiva en el nostre entorn social.

De l'anàlisi dels indicadors i trets estudiats es podria concloure que:

Els centres han assumit la població escolar, però això ha suposat una pèrdua d'espais complementaris (laboratoris, biblioteques…) i, de vegades, un mateix espai és compartit per a diferents finalitats. Tot això dificulta tant l'organització com el funcionament.

Es necessita una contínua inversió en infraestructures, especialment de centres d'educació infantil i primària i aules substitutòries de centres específics d'educació especial (ASCE). Així mateix, és necessari augmentar l'oferta de centres de secundària als municipis de Santa Eulària i Sant Antoni. Paral·lelament, s'han de mantenir en bon estat d'ús i millorar les que ja tenim.

És molt preocupant l'abandonament escolar, per això cal continuar potenciant i incrementar programes per aconseguir que els estudiants aspirin a obtenir, com a mínim, la primera titulació.

S'ha vist un augment considerable de l'oferta de la formació professional i així donar resposta al nostre entramat econòmic, amb professionals qualificats que es puguin col·locar als diferents llocs de treball. S'hauria d'ampliar en alguns sectors, d'acord al nostre context, l'oferta actual.

Hi ha un descens en el percentatge d'alumnat que segueix ensenyaments postobligatoris. El fàcil accés al món laboral en podria ser una de les causes; malgrat això, no podem oblidar l'important

paper que ha de tenir el centre educatiu per promoure que l'alumnat es mantingui dins el sistema. L'atenció a l'alumnat de secundària ha de potenciar i aprofundir la millora de l'acció tutorial, amb una bona orientació acadèmica i professional.

S'ha produït un considerable augment de recursos humans, en major proporció que l'augment de l'alumnat, però aquests recursos s'han d'organitzar de manera òptima i se n'ha d'avaluar la repercussió en la millora dels resultats.

La distribució dels alumnes, especialment dels que requereixen recursos extraordinaris (necessitats educatives específiques, nouvinguts…), no és equilibrada entre tots els centres sostinguts amb fons públics.

Cal replantejar-se quin és el paper de l'educació dins la nostra societat, no podem pretendre donar respostes amb metodologies dels segles passats a les preguntes del segle actual. Els nous camins que ens obren les tecnologies de la informació i la comunicació s'han d'experimentar i difondre sense oblidar que el nostre objectiu és formar persones preparades per viure i conviure en una comunitat cada vegada més diversa.

BIBLIOGRAFIA

BAR, J. M.; CASANOVA, E.; GARCÍA, M. A.; TORRES, V. (1998). «L'ensenyament a les Pitiüses. Aspectes, trets i xifres». Estudi no publicat.

Anuari de l'educació de les Illes Balears 2004. Palma: Fundació Guillem Cifre de Colonya.

Guia de Formació Professional a les Illes Balears. Oferta formativa 2004-2005. Palma: Govern de les Illes Balears. Conselleria d'Educació i Cultura. Direcció General de Formació Professional.

<http://www.uib.es>

<http://www.uoc.es>

<http://www.uib.es>

<http://www.ine.es>

L'alumnat universitari de la comunitat autònoma de les Illes Balears

Lluís Ballester Brage (*)

Andrés Nadal Cristóbal (**)[1]

[1] (*) lluis.ballester@uib.es (**) anadal@educacio.caib.es

RESUM

El propòsit d'aquest article és oferir, necessàriament sintetitzat, el resultat d'una exhaustiva anàlisi sobre alumnat universitari de la comunitat autònoma de les Illes Balears en els últims anys. L'estudi, desenvolupat gràcies a la col·laboració de diversos organismes, analitza en detall els indicadors de bàsics i les variables de context.

RESUMEN

El propósito de este artículo es ofrecer, necesariamente sintetizado, el resultado de un exhaustivo análisis sobre el alumnado universitario de la comunidad autónoma de las Islas Baleares en los últimos años. El estudio, desarrollado gracias a la colaboración de diversos organismos, analiza en detalle los indicadores básicos y las variables de contexto.

INTRODUCCIÓ

La universitat és una institució que es troba sotmesa a canvis constants. En aquest moment a Espanya hi ha diverses raons que duen a aquests canvis (Vidal 2003a). D'una banda, les reformes legals, en el nostre cas l'aprovació de la LOU (2001), i, de l'altra, l'adaptació a l'Espai Europeu d'Educació Superior. Pel que fa al disseny i la implementació dels ensenyaments universitaris, aquests dos elements han introduït canvis importants. D'una banda, han introduït l'avaluació ex-post dels ensenyaments, és a dir, una vegada aplicat un pla d'estudis en la seva totalitat. Això és el que s'està denominant acreditació. D'altra banda, la creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior obligarà a la reforma de l'estructura dels ensenyaments a Espanya, encara no perfectament delimitada. Aquesta reforma consisteix bàsicament en l'estructuració dels ensenyaments en dos nivells consecutius de grau i postgrau. No hi ha dubte que aquests canvis produiran un impacte notable en el sistema universitari espanyol.

No obstant això, aquest impacte no serà donat tan sols per un canvi en l'estructura de les titulacions, és a dir, en el nombre d'anys o crèdits que han de contenir, sinó per la introducció d'una orientació nova que afecta tots aquests plantejaments. Es tracta de canviar la perspectiva d'una formació universitària basada en l'ensenyament cap a una formació basada en l'aprenentatge; d'una qualitat garantida en base als recursos previs disponibles, a una qualitat basada en el tipus de resultats. Encara que existeixen debats sobre el que s'ha d'entendre per resultats de la formació universitària, no hi ha dubte que les necessitats del mercat de treball he de ser un element que cal tenir en compte. Aquest plantejament nou comporta la necessitat de realitzar estudis sobre la relació entre les competències reals que tenen els titulats, el que la universitat transmet, i les competències requerides dins el mercat laboral, enteses en un sentit ampli com capacitats, habilitats i coneixements adquirits. Igualment, aquest plantejament implica un profund coneixement de l'alumnat, de les seves característiques, trajectòries formatives, etc. Justament aquests aspectes són els que intentam respondre en aquest article, aportant uns coneixements de referència a partir de les dades disponibles.

El tractament de les dades contingudes en els sistemes d'informació permet actualment l'obtenció de múltiples indicadors objectius, l'anàlisi dels quals aporta una eina tècnica d'ineludible valor per al diagnòstic de situació i la projecció de futur. El problema és que les dades disponibles a la comu-

nitat autònoma de les Illes Balears són desiguals, segons les universitats de referència. Es pot dir que es disposa de quasi totes les dades de la UIB i centres adscrits, d'algunes dades significatives de la UOC i de molt poques dades de la UNED. Aquestes tres universitats són les que conformen l'oferta formativa superior a la comunitat autònoma de les Illes Balears. Però, no tots els estudiants universitaris de les Illes cursen els seus estudis a una d'aquestes, hi ha un ample conjunt d'universitats de l'Estat que també acullen estudiants de la comunitat autònoma de les Illes Balears, sigui per manca d'oferta dels estudis concrets que volen fer a les tres universitats dites anteriorment, sigui per altres motius.

Reflexionar sobre tots els elements que l'anàlisi de l'alumnat proporciona es converteix, així, en un mecanisme inevitable per a la millora de la qualitat del procés educatiu. Els processos d'avaluació i acreditació de títols engegats en els últims anys a aquest efecte se sustenten en la construcció d'indicadors, de molt variada índole, que permeten descobrir les fortaleses i debilitats dels ensenyaments universitaris actuals, incloent cada vegada més dades sobre els estudiants. Malgrat aquest procés, i la proliferació actual d'estudis basats en l'anàlisi de dades disponibles, encara hi ha informacions no disponibles: per exemple, els resultats referits a èxit/fracàs acadèmics de l'alumnat continuen sent els grans absents en les publicacions estadístiques oficials i els estudis avaluatius. Probablement pel temor a l'establiment, a partir d'aquests, de «rànquings» d'universitats o de titulacions «millors» i «pitjors», en moments de competitivitat en la captació d'alumnat. Això provoca que, així com en les variables demogràfiques o sociològiques de l'alumnat es compta amb estadístiques que permeten la seva confrontació, pel que fa als resultats de rendiment acadèmic resulta gairebé impossible una valoració comparativa en el context de la universitat espanyola.

Una dificultat afegida per a un estudi comparatiu rau en la mateixa definició dels indicadors manejats. Un mateix epígraf no sempre inclou idèntics paràmetres, variables o referències utilitzats, en funció de l'organisme que defineixi l'indicador o, inclusivament, per successives definicions desiguals per part d'un mateix organisme. És obvi que, en aquests casos, la comparança conduiria a un error d'interpretació. Són un bon exemple d'aquesta discrepància les dades sobre alumnat matriculat, amb dades, referides al mateix curs, diferents segons l'INE, el Consell Superior de Coordinació Universitària o les mateixes universitats.

Amb aquestes limitacions, s'exposen a continuació els indicadors sobre l'alumnat universitari de la comunitat autònoma de les Illes Balears seleccionats com els més il·lustratius per a l'acostament a un primer diagnòstic, com també un seguit de variables que poden contextualitzar-los o incidir-hi.

CARACTERITZACIÓ DE L'OFERTA I LA DEMANDA D'ESTUDIS

Titulacions

La Universitat de les Illes Balears (UIB) imparteix actualment cinquanta-cinc títols oficials en vigència. D'aquests, vint-i-cinc corresponen a llicenciatures o enginyeries superiors (cicle llarg), vint-i-dos a diplomatures o enginyeries tècniques (cicle curt) i vuit a titulacions de només segon cicle. Si l'oferta de la UNED i de la UOC és no presencial, la de la UIB no es pot dir que sigui només pres-

encial, ja que evoluciona cap a un model semipresencial. Al programa Campus Extens, el curs 2004-2005 es varen impartir 321 assignatures d'un total de trenta-set titulacions diferents, en un model semipresencial i amb materials disponibles a la xarxa i en format CD-ROM. El curs 2003-2004 va tenir una participació de 8.700 alumnes i 274.000 visites efectuades.

Per branques d'ensenyament, la major oferta de la UIB es concentra en l'àrea de Ciències Econòmiques i Turisme (6), Humanitats (6), Ciències de l'Educació (8) i en la d'Ensenyaments Tècnics (7), amb un nombre de títols a cadascuna molt similar,[2] si bé en aquesta última àrea la majoria de les titulacions són de recent implantació i, en bona part, només de cicle curt (arquitectura o enginyeries tècniques). Quant a les restants branques, de Ciències Experimentals, Ciències de la Salut i altres, la menor quantitat de títols no indica una menor rellevància ni pel que fa a la quantitat d'alumnes ni per la importància de la seva investigació.

Evolució de la matrícula en els darrers anys

Al llarg dels cursos que van del 2000 al 2003, la matrícula no havia deixat de baixar. Aquesta tendència es va aconseguir invertir el curs 2003-2004, i augmentà també el 2004-2005 una altra vegada de forma moderada (vegeu taula 1 de l'annex: TA1). Aquest canvi de tendència és molt més significatiu si es consideren les dades de tot l'Estat, ja que al curs 2004-2005 (INE 2004) s'han matriculat 1.449.136 alumnes a les universitats espanyoles, fet que suposa un descens de l'1,7% respecte al curs anterior. Aquesta disminució confirma la tendència de descens iniciada, per al conjunt de l'Estat, al curs 2000-2001 en el nombre d'universitaris. El nombre d'alumnes matriculats només augmenta a les Illes Balears, la Comunitat Valenciana i les Canàries, les tres comunitats econòmicament i demogràficament en expansió. A la resta disminueix, i es registren els majors descensos a Cantàbria (6,7% menys), Galícia (5,9%) i el Principat d'Astúries (5,8%). Cal dir que l'augment també s'observa a la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) (17,9% d'increment) i a la Universitat Nacional d'Educació a Distància (UNED) (2,28% d'increment).

Les dades més rellevants, per a la UIB, són les següents:

TAULA 1. ALUMNES MATRICULATS PER CURSOS ACADÈMICS

Cursos	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
Alumnes matriculats	14.044	13.617	13.438	13.837	13.859
% variació 2000-2001 base 100	100,00%	96,96%	95,68%	98,53%	98,68%

Font: Dades UIB i elaboració pròpia

[2] No diferenciam qui les imparteix, encara que hi ha la mateixa UIB i les escoles i els centres adscrits (per exemple: Escola Felipe Moreno o Escola Alberta Giménez).

Com es pot observar, encara que s'inverteix la tendència, no s'arriba als nivells de matrícula del curs 2000-2001. No es tracta únicament d'un problema de la UIB, sinó de totes les universitats de l'Estat, relacionat amb diversos factors: l'increment de l'oferta d'estudis universitaris, la limitació del creixement de les cohorts que arriben a les edats de matriculació, els canvis en la demanda (tenen cada vegada més acceptació, per part de l'alumnat i del mercat de treball, els cicles curts), etc. Segons les dades de l'INE (2004), el nombre d'universitaris matriculats, en el conjunt de l'Estat, descendeix un 1,7% al curs 2004-2005 respecte al curs anterior, mentre que a la UIB s'incrementa un 0,16% en el mateix període. Les llicenciatures, en tot l'Estat, continuen descendint, amb un 3,2% d'alumnes menys que el curs anterior, mentre que a la UIB descendeixen un 4,93%, mentre que les diplomatures, enginyeries i Arquitectura Tècnica augmenten un 3,85% i representen aquest darrer curs 2004-2005 el 60,11% de tots els alumnes matriculats, mentre que al curs 2000-2001 només representaven el 50,15% (vegeu la taula 6 del l'annex: TA6). Les dades més rellevants són les següents:

Taula 2. Alumnes matriculats per cursos acadèmics, segons cicles

Cursos	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
Matriculats en diplom./eng./arq.	7.043	7.075	7.381	8.021	8.330
% del total de l'alumnat UIB	50,15%	51,96%	54,93%	57,97%	60,11%
Matriculats en llicenciatures	7.001	6.542	6.057	5.816	5.529
% del total de l'alumnat UIB	49,85%	48,04%	45,07%	42,03%	39,89%

Font: Dades UIB i elaboració pròpia

Pel que fa a les carreres més sol·licitades, es pot fer una agrupació per àrees que permet identificar el perfil formatiu de la UIB (vegeu la taula 1 del l'annex: TA1). Les dades més rellevants són les següents:

Taula 3. Alumnes matriculats per cursos acadèmics, segons estudis

Cursos	2000-2001	%	2004-2005	%
Estudis d'economia, empresa i turisme (només UIB)	4.285	30,51	3.689	26,62
Carreres educatives (només UIB)	2.147	15,29	2.064	14,89
Matemàtiques i enginyeries informàtiques	1.221	8,69	1.184	8,54

Continua

Carreres de ciències experimentals	1.020	7,26	827	5,97
Dret	1.446	10,30	811	5,85
Altres estudis	3.925	27,95	5.284	38,13
TOTAL UIB + Escoles adscrites	14.044	100,00	13.859	100,00

Font: Dades UIB i elaboració pròpia

Com es pot observar, hi ha cinc grans àrees d'estudis que representen el 61,87% de tots els alumnes, al curs 2004-2005. Si a aquestes dades s'hi afegeixen les dels estudis educatius oferts per l'escola adscrita Alberta Giménez i els de turisme de les escoles de Felipe Moreno i del Consell d'Eivissa i Formentera, el percentatge acumulat de les cinc àrees representa el 71,20% de tota l'oferta. Malgrat la importància d'aquests estudis, veritable perfil de l'oferta universitària de les Illes, les dimensions s'han reduït des del curs 2000-2001, en què representaven el 72,05% o el 75,88% de tots els alumnes, sense o amb els alumnes d'Alberta Giménez (les altres escoles no estaven encara adscrites a la UIB). Aquest procés de diversificació, fonamentat en la creació de noves carreres de cicle curt (diplomatures com Fisioteràpia, enginyeries i Arquitectura Tècnica) i alguna llicenciatura (Filologia Anglesa), permet una millor adaptació a la demanda del mercat de treball i una millor resposta a les demandes de la societat de les Illes.

Per confirmar les tendències apuntades, en tots els sentits (increments, diversificació de l'oferta i la demanda, etc.), es poden estudiar les dades d'alumnat de nou ingrés en els darrers anys. Val a dir que les dades de matrícula, anomenades abans, inclouen alumnat que segueix els estudis des d'anys anteriors, alumnat que repeteix assignatures o cursos i que ha de tornar a matricular-se i també alumnat de nou ingrés. Aquest darrer grup aporta una informació depurada de les noves entrades, és a dir, de l'evolució anual de la demanda. Pel que fa a les característiques que abans s'han estudiat, per al conjunt de l'alumnat matriculat, es pot dir que s'observa un increment entre els cursos 2000-2001 i 2001-2002, d'una banda, i 2003-2004 i 2004-2005, de l'altra. La mitjana d'alumnat de nou ingrés als dos primers cursos va ser de 3.576,5, mentre que la dels dos segons va ser de 3.881,5, és a dir, d'uns tres-cents alumnes més de nou ingrés de mitjana (vegeu la taula 2 del l'annex: TA2). Les dades més rellevants són les següents:

TAULA 4. ALUMNES DE NOU INGRÉS PER CURSOS ACADÈMICS

Cursos	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
Alumnes matriculats	3.486	3.667	3.597	3.926	3.837
% variació 2000-2001 base	100100,00%	105,19%	103,18%	112,62%	110,07%

Font: Dades UIB i elaboració pròpia

Pel que fa a les carreres més sol·licitades, a la nova demanda es manté el perfil mostrat anteriorment (TA1), que confirma la diversificació relativa, entre 2000-2001 i 2004-2005, però també la importància de les cinc grans àrees identificades (vegeu la taula 2 de l'annex: TA2):

TAULA 5. ALUMNES DE NOU INGRÉS PER CURSOS ACADÈMICS, SEGONS ESTUDIS

Cursos	2000-2001	%	2004-2005	%
Estudis d'economia, empresa i turisme (només UIB)	1.105	31,70	891	23,22
Carreres educatives (només UIB)	564	16,18	673	17,54
Matemàtiques i enginyeries informàtiques	397	11,39	314	8,18
Carreres de ciències experimentals	264	7,57	175	4,56
Dret	174	4,99	135	3,52
Altres estudis	982	28,17	1.649	42,98
TOTAL UIB + escoles adscrites	3.486	100,00	3.837	100,00

Font: Dades UIB i elaboració pròpia

Les cinc grans àrees d'estudis representen el 57,02% de tots els alumnes, al curs 2004-2005. Si a aquestes dades s'hi afegeixen les dels estudis educatius oferts per l'escola adscrita Alberta Giménez i els de turisme de les escoles Felipe Moreno i del Consell d'Eivissa i Formentera, el percentatge acumulat de les cinc àrees representa el 71,96% de tota l'oferta. És a dir, la UIB diversifica la seva oferta, però manté adscrites escoles que tornen a incrementar la concentració. En qualsevol cas, la matrícula de nou del conjunt de les carreres experimentals o de Dret ja és inferior a la matrícula de nou ingrés de les carreres sanitàries (Infermeria i Fisioteràpia: 219 alumnes), veritable deficiència a l'oferta històrica de les Illes que s'ha anat corregint.

Perfil de l'alumnat

Simplificant molt el perfil dominant, es pot dir que l'alumnat de la UIB és majoritàriament femení (un 59,48%), amb una edat inferior als vint-i-sis anys (un 73,1%) i procedent de Palma (un 49,89%). Un 36,36% dels matriculats de nou ingrés estudia amb beca. La majoria cursa estudis de cicle curt (un 60,11%) i, per branques d'ensenyament, en una de les cinc grans àrees (un 75,88%).

La distribució per sexe (vegeu la taula 3 del l'annex: TA3) per al conjunt de la UIB, sobre la matrícula del curs 2004-2005, és del 59,48% de dones i el 40,52% d'homes. El percentatge de dones supera de 6,2 punts la mitjana del conjunt de les universitats espanyoles en aquest mateix curs (53,3%), segons les dades del Consell de Coordinació Universitària (2004). Aquesta diferenciació per sexe

superior a la de l'Estat pot estar relacionada amb l'estructura de l'oferta de la UIB, en la qual dominen estudis més feminitzats. L'apreciable diferenciació per sexe no és conjuntural, és molt estable en el període de cinc anys considerat, de fet no ha canviat gaire des del curs 2000-2001, ja que llavors n'hi havia un 58,40%, és a dir, ha augmentat la feminització poc més d'un punt percentual.

Per branques d'ensenyament, aquesta distribució mostra, malgrat això, resultats molt dispars: en les enginyeries i arquitectura tècniques són majoritaris els homes (76,19% d'homes), resultat que es produeix en el sistema universitari espanyol, en un percentatge molt elevat. A l'extrem oposat se situen un seguit de branques: els estudis de Treball Social (84,53%), les carreres de l'àrea de Salut (81,23% de dones), Psicologia (79,80%), el conjunt de totes les carreres educatives (79,40%) i el conjunt de les filologies (77,09%).

Pel que fa a l'estructura per edat, un 73,1% de l'alumnat té una edat inferior als vint-i-sis anys; la mitjana d'edat és un poc superior a la de la resta d'universitats de l'Estat (67,2% amb menys de vint-i-sis anys) (vegeu la taula 5 del l'annex: TA5). Aquesta diferència amb les universitats de l'Estat s'està retallant: el curs 2000-2001 era un 79,65% l'alumnat de menys de vint-i-sis anys, i ha baixa 6,55 punts en aquests cinc anys. En el grup de major edat, aquest canvi es presenta de forma més clara: s'ha passat d'un 2,71% (381 alumnes) de trenta-sis i més anys a un 4,40% (610 alumnes) (vegeu la taula 4 del l'annex: TA4). Aquest canvi, amb un augment de les edats de l'alumnat, s'explica per diversos factors: el procés d'ampliació dels períodes d'estudi, incloent cada vegada més estudis universitaris una vegada ja incorporat al món laboral; la incorporació d'alumnes de més de vint-i-cinc anys que no havien arribat abans a la universitat; la matriculació a carreres d'Humanitats com a complements de formació a edats més avançades, juntament amb altres factors de més difícil estimació, expliquen aquesta tendència.

Les dades més rellevants de l'estructura per edats són les següents:

TAULA 6. ALUMNES DE NOU INGRÉS PER CURSOS ACADÈMICS

Grups d'edat	17 a 19	20 a 22	23 a 25	26 a 35	36 i més
Alumnes matriculats 2000-2001	2.456	5.203	3.527	2.477	381
%	17,49%	37,05%	25,11%	17,64%	2,71%
Alumnes matriculats 2004-2005	2.461	4.482	3.187	3.119	610
%	17,76%	32,34%	23,00%	22,51%	4,40%

Font: Dades UIB i elaboració pròpia

D'acord amb una de les hipòtesis sobre l'ampliació de l'edat, la relativa a la compatibilització dels estudis universitaris amb situacions de dedicació exclusiva o molt important a la feina, fent l'anàlisi per branques d'ensenyament es pot mostrar la correcció d'aquest plantejament. Les dades (TA5) mostren que les carreres amb més presència d'alumnat inserit en el mercat de treball són les

carreres amb més presència de l'alumnat de més edat. Aquestes carreres són les de Relacions Laborals (62% de vint-i-sis i més anys), escoles de Turisme Felipe Moreno i del Consell d'Eivissa i Formentera (38,88% de vint-i-sis i més anys). Però hi ha altres factors, com també s'ha dit abans, com per exemple la matriculació a carreres d'Humanitats com a complements de formació a edats més avançades. Pel que fa a aquesta segona hipòtesi, hi ha estudis com els d'Història-Història de l'Art (37,84% de vint-i-sis i més anys) o Filosofia (33,33%). Per contra, hi ha estudis amb una presència molt majoritària d'alumnat d'edats molt joves, entre les quals destaquen: Psicologia (57,37% de vint-i-dos i menys anys), les carreres de l'àrea de Salut (57,09%), els estudis de ciències experimentals (56,83%), Matemàtiques i enginyeries informàtiques (56,08%).

Procedència geogràfica: La distribució territorial respon a diverses lògiques, entre les quals se'n poden destacar dues de rellevants: la distància a la UIB des de la població de residència (mesurada no pels quilòmetres sinó per les distàncies isòcrones, és a dir, pel temps de desplaçament) i la capacitat d'inserció ràpida en el mercat de treball. Totes dues influeixen en sentit invers: com més gran és la distància, més pocs alumnes; com més capacitat d'inserció laboral, més pocs alumnes. Però n'hi ha més; en qualsevol cas, es poden descriure cinc fets característics (vegeu la taula 9 del l'annex: TA9):

- La meitat de l'alumnat procedeix de Palma (un 49,89%), fet que sobrerepresenta la importància que aquesta població té, ja que Palma representa un 40,61% de la població entre divuit i vint-i-quatre anys de la comunitat autònoma de les Illes Balears. La relació entre l'alumnat i els joves del municipi entre divuit i vint-i-quatre anys és d'un 21,43%.[3]

- La presència de l'alumnat de Menorca i d'Eivissa i Formentera és molt baixa, amb 411 i 611 alumnes respectivament, és a dir, un 2,96% i un 4,41% de tots els alumnes de les Illes, mentre que Menorca té un 8,66% de la població entre divuit i vint-i-quatre anys de les Illes i Eivissa i Formentera tenen un 12,53% d'aquesta població. Quasi tenen la mateixa relació entre l'alumnat d'aquestes Illes i els seus joves entre divuit i vint-i-quatre anys, amb un 5,97% a Menorca i un 6,14% a Eivissa i Formentera, nivells molt baixos.

- Els municipis més expansius en població, a la darrera dècada, i amb mercats de treball més dinàmics, tenen menys alumnes a la UIB, llevat de Calvià, on s'ha fet un important esforç d'estimulació de la matriculació. Els municipis de Mallorca amb menys alumnat són: Son Servera (0,71% d'alumnes de la comunitat autònoma de les Illes Balears; 1,29% de joves entre divuit i vint-i-quatre anys de la comunitat autònoma de les Illes Balears; 9,66% entre alumnat i joves); Capdepera (0,55% d'alumnes de la comunitat autònoma de les Illes Balears; 1,0% de joves entre divuit i vint-i-quatre anys de la comunitat autònoma de les Illes Balears; 9,66% entre alumnat i joves); Andratx (0,55% d'alumnes de la comunitat autònoma de les Illes Balears; 0,89% de joves entre divuit i vint-i-quatre anys de la comunitat autònoma de les Illes Balears; 10,64% entre alumnat i joves); Alcúdia (1,1% d'alumnes de la comunitat autònoma de les Illes Balears; 1,73% de joves entre divuit i vint-i-quatre anys de la comunitat autònoma de les Illes Balears; 11,25% entre alumnat i joves).

[3] Es tracta d'un indicador que no representa un percentatge de la població jove, perquè hi ha alumnat d'edats superiors als vint-i-quatre anys, sinó una referència que ajuda a estimar la importància relativa de l'alumnat en relació amb un paràmetre poblacional del mateix municipi o àrea territorial.

- Els municipis amb més alumnes, proporcionalment, són de diversos tipus, però si només es considera el darrer indicador (nombre d'alumnat del municipi en relació amb el nombre de joves entre divuit i vint-i-quatre anys del municipi), es pot confirmar que molts són propers a Palma (Bunyola: 39,24%; Esporles: 37,59%; Valldemossa: 31,14%; Santa Eugènia: 29,69%; Santa Maria: 29,57%; Puigpunyent: 28,46%; Lloret: 28,38%; Marratxí: 24,26%). Per comprendre la importància d'aquest fet, cal comparar les magnituds d'aquest indicador en aquests municipis amb el mateix indicador a Menorca, Eivissa i Formentera, com també als municipis amb dinàmiques expansives.

- Els grans municipis de Mallorca mantenen nivells mitjans molt similars (Inca: 15,19%; Manacor: 14,03%; Llucmajor: 16,30%; Calvià: 17,37%). Marratxí és l'únic municipi que supera les magnituds dels grans municipis.

Pel que fa a la nacionalitat (vegeu les taules 10 i 11 del l'annex: TA10 i TA11), un 2,29% de l'alumnat de 2004-2005 procedeix d'altres zones del món, proporció que ha augmentat moderadament en els darrers cinc anys acadèmics, des de l'1,42% de 2000-2001. Les zones de procedència més importants són la Unió Europea (15) i Amèrica central i del Sud. Per carreres, les que observen una presència relativa més destacada de no nacionals d'Espanya són els estudis de Turisme i Psicologia, però les diferències són poc rellevants.

Juntament amb aquestes dades es pot comentar la presència d'alumnat d'ERASMUS i Sèneca. Durant el curs 2002-2003, la participació en el programa ERASMUS ha permès que 116 estudiants hagin pogut gaudir d'una beca de mobilitat per realitzar estudis en universitats estrangeres, mentre que han arribat 103 alumnes d'altres universitats europees (vegeu la taula 12 del l'annex: TA12); el curs 2004-2005 es disposà de 156 acords bilaterals ERASMUS signats amb universitats europees i trenta-dos acords amb universitats espanyoles (programa SICUE-Sèneca). Aquesta dada, tot i ser un interessant indicador de la internacionalització, és preocupant perquè representa una limitació del nombre d'estudiants que s'han beneficiat d'aquestes beques. Un dels motius de la limitada participació és la quantia minsa.

Perfil d'accés de l'alumnat

La majoria dels universitaris prossegueixen en el sistema educatiu sense interrupció. Aquest fet, comú en el context estatal, ens distingeix d'altres països de l'entorn europeu en els quals la majoria d'edat suposa un alt grau d'emancipació del domicili familiar i, per tant, un accés al mercat laboral previ a l'inici d'estudis superiors, que suposa edats més altes de començament en aquest nivell educatiu. Aquest procés, en qualsevol cas, s'està començant a observar també a les nostres universitats, tal com s'ha vist abans.

En la seva majoria (74,17%), l'alumnat de nou ingrés procedeix de batxillerat, mitjançant proves d'accés a la universitat (PAAU), seguit dels que hi accedeixen a partir dels cicles formatius superiors (FP), amb un 9,02%. Les dades d'accés mitjançant les proves de majors de vint-i-cinc anys gairebé tenen una dimensió testimonial (4,56%), però s'han anat incrementant els darrers cursos, tal com s'ha dit abans (vegeu la taula 13 del l'annex: TA13). Quant als titulats universitaris que inicien una altra titulació, el resultat representa entorn del 8,84%. Analitzant l'evolució de l'accés en els cinc últims cursos (de 2000-

2001 a 2004-2005), s'observa un creixement important, en termes relatius, en les xifres de FP i de majors de vint-i-cinc anys, es manté gairebé igual l'accés des d'altres carreres o estudis universitaris i s'observa un moderat descens en l'alumnat de batxillerat que arriba sense fer proves d'accés.

Les dades (TA13) mostren que les carreres amb més presència d'alumnat de FP són les carreres amb orientació més professionals: les carreres de l'àrea de Salut (27,43% a 2000-2001 i 24,20% a 2004-2005), les enginyeries tècniques no informàtiques i Arquitectura Tècnica (13,24% a 2000-2001 i 25,51% a 2004-2005) i els estudis de Relacions Laborals (12,98% a 2000-2001 i 21,67% a 2004-2005); aquests darrers estudis són els que també tenen un percentatge més elevat d'accés des de batxillerat sense fer proves d'accés (9,17% a 2004-2005). Com es pot observar, l'accés per la via de la FP incrementa la seva importància i reconeixement en moltes branques.

El perfil acadèmic preuniversitari de l'alumnat que accedeix a la UIB (opció cursada al batxillerat i de superació de les proves d'accés a la universitat)[4] s'adapta en percentatges alts als estudis universitaris als quals ingressa, en la immensa majoria de les titulacions. Els resultats d'aquesta relació entre opcions preuniversitàries i estudis universitaris als quals accedeix l'alumnat no es veuen influïts per l'existència o no de límit de places en les titulacions. Una variable interessant per a l'anàlisi de la seva hipotètica incidència en el rendiment acadèmic de l'alumnat és la «matrícula esperada» (primera opció), que representaria la situació de màxima motivació personal de l'alumne per iniciar uns determinats estudis. Els resultats obtinguts contradiuen inequívocament dues creences generalitzades: que les titulacions sense límit de places són, en bona part, «el desembarcament» d'estudiants les notes d'accés a la universitat dels quals no els permet obtenir plaça en estudis amb contingent (alumnat amb nivells baixos d'èxit acadèmic preuniversitari), i que existeix una relació directa entre els nivells de matrícula esperada existent en les titulacions i els indicadors d'èxit acadèmic que produeixen. En xifres globals, el percentatge de matrícula esperada en les titulacions amb límit de places se situa en vuitanta-cinc punts, mentre que el mateix resultat en els estudis sense límit és del 79,4% (menys de quatre punts de diferència).

RESULTATS I IMPACTES EN ELS ALUMNES

Alumnat que estudia fora de la comunitat autònoma de les Illes Balears

De tots els alumnes que realitzen proves d'accés a la UIB, n'hi ha un percentatge molt apreciable que es traslladen a una altra universitat de l'Estat (vegeu la taula 15 del l'annex: TA15). Pel que fa al curs 20004-2005, 783 alumnes varen fer aquesta operació de trasllat, xifra que representa un 20,41% en relació amb els que es varen matricular de nou ingrés. Aquest volum d'alumnat que no arriba a la UIB és similar al del curs 2000-2001, ja que aquest curs varen ser 748 els qui varen demanar trasllat, un 21,46%. Com és fàcil de veure, s'ha produït un descens d'un 1,05% en la quantitat d'alumnes que no arriben a la UIB, reducció poc significativa si es pensa en l'esforç realitzat al llarg d'aquests cinc cursos, materialitzat en noves carreres, flexibilització dels criteris de permanència de l'alumnat, etc.

[4] S'ha disposat de les dades aportades per la Conselleria d'Educació i Cultura sobre batxillerat, com també de les dades de les proves d'accés.

A més d'aquests alumnes, n'hi ha d'altres amb expedient a la UIB que es traslladen a una altra universitat. Aquests alumnes varen ser 419 el curs 2004-2005 i 422 el curs 2000-2001. Com es pot observar, la pèrdua d'alumnat per aquesta opció de trasllat és també molt estable.

En total, hi ha 1.202 alumnes que cursen carreres universitàries fora de la comunitat autònoma de les Illes Balears, al curs 2004-2005, fet que representa un volum d'un 8,67% del total d'alumnat matriculat a la UIB al mateix curs (vegeu la taula 16 del l'annex: TA16). Les universitats en les quals cursen els estudis es concentren a Barcelona, amb un 54,28% del total de 783 alumnes que directament es matriculen a universitats exteriors a la comunitat autònoma de les Illes Balears, i a Madrid, amb un 25,03%. Segueixen a molta distància altres localitats com València (3,32%) o Granada (3,19%). Aquestes destinacions de referència són les mateixes que al curs 2000-2001, ja que Barcelona acollia un 57,75% del total d'alumnes, Madrid un 20,72%, València un 2,14% i Granada un 2,27%.

Els factors que influeixen en aquest abandonament són diversos, però hi ha un factor molt destacat i després un conjunt de factors associats de diverses maneres:

- El factor més important és la manca d'alguns estudis a l'oferta present a la comunitat autònoma de les Illes Balears (UIB, UNED, UOC), com ara els estudis de Medicina (58 estudiants, 7,41%, de nou ingrés de la comunitat autònoma de les Illes Balears el curs 2004-2005), Belles Arts (33: 4,21%), Arquitectura (31: 3,96%), Farmàcia (30: 3,83%), llicenciatura en Ciències de l'Activitat Física (20: 2,55%), llicenciatura en Publicitat i Relacions Públiques (19: 2,43%) o Veterinària (19: 2,43%). En total, un 48,5% de tots els qui estudien a fora ho fan en carreres que no s'ofereixen a la comunitat autònoma de les Illes Balears, sobretot en carreres sanitàries.

- Els altres factors associats són molt diversos: el prestigi d'altres universitats; la tradició familiar de cursar els estudis en una determinada universitat pública o privada; la presència de familiars a les ciutats a les quals es traslladen els alumnes, fet que facilita la instal·lació a alumnes no residents a Palma; la garantia de seguir els estudis en castellà (tot i que l'oferta d'universitats catalanes o valencianes capta un 60% de tots els alumnes que estudien fora de la comunitat autònoma de les Illes Balears), etc. La importància d'aquests factors i el nivell d'associació és impossible d'estimar actualment; només un estudi detallat pot millorar el coneixement que tenim d'aquests temes.

Abandonament

Les dades d'abandonament no són conegudes amb precisió per diversos motius, entre els quals destaca la manca de registre de baixes i la manca de seguiment de l'abandonament. Aquesta manca de coneixement serà corregida, possiblement, mitjançant la instauració de la tutoria de carrera, dins els plans d'acollida i tutoria que s'iniciaran aquest curs 2005-2006. Igualment es disposarà de més dades sobre les motivacions que hi ha darrere l'abandonament. Sobre les cohorts d'alumnes matriculats, la Universitat de les Illes Balears presenta taxes d'abandonament dels estudis estimades entorn del 18% en una sèrie de cinc cursos acadèmics. De l'anàlisi d'aquest indicador per al cas de l'alumnat de nou ingrés es pot arribar a resultats més preocupants per al conjunt de la UIB, ja que només un 75% de l'alumnat que comença uns estudis determinats els prossegueix el curs següent.

Les causes són molt diverses, però cal cercar-les en el model productiu balear, en què una titulació universitària és gairebé supèrflua, ja que el mercat laboral ofereix sobretot ocupacions que no requereixen especialització. Unes altres causes possibles són la limitada capacitat de l'administració autonòmica (govern, consells i ajuntaments) per fer ofertes d'ocupació, la competència deslleial que representa la UNED, que contracta professors de la UIB per fer, a molt baix cost, una oferta de tutories, etc.

Concretant més les explicacions anteriors, es pot afirmar que les taxes d'abandonament entre les carreres són molt diferents. Algunes de les explicacions que s'han pogut contrastar a les enquestes fetes a la UIB (2001-2003) han permès confirmar un seguit d'hipòtesis generals, jerarquitzades segons importància:

Factors de primer ordre:

1. Dificultat de la carrera. Hi ha una relació directa entre les taxes d'abandonament i la dificultat de les carreres. A més dificultat, major taxa de repetició d'assignatures i abandonament dels estudis.

2. Necessitats econòmiques. La inestabilitat laboral o les necessitats dels estudiants o les famílies també influeixen sobre l'abandonament.

3. Ocupació. Hi ha una relació directa entre les possibilitats d'ocupació i les taxes d'abandonament dels estudis. A les carreres en què els estudiants perceben bones oportunitats d'ocupació a curt termini, sempre que el títol sigui un requisit per aconseguir l'ocupació, el nivell de compromís amb els estudis és més important i l'abandonament inferior.

Factors de segon ordre:

1. Decepció dels estudis. Entre els qui abandonen o pensen fer-ho hi ha una percepció d'avorriment, decepció o incomprensió del sentit dels plans d'estudis.

2. Trajectòria formativa. A la universitat, la influència, en el rendiment acadèmic, de les variables personals i familiars (lloc de naixement, llengua, etc.) és baixa. Les variables més rellevants són les de la trajectòria formativa (comprensió lectora, repetició de cursos, etc.).

3. Elecció de carrera. Hi ha una relació directa entre el percentatge d'alumnes que no han seleccionat les carreres que estudien en primera opció i el percentatge d'abandonaments.

La massificació dels estudis, amb la suposada pèrdua de qualitat de la formació superior, no és un factor determinant.

Segons les carreres (grans àrees), els diversos factors afecten de formes contradictòries.

- Ciències experimentals: dos factors contribueixen a l'abandonament (dificultat de la carrera, pèrdua de valor laboral), però dos més ajuden a completar estudis (bones trajectòries formatives dels alumnes i elecció vocacional).

- Ciències humanes: hi ha més abandonament per un factor (baix valor laboral), però hi ha un bon nivell d'elecció vocacional i la dificultat de les carreres no és tan elevada (llevat de qualque assignatura que influeix notòriament). Les trajectòries formatives són diverses.

- Ciències de l'educació i psicologia: s'han de diferenciar les de cicle curt (Mestre i Educació Social), amb menys abandonament. En general, l'abandonament s'explica per una certa decepció o per la percepció dubtosa de sortides professionals.

- Ciències econòmiques, jurídiques i hoteleria: hi ha menys abandonaments per l'apreciable expectativa ocupacional. Tampoc la dificultat de les carreres no és gaire elevada (llevat de qualque assignatura).

- Ciències de la salut: poc abandonament per l'apreciable expectativa ocupacional, la dificultat no és gaire elevada i els qui han pogut matricular-s'hi l'havien seleccionada en primera opció de forma molt majoritària.

Graduació

Les xifres de titulats a la UIB (vegeu la taula 7 de l'annex: TA7) mantenen una evolució a la baixa fins a 2002-2003, i tornen a augmentar a partir del curs següent, però sense aconseguir els nivells de 2000-2001, això si s'analitzen en relació amb els graduats de 2000-2001. També s'observa una caiguda sense cap recuperació, en termes absoluts, des de 2000-2001 fins a 2003-2004.[5] Mentre que, si s'analitza en termes de percentatge sobre la matrícula de nou ingrés de cada any, hi ha baixada, però amb fluctuacions irregulars. Les dades més rellevants són les següents (TA7):

TAULA 7. ALUMNES TITULATS PER CURSOS ACADÈMICS

Cursos	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004
Total anual	963	928	927	840
Evolució 2000-2001 base 100	100,00%	90,44%	92,72%	97,30%
Titulats en relació amb nous ingressos	60,64%	52,14%	54,49%	52,39%

Font: Dades UIB i elaboració pròpia

Si l'anàlisi es fa per branques d'estudis, es poden diferenciar tres grans grups. Però cal tenir present que en aquests anys s'han incorporat nous estudis que encara no han pogut normalitzar el

[5] Les dades de titulats de 2004-2005 no restaran completes fins que acabi el curs el mes de setembre de 2005, després de tancar aquest capítol.

seu cicle de nous matriculats i titulats (Fisioteràpia, Filologia Anglesa, Arquitectura i enginyeries tècniques, etc.):

— Els de nivells baixos de titulats: Matemàtiques i enginyeries informàtiques.

— Els de nivell mitjà: Psicologia, ciències experimentals, Història-Història de l'Art, Filosofia, Dret, Economia, Educació Social.

— Els de nivells alts de titulats: Infermeria, estudis de Mestre, Treball Social.

Els nivells més alts de titulats es troben a la majoria de diplomatures, possiblement no per la major facilitat de seguir els estudis, sinó per la major motivació que produeix un tipus d'estudi que, en períodes més curts, permet obtenir títols valorats en el mercat o l'administració pública.

Inserció laboral

A Espanya s'han desenvolupat diversos estudis en moltes universitats espanyoles sobre la inserció laboral dels seus graduats. Aquests estudis els ha realitzats de forma aïllada cada institució fins fa poc. En els últims anys, han sorgit algunes iniciatives de coordinació per part de projectes europeus o de comunitats autònomes (Vidal 2003b). Aquestes iniciatives intenten superar una de les dificultats d'aquests estudis, que és la falta de nivells de referència. Justament, d'acord amb aquest procés, s'han desenvolupat estudis d'inserció en el mercat de treball a la UIB. 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 està 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, Regne Unit, Finlàndia, Suècia, Noruega, República Txeca i Japó). L'objectiu d'aquest projecte era elaborar un informe internacional sobre el trànsit de la universitat cap al món laboral.

L'Oficina de Planificació i Prospectiva de la UIB va realitzar 407 entrevistes a titulats de la UIB de diverses carreres (Diplomatura en Ciències Empresarials, Diplomatura en Educació Social, Llicenciatura en Administració i Direcció d'Empreses, Llicenciatura en Biologia, Llicenciatura en Bioquímica, Llicenciatura en Economia, Llicenciatura en Física, Llicenciatura en Pedagogia, Llicenciatura en Psicopedagogia i diverses especialitats dels estudis de Mestre. A la pregunta sobre la situació laboral dels titulats, les respostes mostraren un nivell d'inserció apreciable, comparativament amb les dades dels titulats de la resta d'universitats de l'Estat.

Taula 8. Situació d'inserció laboral dels titulats (mostra)

	Dades	Home	Dona	Total general
Treball remunerat per compte propi, compte d'altri (diversos tipus)	Nre.	134	234	368
	%	91,1%	90,0%	90,5%
Amb ocupació, però sense treballar perquè la feina no havia començat	Nre.		2	2
	%	0,0%	0,8%	0,5%
Sense feina però cercant-ne activament	Nre.	2	4	6
	%	1,4%	1,5%	1,5%
Sense feina i no cercant-ne activament	Nre.		2	2
	%	0,0%	0,8%	0,5%
Inactiu	Nre.	7	11	18
	%	4,8%	4,2%	4,4%
No resposta	Nre.	4	7	11
	%	2,7%	2,7%	2,7%
Total nre		147	260	407
Total percentatge		100%	100%	100%

Font: Dades UIB i elaboració pròpia

Les dades de la taula 8 poden ser interpretades de forma molt optimista, de fet aporten dades molt positives: només un 9,1% no ha trobat feina durant l'any següent a la seva titulació, però sabem que la contractació no es fa sempre en condicions adequades de reconeixement dels estudis, en condicions laborals satisfactòries, etc. Bona part del treball aconseguit s'ha d'interpretar com a treball precari, tal com permet mostrar la taula 9 sobre tipus de contractes.[6] Només un 48,4% dels qui treballen ho fan amb contractes indefinits i un 1,6% treballen com a autònoms. La resta es troben en situacions de precarietat de diversos tipus, des dels treballs temporals fins al treball per obra i servei, amb la inestabilitat que impliquen aquestes formes de contractació.

[6] S'haurien d'analitzar moltes altres variables, com la durada dels contractes, les remuneracions, etc., però per manca d'espai no es pot incloure la informació disponible.

Taula 9. Tipus de contracte dels titulats (mostra)

	Dades	Home	Dona	Total general
1. Indefinit	Nre.	67	112	179
	%	50,0%	47,5%	48,4%
2. Temporal. Contracte laboral temporal (no en pràctiques)	Nre.	47	93	140
	%	35,1%	39,4%	37,8%
3. Autònom	Nre.	3	3	6
	%	2,2%	1,3%	1,6%
4. Per obra o servei determinat	Nre.	8	15	23
	%	6,0%	6,4%	6,2%
5. Sense contracte	Nre.	1		1
	%	0,7%	0,0%	0,3%
6. Temporal. Beca, ajudant d'investigació o ajudant de laboratori	Nre.	1	4	5
	%	0,7%	1,7%	1,4%
7. Temporal. Contracte remunerat en pràctiques	Nre.	2	4	6
	%	1,5%	1,7%	1,6%
8. Temporal. Altres	Nre.	3	2	5
	%	2,2%	0,8%	1,4%
9. Altres	Nre.	1	1	2
	%	0,7%	0,4%	0,5%
No resposta	Nre.	1	2	3
	%	0,7%	0,8%	0,8%
Total nre.		134	236	370
Total percentatge		100%	100%	100%

LA UOC EN L'OFERTA I LA DEMANDA DE L'ALUMNAT DE LA COMUNITAT AUTÒNOMA DE LES ILLES BALEARS

La Universitat Oberta de Catalunya (UOC) és una universitat jove, amb més de deu anys d'existència, de titularitat privada, amb una organització didàctica a distància i amb l'objectiu, segons presenta la mateixa universitat a la seva pàgina web (www.uoc.es), d'aconseguir que cada persona pugui satisfer les seves necessitats d'aprenentatge aprofitant al màxim el seu esforç. Per poder aconseguir aquest objectiu, la UOC fa servir les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) d'una forma generalitzada per poder donar resposta a les singularitats de temps i de l'espai dels alumnes i poder oferir a l'alumnat un model educatiu que té en la personalització i l'acompanyament integral de l'estudiant un dels seus trets identificatius. A causa d'aquesta adaptació a l'alumne respecte al temps, a diferència d'altres universitats, la UOC funciona amb una temporalització dividida en semestres, i l'alumne pot matricular-se o retirar-se dels estudis en cada un d'aquests i pot triar la càrrega de crèdits que vol cursar, sense un mínim d'assignatures per semestre. Complementàriament, la UOC fa servir mitjans d'avaluació que fomenten i valoren la feina pròpia, tant en grup com individual, i deixa en un segon pla una avaluació basada en la memorització de continguts. La llengua de l'ensenyament és la llengua catalana, tot i que es poden seguir els estudis, fins a un cert punt, en castellà i anglès. La seva oferta d'estudis es basa en quatre tipus d'estudis:

— Estudis de cicle curt: diplomatures (Turisme i Ciències Empresarials), enginyeries tècniques (Enginyeria Tècnica Informàtica de Gestions, de Sistemes i Telemàtica), amb una durada mínima de tres cursos acadèmics.

— Estudis de cicle llarg: llicenciatures (Dret, Psicologia i Filologia Catalana), amb una durada mínima de quatre cursos.

— Estudis de segon cicle amb una durada mínima de dos cursos acadèmics (Enginyeria Informàtica, Psicopedagogia, Administració i Direcció d'Empreses, Ciències del Treball, Comunicació Audiovisual, Documentació, Ciències Polítiques i de l'Administració, Estudis sobre Àsia Oriental, Humanitats, Investigació i Tècniques de Mercat, Publicitat i Relacions Públiques). Aquest estudis tenen com a finalitat complementar estudis que l'alumne ja tingui i, com es veu, suposen gairebé la meitat dels estudis que ofereix la UOC.

— Estudis de doctorat.

A més d'això, la UOC té títols propis (Graduat en Multimèdia) i estudis oberts, sense necessitat d'estudis previs.

L'alumnat de la UOC a les Illes Balears

L'alumnat de les Illes Balears que pertany a la UOC està matriculat aproximadament entre el 70 i el 75% dels casos a Mallorca (aquesta dada fluctua cada semestre entre aquests percentatges). La resta dels alumnes són a les altres illes, amb més presencia d'alumnes menorquins que de les Pitiüses en els anys observats.

Taula 10. Quantitat dels alumnes de la UOC per curs acadèmic[7] i per illes

	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004
Mallorca	278	483	647	945
Menorca	69	102	114	177
Eivissa i Formentera	56	63	100	142
Casos de les Illes Balears sense especificar població	37	75	108	48
Illes Balears	430	723	999	1.312

Font: UOC

Dins cada una de les Illes, els alumnes solen ser de nuclis urbans més grans. Així, un 60,14% dels alumnes matriculats[8] a la UOC de l'illa de Mallorca són de Palma, mentre que a Eivissa quasi el 65,79% dels alumnes pertanyen a Eivissa capital. A Menorca, els alumnes de Maó i Ciutadella sumen quasi el 69,61% dels matriculats. Cal dir que aquestes ciutats són les que aglutinen la majoria dels ciutadans de les Illes. Cal esmentar que Manacor, amb un 5,02%, i Pollença, amb un 2,51% dels alumnes matriculats, són els dos municipis següents amb més matriculats. Tot i això, no es veu una distribució dels alumnes en relació amb la distància, amb taxes menors de matrícula com més enfora s'està de la seu universitària (ja sigui el campus o una seu universitària).

Aquestes dades indiquen que, a Mallorca, els problemes de desplaçament per distància a la Universitat no són un dels motius principals perquè els alumnes triïn aquesta universitat.

A Menorca i Eivissa, tot i tenir una seu universitària, sols els estudis de Turisme, Ciències Empresarials i Psicopedagogia es poden cursar tant a la UIB com a la UOC. Tot i això, el fet de disposar només d'una seu universitària amb estudis molt limitats, i en molts de casos amb docència a distància, pot ser un dels motius per triar la UOC, ja que ofereix més titulacions i la seva xarxa de comunicacions amb els alumnes és àgil i dinàmica.

La gran majoria dels alumnes de les Illes Balears són nascuts a les Illes. Hi ha un percentatge baix d'alumnes nascuts a l'estranger (3,4%) i dels no estrangers sols el 2% pertanyen a comunitats autònomes no catalanoparlants. Per la proporció tan baixa, es pot suposar que són immigrants amb un nivell alt de català.

[7] Tot i que la matrícula es fa per semestre, els anys acadèmics comptabilitzen els alumnes matriculats al segon trimestre d'un any i els matriculats al primer trimestre de l'any següent, sense comptar els ja matriculats al primer semestre d'aquell any acadèmic.

[8] Percentatge referent al segon trimestre del curs 2004.

El comportament de la matrícula

El comportament de la matrícula ha estat ascendent en els darrers cinc cursos, tot i una petita davallada dels alumnes al curs 2004-2005. El total dels alumnes s'ha més que triplicat. Els alumnes de la comunitat autònoma de les Illes Balears que cursen estudis a la UOC són majoritàriament homes (curs 2000-2001 un 44,65% de dones, 2001-2002 un 43,43% de dones i 2002-2003 un 45,75% de dones), a diferència de la resta de les universitats (curs 2000-2001 un 53,40% de dones, 2001-2002 un 53,67% de dones i 2002-2003 un 53,66% de dones).[9]

TAULA 11. DISTRIBUCIÓ DELS ALUMNES DE LES ILLES BALEARS PER CURS ACADÈMIC, ESTUDIS I SEXE

	Curs 2000-2001			Curs 2001-2002			Curs 2002-2003			Curs 2003-2004			Curs 2004-2005		
	D	H	Total	D	H	Total	D	H	Total	D	H	Total	D	H	Total
Graduat Multimèdia a distància	8	32	40	10	16	26	8	12	20	5	10	15	2	4	6
2n cicle Enginyeria Informàtica					9	9	2	14	16	8	16	24	5	18	23
E.T. en Informàtica de Gestió	3	30	33	10	44	54	14	57	71	16	86	102	12	77	89
E.T. en Informàtica de Sistemes	8	27	35	11	57	68	12	79	91	9	105	114	12	88	100
Filologia Catalana	8	8	16	17	10	27	27	10	37	31	12	43	19	5	24
2n cicle en Comunicació Audiovisual							3	4	7	8	10	18	11	10	21
2n cicle en Estudis de l'Àsia Oriental										5	4	9	8	6	14
2n cicle en Documentació	38	19	57	41	21	62	36	27	63	51	17	68	35	12	47
Llicenciatura en Humanitats	17	18	35	22	26	48	45	36	81	60	48	108	51	48	99
Administració i Direcció d'Empreses	7	3	10	13	19	32	9	25	34	17	34	51	13	33	46
Ciències Empresarials	41	67	108	67	92	159	79	108	187	95	132	227	78	118	196
Turisme							5	12	17	6	22	28	9	14	23
2n cicle en Psicopedagogia	33	13	46	44	18	62	67	18	85	91	17	108	62	13	75

Continua

[9] Percentatge de dones matriculades a la universitat cursos 2000-2001, 2001-2002 i 2002-2003. Font: INE.

Llicenciatura en Psicologia	14	4	18	20	17	37	49	18	67	58	32	90	53	24	77
2n cicle en Ciències del Treball				36	45	81	65	75	140	94	76	170	65	53	118
2n cicle en Ciències Polítiques i de l'Administració				1	2	3	6	1	7	5	3	8	9	10	19
2n cicle en Investigació i Tècniques de Mercat								2	2	6	5	11	8	6	14
Llicenciatura en Dret	15	17	32	22	29	51	30	41	71	54	60	114	49	54	103
Doctorat bienni 2001-2003					4	4		2	2						
Doctorat bienni 2002-2004								1	1		2	2			
Doctorat bienni 2003-2005										2		2	1	2	3
Suma	192	238	430	314	409	723	457	542	999	621	691	1.312	502	595	1.097

Font: UOC

Cal esmentar que, en carreres determinades, la quantitat de dones és superior a la d'homes. Aquestes carreres són les que solen ser estudiades per dones a la resta d'universitats.

Taula 12. Percentatge d'alumnes dones matriculats a carreres sociojurídiques i humanístiques a tot l'Estat i a la UOC a les Illes Balears. Curs 2000-2001, 2001-2002, 2002-2003

	Tot l'Estat		UOC	
	Sociojurídiques	Humanístiques	Sociojurídiques	Humanístiques
Curs 2000-2001	70,64	66,72	73,44	58,33
Curs 2001-2002	70,10	67,17	55,19	58,39
Curs 2002-2003	57,98	63,03	62,54	59,67

Font: INE i UOC

Per explicar aquest augment de la matrícula, es pot pensar que és degut a una evolució en el coneixement de l'oferta de la UOC. Un altre factor que no es pot deixar de banda és l'augment de les famílies que tenen connexió a Internet a casa.

La informació sobre la taxa d'abandonament dels estudis no es pot donar, ja que, com s'ha dit, l'estructura de la UOC no permet saber si un alumne ha deixat uns estudis o simplement s'ha pres un semestre (o més) de descans i que passat aquest temps es tornarà a matricular.

Tipus d'accés a la UOC

Una dada que dóna molta informació sobre el tipus d'alumnat i les seves motivacions a l'hora de matricular-se a la UOC és el tipus d'accés a la universitat. A diferència d'altres universitats, en què la gran majoria dels alumnes que s'hi matriculen ho fan via COU, batxillerat, PAAU o FP, a la UOC els alumnes solen ser ja titulats universitaris o bé alumnes que, havent fracassat en altres universitats, es reenganxen a la UOC per acabar els estudis. Són alumnes, en ambdós casos, amb experiència universitària prèvia.

Taula 13. Percentatge d'alumnes de les Illes Balears que es matriculen a la UOC per tipus d'accés

Estudis	No consta	COU/batx sense PAAU	Estudis universit. inacabats	FP2/MP3/ CFGS	PAAU	Proves accés majors 25 anys	Titulats universitaris	Total d'alumnes de primera matrícula des de 1996 a 2005
Ciències Empresarials	2,31	6,27	46,2	16,5	10,23	1,32	17,16	303
Llicenciatura de Dret	3,6		43,88		7,91	1,44	43,17	139
Llicenciatura de Humanitats	51,18		22,94		12,94	2,94	10	170
E.T. Informàtica de Gestió	2,78	3,47	43,75	27,08	7,64		15,28	144
E.T. Informàtica de Sistemes	2,48	5,59	37,27	27,95	7,45	0,62	18,63	161
Filologia Catalana	27,12		27,12		8,47		37,29	59
LADE	96,83		3,17					62
Psicologia			34,45	2,52	5,88	4,2	52,94	119
Turisme	7,14	3,57	57,14	10,71	10,71	7,14	3,57	28

Font: UOC

Taula 14. Percentatge d'alumnes matriculats a la universitat espanyola per tipus d'accés (curs 2002-2003)

PAU	Batxillerat sense PAU	Formació Professional	Títol universitari	Majors de 25 anys	Convalidació estudis estrangers	Estudis universitaris no acabats i no consta	Total d'alumnes
61,42	1,40	6,78	12,40	3,42	0,53	14,05	328.800

Font: INE

Una altra dada molt important que pot servir per analitzar l'alumnat de la UOC és el fet que més del 95% dels estudiants fan feina a la mateixa vegada que estudien. I d'aquests un 74,5% té una feina estable, mentre que un 21,3% la té eventual. Dins el mercat de treball, tant de forma fixa com eventual, els professionals de l'educació i la investigació són els que més estudien a la UOC (un 15,8%), seguits dels professionals de les administracions locals i autonòmiques[10] (un 24,8% sumant ambdós casos). El fet de realitzar una feina remunerada té com a conseqüència directa la necessitat de compartir el temps entre la feina i els estudis, amb una dedicació parcial dels alumnes a la tasca acadèmica.

Una dada significativa és el temps mitjà que els alumnes tarden a acabar els estudis. La taula 15 ens presenta que la majoria dels qui acaben els estudis ho fan entre set i nou semestres (de tres anys i mig a quatre i mig). S'ha de tenir present que a la pàgina de la UOC (www.uoc.edu) es presenta la temporalització dels diferents estudis amb una durada mínima, com s'ha dit, de les diplomatures i especialitats tècniques de tres cursos acadèmics, de les llicenciatures de dos anys acadèmics i de les llicenciatures de quatre anys acadèmics distribuïts en semestres. Aquesta taula presenta que els alumnes dilaten molt el temps per acabar els estudis. (Els estudis que no han tingut cap alumne que els hagi acabat no apareixen a les taules.)

Taula 15. Temps en semestres que tarden els alumnes per acabar els estudis

	Entre un i tres semestres	Entre quatre i sis semestres	Entre set i nou semestres	Total
Ciències Empresarials	1	4	9	14
Psicopedagogia	6	6		12
Humanitats	1			1
ETIG			2	2
ETIS			3	3
Filologia Catalana		1	1	2
ADE	1	3	1	5
Documentació			7	7
Ciències del Treball	3	5		8
	12	19	23	54

Font: UOC

[10] S'ha de tenir present que els mestres i professors, tot i ser professionals dependents, si són funcionaris (de carrera o interins) de l'administració autonòmica es computen dins el grup de professionals de l'educació i la investigació.

Una dada que s'ha de tenir present són els alumnes que acaben els estudis en un a tres semestres. Són alumnes que acudeixen a la UOC per acabar els estudis i sols hi cursen algunes assignatures que els manquen.

Es pot concloure fàcilment que els alumnes de la UOC tarden molt de temps per acabar els estudis, fent bona l'observació que apareix a la pàgina web de la UOC que diu, referint-se a la durada dels estudis: «No obstant això, cada persona pot ajustar la durada dels estudis a les seves possibilitats de dedicació, atès que la normativa acadèmica de la UOC és molt flexible.» També s'ha de tenir present que la UOC fa pocs anys que funciona i que, per tant, la quantitat d'alumnes matriculats amb el temps suficient per haver acabat els estudis encara és baix.

Perfil de l'alumne de la UOC

Amb les dades recollides, es pot arribar a una conclusió del tipus d'estudiants que trien la UOC per realitzar els seus estudis i dels motius que els duen a matricular-se a la UOC i no a la UIB o la UNED.

D'altra banda, el primer factor que pareix decidir els alumnes a matricular-se a la UOC és el de la flexibilitat física i temporal. Aquests alumnes no tenen una disponibilitat horària, per motius laborals generalment, que els permeti realitzar uns estudis presencials, ja que, com s'ha pogut comprovar a les dades presentades, la gran majoria fan feina. Les dificultats de desplaçament al campus (o seus universitàries) no és un factor que sembli primordial a l'hora de matricular-se a la UOC, ja que una gran quantitat dels alumnes matriculats viuen relativament propers a un campus universitari o a una extensió universitària. La dificultat és conseqüència de la manca de temps. A més, existeix l'oferta de la UNED, amb un model a distància similar al de la UOC.

El model lingüístic de la UOC no és un element que s'hagi de passar per alt, ja que, en formacions a distància, la competència en una llengua sol ser més important que en les formacions presencials. L'alumne de la UOC tria la universitat per motius lingüístics si vol fer l'ensenyament en català, ja que la UNED el fa sols en castellà, mentre que els ensenyaments a la UOC es realitzen en català i castellà (amb menor percentatge d'aquest darrer).[11]

La inserció en el mercat de treball possibilita els alumnes de la UOC a pagar les matrícules de les assignatures que cursen, tot i que aquestes no són barates.[12] També tenen accés a noves tecnologies i a Internet.

Un altre factor significatiu s'extreu si es relaciona el tipus d'estudis que s'ofereixen a la UOC amb el tipus de feines que realitzen els alumnes. Aproximadament la meitat dels estudis complementen i amplien altres estudis previs. Es pot concloure que la UOC cobreix un sector de la població de

[11] L'anuari del 2001-2002 presenta que, de les titulacions homologades, 257 assignatures es fan en català i setanta-nou en castellà.

[12] Un crèdit a la Llicenciatura de dret a primera matrícula a la UIB val 8,68 euros mentre que la UOC val 60,77. A Psicologia dels 11,40 a la UIB als 54,59 euros a la UOC. (Font: UIB i UOC)

professionals que, mitjançant els estudis (a temps parcial), vol ampliar el seu currículum i promocionar laboralment. Cal esmentar la quantitat d'alumnes que fan feina a l'educació i a les administracions locals i autonòmiques, com també en entitats financeres, on l'ampliació d'estudis és una forma de promocionar.

Però aquesta promoció no sols es redueix al camp de l'administració (pública o privada), sinó que, en els estudis tècnics, es dóna una quantitat considerable d'alumnes que provenen de la formació professional (un 28% i un 27% a Enginyeria Tècnica Informàtica de Sistemes i de Gestió, respectivament, i un 33% a Telecomunicacions).

Aquesta compaginació comporta que els estudiants de la UOC tardin més que la resta dels estudiants a acabar els estudis, ja que aquests no estan lligats directament, en la gran majoria dels casos, a l'exercici d'una feina remunerada.

Un altre perfil d'alumne majoritari és aquell que, havent començat uns estudis, no els ha acabats i els ha abandonats per incorporar-se al mercat de treball i que després vol continuar estudiant a la universitat.

Els elements que es creu que poden frenar l'accés de l'alumnat a la UOC són, d'una banda, l'ús majoritari de la llengua catalana com a llengua vehicular, element que fa que les persones amb mancances en l'ús del català o que per diferents motius no el dominen puguin optar per triar la UNED abans que la UOC, tot i que aquesta també realitza algunes assignatures en castellà. D'altra banda, el preu de la matrícula, que, com s'ha dit, no és baix.

Tot i això, tant l'organització interna com l'administrativa possibiliten compartir una vida acadèmica amb una vida professional. Aquesta compaginació fàcil i flexible amb la vida laboral, amb una oferta acadèmica àmplia i de qualitat que respon a diferents moments de formació dels alumnes, recolzada per uns mètodes didàctics que valoren el treball sobre la memorització de continguts, es creu que són els elements diferenciadors de la UOC respecte a la resta d'universitats de les Illes Balears i es pensa que faran que creixi el nombre de matriculats, tot i que aquests no siguin el perfil general d'alumnes a la UIB.

La incorporació dels nous d'estudis, amb la incorporació de postgraus, pot ser una possibilitat real perquè la UOC pugui captar alumnes que fins ara acudeixen a la UIB, oferint flexibilitat tant física com temporal dels estudis, que els permeti compaginar la feina amb l'estudi.

BIBLIOGRAFIA

Consejo de Coordinación Universitaria (2004). *Estadística universitaria*. Madrid: Consejo de Coordinación Universitaria, Dirección General de Universidades. MEC.

DE MIGUEL, J. M.; CAÏS, J.; VAQUERA, E. (2001). *Excelencia. Calidad de las universidades españolas*. Madrid: CIS.

INE (2004). «Estadística de l'ensenyament universitari de primer i segon cicle». Madrid: INE (www.ine.es).

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (dir.) (2003). *Educació superior i treball a Catalunya*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

SCHOMBURG, H.; TEICHLER, U. (2003). *CHEERS. Project Results*. (Resultats del projecte europeu L'educació superior i l'ocupació dels graduats universitaris a Europa).

VIDAL, J. (2003a). «Quality Assurance, Legal Reforms and the European Higher Education Area in Spain». *European Journal of Education, Research, Development and Policies*, 38 (3), 301-313.

— (2003b). *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. Lleó: Universitat de Lleó i Consell de Coordinació Universitària.

NOMBRE D'ALUMNES A LA UIB PER ESTUDI I ANY ACADÈMIC

TAULA 1. MATRICULA: ALUMNES MATRICULATS EN CADA CURS ACADÈMIC, SEGONS ESTUDIS (Dades a 30 de maig de 2005)

	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05
1 Ciències experimentals	1.020	972	927	891	827
2 Matemàtiques-Eng.tècniques informàtiques	1.221	1.226	1.223	1.217	1.184
3 Enginyeries tècniques no inf.-Arquitect. tècnica	68	95	275	426	546
4 Economia-Turisme	4.285	4.108	3.906	3.721	3.689
5 Estudis turisme (Felipe Moreno i C.Eiv-Form.)	0	95	152	546	517
6 Dret	1.446	1.161	896	811	765
7 Relacions Laborals	718	669	632	617	594
8 Educatives (Mestre, E.Social, Pedagogia, Psicop.)	2.147	2.093	2.091	2.084	2.064
9 Educatives (Alberta Giménez)	538	541	586	627	776
10 Psicologia	537	504	500	515	495
11 Salut (Infermeria-Fisioterapia)	316	399	510	672	762
12 Filologies (Anglesa, Catalana i Hispànica)	410	440	441	443	419
13 Història-Història de l'Art	630	642	623	604	547
14 Geografia	239	195	168	158	131
15 Filosofia	195	192	209	183	171
16 Treball Social	274	285	299	295	349
17 Altres (Estudis immobiliaris)	0	0	0	27	23
TOTAL	14.044	13.617	13.438	13.837	13.859

	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05
1 Ciències experimentals	100,00	95,29	90,88	87,35	81,08
2 Matemàtiques-Eng.tècniques informàtiques	100,00	100,41	100,16	99,67	96,97
3 Enginyeries tècniques no inf.-Arquitect. tècnica	100,00	139,71	404,41	626,47	802,94
4 Economia-Turisme	100,00	95,87	91,16	86,84	86,09
5 Estudis turisme (Felipe Moreno i C.Eiv-Form.)	0,00	100,00	160,00	574,74	544,21
6 Dret	100,00	80,29	61,96	56,09	52,90
7 Relacions Laborals	100,00	93,18	88,02	85,93	82,73
8 Educatives (Mestre, E.Social, Pedagogia, Psicop.)	100,00	97,48	97,39	97,07	96,13
9 Educatives (Alberta Giménez)	100,00	100,56	108,92	116,54	144,24
10 Psicologia	100,00	93,85	93,11	95,90	92,18
11 Salut (Infermeria-Fisioterapia)	100,00	126,27	161,39	212,66	241,14
12 Filologies (Anglesa, Catalana i Hispànica)	100,00	107,32	107,56	108,05	102,20
13 Història-Història de l'Art	100,00	101,90	98,89	95,87	86,83
14 Geografia	100,00	81,59	70,29	66,11	54,81
15 Filosofia	100,00	98,46	107,18	93,85	87,69
16 Treball Social	100,00	104,01	109,12	107,66	127,37
17 Altres (Estudis immobiliaris)	0,00	0,00	0,00	100,00	85,19
TOTAL	100,00	96,96	95,68	98,53	98,68

Font: Dades UIB i elaboració pròpia

NOMBRE D'ALUMNES A LA UIB PER ESTUDI, ANY ACADÈMIC I NOU INGRÉS

TAULA 2. INGRÉS: ALUMNES DE NOU INGRÉS, SEGONS ESTUDI I ANY D'INGRÉS (Dades a 30 de maig de 2005)

	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05
1 Ciències experimentals	264	203	188	217	175
2 Matemàtiques-Eng.tècniques informàtiques	397	412	378	354	314
3 Enginyeries tècniques no inf.-Arquitect. tècnica	68	56	216	221	196
4 Economia-Turisme	1.105	1.045	929	949	891
5 Estudis turisme (Felipe Moreno i C.Eiv-Form.)	0	95	72	287	245
6 Dret	174	158	145	142	135
7 Relacions Laborals	131	164	134	110	120
8 Educatives (Mestre, E.Social, Pedagogia, Psicop.)	564	567	553	612	673
9 Educatives (Alberta Giménez)	149	150	187	199	328
10 Psicologia	103	124	110	127	116
11 Salut (Infermeria-Fisioterapia)	113	184	222	260	219
12 Filologies (Anglesa, Catalana i Hispànica)	87	160	140	123	97
13 Història-Història de l'Art	155	174	151	151	136
14 Geografia	40	39	31	33	20
15 Filosofia	55	55	66	44	44
16 Treball Social	81	81	75	70	117
17 Altres (Estudis immobiliaris)	0	0	0	27	11
TOTAL	3.486	3.667	3.597	3.926	3.837

	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05
1 Ciències experimentals	100,00	76,89	71,21	82,20	66,29
2 Matemàtiques-Eng.tècniques informàtiques	100,00	103,78	95,21	89,17	79,09
3 Enginyeries tècniques no inf.-Arquitect. tècnica	100,00	82,35	317,65	325,00	288,24
4 Economia-Turisme	100,00	94,57	84,07	85,88	80,63
5 Estudis turisme (Felipe Moreno i C.Eiv-Form.)	0,00	100,00	75,79	302,11	257,89
6 Dret	100,00	90,80	83,33	81,61	77,59
7 Relacions Laborals	100,00	125,19	102,29	83,97	91,60
8 Educatives (Mestre, E.Social, Pedagogia, Psicop.)	100,00	100,53	98,05	108,51	119,33
9 Educatives (Alberta Giménez)	100,00	100,67	125,50	133,56	220,13
10 Psicologia	100,00	120,39	106,80	123,30	112,62
11 Salut (Infermeria-Fisioterapia)	100,00	162,83	196,46	230,09	193,81
12 Filologies (Anglesa, Catalana i Hispànica)	100,00	183,91	160,92	141,38	111,49
13 Història-Història de l'Art	100,00	112,26	97,42	97,42	87,74
14 Geografia	100,00	97,50	77,50	82,50	50,00
15 Filosofia	100,00	100,00	120,00	80,00	80,00
16 Treball Social	100,00	100,00	92,59	86,42	144,44
17 Altres (Estudis immobiliaris)	0,00	0,00	0,00	100,00	40,74
TOTAL	100,00	105,19	103,18	112,62	110,07

Font: Dades UIB i elaboració pròpia

NOMBRE D'ALUMNES A LA UIB PER ESTUDI, ANY ACADÈMIC I GÈNERE

TAULA 3. MATRICULA: ALUMNES MATRICULATS EN CADA CURS ACADÈMIC, SEGONS GÈNERE (Dades a 30 de maig de 2005)

		Dona	Home	2000-01	Dona	Home	2001-02	Dona	Home	2002-03	Dona	Home	2003-04	Dona	Home	2004-05
1	Ciències experimentals	573	447	1.020	538	434	972	502	425	927	498	393	891	460	367	827
2	Matemàtiques-Eng.tècniques informàtiques	211	1.010	1.221	223	1.003	1.226	220	1.003	1.223	220	997	1.217	210	974	1.184
3	Enginyeries tècniques no inf.-Arquitect. tècnica	9	59	68	13	82	95	72	203	275	99	327	426	130	416	546
4	Economia-Turisme	2.156	2.129	4.285	2.142	1.966	4.108	2.013	1.893	3.906	1.970	1.751	3.721	1.924	1.765	3.689
5	Estudis turisme (Felipe Moreno i C.Eiv-Form.)	0	0	0	65	30	95	95	57	152	335	211	546	343	174	517
6	Dret	860	586	1.446	687	474	1.161	528	368	896	462	349	811	439	326	765
7	Relacions Laborals	466	252	718	437	232	669	414	218	632	387	230	617	382	212	594
8	Educatives (Mestre, E.Social, Pedagogia, Psicop.)	1.744	403	2.147	1.688	405	2.093	1.671	420	2.091	1.653	431	2.084	1.655	409	2.064
9	Educatives (Alberta Giménez)	396	142	538	404	137	541	447	139	586	472	155	627	600	176	776
10	Psicologia	424	113	537	397	107	504	402	98	500	404	111	515	395	100	495
11	Salut (Infermeria-Fisioterapia)	272	44	316	330	69	399	429	81	510	547	125	672	619	143	762
12	Filologies (Anglesa, Catalana i Hispànica)	293	117	410	323	117	440	326	115	441	338	105	443	323	96	419
13	Història-Història de l'Art	384	246	630	391	251	642	370	253	623	370	234	604	336	211	547
14	Geografia	106	133	239	84	111	195	72	96	168	64	94	158	52	79	131
15	Filosofia	75	120	195	78	114	192	85	124	209	74	109	183	70	101	171
16	Treball Social	233	41	274	240	45	285	259	40	299	257	38	295	295	54	349
17	Altres (Estudis immobiliaris)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14	13	27	10	13	23
	TOTAL	8.202	5.842	14.044	8.040	5.577	13.617	7.905	5.533	13.438	8.164	5.673	13.837	8.243	5.616	13.859

	Dona	Home	2000-01	Dona	Home	2001-02	Dona	Home	2002-03	Dona	Home	2003-04	Dona	Home	2004-05
1 Ciències experimentals	56,18	43,82	100,00	55,35	44,65	100,00	54,15	45,85	100,00	55,89	44,11	100,00	55,62	44,38	100,00
2 Matemàtiques-Eng.tècniques informàtiques	17,28	82,72	100,00	18,19	81,81	100,00	17,99	82,01	100,00	18,08	81,92	100,00	17,74	82,26	100,00
3 Enginyeries tècniques no inf.-Arquitect. tècnica	13,24	86,76	100,00	13,68	86,32	100,00	26,18	73,82	100,00	23,24	76,76	100,00	23,81	76,19	100,00
4 Economia-Turisme	50,32	49,68	100,00	52,14	47,86	100,00	51,54	48,46	100,00	52,94	47,06	100,00	52,16	47,84	100,00
5 Estudis turisme (Felipe Moreno i C.Eiv-Form.)	0,00	0,00	0,00	68,42	31,58	100,00	62,50	37,50	100,00	61,36	38,64	100,00	66,34	33,66	100,00
6 Dret	59,47	40,53	100,00	59,17	40,83	100,00	58,93	41,07	100,00	56,97	43,03	100,00	57,39	42,61	100,00
7 Relacions Laborals	64,90	35,10	100,00	65,32	34,68	100,00	65,51	34,49	100,00	62,72	37,28	100,00	64,31	35,69	100,00
8 Educatives (Mestre, E.Social, Pedagogia, Psicop.)	81,23	18,77	100,00	80,65	19,35	100,00	79,91	20,09	100,00	79,32	20,68	100,00	80,18	19,82	100,00
9 Educatives (Alberta Giménez)	73,61	26,39	100,00	74,68	25,32	100,00	76,28	23,72	100,00	75,28	24,72	100,00	77,32	22,68	100,00
10 Psicologia	78,96	21,04	100,00	78,77	21,23	100,00	80,40	19,60	100,00	78,45	21,55	100,00	79,80	20,20	100,00
11 Salut (Infermeria-Fisioterapia)	86,08	13,92	100,00	82,71	17,29	100,00	84,12	15,88	100,00	81,40	18,60	100,00	81,23	18,77	100,00
12 Filologies (Anglesa, Catalana i Hispànica)	71,46	28,54	100,00	73,41	26,59	100,00	73,92	26,08	100,00	76,30	23,70	100,00	77,09	22,91	100,00
13 Història-Història de l'Art	60,95	39,05	100,00	60,90	39,10	100,00	59,39	40,61	100,00	61,26	38,74	100,00	61,43	38,57	100,00
14 Geografia	44,35	55,65	100,00	43,08	56,92	100,00	42,86	57,14	100,00	40,51	59,49	100,00	39,69	60,31	100,00
15 Filosofia	38,46	61,54	100,00	40,63	59,38	100,00	40,67	59,33	100,00	40,44	59,56	100,00	40,94	59,06	100,00
16 Treball Social	85,04	14,96	100,00	84,21	15,79	100,00	86,62	13,38	100,00	87,12	12,88	100,00	84,53	15,47	100,00
17 Altres (Estudis immobiliaris)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	51,85	48,15	100,00	43,48	56,52	100,00
TOTAL	58,40	41,60	100,00	59,04	40,96	100,00	58,83	41,17	100,00	59,00	41,00	100,00	59,48	40,52	100,00

Font: Dades UIB i elaboració pròpia

NOMBRE D'ALUMNES A LA UIB PER ESTUDI, ANY ACADÈMIC I EDAT

TAULA 4. MATRICULA: ALUMNES MATRICULATS EN CADA CURS ACADÈMIC, SEGONS EDAT (2000-2001) (Dades a 30 de maig de 2005)

	17 a 19 anys	20 a 22 anys	23 a 25 anys	26 a 35 anys	36 i més anys	TOTAL
1 Ciències experimentals	255	426	253	82	4	1.020
2 Matemàtiques-Eng.tècniques informàtiques	302	413	291	205	10	1.221
3 Enginyeries tècniques no inf.-Arquitect. tècnica	26	20	11	11	0	68
4 Economia-Turisme	698	1.577	1.158	798	54	4.285
5 Estudis turisme (Felipe Moreno i C.Eiv-Form.)	0	0	0	0	0	0
6 Dret	185	382	418	381	80	1.446
7 Relacions Laborals	34	197	197	244	46	718
8 Educatives (Mestre, E.Social, Pedagogia, Psicop.)	383	891	507	311	55	2.147
9 Educatives (Alberta Giménez)	102	241	125	63	7	538
10 Psicologia	99	214	120	77	27	537
11 Salut (Infermeria-Fisioterapia)	80	137	42	49	8	316
12 Filologies (Anglesa, Catalana i Hispànica)	65	194	89	55	7	410
13 Història-Història de l'Art	113	236	140	94	47	630
14 Geografia	32	80	83	36	8	239
15 Filosofia	35	62	51	30	17	195
16 Treball Social	47	133	42	41	11	274
17 Altres (Estudis immobiliaris)	0	0	0	0	0	0
TOTAL	2.456	5.203	3.527	2.477	381	14.044

	17 a 19 anys	20 a 22 anys	23 a 25 anys	26 a 35 anys	36 i més anys	TOTAL
1 Ciències experimentals	25,00	41,76	24,80	8,04	0,39	100,00
2 Matemàtiques-Eng.tècniques informàtiques	24,73	33,82	23,83	16,79	0,82	100,00
3 Enginyeries tècniques no inf.-Arquitect. tècnica	38,24	29,41	16,18	16,18	0,00	100,00
4 Economia-Turisme	16,29	36,80	27,02	18,62	1,26	100,00
5 Estudis turisme (Felipe Moreno i C.Eiv-Form.)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
6 Dret	12,79	26,42	28,91	26,35	5,53	100,00
7 Relacions Laborals	4,74	27,44	27,44	33,98	6,41	100,00
8 Educatives (Mestre, E.Social, Pedagogia, Psicop.)	17,84	41,50	23,61	14,49	2,56	100,00
9 Educatives (Alberta Giménez)	18,96	44,80	23,23	11,71	1,30	100,00
10 Psicologia	18,44	39,85	22,35	14,34	5,03	100,00
11 Salut (Infermeria-Fisioterapia)	25,32	43,35	13,29	15,51	2,53	100,00
12 Filologies (Anglesa, Catalana i Hispànica)	15,85	47,32	21,71	13,41	1,71	100,00
13 Història-Història de l'Art	17,94	37,46	22,22	14,92	7,46	100,00
14 Geografia	13,39	33,47	34,73	15,06	3,35	100,00
15 Filosofia	17,95	31,79	26,15	15,38	8,72	100,00
16 Treball Social	17,15	48,54	15,33	14,96	4,01	100,00
17 Altres (Estudis immobiliaris)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
TOTAL	17,49	37,05	25,11	17,64	2,71	100,00

Font: Dades UIB i elaboració pròpia

NOMBRE D'ALUMNES A LA UIB PER ESTUDI, ANY ACADÈMIC I EDAT

TAULA 5. MATRICULA: ALUMNES MATRICULATS EN CADA CURS ACADÈMIC, SEGONS EDAT (2004-2005) (Dades a 30 de maig de 2005)

	17 a 19 anys	20 a 22 anys	23 a 25 anys	26 a 35 anys	36 i més anys	TOTAL
1 Ciències experimentals	185	285	198	149	10	827
2 Matemàtiques-Eng.tècniques informàtiques	245	419	280	232	8	1.184
3 Enginyeries tècniques no inf.-Arquitect. tècnica	111	184	108	116	27	546
4 Economia-Turisme	611	1.217	941	830	90	3.689
5 Estudis turisme (Felipe Moreno i C.Eiv-Form.)	55	128	133	170	31	517
6 Dret	143	239	176	160	47	765
7 Relacions Laborals	16	65	142	273	98	594
8 Educatives (Mestre, E.Social, Pedagogia, Psicop.)	405	699	495	402	63	2.064
9 Educatives (Alberta Giménez)	121	284	157	189	25	776
10 Psicologia	111	173	122	78	11	495
11 Salut (Infermeria-Fisioterapia)	167	268	120	165	42	762
12 Filologies (Anglesa, Catalana i Hispànica)	89	143	79	82	26	419
13 Història-Història de l'Art	104	141	95	126	81	547
14 Geografia	17	55	19	26	14	131
15 Filosofia	25	60	29	40	17	171
16 Treball Social	55	120	88	69	17	349
17 Altres (Estudis immobiliaris)	1	2	5	12	3	23
TOTAL	2.461	4.482	3.187	3.119	610	13.859

	17 a 19 anys	20 a 22 anys	23 a 25 anys	26 a 35 anys	36 i més anys	TOTAL
1 Ciències experimentals	22,37	34,46	23,94	18,02	1,21	100,00
2 Matemàtiques-Eng.tècniques informàtiques	20,69	35,39	23,65	19,59	0,68	100,00
3 Enginyeries tècniques no inf.-Arquitect. tècnica	20,33	33,70	19,78	21,25	4,95	100,00
4 Economia-Turisme	16,56	32,99	25,51	22,50	2,44	100,00
5 Estudis turisme (Felipe Moreno i C.Eiv-Form.)	10,64	24,76	25,73	32,88	6,00	100,00
6 Dret	18,69	31,24	23,01	20,92	6,14	100,00
7 Relacions Laborals	2,69	10,94	23,91	45,96	16,50	100,00
8 Educatives (Mestre, E.Social, Pedagogia, Psicop.)	19,62	33,87	23,98	19,48	3,05	100,00
9 Educatives (Alberta Giménez)	15,59	36,60	20,23	24,36	3,22	100,00
10 Psicologia	22,42	34,95	24,65	15,76	2,22	100,00
11 Salut (Infermeria-Fisioterapia)	21,92	35,17	15,75	21,65	5,51	100,00
12 Filologies (Anglesa, Catalana i Hispànica)	21,24	34,13	18,85	19,57	6,21	100,00
13 Història-Història de l'Art	19,01	25,78	17,37	23,03	14,81	100,00
14 Geografia	12,98	41,98	14,50	19,85	10,69	100,00
15 Filosofia	14,62	35,09	16,96	23,39	9,94	100,00
16 Treball Social	15,76	34,38	25,21	19,77	4,87	100,00
17 Altres (Estudis immobiliaris)	4,35	8,70	21,74	52,17	13,04	100,00
TOTAL	17,76	32,34	23,00	22,51	4,40	100,00

Font: Dades UIB i elaboració pròpia

TAULA 6. MATRICULA: ALUMNES MATRICULATS EN CADA CURS ACADÈMIC SEGONS CICLE (Dades a 30 de maig de 2005)

	DIPLOMATURES-ENG./ARQUIT.TÈCNIQUES					LICENCIATURES-2n CICLE				
	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05
1 Ciències experimentals	0	0	0	0	0	1.020	972	927	891	827
2 Matemàtiques-Eng.tècniques informàtiques	1.000	1.017	1.006	1.006	971	221	209	217	211	213
3 Enginyeries tècniques no inf.-Arquitect. tècnica	68	95	275	426	546	0	0	0	0	0
4 Economia-Turisme	2.526	2.408	2.358	2.270	2.269	1.759	1.700	1.548	1.451	1.420
5 Estudis turisme (Felipe Moreno i C.Eiv-Form.)	0	95	152	546	517	0	0	0	0	0
6 Dret	0	0	0	0	0	1.446	1.161	896	811	765
7 Relacions Laborals	718	669	632	617	594	0	0	0	0	0
8 Educatives (Mestre, E.Social, Pedagogia, Psicop.)	1.603	1.566	1.563	1.535	1.523	544	527	528	549	541
9 Educatives (Alberta Giménez)	538	541	586	627	776	0	0	0	0	0
10 Psicologia	0	0	0	0	0	537	504	500	515	495
11 Salut (Infermeria-Fisioterapia)	316	399	510	672	762	0	0	0	0	0
12 Filologies (Anglesa, Catalana i Hispànica)	0	0	0	0	0	410	440	441	443	419
13 Història-Història de l'Art	0	0	0	0	0	630	642	623	604	547
14 Geografia	0	0	0	0	0	239	195	168	158	131
15 Filosofia	0	0	0	0	0	195	192	209	183	171
16 Treball Social	274	285	299	295	349	0	0	0	0	0
17 Altres (Estudis immobiliaris)	0	0	0	27	23	0	0	0	0	0
TOTAL	7.043	7.075	7.381	8.021	8.330	7.001	6.542	6.057	5.816	5.529

	DIPLOMATURES-ENG./ARQUIT.TÈCNIQUES					LLICENCIATURES-2n CICLE				
	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05
1 Ciències experimentals	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
2 Matemàtiques-Eng.tècniques informàtiques	81,90	82,95	82,26	82,66	82,01	18,10	17,05	17,74	17,34	17,99
3 Enginyeries tècniques no inf.-Arquitect. tècnica	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
4 Economia-Turisme	58,95	58,62	60,37	61,01	61,51	41,05	41,38	39,63	38,99	38,49
5 Estudis turisme (Felipe Moreno i C.Eiv-Form.)	0,00	100,00	100,00	100,00	100,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
6 Dret	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
7 Relacions Laborals	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
8 Educatives (Mestre, E.Social, Pedagogia, Psicop.)	74,66	74,82	74,75	73,66	73,79	25,34	25,18	25,25	26,34	26,21
9 Educatives (Alberta Giménez)	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
10 Psicologia	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
11 Salut (Infermeria-Fisioterapia)	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
12 Filologies (Anglesa, Catalana i Hispànica)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
13 Història-Història de l'Art	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
14 Geografia	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
15 Filosofia	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
16 Treball Social	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
17 Altres (Estudis immobiliaris)	0,00	0,00	0,00	100,00	100,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
TOTAL	50,15	51,96	54,93	57,97	60,11	49,85	48,04	45,07	42,03	39,89

Font: Dades UIB i elaboració pròpia

TAULA 7. RESULTATS ACADÈMICS PER ESTUDIS I ANY ACADÈMIC, SEGONS CICLE. ALUMNES TITULATS PER ANY ACADÈMIC. (Dades a 30 de maig de 2005)

	DIPLOM.-ENG./ARQUIT.TÈCNIQUES				LLICENCIATURES-2n CICLE				TOTAL			
	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04
1 Ciències experimentals	0	0	0	0	121	113	141	135	121	113	141	135
2 Matemàtiques-Eng.tècniques informàtiques	103	111	148	111	36	31	41	30	139	142	189	141
3 Enginyeries tècniques no inf.-Arquitect. tècnica	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	5
4 Economia-Turisme	391	272	206	223	255	311	277	287	646	583	483	510
5 Estudis turisme (Felipe Moreno i C.Eiv-Form.)	20	30	39	208	0	0	0	0	20	30	39	208
6 Dret	0	0	0	0	227	219	154	77	227	219	154	77
7 Relacions Laborals	117	91	74	77	0	0	0	0	117	91	74	77
8 Educatives (Mestre, E.Social, Pedagogia, Psicop.)	386	369	451	463	79	60	93	95	465	429	544	558
9 Educatives (Alberta Giménez)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10 Psicologia	0	0	0	0	73	32	61	55	73	32	61	55
11 Salut (Infermeria-Fisioterapia)	92	78	70	87	0	0	0	0	92	78	70	87
12 Filologies (Anglesa, Catalana i Hispànica)	0	0	0	0	52	40	46	50	52	40	46	50
13 Història-Història de l'Art	0	0	0	0	51	78	69	59	51	78	69	59
14 Geografia	0	0	0	0	52	34	26	30	52	34	26	30
15 Filosofia	0	0	0	0	17	10	19	22	17	10	19	22
16 Treball Social	42	33	45	43	0	0	0	0	42	33	45	43
17 Altres (Estudis immobiliaris)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	1.151	984	1.033	1.217	963	928	927	840	2.114	1.912	1.960	2.057
	54,45	51,46	52,70	59,16	45,55	48,54	47,30	40,84	100,00	100,00	100,00	100,00

	EVOLUCIÓ 2000-01 BASE 100				RELACIÓ ENTRE ESTUDIS FINALITZATSI INGRESSOS NOUS				PERCENTATGE DEL TOTAL			
	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04
1 Ciències experimentals	100,00	93,39	116,53	111,57	45,83	55,67	75,00	62,21	5,72	5,91	7,19	6,56
2 Matemàtiques-Eng.tècniques informàtiques	100,00	102,16	135,97	101,44	35,01	34,47	50,00	39,83	6,58	7,43	9,64	6,85
3 Enginyeries tècniques no inf.-Arquitect. tècnica	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,26	0,00	0,00	0,00	0,24
4 Economia-Turisme	100,00	90,25	74,77	78,95	58,46	55,79	51,99	53,74	30,56	30,49	24,64	24,79
5 Estudis turisme (Felipe Moreno i C.Eiv-Form.)	100,00	150,00	195,00	1.040,00	0,00	1,00	2,00	3,00	0,95	1,57	1,99	10,11
6 Dret	100,00	96,48	67,84	33,92	130,46	138,61	106,21	54,23	10,74	11,45	7,86	3,74
7 Relacions Laborals	100,00	77,78	63,25	65,81	89,31	55,49	55,22	70,00	5,53	4,76	3,78	3,74
8 Educatives (Mestre, E.Social, Pedagogia, Psicop.)	100,00	92,26	116,99	120,00	82,45	75,66	98,37	91,18	22,00	22,44	27,76	27,13
9 Educatives (Alberta Giménez)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
10 Psicologia	100,00	43,84	83,56	75,34	70,87	25,81	55,45	43,31	3,45	1,67	3,11	2,67
11 Salut (Infermeria-Fisioterapia)	100,00	84,78	76,09	94,57	81,42	42,39	31,53	33,46	4,35	4,08	3,57	4,23
12 Filologies (Anglesa, Catalana i Hispànica)	100,00	76,92	88,46	96,15	59,77	25,00	32,86	40,65	2,46	2,09	2,35	2,43
13 Història-Història de l'Art	100,00	152,94	135,29	115,69	32,90	44,83	45,70	39,07	2,41	4,08	3,52	2,87
14 Geografia	100,00	65,38	50,00	57,69	130,00	87,18	83,87	90,91	2,46	1,78	1,33	1,46
15 Filosofia	100,00	58,82	111,76	129,41	30,91	18,18	28,79	50,00	0,80	0,52	0,97	1,07
16 Treball Social	100,00	78,57	107,14	102,38	51,85	40,74	60,00	61,43	1,99	1,73	2,30	2,09
17 Altres (Estudis immobiliaris)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
TOTAL	100,00	90,44	92,72	97,30	60,64	52,14	54,49	52,39	100,00	100,00	100,00	100,00

Font: Dades UIB i elaboració pròpia

BEQUES CONCEDIDES A ALUMNAT DE LA UIB PER ESTUDI I ANY ACADÈMIC

TAULA 8. BEQUES CONCEDIDES A ALUMNAT DE LA UIB PER ESTUDI I ANY ACADÈMIC (Dades a 30 de maig de 2005)

	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05
1 Ciències experimentals	113	109	101	88	92
2 Matemàtiques-Eng.tècniques informàtiques	89	113	107	113	118
3 Enginyeries tècniques no inf.-Arquitect. tècnica	8	14	38	58	79
4 Economia-Turisme	221	262	231	182	224
5 Estudis turisme (Felipe Moreno i C.Eiv-Form.)	25	42	12	40	35
6 Dret	52	53	52	42	46
7 Relacions Laborals	36	38	29	25	14
8 Educatives (Mestre, E.Social, Pedagogia, Psicop.)	274	312	279	303	335
9 Educatives (Alberta Giménez)	39	47	38	48	78
10 Psicologia	48	55	60	52	56
11 Salut (Infermeria-Fisioterapia)	84	106	115	127	119
12 Filologies (Anglesa, Catalana i Hispànica)	23	45	47	54	50
13 Història-Història de l'Art	63	66	60	80	60
14 Geografia	16	22	14	12	12
15 Filosofia	21	17	20	23	31
16 Treball Social	30	37	38	40	46
17 Altres (Estudis immobiliaris)	0	0	0	0	0
TOTAL	1.142	1.338	1.241	1.287	1.395

2000-01 base 100	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05
1 Ciències experimentals	100,00	96,46	89,38	77,88	81,42
2 Matemàtiques-Eng.tècniques informàtiques	100,00	126,97	120,22	126,97	132,58
3 Enginyeries tècniques no inf.-Arquitect. tècnica	100,00	175,00	475,00	725,00	987,50
4 Economia-Turisme	100,00	118,55	104,52	82,35	101,36
5 Estudis turisme (Felipe Moreno i C.Eiv-Form.)	100,00	168,00	48,00	160,00	140,00
6 Dret	100,00	101,92	100,00	80,77	88,46
7 Relacions Laborals	100,00	105,56	80,56	69,44	38,89
8 Educatives (Mestre, E.Social, Pedagogia, Psicop.)	100,00	113,87	101,82	110,58	122,26
9 Educatives (Alberta Giménez)	100,00	120,51	97,44	123,08	200,00
10 Psicologia	100,00	114,58	125,00	108,33	116,67
11 Salut (Infermeria-Fisioterapia)	100,00	126,19	136,90	151,19	141,67
12 Filologies (Anglesa, Catalana i Hispànica)	100,00	195,65	204,35	234,78	217,39
13 Història-Història de l'Art	100,00	104,76	95,24	126,98	95,24
14 Geografia	100,00	137,50	87,50	75,00	75,00
15 Filosofia	100,00	80,95	95,24	109,52	147,62
16 Treball Social	100,00	123,33	126,67	133,33	153,33
17 Altres (Estudis immobiliaris)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
TOTAL	100,00	117,16	108,67	112,70	122,15

Continua

Relació amb nous matriculats de cada curs	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05
1 Ciències experimentals	42,80	53,69	53,72	40,55	52,57
2 Matemàtiques-Eng.tècniques informàtiques	22,42	27,43	28,31	31,92	37,58
3 Enginyeries tècniques no inf.-Arquitect. tècnica	11,76	25,00	17,59	26,24	40,31
4 Economia-Turisme	20,00	25,07	24,87	19,18	25,14
5 Estudis turisme (Felipe Moreno i C.Eiv-Form.)		44,21	16,67	13,94	14,29
6 Dret	29,89	33,54	35,86	29,58	34,07
7 Relacions Laborals	27,48	23,17	21,64	22,73	11,67
8 Educatives (Mestre, E.Social, Pedagogia, Psicop.)	48,58	55,03	50,45	49,51	49,78
9 Educatives (Alberta Giménez)	26,17	31,33	20,32	24,12	23,78
10 Psicologia	46,60	44,35	54,55	40,94	48,28
11 Salut (Infermeria-Fisioterapia)	74,34	57,61	51,80	48,85	54,34
12 Filologies (Anglesa, Catalana i Hispànica)	26,44	28,13	33,57	43,90	51,55
13 Història-Història de l'Art	40,65	37,93	39,74	52,98	44,12
14 Geografia	40,00	56,41	45,16	36,36	60,00
15 Filosofia	38,18	30,91	30,30	52,27	70,45
16 Treball Social	37,04	45,68	50,67	57,14	39,32
17 Altres (Estudis immobiliaris)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
TOTAL	32,76	36,49	34,50	32,78	36,36

Font: Dades UIB i elaboració pròpia

TAULA 9. ALUMNES MATRICULATS SEGONS MUNICIPI DE RESIDÈNCIA (Dades a 30 de maig de 2005)

	POBLACIÓ JOVES SEGONS RECTIFICACIONS PADRONALS ALUMNES MATRICULATS									POBLACIÓ JOVES SEGONS RECTIFICACIONS PADRONALS			
	2000 18 i 24	2004 18 i 24	Variació 2000-2004	2000-01	2004-2005	Variació 2000-2004	Relació amb joves entre 18 a 24 anys 2000-01	Relació amb joves entre 18 a 24 anys 2000-01	Variació 2000-2004	2000 15-19	2000 20-24	2004 15-19	2004 20-24
Alaior	646	697	107,93	56	33	58,93	8,67	4,73	-3,94	470	552	486	600
Ciutadella de Menorca	2.120	2.181	102,88	172	142	82,56	8,11	6,51	-1,60	1.443	1.831	1.438	1.893
es Castell	581	620	106,85	21	35	166,67	3,62	5,64	2,02	413	498	387	543
es Mercadal	268	305	113,71	16	18	112,50	5,96	5,90	-0,06	187	231	201	265
es Migjorn Gran	91	107	117,66	5	9	180,00	5,52	8,44	2,92	68	77	73	92
Ferreries	395	396	100,10	42	36	85,71	10,62	9,10	-1,53	297	336	274	341
Maó	2.126	2.185	102,77	127	120	94,49	5,97	5,49	-0,48	1.397	1.847	1.376	1.910
Sant Lluís	347	394	113,73	16	18	112,50	4,62	4,57	-0,05	248	297	286	337
TOTAL	**6.574**	**6.885**	**104,74**	**455**	**411**	**90,33**		**6,92**	**5,97**	**-0,95**			
Eivissa	3.324	3.839	115,48	357	387	108,40	10,74	10,08	-0,66	2.262	2.872	2.360	3.367
Sant Antoni de Portmany	1.482	1.649	111,25	83	76	91,57	5,60	4,61	-0,99	1.151	1.252	1.065	1.436
Sant Joan de Labritja	297	293	98,72	11	10	90,91	3,71	3,42	-0,29	203	256	209	251
Sant Josep de sa Talaia	1.229	1.486	120,90	39	35	89,74	3,17	2,35	-0,82	972	1.035	992	1.288
Santa Eulària des Riu	1.788	2.138	119,59	73	87	119,18	4,08	4,07	-0,01	1.394	1.509	1.415	1.855
Formentera	522	554	106,01	32	16	50,00	6,13	2,89	-3,24	361	450	303	493
TOTAL	**8.643**	**9.959**	**115,23**	**595**	**611**	**102,69**	**6,88**	**6,14**	**-0,75**				

Continua

TAULA 9. ALUMNES MATRICULATS SEGONS MUNICIPI DE RESIDÈNCIA (Dades a 30 de maig de 2005)

	POBLACIÓ JOVES SEGONS RECTIFICACIONS PADRONALS ALUMNES MATRICULATS									POBLACIÓ JOVES SEGONS RECTIFICACIONS PADRONALS			
	2000 18 i 24	2004 18 i 24	Variació 2000-2004	2000-01	2004-2005	Variació 2000-2004	Relació amb joves entre 18 a 24 anys 2000-01	Relació amb joves entre 18 a 24 anys 2000-01	Variació 2000-2004	2000 15-19	2000 20-24	2004 15-19	2004 20-24
Alaró	256	294	114,84	88	76	86,36	34,38	25,85	-8,52	230	210	200	254
Alcúdia	1.192	1.378	115,66	154	155	100,65	12,92	11,25	-1,68	778	1.036	806	1.217
Algaida	284	280	98,66	62	64	103,23	21,82	22,82	1,01	221	240	177	245
Andratx	620	714	115,23	92	76	82,61	14,84	10,64	-4,20	515	517	482	618
Ariany	46	39	84,65	5	9	180,00	10,96	23,32	12,35	33	39	18	35
Artà	534	504	94,42	78	80	102,56	14,61	15,87	1,26	370	460	326	439
Banyalbufar	45	40	87,22	14	8	57,14	30,84	20,20	-10,63	32	39	18	36
Binissalem	423	404	95,37	92	81	88,04	21,73	20,06	-1,67	282	367	324	339
Búger	67	61	91,07	22	13	59,09	32,74	21,24	-11,50	41	59	46	52
Bunyola	416	354	85,23	158	139	87,97	38,02	39,24	1,23	283	359	276	299
Calvià	3.482	3.565	102,37	548	619	112,96	15,74	17,37	1,63	2.496	2.983	2.458	3.073
Campanet	157	171	108,92	39	52	133,33	24,84	30,41	5,57	140	129	140	143
Campos	590	585	99,25	103	103	100,00	17,47	17,60	0,13	413	507	401	505
Capdepera	733	795	108,43	71	77	108,45	9,69	9,69	0,00	500	633	529	689
Consell	174	178	102,41	52	45	86,54	29,85	25,22	-4,63	131	148	122	154
Costitx	65	58	88,07	7	12	171,43	10,70	20,83	10,13	47	56	48	48
Deià	36	47	130,39	3	5	166,67	8,29	10,59	2,31	26	31	21	43
Escorca	31	23	74,52	1	1	100,00	3,18	4,27	1,09	12	29	12	21

Continua

TAULA 9. ALUMNES MATRICULATS SEGONS MUNICIPI DE RESIDÈNCIA (Dades a 30 de maig de 2005)

	POBLACIÓ JOVES SEGONS RECTIFICACIONS PADRONALS ALUMNES MATRICULATS									POBLACIÓ JOVES SEGONS RECTIFICACIONS PADRONALS			
	2000 18 i 24	2004 18 i 24	Variació 2000-2004	2000-01	2004-2005	Variació 2000-2004	Relació amb joves entre 18 a 24 anys 2000-01	Relació amb joves entre 18 a 24 anys 2000-01	Variació 2000-2004	2000 15-19	2000 20-24	2004 15-19	2004 20-24
Esporles	311	274	88,22	101	103	101,98	32,52	37,59	5,07	208	269	220	230
Estellencs	16	15	96,25	2	3	150,00	12,50	19,48	6,98	15	13	7	14
Felanitx	1.219	1.305	107,04	203	232	114,29	16,66	17,78	1,13	959	1.027	883	1.128
Fornalutx	39	24	62,69	6	6	100,00	15,54	24,79	9,25	13	36	26	19
Inca	2.284	2.350	102,91	402	357	88,81	17,60	15,19	-2,41	1.553	1.973	1.615	2.027
Lloret de Vistalegre	62	74	118,97	7	21	300,00	11,25	28,38	17,12	41	54	50	64
Lloseta	423	460	108,84	91	89	97,80	21,51	19,33	-2,18	300	363	327	395
Llubí	152	123	81,13	31	28	90,32	20,45	22,76	2,32	83	135	80	107
Llucmajor	2.106	2.196	104,29	322	358	111,18	15,29	16,30	1,01	1.489	1.808	1.551	1.886
Manacor	2.683	2.837	105,75	344	398	115,70	12,82	14,03	1,21	1.975	2.288	1.992	2.439
Mancor de la Vall	80	67	83,25	17	10	58,82	21,25	15,02	-6,23	60	68	43	58
Maria de la Salut	117	156	133,79	24	25	104,17	20,58	16,03	-4,56	93	98	90	138
Marratxí	2.078	2.189	105,33	459	531	115,69	22,09	24,26	2,17	1.525	1.773	1.619	1.865
Montuïri	155	170	109,94	49	35	71,43	31,61	20,54	-11,07	115	132	97	151
Muro	507	495	97,63	107	75	70,09	21,11	15,16	-5,96	389	429	364	422
Palma	32.017	32.267	100,78	7.438	6.914	92,96	23,23	21,43	-1,80	21.790	27.659	20.210	28.225
Petra	202	180	88,93	36	38	105,56	17,79	21,11	3,32	127	177	110	158
Pollença	1.147	1.157	100,92	169	173	102,37	14,74	14,95	0,21	828	981	791	999
Porreres	333	311	93,45	51	52	101,96	15,33	16,73	1,40	203	292	194	272

Continua

TAULA 9. ALUMNES MATRICULATS SEGONS MUNICIPI DE RESIDÈNCIA (Dades a 30 de maig de 2005)

	POBLACIÓ JOVES SEGONS RECTIFICACIONS PADRONALS ALUMNES MATRICULATS									POBLACIÓ JOVES SEGONS RECTIFICACIONS PADRONALS			
	2000 18 i 24	2004 18 i 24	Variació 2000-2004	2000-01	2004-2005	Variació 2000-2004	Relació amb joves entre 18 a 24 anys 2000-01	Relació amb joves entre 18 a 24 anys 2000-01	Variació 2000-2004	2000 15-19	2000 20-24	2004 15-19	2004 20-24
Puigpunyent	64	74	116,04	25	21	84,00	39,31	28,46	-10,85	43	55	59	62
sa Pobla	888	910	102,45	184	188	102,17	20,72	20,66	-0,06	620	764	609	788
Sant Joan	121	116	96,36	23	20	86,96	19,04	17,18	-1,86	69	107	62	104
Sant Llorenç des Cardassar	473	513	108,59	60	68	113,33	12,70	13,25	0,55	348	403	351	443
Santa Eugènia	68	64	94,12	22	19	86,36	32,35	29,69	-2,67	50	58	40	56
Santa Margalida	724	771	106,44	88	94	106,82	12,15	12,20	0,04	495	625	493	672
Santa Maria del Camí	370	328	88,55	76	97	127,63	20,52	29,57	9,05	242	322	245	279
Santanyí	664	741	111,63	100	114	114,00	15,07	15,39	0,32	463	571	544	632
Selva	223	239	107,16	44	45	102,27	19,70	18,80	-0,90	182	187	162	207
Sencelles	137	107	78,10	28	31	110,71	20,44	28,97	8,53	80	121	95	88
ses Salines	312	292	93,65	49	42	85,71	15,73	14,39	-1,33	183	275	179	256
Sineu	172	171	99,88	39	33	84,62	22,73	19,25	-3,47	118	148	127	146
Sóller	876	840	95,82	163	183	112,27	18,60	21,79	3,19	617	753	519	736
Son Servera	979	1.025	104,70	92	99	107,61	9,40	9,66	0,26	681	843	686	888
Valldemossa	124	112	90,65	30	35	116,67	24,19	31,14	6,95	90	106	82	96
Vilafranca de Bonany	168	174	103,94	19	30	157,89	11,34	17,22	5,89	113	145	131	148
TOTAL	61.442	62.619	101,92	12.490	12.182	97,5320,33	19,45	-0,87					
Altres no residents a CAIB o no identificat municipi (*)		504	655	129,96									
TOTAL CAIB	76.658	79.463	103,66		14.044	13.859	98,68	18,32	17,44	-0,88			

NOTA: Aquest grup inclou estudis dels quals no hi ha identificació de lloc de residència.

Font: Dades UIB i elaboració pròpia

NOMBRE D'ALUMNES A LA UIB PER ESTUDI, ANY ACADÈMIC I NACIONALITAT

TAULA 10. ALUMNES MATRICULATS SEGONS ANY ACADÈMIC I NACIONALITAT 2000 (Dades a 30 de maig de 2005)

	Espanyola	UNIÓ EUR 15 (sense Espanya)	Altres Europa	Amèrica	Àfrica	Altres	Altres no ident.	TOTAL
1 Ciències experimentals	1.006	4	1	6	1	1	1	1.020
2 Matemàtiques-Eng.tècniques informàtiques	1.202	10	1	7	1	0	0	1.221
3 Enginyeries tècniques no inf.-Arquitect. tècnica	64	1	0	2	0	1	0	68
4 Economia-Turisme	3.932	60	2	11	2	8	270	4.285
5 Estudis turisme (Felipe Moreno i C.Eiv-Form.)	0	0	0	0	0	0	0	0
6 Dret	1.426	11	2	7	0	0	0	1.446
7 Relacions Laborals	714	2	0	1	0	1	0	718
8 Educatives (Mestre, E.Social, Pedagogia, Psicop.)*	2.672	7	1	3	1	1	0	2.685
9 Educatives (Alberta Giménez)	0	0	0	0	0	0	0	0
10 Psicologia	530	1	2	3	1	0	0	537
11 Salut (Infermeria-Fisioterapia)	315	0	0	1	0	0	0	316
12 Filologies (Anglesa, Catalana i Hispànica)	388	10	1	11	0	0	0	410
13 Història-Història de l'Art	627	0	0	3	0	0	0	630
14 Geografia	237	2	0	0	0	0	0	239
15 Filosofia	193	0	0	2	0	0	0	195
16 Treball Social	267	4	1	2	0	0	0	274
17 Altres (Estudis immobiliaris)	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	13.573	112	11	59	6	12	271	14.044

* Totes les carreres educatives UIB i Alberta Giménez s'inclouen a la mateixa fila

	Espanyola	UNIÓ EUR 15 (sense Espanya)	Altres Europa	Amèrica	Àfrica	Altres	Altres no ident.	TOTAL
1 Ciències experimentals	98,63	0,39	0,10	0,59	0,10	0,10	0,10	100,00
2 Matemàtiques-Eng.tècniques informàtiques	98,44	0,82	0,08	0,57	0,08	0,00	0,00	100,00
3 Enginyeries tècniques no inf.-Arquitect. tècnica	94,12	1,47	0,00	2,94	0,00	1,47	0,00	100,00
4 Economia-Turisme	91,76	1,40	0,05	0,26	0,05	0,19	6,30	100,00
5 Estudis turisme (Felipe Moreno i C.Eiv-Form.)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
6 Dret	98,62	0,76	0,14	0,48	0,00	0,00	0,00	100,00
7 Relacions Laborals	99,44	0,28	0,00	0,14	0,00	0,14	0,00	100,00
8 Educatives (Mestre, E.Social, Pedagogia, Psicop.)	99,52	0,26	0,04	0,11	0,04	0,04	0,00	100,00
9 Educatives (Alberta Giménez)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
10 Psicologia	98,70	0,19	0,37	0,56	0,19	0,00	0,00	100,00
11 Salut (Infermeria-Fisioterapia)	99,68	0,00	0,00	0,32	0,00	0,00	0,00	100,00
12 Filologies (Anglesa, Catalana i Hispànica)	94,63	2,44	0,24	2,68	0,00	0,00	0,00	100,00
13 Història-Història de l'Art	99,52	0,00	0,00	0,48	0,00	0,00	0,00	100,00
14 Geografia	99,16	0,84	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	100,00
15 Filosofia	98,97	0,00	0,00	1,03	0,00	0,00	0,00	100,00
16 Treball Social	97,45	1,46	0,36	0,73	0,00	0,00	0,00	100,00
17 Altres (Estudis immobiliaris)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
TOTAL	96,65	0,80	0,08	0,42	0,04	0,09	1,93	100,00

Font: Dades UIB i elaboració pròpia

NOMBRE D'ALUMNES A LA UIB PER ESTUDI, ANY ACADÈMIC I NACIONALITAT

TAULA 11. ALUMNES MATRICULATS SEGONS ANY ACADÈMIC I NACIONALITAT 2004 (Dades a 30 de maig de 2005)

	Espanyola	UNIÓ EUR 15 (sense Espanya)	Altres Europa	Amèrica	Àfrica	Altres	Altres no ident.	TOTAL
1 Ciències experimentals	804	7	1	11	0	3	1	827
2 Matemàtiques-Eng.tècniques informàtiques	1.155	10	7	8	1	3	0	1.184
3 Enginyeries tècniques no inf.-Arquitect. tècnica	530	3	1	10	1	1	0	546
4 Economia-Turisme	3.332	26	11	33	9	6	272	3.689
5 Estudis turisme (Felipe Moreno i C.Eiv-Form.)	490	8	6	10	1	2	0	517
6 Dret	743	6	6	10	0	0	0	765
7 Relacions Laborals	584	4	1	3	1	1	0	594
8 Educatives (Mestre, E.Social, Pedagogia, Psicop.)*	2.808	6	4	16	6	0	0	2.840
9 Educatives (Alberta Giménez)	0	0	0	0	0	0	0	0
10 Psicologia	473	7	2	12	1	0	0	495
11 Salut (Infermeria-Fisioterapia)	743	6	2	6	4	1	0	762
12 Filologies (Anglesa, Catalana i Hispànica)	414	1	2	2	0	0	0	419
13 Història-Història de l'Art	539	5	0	2	1	0	0	547
14 Geografia	127	2	2	0	0	0	0	131
15 Filosofia	166	2	0	3	0	0	0	171
16 Treball Social	340	3	1	4	1	0	0	349
17 Altres (Estudis immobiliaris)	21	2	0	0	0	0	0	23
TOTAL	13.269	98	46	130	26	17	273	13.859

* Totes les carreres educatives UIB i Alberta Giménez s'inclouen a la mateixa fila

	Espanyola	UNIÓ EUR 15 (sense Espanya)	Altres Europa	Amèrica	Àfrica	Altres	Altres no ident.	TOTAL
1 Ciències experimentals	97,22	0,85	0,12	1,33	0,00	0,36	0,12	100,00
2 Matemàtiques-Eng.tècniques informàtiques	97,55	0,84	0,59	0,68	0,08	0,25	0,00	100,00
3 Enginyeries tècniques no inf.-Arquitect. tècnica	97,07	0,55	0,18	1,83	0,18	0,18	0,00	100,00
4 Economia-Turisme	90,32	0,70	0,30	0,89	0,24	0,16	7,37	100,00
5 Estudis turisme (Felipe Moreno i C.Eiv-Form.)	94,78	1,55	1,16	1,93	0,19	0,39	0,00	100,00
6 Dret	97,12	0,78	0,78	1,31	0,00	0,00	0,00	100,00
7 Relacions Laborals	98,32	0,67	0,17	0,51	0,17	0,17	0,00	100,00
8 Educatives (Mestre, E.Social, Pedagogia, Psicop.)	98,87	0,21	0,14	0,56	0,21	0,00	0,00	100,00
9 Educatives (Alberta Giménez)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
10 Psicologia	95,56	1,41	0,40	2,42	0,20	0,00	0,00	100,00
11 Salut (Infermeria-Fisioterapia)	97,51	0,79	0,26	0,79	0,52	0,13	0,00	100,00
12 Filologies (Anglesa, Catalana i Hispànica)	98,81	0,24	0,48	0,48	0,00	0,00	0,00	100,00
13 Història-Història de l'Art	98,54	0,91	0,00	0,37	0,18	0,00	0,00	100,00
14 Geografia	96,95	1,53	1,53	0,00	0,00	0,00	0,00	100,00
15 Filosofia	97,08	1,17	0,00	1,75	0,00	0,00	0,00	100,00
16 Treball Social	97,42	0,86	0,29	1,15	0,29	0,00	0,00	100,00
17 Altres (Estudis immobiliaris)	91,30	8,70	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	100,00
TOTAL	95,74	0,71	0,33	0,94	0,19	0,12	1,97	100,00

Font: Dades UIB i elaboració pròpia

TAULA 12. MATRICULA: ALUMNES D'ERASMUS I SÈNECA (2000-2004) (Dades a 30 de maig de 2005)

Any acadèmic		2000-01		2002-03			2004-05	
Tipus de trasllat		Alumnes que se'n van	Alumnes que venen	Alumnes que se'n van	Alumnes que venen	Alumnes que venen	Alumnes que venen	Alumnes que venen
Tipus de matrícula		Erasmus i Séneca	Erasmus	Erasmus i Séneca	Erasmus	Séneca	Erasmus	Séneca
1	Ciències experimentals	7	0	6	1	2	3	9
2	Matemàtiques-Eng. tècniques informàtiques	0	1	6	7	2	3	0
3	Enginyeries tècniques no inf.-Arquitect. tècnica	0	0	2	0	0	0	0
4	Economia-Turisme	49	0	42	41	0	33	4
5	Estudis turisme (Felipe Moreno i C.Eiv-Form.)	0	0	0	0	0	0	0
6	Dret	5	0	7	1	1	9	7
7	Relacions Laborals	1	0	0	0	1	0	0
8	Educatives (Mestre, E.Social,Pedagogia, Psicop.)*	0	0	17	22	5	22	2
9	Educatives (Alberta Giménez)	0	0	0	0	0	0	0
10	Psicologia	0	0	1	5	2	4	2
11	Salut (Infermeria-Fisioterapia)	0	0	3	0	0	0	0
12	Filologies (Anglesa, Catalana i Hispànica)	7	0	27	2	0	10	7
13	Història-Història de l'Art	0	0	4	4	2	5	0
14	Geografia	0	0	0	3	0	3	0
15	Filosofia	0	0	1	0	0	0	0
16	Treball Social	2	0	0	2	0	0	1
17	Altres (Estudis immobiliaris)	0	0	0	0	0	0	0
	TOTAL	71	1	116	88	15	92	32

Continua

* Totes les carreres educatives UIB i Alberta Giménez s'inclouen a la mateixa fila

Any acadèmic / Tipus de trasllat	2000-01		2002-03			2004-05	
	Alumnes que se'n van	Alumnes que venen	Alumnes que se'n van	Alumnes que venen	Alumnes que venen	Alumnes que venen	Alumnes que venen
Tipus de matrícula	Erasmus i Séneca	Erasmus	Erasmus i Séneca	Erasmus	Séneca	Erasmus	Séneca
1 Ciències experimentals	9,86	0,00	5,17	1,14	13,33	3,26	28,13
2 Matemàtiques-Eng. tècniques informàtiques	0,00	100,00	5,17	7,95	13,33	3,26	0,00
3 Enginyeries tècniques no inf.-Arquitect. tècnica	0,00	0,00	1,72	0,00	0,00	0,00	0,00
4 Economia-Turisme	69,01	0,00	36,21	46,59	0,00	35,87	12,50
5 Estudis turisme (Felipe Moreno i C.Eiv-Form.)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
6 Dret	7,04	0,00	6,03	1,14	6,67	9,78	21,88
7 Relacions Laborals	1,41	0,00	0,00	0,00	6,67	0,00	0,00
8 Educatives (Mestre, E.Social, Pedagogia, Psicop.)	0,00	0,00	14,66	25,00	33,33	23,91	6,25
9 Educatives (Alberta Giménez)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
10 Psicologia	0,00	0,00	0,86	5,68	13,33	4,35	6,25
11 Salut (Infermeria-Fisioterapia)	0,00	0,00	2,59	0,00	0,00	0,00	0,00
12 Filologies (Anglesa, Catalana i Hispànica)	9,86	0,00	23,28	2,27	0,00	10,87	21,88
13 Història-Història de l'Art	0,00	0,00	3,45	4,55	13,33	5,43	0,00
14 Geografia	0,00	0,00	0,00	3,41	0,00	3,26	0,00
15 Filosofia	0,00	0,00	0,86	0,00	0,00	0,00	0,00
16 Treball Social	2,82	0,00	0,00	2,27	0,00	0,00	3,13
17 Altres (Estudis immobiliaris)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
TOTAL	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Font: Dades UIB i elaboració pròpia

NOMBRE D'ALUMNES A LA UIB PER ESTUDI, ANY ACADÈMIC I ACCÉS

TAULA 13. TIPUS D'ACCÉS A LA UNIVERSITAT 2000

(Dades a 30 de maig de 2005)

	Altres tipus d'accés	Formació profe-ssional	Majors de 25 anys	Proves d'accés a la universitat	Sense proves d'accés a la universitat	Titulació, di-plomatura o primer cicle	No consta	TOTAL
1 Ciències experimentals	6	0	5	202	0	51	0	264
2 Matemàtiques-Eng. tècniques informàtiques	0	32	2	289	16	46	12	397
3 Enginyeries tècniques no inf.-Arquitect. tècnica	0	9	1	47	9	2	0	68
4 Economia-Turisme	148	57	8	751	76	65	0	1.105
5 Estudis turisme (Felipe Moreno i C.Eiv-Form.)	0	0	0	0	0	0	0	0
6 Dret	0	0	10	158	0	6	0	174
7 Relacions Laborals	0	17	13	77	20	4	0	131
8 Educatives (Mestre, E.Social, Pedagogia, Psicop.)*	0	57	17	554	13	72	0	713
9 Educatives (Alberta Giménez)	0	0	0	0	0	0	0	0
10 Psicologia	0	0	5	95	0	3	0	103
11 Salut (Infermeria-Fisioterapia)	0	31	3	74	1	4	0	113
12 Filologies (Anglesa, Catalana i Hispànica)	1	0	0	75	0	11	0	87
13 Història-Història de l'Art	0	0	8	137	0	10	0	155
14 Geografia	0	0	1	36	0	3	0	40
15 Filosofia	0	0	2	48	0	5	0	55
16 Treball Social	2	6	2	71	0	0	0	81
17 Altres (Estudis immobiliaris)	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	157	209	77	2.614	135	282	12	3.486

Continua

* Totes les carreres educatives UIB i Alberta Giménez s'inclouen a la mateixa fila

	Altres tipus d'accés	Formació profe-ssional	Majors de 25 anys	Proves d'accés a la universitat	Sense proves d'accés a la universitat	Titulació, di-plomatura o primer cicle		TOTAL
1 Ciències experimentals	2,27	0,00	1,89	76,52	0,00	19,32	0,00	100,00
2 Matemàtiques-Eng.tècniques informàtiques	0,00	8,06	0,50	72,80	4,03	11,59	3,02	100,00
3 Enginyeries tècniques no inf.-Arquitect. tècnica	0,00	13,24	1,47	69,12	13,24	2,94	0,00	100,00
4 Economia-Turisme	13,39	5,16	0,72	67,96	6,88	5,88	0,00	100,00
5 Estudis turisme (Felipe Moreno i C.Eiv-Form.)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
6 Dret	0,00	0,00	5,75	90,80	0,00	3,45	0,00	100,00
7 Relacions Laborals	0,00	12,98	9,92	58,78	15,27	3,05	0,00	100,00
8 Educatives (Mestre, E.Social, Pedagogia, Psicop.)	0,00	7,99	2,38	77,70	1,82	10,10	0,00	100,00
9 Educatives (Alberta Giménez)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
10 Psicologia	0,00	0,00	4,85	92,23	0,00	2,91	0,00	100,00
11 Salut (Infermeria-Fisioterapia)	0,00	27,43	2,65	65,49	0,88	3,54	0,00	100,00
12 Filologies (Anglesa, Catalana i Hispànica)	1,15	0,00	0,00	86,21	0,00	12,64	0,00	100,00
13 Història-Història de l'Art	0,00	0,00	5,16	88,39	0,00	6,45	0,00	100,00
14 Geografia	0,00	0,00	2,50	90,00	0,00	7,50	0,00	100,00
15 Filosofia	0,00	0,00	3,64	87,27	0,00	9,09	0,00	100,00
16 Treball Social	2,47	7,41	2,47	87,65	0,00	0,00	0,00	100,00
17 Altres (Estudis immobiliaris)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
TOTAL	4,50	6,00	2,21	74,99	3,87	8,09	0,34	100,00

Font: Dades UIB i elaboració pròpia

NOMBRE D'ALUMNES A LA UIB PER ESTUDI, ANY ACADÈMIC I ACCÉS

TAULA 14. TIPUS D'ACCÉS A LA UNIVERSITAT 2004

(Dades a 30 de maig de 2005)

	Altres tipus d'accés	Formació profe-ssional	Majors de 25 anys	Proves d'accés a la universitat	Sense proves d'accés a la universitat	Titulació, di-plomatura o primer cicle	TOTAL
1 Ciències experimentals	1	0	7	139	0	28	175
2 Matemàtiques-Eng.tècniques informàtiques	2	22	3	225	1	61	314
3 Enginyeries tècniques no inf.-Arquitect. tècnica	2	50	6	130	2	6	196
4 Economia-Turisme	4	63	11	697	35	81	891
5 Estudis turisme (Felipe Moreno i C.Eiv-Form.)	9	19	9	156	45	7	245
6 Dret	2	0	11	113	0	9	135
7 Relacions Laborals	0	26	24	48	11	11	120
8 Educatives (Mestre, E.Social, Pedagogia, Psicop.)*	2	103	61	730	8	97	1.001
9 Educatives (Alberta Giménez)	0	0	0	0	0	0	0
10 Psicologia	1	0	4	108	0	3	116
11 Salut (Infermeria-Fisioterapia)	1	53	6	156	1	2	219
12 Filologies (Anglesa, Catalana i Hispànica)	0	0	1	80	0	16	97
13 Història-Història de l'Art	1	0	13	114	0	8	136
14 Geografia	0	0	2	18	0	0	20
15 Filosofia	0	0	4	34	0	6	44
16 Treball Social	1	9	9	94	2	2	117
17 Altres (Estudis immobiliaris)	0	1	4	4	0	2	11
TOTAL	26	346	175	2.846	105	339	3.837

Continua

* Totes les carreres educatives UIB i Alberta Giménez s'inclouen a la mateixa fila

	Altres tipus d'accés	Formació profe-ssional	Majors de 25 anys	Proves d'accés a la universitat	Sense proves d'accés a la universitat	Titulació, di-plomatura o primer cicle	TOTAL
1 Ciències experimentals	0,57	0,00	4,00	79,43	0,00	16,00	100,00
2 Matemàtiques-Eng.tècniques informàtiques	0,64	7,01	0,96	71,66	0,32	19,43	100,00
3 Enginyeries tècniques no inf.-Arquitect. tècnica	1,02	25,51	3,06	66,33	1,02	3,06	100,00
4 Economia-Turisme	0,45	7,07	1,23	78,23	3,93	9,09	100,00
5 Estudis turisme (Felipe Moreno i C.Eiv-Form.)	3,67	7,76	3,67	63,67	18,37	2,86	100,00
6 Dret	1,48	0,00	8,15	83,70	0,00	6,67	100,00
7 Relacions Laborals	0,00	21,67	20,00	40,00	9,17	9,17	100,00
8 Educatives (Mestre, E.Social, Pedagogia, Psicop.)	0,20	10,29	6,09	72,93	0,80	9,69	100,00
9 Educatives (Alberta Giménez)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
10 Psicologia	0,86	0,00	3,45	93,10	0,00	2,59	100,00
11 Salut (Infermeria-Fisioterapia)	0,46	24,20	2,74	71,23	0,46	0,91	100,00
12 Filologies (Anglesa, Catalana i Hispànica)	0,00	0,00	1,03	82,47	0,00	16,49	100,00
13 Història-Història de l'Art	0,74	0,00	9,56	83,82	0,00	5,88	100,00
14 Geografia	0,00	0,00	10,00	90,00	0,00	0,00	100,00
15 Filosofia	0,00	0,00	9,09	77,27	0,00	13,64	100,00
16 Treball Social	0,85	7,69	7,69	80,34	1,71	1,71	100,00
17 Altres (Estudis immobiliaris)	0,00	9,09	36,36	36,36	0,00	18,18	100,00
TOTAL	0,68	9,02	4,56	74,17	2,74	8,84	100,00

Font: Dades UIB i elaboració pròpia

ALUMNES AMB TRASLLAT D'EXPEDIENT

TAULA 15. TRASLLAT D'EXPEDIENTS (2000-2004)

(Dades de febrer de 2005)

	2000-2001	Taxa trasllat en relació a nou ingrès	2004-2005	Taxa trasllat en relació a nou ingrès	Diferència entre les taxes 2000-01 i 2004-05
Cap a una altra universitat Alumnes amb proves d'accés fetes a la uib que es traslladen cap a una altra universitat	748	21,46	783	20,41	-1,05
Alumnes amb expedient a la uib que es traslladen cap a una altra universitat	422	12,11	419	10,92	-1,19
Total	1170	33,56	1202	31,33	-2,24
	2000-2001	Taxa trasllat en relació a nou ingrès	2004-2005	Taxa trasllat en relació a nou ingrès	
Des d'una altra universitat alumnes sense proves d'accés fetes a la uib que han arribat des d'una altra universitat	162	4,65	175	4,56	-0,09
Alumnes amb expedient a la uib que han arribat des d'una altra universitat	128	3,67	104	2,71	-0,96
Total	290	8,32	279	7,27	-1,05

Font: dades uib i elaboració pròpia

NOMBRE D'ALUMNES AMB PROVES D'ACCÉS FETES A LA UIB QUE ES TRASLLADEN CAP A UNA ALTRA UNIVERSITAT

TAULA 16. TRASLLAT A ALTRES UNIVERSITATS (2000-2004)

(Dades de febrer de 2005)

	Carreras Curs 2000-2001	Barcelona	Madrid	Granada	València	Saragossa	Salamanca	Lleida	Altres (24 ciutats)	TOTAL	%
1	Licenciado en Derecho	28	10			1			2	41	5,48
2	Licenciado en Bellas Artes	35			1		2		1	39	5,21
3	Arquitecto	20	5	1	1				6	33	4,41
4	Licenciado en Administración y Dirección de Empresas	21	6		1				3	31	4,14
5	Ingeniero Industrial	24	2		2	1			0	29	3,88
6	Licenciado en Medicina	17			1	3		2	6	29	3,88
7	Licenciado en Periodismo	9	17				2		1	29	3,88
8	Diplomado en Fisioterapia	17	3		1		1		4	26	3,48
9	Licenciado en Psicología	13	12	1					0	26	3,48
10	Licenciado en Farmacia	10	6	1	2		1		3	23	3,07
11	Arquitecto Técnico	10	1	2		1			7	21	2,81
12	Ingeniero en Telecomunicación	19							0	19	2,54
13	Licenciado en Economía	16	1						2	19	2,54
14	Maestro	7	5	3			2		2	19	2,54
15	Licenciado en Comunicación Audiovisual	3	11				1		3	18	2,41
16	Licenciado en Veterinaria	5	3			4			6	18	2,41
17	Licenciado en Historia	15	1	1					0	17	2,27
18	Licenciado en Odontología	7	9						0	16	2,14
19	Licenciado en Filología Inglesa	9			1			1	3	14	1,87
20	Licenciado en Publicidad y Relaciones Públicas	2	10						2	14	1,87
21	Diplomado en Traducción e Interpretación	8	1	2					1	12	1,60

Continua

22	Licenciado en Historia del Arte	8	1	1				2	12	1,60
23	Licenciado en Biología	8	1		1			1	11	1,47
24	Diplomado en Ciencias Empresariales	7		1	1			1	10	1,34
25	Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	2	5	1			1	1	10	1,34
	Altres (61 carreres)	112	45	3	4	5	5	9	29	212	28,34
	TOTAL	432	155	17	16	15	14	13	86	748	100,00
	%	57,75	20,72	2,27	2,14	2,01	1,87	1,74	11,50	100,00	
	Només de les 25 més demanades exteriorment: Carreres oferides a la UIB	123	37	7	3	1	2	0	13	186	34,70
	Carreres no oferides a la UIB	197	73	7	9	9	7	4	44	350	65,30

Carreras Curs 2004-2005	Barcelona	Madrid	València	Granada	Lleida	Navarra	Altres (24 ciutats)	TOTAL	%
Licenciado en Medicina	43	2	2	1	4	1	5	58	7,41
Licenciado en Derecho	24	11	1	1			2	39	4,98
Licenciado en Administración y Dirección de Empresas	23	8		4		2	1	38	4,85
Licenciado en Bellas Artes	22	2	1	4			4	33	4,21
Arquitecto	19	6				1	5	31	3,96
Licenciado en Farmacia	14	11	1	1		1	2	30	3,83
Maestro	16	3		2			7	28	3,58
Licenciado en Psicología	10	13	1	2			0	26	3,32
Licenciado en Historia	11	11					0	22	2,81
Licenciado en Biología	16			1		1	2	20	2,55
Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	6		1	1	7		5	20	2,55
Arquitecto Técnico	8	4	2			1	4	19	2,43
Licenciado en Publicidad y Relaciones Públicas	5	6				2	6	19	2,43
Licenciado en Veterinaria	8	5					6	19	2,43

Continua

Carreras Curs 2004-2005	Barcelona	Madrid	València	Granada	Lleida	Navarra	Altres (24 ciutats)	TOTAL	%
Ingeniero Industrial	9	3	2			1	1	16	2,04
Licenciado en Economía	13	1	1				1	16	2,04
Licenciado en Odontología	7	9					0	16	2,04
Licenciado en Periodismo	6	9					0	15	1,92
Diplomado en Traducción e Interpretación	12						1	13	1,66
Licenciado en Comunicación Audiovisual	4	6					3	13	1,66
Diplomado en Trabajo Social	4	6	1	1			0	12	1,53
Ingeniero en Telecomunicación	8	2	2				0	12	1,53
Diplomado en Educación Social	1	10					0	11	1,40
Diplomado en Turismo	1	8					2	11	1,40
Licenciado en Química	7	3	1				0	11	1,40
Licenciado en Sociología	5	5					1	11	1,40
Licenciado en Filología Hispánica	5	3		1			1	10	1,28
Licenciado en Filología Inglesa	5	2		1			2	10	1,28
Licenciado en Pedagogía	3	5					2	10	1,28
Altres (54 carreres)	110	42	10	5	1	0	26	194	24,78
TOTAL	425	196	26	25	12	10	89	783	100,00
%	54,28	25,03	3,32	3,19	1,53	1,28	11,37	100,00	
Només de les 25 més demanades exteriorment:									
Carreres oferides a la UIB	147	88	7	13	0	4	24	283	48,05
Carreres no oferides a la UIB	168	66	9	7	11	6	39	306	51,95

Font: Dades UIB i elaboració pròpia

NOMBRE D'ALUMNES MATRICULATS ALS CURSOS DE DOCTORAT PER DEPARTAMENTS

TAULA 17. ALUMNAT MATRICULAT A CURSOS DE DOCTORAT (2000-2004) (Dades de febrer de 2005)

					Variació		TESIS LLEGIDES	
Departaments	2000-01	%	2004-05	%	2000-04	% variació	2000-01	2003-04
Biologia	31	7,99	54	10,80	23	74,19	6	11
Biologia Fonamental	37	9,54	30	6,00	-7	-18,92	6	3
Ciències de la Terra	22	5,67	18	3,60	-4	-18,18	1	1
Ciències de l'Educació	46	11,86	81	16,20	35	76,09	4	9
Ciències Històriques i Teoria de les Arts	46	11,86	71	14,20	25	54,35	5	3
Ciències Matemàtiques i Informàtica	17	4,38	21	4,20	4	23,53	7	0
Dret Privat (**)	19	0,00	20	4,00	1	5,26	0	0
Dret Públic (**)	10	0,00	15	3,00	5	50,00	0	1
Dret Privat, Públic i del Turisme	29	7,47	2	0,40	-27	-93,10	0	0
Economia i Empresa	17	4,38	35	7,00	18	105,88	3	8
Filologia Catalana i Lingüística General	24	6,19	11	2,20	-13	-54,17	0	0
Filologia Espanyola, Moderna i Llatina	27	6,96	20	4,00	-7	-25,93	1	0
Filosofia	24	6,19	50	10,00	26	108,33	3	0
Física	16	4,12	21	4,20	5	31,25	2	5
Psicologia	15	3,87	30	6,00	15	100,00	1	3
Química	8	2,06	21	4,20	13	162,50	8	3
Total	388	100,00	500	100,00	112	28,87	47	47

* No s'han fet les diferenciacions de departaments, entre 2000-2004, per poder establir les sèries de dades entre 2000-200
** Les dades són del bieni 2001-03
Font: Dades UIB i elaboració pròpia

III. EL SISTEMA EDUCATIU NO ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS

L'avaluació de programes d'intervenció socioeducativa: la Iniciativa Comunitària Urban-el Temple de Palma[1]

Belén Pascual Barrio

[1] Pascual, B. (2004). La evaluación de programas de intervención socioeducativa. La experiencia de Urban-el Temple de Palma de Mallorca. Tesi doctoral del Departament de Ciències de l'Educació. Facultat d'Educació de la Universitat de les Illes Balears. Aquesta investigació parteix del treball d'avaluació externa de la Iniciativa Urban-el Temple dut a terme a l'Àrea de Teoria i Història de l'Educació del Departament de Ciències de l'Educació de la UIB.

RESUM

Aquest article sintetitza els aspectes més destacats de l'avaluació de la Iniciativa Comunitària Urban-el Temple de Palma (1997-2001) i concretament dels programes de formació i inserció laboral destinats a col·lectius amb baixes qualificacions. A partir de l'avaluació, tant interna com externa, hem aprofundit en el coneixement del procés, els resultats i l'impacte de l'experiència des d'una perspectiva qualitativa.

RESUMEN

Este artículo sintetiza los aspectos más destacados de la evaluación de la Iniciativa Comunitaria Urban-el Temple de Palma (1997-2001) y concretamente de los programas de formación e inserción laboral destinados a colectivos con bajas calificaciones. A partir de la evaluación, tanto interna como externa, hemos profundizado en el conocimiento del proceso, los resultados y el impacto de la experiencia desde una perspectiva cualitativa.

EL CONTEXT D'ESTUDI: LA INICIATIVA URBAN-EL TEMPLE

La Iniciativa Comunitària Urban-el Temple es va desenvolupar entre els anys 1997 i 2001 en el centre històric de Palma: els barris de la Calatrava, el Temple i la Gerreria. En aquesta zona, la precarietat social es concentra en determinades llars i en espais localitzats, principalment al barri de la Gerreria. En aquest barri es va iniciar un procés de deteriorament a partir de la dècada dels setanta, com a resultat de canvis en els processos productius, el tancament de comerços, el desallotjament d'alguns edificis, el debilitament de l'activitat comunitària i l'arribada de col·lectius marginals i exclosos del mercat laboral regular. S'hi ha donat un procés en espiral de deteriorament físic i social i l'abandonament progressiu per part dels veïns amb una situació normalitzada (Ballester i Orte 2002).

La iniciativa es destinà a un sector de la població amb dèficits culturals, ambientals i familiars i amb baix nivell educatiu, procedent del Marroc, Centreuropa, Amèrica del Sud, Portugal o Palma. Un alt percentatge eren d'ètnia gitana. L'objectiu era la rehabilitació urbanística i la millora social de la realitat d'aquesta zona donant resposta a les necessitats socials dels residents i renovant el dinamisme social de la zona mitjançant la posada en marxa de programes socials, educatius, laborals i d'incentivació econòmica. La iniciativa ha inclòs diverses propostes formatives destinades a l'alfabetització d'adults, la formació professional, l'educació per al temps lliure i l'animació sociocultural. Podem fer-ne una classificació segons els àmbits amb què es relacionaven aquestes propostes.

- Relacionades amb l'educació formal: programes específics per a menors d'atenció psicopedagògica i programes d'alfabetització d'adults.
- Relacionades amb l'oci i el temps lliure (Centre Social Flassaders): programa de temps lliure, ludotecta, projecte Cangurs i projecte Viu la vida de la Calatrava (foment de l'associacionisme).
- Relacionades amb el treball: projectes de formació i inserció laboral: Escola de Formació d'Oficis Artesans, Centre de formació permanent, Centre de formació de joves i adults, Oficina d'Informació i Orientació Laboral, Viver d'Empreses i Ajuda a la Creació d'Ocupació.
- Relacionades amb àmbits diversos de la vida quotidiana: projectes destinats a persones majors: «Donar més vida als anys», «Temps per a tu, temps per a tothom», «Anima animus»; projectes destinats a menors: «Nosaltres també som protagonistes», «Centre de prevenció de dia».

- Els programes de formació i inserció han estat interrelacionats i s'han desenvolupat sobre la base d'actuacions municipals ja existents. Pel seu caràcter extraordinari, comptaren amb un temps limitat i, una vegada assolits els objectius, els equipaments i els serveis creats passaren a ser gestionats per aquests departaments administratius de referència.

En el disseny dels programes d'actuació es va preveure una avaluació externa, que s'encarregà a un equip de professionals del Departament de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears. Com a part d'aquesta avaluació externa, al llarg del procés d'intervenció, es realitzà el seguiment dels projectes per poder comprovar els canvis i els efectes produïts en cadascuna de les fases. El seguiment es realitzà a partir de la documentació disponible, la base de dades d'usuaris, les entrevistes a professionals i l'observació sistemàtica dels projectes i equipaments. S'han avaluat cinc factors clau dels projectes: l'anàlisi de necessitats, el disseny, el procés de gestió, el procés d'execució, els resultats i l'impacte.

ELS OBJECTIUS I EL DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ

Hem centrat la nostra atenció en l'avaluació de dos programes en concret: les iniciatives d'inserció per a dones i els cursos-taller per a joves. Són programes de formació per a la feina que es posaren en marxa amb la finalitat de reconduir el projecte laboral i vital de persones amb baixes qualificacions que no comptaven amb la preparació necessària per enfrontar-se a la recerca de feina. L'objectiu principal d'aquests programes formatius era, doncs, l'adquisició de coneixements tècnics i de formació bàsica per a la posterior inserció laboral.

Els objectius d'aquesta investigació s'han adreçat específicament a conèixer els resultats aconseguits des de la satisfacció que expressaren els agents participants, tant els professionals com els beneficiaris, una vegada acabada l'experiència. De la investigació destacarem els aspectes que sintetitzen els resultats principals de l'avaluació i que revelen atribucions i percepcions enfrontades, encerts, amenaces, febleses i oportunitats de l'experiència.

El nivell de satisfacció dels beneficiaris i dels professionals constitueix un aspecte fonamental en l'anàlisi dels resultats, ja que ens aporta informació rellevant sobre els efectes dels programes, tant els previstos com els no previstos. La narració de les trajectòries laborals dels beneficiaris ens permet conèixer la percepció que tenen de la seva pròpia experiència professional, i aquesta percepció ens aproxima al canvi viscut o als obstacles que l'han impedit.

La metodologia qualitativa ens ha permès incidir en la descripció i comprensió interpretativa de la conducta social en el marc de referència dels subjectes. De l'anàlisi de les dades no es pretén realitzar generalitzacions, sinó una aproximació a les trajectòries dels subjectes. L'anàlisi interpretacional dels discursos ens permet trobar significats a les accions i ens remet a estructures latents de la seva realitat.

Es varen realitzar nou entrevistes en profunditat a sis professionals de l'equip els mesos de maig i juny de 2003. A part d'aquestes entrevistes, comptam amb la informació facilitada en reunions realitzades entre 1998 i 2002 per a l'elaboració dels informes d'avaluació externa. El quadre següent recull el total de reunions de seguiment realitzades i les entrevistes en profunditat.

Quadre 1. Reunions de seguiment amb informants qualificats

	Reunions			Entrevistes	
INFORMANTS QUALIFICATS	1999	2000	2001	2003	TOTAL
Gerent del consorci	—	—	—	1	1
Director de programes de formació i inserció	4	1	2	2	9
Coordinadora del departament d'Inserció	5	1	1	2	9
Coordinador del departament de Formació	1	1	1	1	4
Informador				1	1
Tècnica de Formació	1			1	2
Tècnic de Formació				1	1
Coordinació Equip Avaluador	8	8	3		19
Equip Urban i Equip Avaluador		2	1		3
Formador extern	1				1
Equip Directiu	2				2
Total reunions	22	13	8	9	52

Respecte dels usuaris, s'han realitzat un total de vint-i-cinc entrevistes a catorze dones i a onze homes. Catorze són d'ètnia gitana, onze són paios i cinc marroquins. Nou són més grans de vint-i-cinc anys i setze són menors. Tots/es ells/es han participat en accions formatives de la iniciativa comunitària entre els anys 1999 i 2001. Les entrevistes es varen realitzar les darreres setmanes de 2001 i els mesos de juny i juliol de 2003 a l'Escola d'Oficis Artesans de l'edifici Sa Gerreria. De l'anàlisi de les dades no pretenem realitzar generalitzacions, sinó més bé complementar la perspectiva quantitativa aprofundint en les seves trajectòries. Al quadre següent es presenten les dades identificatives de les persones entrevistades.

Quadre 2. Dades d'identificació dels subjectes de la mostra

INFORMADORS	Adults	Joves	Total
Dones	7	8	15
Paies	2	2	4

Continia

Gitanes	3	4	7
Marroquines	2	2	4
Homes	2	8	10
Paios	1	2	3
Gitanos	1	5	6
Marroquins	—	2	2
TOTAL	9	16	25

La mostra ha estat seleccionada en funció del criteri fonamental de ser residents en la zona Urban, participants en accions formatives destinades a la inserció laboral, preferiblement durant un mínim de sis mesos o que continuassin la seva formació en el moment de realitzar-se l'entrevista. A la vegada, hem tingut en compte que totes les accions formatives estiguessin representades de forma proporcional al nombre de participants i que hi hagués una distribució per gènere i procedència, d'acord amb el perfil dels participants. A l'inici del treball de camp comptàvem amb una previsió orientativa de la mostra que vàrem adaptar atenent al principi de saturació informativa.

Del total de usuaris registrats a la base de dades de l'escola per al període de temps que dura la iniciativa, 152 són residents al barri, dels quals 95 són dones i 57 són homes. D'aquests 152 residents, 52 es matriculen en accions de formació per a la inserció. Al quadre següent en podem veure la distribució en els diferents cursos i la correspondència respecte de la mostra seleccionada.

QUADRE 3. DISTRIBUCIÓ DE LA MOSTRA EN RELACIÓ AMB L'ALUMNAT DELS PROGRAMES DE FORMACIÓ PER A LA INSERCIÓ[2]

Participants cursos	< 3 m.	3-6 m.	6-12 m.	> 12 m.	Total	Mostra
Serveis a la comunitat		3	2	1	6	2
Iniciativa de neteja	4	2	3	7	16	7
Taller de bicicletes	2	4			6	2
Taller de façanes	2	2	5		9	6
Taller de mobles	1	1		4	6	1
Taller de costura	1	3	1	1	6	5
Taller de ceràmica	1			2	3	1
Taller enquadernació			1			1
Total	11	15	11	15	52	25

[2] La distribució de l'alumnat per temps de permanència als cursos s'ha fet en relació amb quatre categories: menys de tres mesos (< 3 m.), entre tres i sis mesos (3-6 m.), entre sis i dotze mesos (6-12 m.) i més de dotze mesos (> 12 m.).

RESULTATS DE LA INTERVENCIÓ: LA POSSIBILITAT DE CANVI

Les valoracions dels participants ens mostren que és possible iniciar canvis a l'edat adulta i en col·lectius amb grans dèficits. A pesar de ser conscients que manca encara «molt i molt temps per aprendre», fent memòria de la seva experiència i intentant definir la seva situació actual, expressen una percepció de millora. La reducció dels factors de risc o de les situacions de precarietat pot valorar-se a partir de la reflexió que ells mateixos fan sobre les fites assolides i sobre les seves pròpies possibilitats i limitacions.

Així doncs, si bé la inserció sociolaboral pot no haver-se assolit, la percepció del mercat laboral i les expectatives d'inserció laboral dels alumnes, una vegada acabats els cursos, ha canviat de forma significativa.

A partir de la tutela i l'acompanyament s'han sentit recolzats, han acceptat la possibilitat de ser ajudats i han adquirit una actitud més activa socialment i laboralment, més confiança, una altra forma de veure la vida i de pensar. L'adquisició d'un nou sentit de l'aprenentatge es fa evident davant l'entusiasme que expressen en narrar-nos la seva experiència.

La percepció dels beneficiaris ens mostra que és possible iniciar canvis en l'adultesa i en situacions de dificultat social. Tot i que les destreses són funcionals en els seus propis contextos (escolars, familiars, laborals), aquestes poden ser transferibles a altres contextos (Flecha 1998). Mostra d'això és el canvi d'actituds, canvi en l'organització de les activitats quotidianes o l'adquisició de noves responsabilitats. L'entusiasme que expressen en narrar-nos la seva experiència prova l'adquisició d'un nou sentit de l'aprenentatge.

En primer lloc, defensen l'efecte de l'experiència formativa per a la consecució de més benestar o per a l'obertura a l'exterior enfront a l'aïllament de la llar. Concretament, les expressions que utilitzen són les següents: «començar-se a moure», «obrir els ulls», «aprendre a veure», «aprendre a pensar», «tenir ganes de fer coses», «espavilar-se» o «desfogar-se».

En segon lloc, es valora l'adquisició d'una més gran autonomia, responsabilitat, autoconfiança i capacitat d'organització. De l'anàlisi de les entrevistes destaca la consecució d'una més gran autonomia i integració, l'inici de processos de canvi, de desenvolupament del seu potencial personal, de confiança en ells mateixos i de la seva capacitat per no dependre dels altres. Així mateix, es mostren més partícips dels processos comunitaris i entren en relacions més àmplies que les que han tingut fins ara i estableixen vincles amb altres persones.

Al quadre següent es resumeixen els reptes aconseguits o els efectes del programa. Sense la intenció d'extrapolar els resultats, podem aproximar-nos a les percepcions de millora des del punt de vista del mateixos alumnes.

Quadre 4. Els resultats dels programes des de la percepció dels alumnes[3]

	MAG1	MAG2	MAG3	MAP1	MAP2	MAM1	MAM2	MJG1	MJG2	MJG3	MJG4	MJP1	MJP2	MJM1	MJM2	HAG	HAP	HJG1	HJG2	HJG3	HJG4	HJG5	HJM1	HJM2	HJP
Benestar				•	•			•		•	•							•		•			•		
Sortir de l'aïllament	•	•	•		•	•	•	•		•	•			•	•			•		•					•
Autonomia	•			•					•	•	•												•		
Responsabilitat	•			•					•	•	•										•		•		•
Autoconfiança	•			•					•	•	•										•	•			
Capacitat d'organització																					•	•	•		•
Interès pel treball												•	•							•	•	•	•		•
Presa de consciència								•		•	•							•	•						
Capacitat inici canvis				•														•			•				
Aprenentatge idioma						•	•							•	•								•	•	
Formació per al treball												•	•									•	•	•	•
Aproximació a un ofici																	•								

Encara així, no podem perdre de vista les contingències o eventualitats pròpies dels programes d'educació no formal, que, encara que faciliten l'inici de canvis, a la vegada provoquen riscos en la intervenció (Colom 1992, 71). Els processos i resultats formatius i d'inserció laboral depenen de factors com ara l'adequació entre els terminis administratius i el ritme que requereix el procés d'aprenentatge iniciat pel grup, aspectes de la realitat dels destinataris que determinen diàriament canvis en la intervenció dels professionals, eventualitats com la manca de continuïtat en els processos o les incidències provocades per factors aliens al mateix procés formatiu.

La situació de tots ells requeriria, per poder consolidar la fita de la inserció sociolaboral, processos més llargs que els que marcaven els terminis dels programes. S'haurien pogut obtenir més bons resultats, tant formatius com d'inserció laboral, si la durada de la intervenció hagués estat més gran i s'hagués adequat a la realitat dels destinataris. D'això n'eren conscients els professionals responsables del programa.

FACTORS QUE DIFICULTEN EL CANVI: LA PERCEPCIÓ DE LES NECESSITATS I LA TENDÈNCIA A LA DEPENDÈNCIA

De les valoracions i propostes dels professionals podem analitzar els obstacles i les oportunitats del procés i dels resultats aconseguits. Les mancances que els professionals atribueixen a la dificultat per trobar una feina són la falta de formació, rutines, orientació, suport o falta d'habilitat i atenció per realitzar tasques repetitives. Mentrestant, les causes que els mateixos alumnes associen al fracàs en la recerca són la mala sort o el caràcter de les persones amb qui han entrat en conflicte. Sembla que la falta de control de la seva pròpia situació laboral provoca incertesa i distorsiona la seva percepció del conflicte.

Els relats dels nostres informants són sovint continguts i formalment correctes. Els informants, durant l'entrevista, solen estar pendents de contestar d'acord amb el que l'escola pot esperar d'ells. Després d'un aparent optimisme, dels discursos es desprenen sovint valors, expectatives i sentiments contradictoris. Són discursos convencionals en què les opinions són un reflex dels consells i les opinions dels altres. Darrere les expressions formals s'entreveu la manca d'autonomia i una realitat insatisfactòria. Aquests relats faciliten la comprensió de les contingències que defineixen els processos d'aprenentatge i inserció en aquests programes, factors culturals que influeixen en els processos d'exclusió social i que, a la vegada, poden obstaculitzar la intervenció.

Les trajectòries erràtiques en la recerca de feina es caracteritzen per una baixa motivació, orientació, autonomia i capacitat de control de la situació. Sovint se cedeix la presa de decisions a la voluntat dels altres i, a pesar de no obtenir resultats satisfactoris, s'ocupa el temps en rutines de recerca de feina, com la lectura de premsa, i es manté durant l'espera la confiança que es doni un canvi inesperat (per exemple, una telefonada informant sobre una oferta de feina).

El nivell d'expectatives en relació amb el treball és alt. El treball, el relacionen amb el benestar futur. A les entrevistes ens parlen de la necessitat de trobar una ocupació, ja que el treball és una

[3] Cada membre de la mostra té un codi d'identificació compost per les sigles H (home), M (dona), J (jove), A (adult/a), G (gitano/a), P (paia/o), M (marroquí/ina) i un nombre identificatiu per a les categories en què hi ha més d'un representant.

obligació, quelcom «que s'ha de fer» o qualque cosa «que s'espera d'un», però fan referència més a un ideal de treball que a una ocupació real i en consonància amb les seves circumstàncies.

Trobar una feina per a molts d'ells depèn de l'esforç que posin en la recerca. Mantenen la confiança que a través dels estudis i de les bones qualificacions podran trobar una ocupació més bona. Els estudis i el treball són per a ells valors fonamentals que associen a l'obligació més que al desig o a la necessitat. Mentre que consideren l'obligació de treballar i sobreestimen el valor d'estudiar (la importància de saber llegir i escriure), no consideren oportú invertir en formació, ja que «no es pot estar estudiant sense fer feina». Consideren que la compensació que en poden rebre a canvi en un futur no és motivadora.

La idealització del treball i la insistència en la recerca de feina se sumen a la resignació, i fan una valoració satisfactòria de la seva situació en relació amb els que es troben més malament que ells. Un sentiment de tranquil·litat pel fet de «tenir el que es té», pel fet d'estar protegits per la família, que cobreix les seves necessitats bàsiques: l'acceptació, la conformitat i la percepció satisfactòria de la situació que viuen atenent a la comparació amb la situació d'altres persones en circumstàncies similars. Aquesta justificació sembla afavorir encara més l'immovilisme i el bloqueig en les trajectòries.

A més, a l'alta consideració del fet de treballar se suma una certa inquietud. En principi, consideren la realitat des dels condicionants, les obligacions i possibilitats de millorar, acceptant la situació laboral actual i esperant la millora. Tot i això, aquesta acceptació se suma a una certa inquietud, preocupació de no millorar i una queixa davant les dificultats i unes condicions de treball poc satisfactòries. Destaca la manca de certeses i elements de control suficients per enfrontar-se autònomament al mercat laboral. De forma habitual, les decisions se cedeixen a l'atzar, a la voluntat dels altres i, principalment, a la família. La incertesa, el rumor i els prejudicis es reflecteixen en la dependència que estableixen amb la família i els professionals. Aquest malestar és l'expressió de la indefensió, la manca d'autonomia i dependència respecte d'aquells que tenen autoritat sobre ells.

La influència de la família és primordial i s'estén a les expectatives personals de futur. Concretament en el col·lectiu gitano, la família destaca principalment pel vincle entre els seus membres i per la funció econòmica implícita. La xarxa familiar influeix en decisions i qüestions vitals com l'habitatge, el treball o l'educació. Així, per exemple, «el barri», per a molts d'ells, és apreciat per la possibilitat de viure junt amb «els seus».

Els nostres informants ens relaten la relació estreta amb membres de la família extensa. Els pares dipositen totes les seves expectatives educatives en els fills i volen que «sàpiguen llegir i escriure perquè de grans no els passi com a ells». Mentrestant, mostren desconfiança i indefensió davant el sistema educatiu o mantenen actituds que provoquen dificultats d'integració, com és el fet de valorar l'oportunitat de matricular en un mateix centre nins de la mateixa família.

Les diferències culturals i en l'entorn familiar constitueixen un dels principals obstacles per a la inserció de persones que pertanyen a la cultura gitana. Aquesta dependència es trasllada en molts casos a l'àmbit laboral i és el motiu de manca d'adequació del treballador a l'empresa o en qualque cas d'acomiadaments. Dificultats d'adaptació a l'entorn laboral o per mantenir uns hàbits mínims dificulten la permanència o l'estabilitat en l'ocupació.

La dinàmica familiar respon a un tipus de funcionament tancat i distant del funcionament «habitual» a la nostra societat. Les diferències culturals entre aquest col·lectiu i la cultura majoritària representen la distància entre dues realitats diferents, dues formes d'entendre la vida, escales de valors, prioritats i formes de vida diferents. Així, mentre que l'estatus professional defineix normalment la posició de classe social, en la cultura gitana l'estatus familiar és determinant i la responsabilitat amb la família preval sobre les responsabilitats professionals. Un exemple, l'atenció a un familiar malalt és prioritària al compliment de les obligacions laborals.

La salut pròpia o la del cònjuge com també la necessitat d'atendre les tasques domèstiques, en la major part de casos, es tradueix en dependència. L'estat de salut i/o la situació laboral dels cònjuges repercuteix en l'economia familiar. La poca disponibilitat de temps, la cura dels fills, la situació laboral o de salut del cap de família, creen incertesa quant a les expectatives laborals.

La relació que s'estableix amb l'entorn tendeix a ser «utilitarista» quant al consum i l'aprofitament de serveis i recursos disponibles. En aquests casos, l'interès de l'usuari se centra en els beneficis materials que pot obtenir a curt termini, com són les ajudes econòmiques. Sovint, el cobrament d'una beca o una pensió es converteixen en ingressos regulars i, consegüentment, l'obtenció d'aquestes ajudes passa a ser un objectiu fonamental. En relació amb això, és freqüent que personalitzin l'ajuda que reben (el cobrament de prestacions socials, beques, informació, etc.) en el personal que els atén.

La pertinença a famílies extenses afavoreix la proximitat dels parents, la solidaritat entre els membres, el desplaçament periòdic i la itinerància. Aquest entorn afavoreix en el nin/jove la mobilitat dins el seu entorn, però a la vegada li impedeix la mobilitat en altres contextos. Els vincles familiars suposen un vincle a uns valors i unes creences que sovint neutralitzen la influència que es rep des de l'escola. Com a exemple, la tendència a l'agrupament dels nins en el mateix centre escolar. Respecte de l'obstacle que puguin suposar les pràctiques educatives familiars, més que de desmotivació envers l'escola, es tracta d'una diferent consideració de l'educació i de les relacions socials i familiars

FEBLESES EN EL PROCÉS DE LA INTERVENCIÓ: L'ADEQUACIÓ A LES NECESSITATS

Una vegada finalitzada l'experiència, ens podem demanar el següent: s'ajusta el projecte tant a l'objectiu global com a la política, les necessitats i prioritats locals?

Sabem que les prioritats urbanístiques són cobertes, ja que els seus productes són tangibles, però, en el cas de les socials i d'inserció, mesurar-les resulta menys fàcil, ja que no coneixem les necessitats locals amb exactitud. Pogueren quedar els objectius de formació i inserció en un segon terme, principalment els referits a la població resident amb més dificultats.

La urgència en els inicis de la iniciativa marca una dinàmica de treball ràpida que dificulta la tasca de programació, disseny i registre de les activitats. A l'inici dels programes destaca la falta de concreció en el disseny sobre la problemàtica i objectius que cal seguir, sobre aspectes metodològics i sobre el procediment amb què es desenvoluparà l'avaluació.

Uns dels principals criteris de qualitat associats a l'avaluació són la pertinència i l'avaluabilitat (Gómez Serra 2004, 145-160; IUDC 2003, 29). Consideram que, pel grau de complexitat de les problemàtiques ateses, la manca d'una planificació inicial específica d'acord a unes necessitats detallades fa perillar-ne la pertinença. No es dóna l'adequació del programa i dels seus objectius a una problemàtica i unes necessitats socials concretes i específiques. Tot i que hi ha relació entre la situació inicial descrita i les actuacions que es preveu desenvolupar en l'execució del programa, les accions es presenten de forma tan general que aquesta relació no pot ser avaluada acuradament.

Consideram que el grau d'avaluabilitat és baix si valoram la formulació i el disseny, ja que aquests no han afavorit l'avaluació. El disseny inicial de l'avaluació no comptava amb una estructura i unes estratègies delimitades que permetessin fer valoracions durant el procés i al final. Tot i això, al llarg del procés, l'autoavaluació compensa aquesta mancança permetent l'adaptació i la millora de la intervenció, la valoració conjunta de l'equip i la proposta de canvis sobre la marxa. L'avaluació interna i externa ha acompanyat la intervenció i l'avaluació contínua ha afavorit la retroalimentació durant el procés.

Malgrat això, en aquest seguiment constant i compromís de millora ha mancat la sistematització d'objectius operatius que permetessin valorar determinats aspectes del desenvolupament del programa. Els professionals reconeixen aquest dèficit dels programes i consideren que s'hauria hagut de determinar amb més precisió el col·lectiu diana. El grau de complexitat de les situacions de precarietat laboral obliga a plantejar-se intervencions de caràcter específic, de més àmplia durada i en relació amb activitats d'inserció adequades al perfil dels beneficiaris. Aquest tipus de treball és el que s'està plantejant actualment.

FORTALESA DEL PROCÉS: UN MODEL DE GESTIÓ FLEXIBLE

Flexibilitat de la docència

La qualitat de la docència es relaciona amb el funcionament flexible de l'equip i al tipus de metodologia aplicada. El funcionament flexible ha estat una variable àmpliament analitzada i destacada tant pels professionals com pels alumnes. És un indicador de satisfacció que, malgrat que no es relaciona directament amb la inserció laboral dels beneficiaris, el podem associar amb els resultats d'assistència, finalització dels cursos i inici d'aprenentatges i millores socials en persones que partien de situacions de necessitat greus. Els alumnes, en contar-nos les seves experiències, destaquen la «forma de fer» dels professors.

Enfront d'un model d'intervenció en seqüències preestablertes i l'execució prudent, de l'inici i la posada en marxa dels programes es recorda la «imprudència» inevitable i de qualque forma necessària, els ritmes àgils de la intervenció i el «valor de les coses simples». Aqueixa provisionalitat i simplesa de les instal·lacions i els recursos pareix afavorir la proximitat dels beneficiaris. A pesar de les dificultats que suposa la posada en marxa dels programes, «crear des de zero i sense referents», el nivell de satisfacció és alt a causa de factors que s'associen a l'espontaneïtat o la il·lusió.

La proximitat del professorat a l'alumne es considera com una estratègia fonamental de la intervenció. Des d'un plantejament democràtic, el professor es converteix en el referent del grup i la

seva intervenció s'orienta més cap al suggeriment que cap a la imposició. A més, un aspecte que cal destacar de la dinàmica dels grups ha estat el lideratge que han pres alguns participants assumint el rol d'ajudant del professor i convertint-se en el model de referència per als seus companys. En aquests casos tant s'ha reforçat la dinàmica del grup com el procés d'aprenentatge del líder.

Del professor s'ha demanat coherència en la intervenció més que la disposició d'uns coneixements, la implicació, la proximitat, la capacitat d'adaptació i empatia amb l'alumnat, la creativitat i la capacitat d'adaptació als ritmes. Els beneficiaris valoren la novetat, la informalitat, la familiaritat, el sentit de l'humor, la diversió en les activitats, la confiança, el suport, el tracte, la proximitat, la simpatia dels professionals i el treball en grup, amè i entretingut.

Les activitats s'han caracteritzat efectivament per la individualització de l'aprenentatge, un calendari obert dels cursos i l'adaptació dels programes a les necessitats individuals. D'acord a les necessitats del col·lectiu atès, la formació s'ha plantejat de forma flexible (falta de rigidesa de les activitats propostes) i individualitzada (a partir del disseny dels plans personals de formació i seguiment a través de tutories). Es treballava des del que els alumnes sabien més que des del que l'educador considerava que necessitaven saber.

Quant al treball grupal, se segueix l'orientació de curs-taller, combinant la formació teòrica i pràctica, encara que prioritzant aquesta darrera. La intervenció educativa tenia com a finalitat principal incidir en les actituds i aptituds personals. S'han prioritzat dins el procés formatiu les dinàmiques de grup per a la resolució de conflictes entre els participants i el canvi d'actituds de dependència, passivitat, inconstància i desconfiança.

Flexibilitat de la gestió

Els professionals consideren que la normativa de la iniciativa comunitària Urban és flexible si es compara amb altres iniciatives europees més estrictes en la gestió. A més, mentre que en altres iniciatives Urban s'ha repartit la gestió entre diferents departaments municipals o un d'aquests departaments ha assumit la direcció, a Palma es va crear un consorci per a la gestió directa de la iniciativa. El consorci Mirall Palma-Centre, encarregat de la gestió de la iniciativa, ha afavorit la gestió directa, com també el funcionament i l'equilibri entre interessos multidisciplinaris, ja que ha estat vinculat a cada un dels departaments municipals implicats. S'ha produït la confluència d'equipaments, disciplines, programes i professionals diversos, de l'àmbit social, educatiu, econòmic, de l'arquitectura o del dret, d'acord amb el caràcter divers dels projectes.

- Precisament, un dels factors que més es destaca a l'hora de valorar el funcionament i la permanència de l'equip ha estat el model de gestió flexible.

- L'agilitat i un ampli marge d'autonomia dels equips en la presa de decisions.

- La formació permanent de l'equip i l'assessorament extern al llarg de la iniciativa, que a la vegada han afavorit el procés d'autoavaluació i l'enriquiment personal, oportunitats de formació que contribueixen al desenvolupament professional i personal dels individus.

- L'alternança dels professionals entre programes i la possibilitat de rotar dins el mateix centre de treball.

- Les condicions de treball han compensat la dedicació intensiva que ha exigit la implementació dels programes.

La flexibilitat, el funcionament democràtic i la interdisciplinarietat són els principis que fonamenten el desenvolupament d'aquesta iniciativa i dels equips de treball. La flexibilitat en la gestió i intervenció es relaciona en gran mesura amb les característiques de l'equip. Els responsables valoren el compromís i la corresponsabilitat en el procés, el clima de treball, la confiança mútua i la participació activa de tots els professionals. La participació en el disseny dels projectes afavoreix la implicació, l'experimentació, la iniciativa, l'aprenentatge «sobre la marxa» i la formació permanent de l'equip.

Com a qualitats personals, es valora la vocació, la implicació, l'esforç, el tracte personal, la competència, la flexibilitat, la capacitat de diàleg, el respecte, la sinceritat, la capacitat de treball, la implicació, la il·lusió i la creativitat: la possibilitat de crear i participar són aspectes que es relacionen amb la formació permanent a partir de les necessitats que van sorgint «sobre la marxa».

La formació del professorat s'ha cuidat especialment, com també la coordinació en l'equip. Aquests aspectes han facilitat un model d'intervenció adient a les necessitats que anaven detectant-se i al tipus de col·lectiu destinatari. El tipus de gestió és valorada per l'equip de professionals en tant que ha permès un model flexible d'intervenció i més autonomia dels professionals.

L'establiment de circuits de coordinació periòdics, a nivell directiu i dins cada equip, es considera fonamental. Es valora la dedicació periòdica a aquests espais de regulació, que, tot i que no comptaven amb una programació detallada, es plantejaven de forma pràctica. Es considera com una forma de coordinació «àgil».

Fan esment especial als espais de coordinació de la direcció, ja que consideren que ha suposat una guia per a l'equip i una garantia de funcionament reflexiu i participatiu. La participació és destacada per tots els professionals, des dels que treballen directament a la base fins als que ocupen càrrecs directius o de gestió.

LA TRANSFERÈNCIA DE NOVES ESTRATÈGIES: OPORTUNITATS I AMENACES

Atès el caràcter experimental i extraordinari de les iniciatives europees, des d'una perspectiva teòrica és habitual la referència a l'efecte multiplicador i a la possibilitat de transferència a altres àmbits territorials. Es considera la possibilitat que les experiències els resultats de les quals hagin estat òptims puguin ser aplicables a altres contextos.

La transferència de metodologies i l'experimentació de nous mètodes de treball poden ser considerades efectes positius de la intervenció. Es valora la transferència d'aquests models d'intervenció cap a l'administració pública, la innovació, els canvis produïts al barri. L'experiència ha suposat una forma d'adaptació de l'administració a la posada en marxa de noves iniciatives d'intervenció social.

El progrés de la iniciativa s'ha demostrat a partir del grau d'incidència en l'administració pública, la transferència de metodologies, projectes, la posada en marxa d'accions d'inserció laboral innovadores i la permanència d'aquest tipus d'iniciatives. La influència en el funcionament del Departament d'Acció Social municipal és una de les principals transferències de l'experiència. Aquest departament ha adoptat models d'intervenció en l'àmbit de la formació i inserció laboral i ha assumint el finançament de projectes que es varen iniciar a Urban. Principalment, s'han introduït metodologies d'intervenció com ara l'elaboració d'itineraris individualitzats d'inserció.

A part de la transferència de projectes a l'administració i la seva continuïtat com a serveis, s'han dissenyat al llarg del procés projectes com «A Temps», donant resposta a necessitats que en principi no estaven previstes. El projecte reuneix les qualitats de la pràctica d'Urban més destacables, principalment la coordinació amb els serveis, l'atenció individualitzada i una metodologia adaptada a les circumstàncies dels al·lots. Des d'aquest projecte s'atén tota la població de Palma i es converteix en el projecte innovador per a joves menors amb dificultats per romandre en el sistema escolar.

Actualment l'escola ha passat a formar part del Departament de Formació i Treball de l'Ajuntament de Palma. No obstant l'avantatge que suposa el manteniment dels programes, cal considerar com a amenaça la tendència natural que suposa l'establiment d'una metodologia de treball pròpia i la «formalització» d'un tipus d'organització i funcionament estable dels equips que potser sigui difícil de compatibilitzar amb l'espontaneïtat i el sentit crític que l'equip valora de l'experiència duta a terme.

REFLEXIONS FINALS

La valoració del procés apunta cap als aspectes que poden haver afavorit o obstaculitzat la consecució dels resultats. Els professionals, avaluant el procés, fan destacar la gestió i el model d'intervenció com els pilars de l'experiència: l'impacte que ha suposat la transferència o l'efecte multiplicador d'experiències metodològicament innovadores.

Com més gran és la flexibilitat en la gestió i l'execució dels programes, més gran és la satisfacció dels participants. L'alumnat fa destacar la familiaritat, la falta de requisits formals per realitzar els cursos i la proximitat dels professionals. Per part seva, els professionals fan destacar principalment la flexibilitat de la gestió i la manca d'imposicions o formalismes que limitin les seves intervencions. Malgrat això, podem preveure que amb el pas del temps, a pesar d'intentar mantenir el caràcter flexible dels programes, una formalització de l'espai, els temps, els requisits, els equips, sigui inevitable. La mateixa crítica que els professionals fan sobre els condicionants del model de gestió de l'administració pública pot recaure en un futur en el mateix equip.

A més, el fet que la innovació i l'experimentació durant el procés siguin efectes positius de la iniciativa, no pot fer-nos perdre de vista la valoració efectiva dels resultats. La finalitat última dels programes d'inserció laboral de la Iniciativa Urban-el Temple és la inserció laboral. La investigació mostra que l'oportunitat que per als professionals suposa l'entrada al mercat laboral ordinari no es correspon amb els inconvenients que percep l'usuari. Acostumats a entorns laborals informals, molts d'ells no estan disposats a seguir els ritmes que marca el mercat laboral regular. Són percepcions enfrontades

sobre el significat de qualitat de vida. Des del punt de vista dels professionals, la millora de la qualitat de vida guarda relació amb l'accés a un habitatge, l'accés a una ocupació o la formació, mentre que l'usuari, de vegades, expressa el seu rebuig a les prioritats que li marca el professional.

Així, per exemple, els beneficiaris poden fer una valoració satisfactòria davant una situació que per als professionals sigui objectivament precària. D'acord amb la teoria de les discrepàncies múltiples (Michalos 1995), valoren la seva situació fent comparació amb altres persones del seu entorn. Aquesta percepció satisfactòria es relaciona sovint amb la justificació i les actituds de resignació, acceptació i conformitat: actituds que afavoreixen l'immobilisme i el bloqueig en les trajectòries.

El desajustament entre els resultats que des del programa es pretén aconseguir i el que alguns usuaris esperen obtenir es manifesta en l'adopció d'una actitud passiva i de dependència envers els serveis públics. Molts d'ells esperen rebre suport econòmic de forma regular per part de serveis socials i les seves expectatives laborals són altes i exigents.

De vegades es manifesta una certa resistència similar a la que es pot produir a l'escola. És un tipus de resistència neutra que roman latent i mostra la no-correspondència de les seves expectatives amb les dels professors. És a dir, a la manca de sintonia entre les consideracions que sobre la qualitat de vida tenen els usuaris, d'una banda, i els professionals, per l'altra, se suma un interès utilitarista per part d'alguns usuaris, una adaptació al ritme que estableixen els programes des de l'aspiració a fins que no són els que persegueixen els professionals.

En intervenció primària l'anàlisi de les representacions socials és fonamental. La percepció del subjecte és determinada per l'avaluació que realitza sobre la situació i sobre les seves pròpies capacitats per a enfrontar-s'hi. Sovint, els que han desenvolupat les seves capacitats en situacions laborals i socials fora de l'escola mostren desconfiança en la possibilitat d'adquirir destreses acadèmiques, i aquesta desconfiança es converteix en un obstacle per a l'aprenentatge.

En els programes avaluats, cal plantejar-se si en la detecció de necessitats s'ha pres una posició massa generalista i no s'han tingut en compte la comunitat i el context sociocultural de referència. La falta d'aquesta dimensió comunitària es fa palesa per la inexistència d'una anàlisi de necessitats suficientment concreta per poder conèixer les necessitats del col·lectiu al qual s'adreçaven els programes o la manca de dissenys inicials suficientment operatius per poder avaluar els resultats d'una forma rigorosa.

Com veiem, el plantejament teòric comunitari s'enfronta sovint amb una pràctica que no afavoreix aquest vincle amb la comunitat. És l'error d'assumir la detecció de necessitats des d'una posició massa externa i sense aturar-se a preguntar a la comunitat. Fruit del fet que no comptem amb els agents socials a l'hora de programar és l'escissió entre la teoria i la pràctica de la intervenció.

La prevenció és una de les estratègies d'intervenció fonamentals per al treball amb col·lectius en risc d'exclusió. Tractant-se de processos complexos que requereixen un ritme adient a les problemàtiques socials existents, la prevenció es converteix en una estratègia d'intervenció primordial. Partint de marges de temps més amplis, la intervenció causarà efecte a llarg termini i principalment sobre l'entorn familiar més proper, principalment sobre els fills dels participants.

BIBLIOGRAFIA

BALLESTER, L.; ORTE, C. (coord.) (2002). *Assistència tècnica per a l'avaluació final. Avaluació de la Iniciativa Comunitària Urban. Informe final.* Palma: Consorci Mirall-Centre de Palma (Govern-Ajuntament de Palma).

COLOM, A. J. (1992). «Estrategias metodológicas en educación no formal». A: SARRAMONA J. (ed.). *La educación no formal*, pàg. 51-74. Barcelona: CEAC.

FLECHA, R. (1998). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo.* Barcelona: Paidós.

GÓMEZ SERRA, M. (2004). *Evaluación de los servicios sociales.* Barcelona: Gedisa.

IUDC-UCM (2003). *L'avaluació de projectes d'ajuda al desenvolupament. Manual per a avaluadors i gestors*. Madrid: IUDC-UCM.

MICHALOS, A. C. (1995). «Introducción a la teoría de las discrepancia múltiples (TDM)». *Intervención Psicosocial. Revista sobre Igualdad y Calidad de Vida*, 4, 11, 101-115.

PASCUAL, B. (2004). *La evaluación de programas de intervención socioeducativa. La experiencia de Urban-el Temple de Palma de Mallorca.* Tesi doctoral del Departament de Ciències de l'Educació. Facultat d'Educació de la Universitat de les Illes Balears.

El suport natural en els processos d'inclusió laboral mitjançant el model de treball amb suport

Francesc Serra Buades

RESUM

Aquest article pretén esbossar la importància que tenen els suports naturals en els processos d'inclusió laboral. El model de treball amb suport recull de manera inherent aquestes ajudes proporcionades pels companys de treball als treballadors amb discapacitats significatives que accedeixen a un lloc de treball competitiu en el mercat ordinari. Es tracta, doncs, d'espinzellar uns resultats extrets a partir d'una investigació realitzada gràcies a la participació de serveis estesos arreu de l'Estat espanyol, que duen a terme aquests tipus de programes d'inserció laboral normalitzada per a treballadors amb discapacitat.

RESUMEN

Este artículo pretende resaltar la importancia que presentan los apoyos naturales en los procesos de inclusión laboral. El modelo de empleo con apoyo contempla de manera inherente estas ayudas proporcionadas por los compañeros de trabajo a los trabajadores con discapacidades significativas que acceden a un puesto de trabajo competitivo en el mercado ordinario. Se trata, pues, de ofrecer unos resultados extraídos a partir de una investigación llevada a cabo gracias a la participación de servicios extendidos por el territorio español, proporcionando programas de inserción laboral normalizada a los trabajadores con discapacidad.

INTRODUCCIÓ

Aquest article pretén apropar-se al *cotinuum* que suposa dur endavant un procés d'inclusió sociolaboral gràcies al model de *treball amb suport* (que és la traducció que vàrem fer al català del referent anglès '*supported employment*'), model adreçat a treballadors amb discapacitats significatives, els quals, a partir d'ara, denominarem *treballadors amb necessitats de suport* (TANS), ja que no conec cap treballador que durant el transcurs de la seva tasca diària no necessiti les ajudes, orientacions o l'assessorament d'altres companys competents; en definitiva, que no necessiti els suports adients i adequats que li permetin realitzar la seva feina correctament. I és des d'aquesta perspectiva que té sentit parlar de *treball amb suport*, un model eficaç d'inclusió laboral que suposa «*la consecució d'un treball competitiu en entorns integrats, per aquells individus que tradicionalment no han tingut aquesta oportunitat, emprant entrenadors laborals preparats adequadament i fomentant la formació sistemàtica, el desenvolupament laboral i els serveis de seguiment, entre d'altres*» (Wehman et al. 1987; 180).

Per aclarir encara més el concepte, podem dir que el *treball amb suport* (Bellver 2001):

- No és, ni ha estat, una agència de col·locació que es dedica a cercar ocupació en el mercat obert a persones amb una valoració de discapacitat; més bé, el *treball amb suport* és la consecució d'un treball remunerat en empreses ordinàries de la comunitat amb un contracte laboral individual per a persones amb discapacitat que necessiten suport i seguiment.

- No és una ocupació en una empresa ordinària però amb un preparador laboral sempre devora; és un sistema de suport la intervenció del qual es va retirant o disminuint a mesura que el treballador s'adapta plenament a l'empresa.

- No és proporcionar suport en centres especials de treball o en tallers ocupacionals; la filosofia del *treball amb suport* sols és aplicable en contextos i en entorns inclusius, on es fa possible la pràctica de la igualtat d'oportunitats per als ciutadans actius que presenten més necessitat de suport.

- No és una selecció dels millors candidats i rebuig dels que tenen més necessitats de suport; es tracta de dur a terme una línia d'intervenció social que neix precisament per donar oportunitats d'ocupació real als treballadors que no es consideren aptes per treballar en els centres especials.

- No es tracta de proporcionar primer formació i després ocupació; el *treball amb suport* cerca ocupació real mitjançant la formació in situ, des del primer dia, a l'empresa per la qual ha estat contractat el treballador amb discapacitats significatives.

- No és un suport dirigit, decidit i predeterminat pels professionals; és un suport proporcionat per preparadors laborals, dirigit pels treballadors amb discapacitats i tenint en compte el suport natural dels diferents entorns laborals.

D'aquesta manera, podem dir que el que ens diferencia els uns dels altres és, d'una banda, la intensitat del suport, el grau i la freqüència en què aquest és proporcionat i, de l'altra, les persones que estan disponibles i ofereixen les ajudes necessàries perquè les que les rebin puguin adaptar-se plenament al seu entorn concret, que en unes situacions d'inclusió laboral oferirà el personal especialitzat, com pugui ser el *preparador laboral* o altres professionals dels serveis de *treball amb suport* i, en altres, seran proporcionades pels mateixos companys o empleats del TANS, entesos com a suports naturals d'aquests.

Des d'aquesta perspectiva, veiem que la importància que adquireix el concepte de **suport**, en tant que, des del seu disseny i la seva aplicació, se'n deriva tota una línia d'intervenció que fonamenta els processos d'inclusió. No es tracta d'aconseguir únicament un treball dins un sistema normalitzat, o dins el mercat laboral ordinari, com tampoc no es tracta de treballar per aconseguir un salari adequat o similar al que reben els altres empleats de la mateixa categoria laboral… Podem determinar que un procés, sigui inclusiu o no en la mesura que respon a les necessitats del treballador amb discapacitats significatives, partint de les seves potencialitats i que gràcies al suports proporcionats millori la seva adaptació a les situacions diverses, pugui créixer com a persona autònoma i independent a la mesura de les seves possibilitats, i augmenti la seva qualitat de vida.

La imatge social del treballador, i més concretament del treballador amb discapacitat, és un constructe teòric i modèlic que afecta tots els membres d'una comunitat. I aquesta imatge no es defineix a través d'uns trets concrets definint un model de persona diferent, sinó que està en funció de les creences i expectatives que cadascun de nosaltres pugui considerar. Per això, no és estrany considerar la imatge simplificada, equivocada i estereotipada que en molts d'indrets es té de les persones amb discapacitat, que dóna lloc a actituds negatives i a la manca d'oportunitats que van en detriment de la qualitat de vida de les persones amb discapacitat.

Actualment, la política social adreçada a les persones amb discapacitats manté una posició d'ambivalència entre l'enfocament normalitzador, descentralitzador i participatiu, i una pràctica en certa

manera d'etiquetatge, producte heretat en què el paper actiu correspon a l'administració i el passiu a la persona amb discapacitat. Es tracta de no perdre la perspectiva i no allunyar-se de les innovacions en el terreny del disseny de les polítiques socials i laborals i de fomentar seriosament les intervencions i la pràctica diària seguint les orientacions més recents en el camp de la discapacitat, en especial la *Classificació internacional del funcionament de la salut* (CIF 2001).[1] És a dir, evitant les barreres i restriccions a la participació social de les persones amb discapacitat, en termes d'igualtat d'oportunitats amb la resta de ciutadans.

L'EXTENSIÓ DEL MODEL DE TREBALL AMB SUPORT

El model de *treball amb suport* ha tingut una evolució molt positiva al llarg d'aquests darrers anys, atesa la seva provada eficàcia com a model per a la inclusió de TANS en el mercat ordinari. En el nostre país es va fer conèixer públicament en el I Simposium Internacional sobre Empleo con Apoyo (Consell Insular de Mallorca 1991), en què varen participar autors de reconegut prestigi, com Paul Wehman (impulsor del model i director del RRTC[2]), Christy Lynch (pioner en l'aplicació del model a Europa, mitjançant el programa *Open Road* de Dublín, posat en marxa a Irlanda a començament de l'any 1987), a més d'altres autors i investigadors de distintes universitats del nostre país.

Considero important destacar, a més de les experiències nord-americana i irlandesa d'inclusió laboral, els resultats de dues experiències espanyoles com foren el projecte AURA (Canals i Domènech 1991) i el Programa de treball amb suport (Consell Insular de Mallorca 1991), que posaren de manifest que la metodologia era aplicable no sols a l'estranger, sinó també al nostre país i de manera reeixida, tal com s'ha pogut comprovar posteriorment —i per suposat en el moment present. La celebració del simpòsium amb l'exposició d'experiències sobre inclusió laboral mitjançant el model de *treball amb suport* va tenir un gran ressò i un efecte multiplicador en altres zones del país (Bellver 1998).

El fruit de tot aquest esforç i de l'aparició de noves experiències del model de *treball amb suport* arreu de l'estat espanyol es posa de manifest en la menció en els plans de reactivació de l'ocupació de les persones amb discapacitat (Consell Econòmic i Social 1995) i dels programes generals d'atenció a les persones amb discapacitat (IMSERSO 1995). A més, una altra evidència de la importància del treball amb suport la trobam clarament en els distints plans estratègics[3] elaborats per cada govern autonòmic, ja sigui per les conselleries de serveis socials o per altres òrgans competents, que inclouen entre els seus objectius la inclusió laboral de les persones amb discapacitat en el mercat ordinari mitjançant aquest model.

---

[1] Aquesta classificació respon a la nova revisió aprovada el 22 de maig de 2001 (resolució WHA54.21), per la qual passa de ser una classificació de conseqüències de malalties recollida a la Classificació Internacional de Deficiències, Discapacitats i Minusvalideses, de 1980, a ser una classificació de components de salut. I malgrat que en el títol apareix la paraula 'classificació', la CIF no classifica persones, sinó que descriu la situació personal dins un conjunt de «dominis relacionats amb la salut», i es realitza una descripció emmarcada en el context de factors personals i ambientals.

[2] Rehabilitation Research and Trainning Center at Virginia Commonwealth University, Richmond, VA., EUA.

[3] Serveixin d'exemple els plans següents que fan referència explícita al TAS: Plan Regional de Acción Integral para Personas con Discapacidad 2002-2004 de la Conselleria de Treball i Política Social de Múrcia; II Plan Integral de Personas con Discapacidad 2002-2005 de la Conselleria de Salut i Serveis Socials del Govern de La Rioja; Plan Integral de Acción para Personas con Discapacidad en Castilla-La Mancha 1999-2003 de la Junta de Comunitats de Castella-la Manxa; Pla Estratègic de Persones amb Discapacitat de la Conselleria de Benestar Social del Govern de les Illes Balears.

Considero important mencionar la particularitat de la importància de la implantació del treball amb suport a les Illes Balears. Acollint-se en el seu moment a les Iniciatives Comunitàries de Recursos Humans, primer amb el programa Horizon i posteriorment amb Inclusió (en què més endavant s'iniciaren altres programes de treball amb suport finançats a partir del Fons Social Europeu), les entitats públiques i ONG formaren un front comú per dur endavant processos d'inclusió laboral de forma coordinada i amb eficàcia (Calafat 2001). Gràcies a aquest treball coparticipatiu, s'ha constituït de manera formal la Taula per a la inserció laboral de persones amb discapacitat amb necessitat de suport,[4] en l'intent d'aglutinar esforços entre les administracions i les entitats per millorar la inclusió laboral de les persones amb discapacitat a les empreses de les Illes mitjançant la metodologia de *treball amb suport*. La presència d'aquesta Taula, que a hores d'ara té caràcter autonòmic, és de fet una iniciativa que cal tenir molt present dins les línies d'actuació, ja que s'adreça directament a la plena incorporació laboral dels treballadors amb discapacitat al sistema ordinari i respon a un mateix model d'intervenció: el *treball amb suport*, per tal d'aconseguir un lloc de feina normalitzat per a les persones amb discapacitats significatives, com també el manteniment i la promoció laboral, en tant que aquesta ocupació els permeti millorar la seva qualitat de vida.

Entre els resultats aconseguits corresponents a la gestió de 2004, podem observar la Taula 1, que ens indica l'esforç i la tasca que porten a terme els diferents serveis, com també l'evidència de l'eficàcia de l'aplicació de la metodologia del *treball amb suport*, en tant que possibilita un accés al mercat laboral competitiu als treballadors que, sense l'ajuda i el suport dels diferents agents, tindrien molt difícil la consecució d'un lloc de treball.

TAULA 1. DADES LABORALS 2004 (TAULA PER A LA INSERCIÓ 2005; 7)

		Segons tipus de discapacitat		
Nombre de treballadors	493			
Total contractes	582	Discapacitat física	181	16,00%
Contractes nous	326	Discapacitat intel·lectual	417	36,80%
Contractes renovats	91	Discapacitat auditiva	141	12,40%
Contractes mantinguts	165	Amb trastorn de salut mental	157	13,90%
Contractes indefinits	154	Discapacitat sensorial	5	0,40%
Usuaris en formació	270	Joves amb NEE	88	7,80%
Usuaris en recerca de feina	324	Multidiscapacitat	144	12,70%
Empreses col·laboradores	348	Total	1.133	100%

[4] Constituïda formalment el 4 de juliol de 2001, per iniciativa del Consell de Mallorca (Departament de Serveis Socials) i l'Ajuntament de Palma (Regidoria de Serveis Socials). Actualment els integrants de la mesa són: el Servei d'Ocupació de les Illes Balears (SOIB), l'Institut de Serveis Socials i Esportius de Mallorca, el Consell Insular de Menorca, el Consell Insular d'Eivissa i Formentera, l'Ajuntament de Palma (Regidoria de Serveis Socials), l'Ajuntament de Calvià (IFOC), l'Associació Mallorquina de Persones amb Disminució Psíquica (AMADIP-ESMENT), la Coordinadora-Federació Balear de Persones amb Discapacitat, l'Associació de Pares i Amics de Sords (ASPAS), INTRESS-Centre Migjorn de Llucmajor i l'Associació Mallorquina per a la Salut Mental (GIRA-SOL).

EL SUPORT NATURAL EN ELS PROCESSOS D'INCLUSIÓ LABORAL

La metodologia del «*supported employment*» té a veure amb la filosofia del *suport*, que és aplicable a qualsevol àmbit d'atenció i disseny de serveis (educatius, rehabilitadors, residencials, etc.) amb la finalitat d'afavorir que les persones amb discapacitat desenvolupin al màxim les seves capacitats i puguin gaudir d'una vida com més independent millor, rica en interaccions socials i en experiències personals. Així, com dèiem, en el model del *treball amb suport*, el «*suport*» intenta fer disminuir la distància que existeix entre la persona amb discapacitats significatives i el mercat laboral competitiu. L'esmentat *suport* acompanya el treballador en la pressa de decisions i durant tot aquest procés d'inclusió sociolaboral s'intenten estimular en la mesura que sigui possible les capacitats latents de la persona, recalcant-les i fent disminuir les seves limitacions.

La implantació de nous programes de *treball amb suport* ha anat configurant i donant consistència a un professional, el preparador laboral, el qual dóna coherència als principis fonamentals del *supported employment* mitjançant l'aplicació sistemàtica de la seva metodologia. I ha estat aquesta tasca continuada i eficaç envers la seva aplicació la que ha propiciat nous enfocaments, com també el replantejament de noves estratègies de suport en el sentit de desenvolupar-lo i fer-lo extensiu.

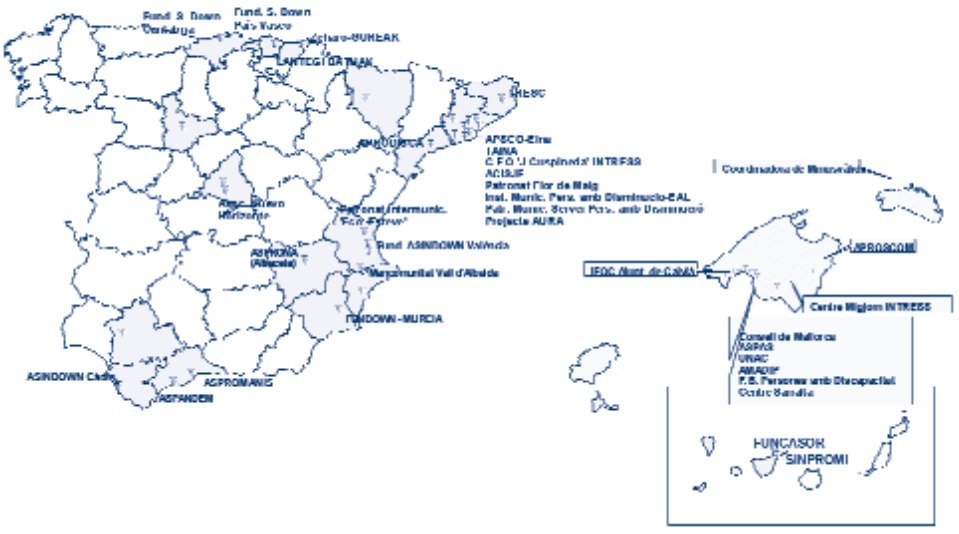
Ara per ara, es replanteja (a) la tasca de nous agents de suport, com poden ser els suports naturals, sigui en la seva identificació, en l'adquisició directa o indirecta del rol de suport i en el manteniment a llarg termini d'aquest paper actiu dins el procés d'inclusió laboral; (b) es replanteja, també, la configuració i, a l'hora, el creixement dels *cercles de suport* per als treballadors amb discapacitats significatives dissenyats des de les seves necessitats i potenciant el desenvolupament dels plans individuals centrats en el model de plans centrats en la persona, i (c) fins i tot es comença a redefinir un nou agent, com pot ser el «*preparador social*», atesa la importància del fet de proporcionar el suport o els suports no sols dins l'entorn laboral, sinó també fora d'aquest marc. Es tracta, doncs, de compatibilitzar tots aquests elements, de donar resposta a les necessitats que cada persona amb discapacitat pot presentar a cada entorn des d'un vessat globalitzador, inclusiu, actiu i continuat pel que fa a la qualitat dels suports

El fet de realitzar un treball d'investigació sobre el treball amb suport, i en concret sobre els *suports naturals* (Serra 2004), del qual ara espinzellarem un resum, respon a la necessitat d'emfatitzar la importància dels suports dins el procés d'inclusió laboral, suports que no són proporcionats únicament pels preparadors laborals, sinó també per altres agents que es troben implicats en l'entorn en què interactua el treballador amb necessitats de suport. En la majoria dels processos d'inclusió, sense aquest suport i aquesta ajuda seria inviable la consolidació del procés d'adaptació a l'empresa. D'altra banda, el que també s'ha intentat posar en evidència ha estat la tasca del preparador laboral, en tant que no intervé dins uns paràmetres concrets, sinó que el seu esforç sovint es dilueix entre els distints àmbits on viu i conviu el treballador, cercant i identificant possibles suports naturals potencials.

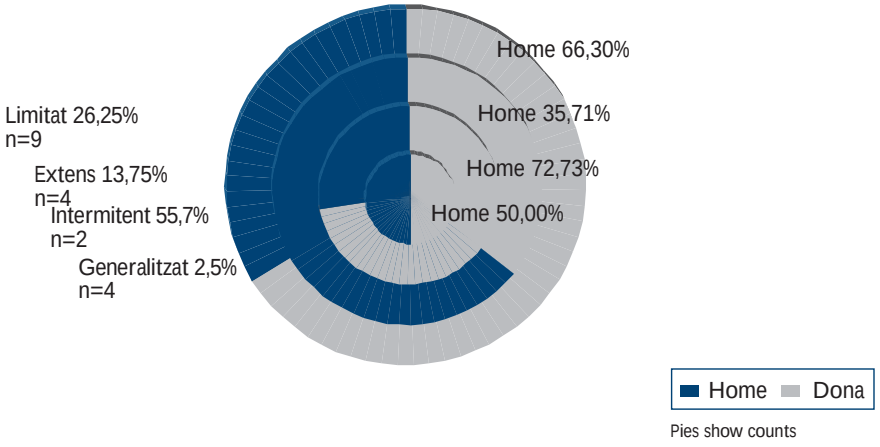
Així, gràcies a la col·laboració de trenta-cinc entitats que duen a terme programes de treball amb suport, distribuïdes al llarg del nostre país (vegeu la figura 1), i la participació de vuitanta-sis preparadors laborals, 162 treballadors amb discapacitats significatives i 162 companys de treball, es tractava de conèixer en profunditat el procés d'inclusió sociolaboral a l'empresa ordinària i, alho-

ra, poder determinar quins són els suports presents dins l'entorn laboral que donen resposta a les necessitats del TANS per tal de facilitar la seva adaptació a l'empresa.

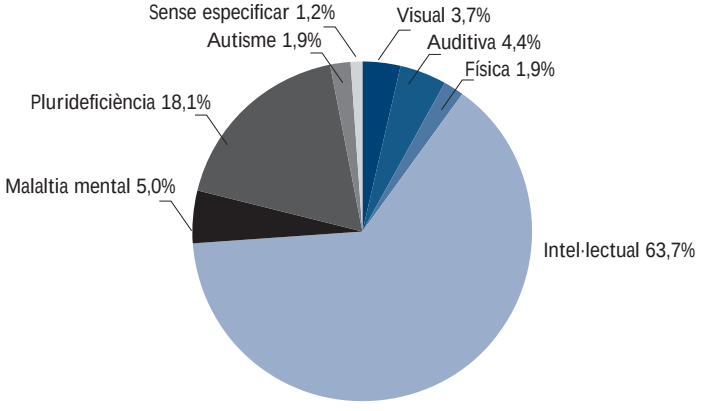
FIGURA 1. RELACIÓ D'ENTITATS PARTICIPANTS


Fund. S. Down
Down Araba
Down Bizkaia
Down Gipuzkoa
Down Navarra
Down Rioja
Down Cantabria
Down Asturias
Down Galicia
Down Castilla y León
Down Madrid
Down Castilla-La Mancha
Down Extremadura
Down Andalucía
Down Murcia
Down Comunitat Valenciana
Down Illes Balears
Down Canarias
Down Ceuta
Down Melilla
Down Aragón
Down Cataluña
Down La Rioja
Down Navarra
Down País Vasco

GRÀFIC 1. RELACIÓ DE TIPUS DE NECESSITAT DE SUPORT DEL TANS PER SEXE



GRÀFIC 2. PERCENTATGE DE TANS PER TIPUS DE DISCAPACITAT

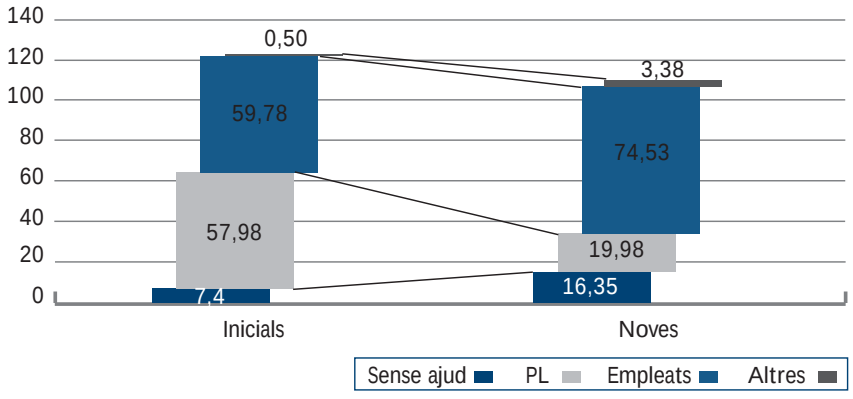


No és cap novetat afirmar que el preparador laboral, a l'inici de l'ocupació, és el principal agent que informa de les condicions de feina el TANS, ja que aquesta funció és una de les essencials que aquest professional realitza en el model d'inclusió de *treball amb suport*, i d'aquesta manera ho han manifestat quasi el 70% dels treballadors protagonistes del procés. El que sí que és realment significatiu, segons han expressat els TANS, és que, *a mesura que transcorre la seva experiència laboral, són empleats de l'empresa,* observat en el 84,8% dels casos, *els qui majoritàriament aporten informació* sobre els possibles canvis de feina, dels torns, etc., o d'altres contingències que es poden donar a l'entorn laboral

i que afecten el treballador. Així, s'ha observat que, en els processos d'inclusió laboral, es manifesta de manera significativa (a) la presència d'altres agents de suport, al marge de la tasca que realitza el preparador; (b) davant la necessitat i demanda d'ajuda expressada pel TANS, es manifesta la disponibilitat dels recursos de suport, i (c) la iniciativa dels companys de treball i/o supervisors en la implicació, ja sigui per l'absència del preparador o per la demanda expressa del TANS.

És evident que el TANS, quan és contractat, necessita un suport directe que faciliti l'adquisició de les habilitats necessàries per desenvolupar les tasques per a les quals ha estat contractat inicialment. De fet, però, en la majoria dels processos, un cop superada *l'etapa d'entrenament* o *d'estabilització* (depèn de cada situació), el TANS necessita nous suports amb l'objectiu d'adquirir nous aprenentatges bàsics per desenvolupar tasques noves o modificacions de les que anteriorment realitzava. És en aquesta situació on és rellevant el suport proporcionat pels empleats, tal com s'observa al gràfic següent.

GRÀFIC 3. PRINCIPALS AGENTS DE SUPORT EN APRENENTATGE DE TASQUES



Es pot afirmar que *durant el procés d'inclusió, els empleats de l'empresa es configuren en agents primaris de suport*, en tant que proporcionen les ajudes necessàries al TANS per realitzar noves tasques o per facilitar-li l'adequació a les modificacions que es poden donar a les tasques fins ara desenvolupades.

D'altra banda, si tenim en compte les valoracions expressades pels TANS sobre el temps de suport que el preparador laboral els proporciona, podem inferir que (a) el temps de suport d'aquest disminueix en funció del transcurs del temps de contractació (sempre que el TANS vagi adquirint les habilitats necessàries per realitzar correctament la seva feina), i (b) es manifesta una relació significativa amb el tipus de necessitat de suport que presenten els TANS, la qual cosa implica que la intervenció que duu a terme el preparador, en la majoria de les situacions, és ajustada a les necessitats de suport que presenten els treballadors.

Podem afirmar que en la majoria dels processos d'inclusió laboral es donen múltiples interaccions socials entre els TANS i els empleats de l'empresa en distints contextos, ja siguin internes o externes a l'entorn laboral. En les situacions analitzades s'ha observat que el TANS disposa dels suports proporcionats per altres empleats encara que no treballin en el mateix entorn físic o proper, per resoldre aspectes relacionats o no amb la feina que desenvolupen. Un aspecte important que cal considerar és la iniciativa que presenten els TANS a l'hora de demanar ajuda o suport als seus companys davant possibles contingències que es puguin produir dins l'entorn laboral. Considero que en aquest aspecte és important la tasca del preparador, en tant que ensenya al TANS estratègies d'intervenció per:

a) Identificar l'aparició d'una contingència determinada (no saber com s'ha de realitzar una determinada tasca, què s'ha de fer quan s'ha acabat una tasca concreta, com cal realitzar la feina si es dóna la presència d'un nou company, etc.).

b) Generar la recerca d'alternatives de suport davant la identificació d'aquestes contingències (com puguin ser canvis en la realització de les tasques, increment de la seqüenciació d'aquestes, increment en el rendiment en un moment determinat, etc.).

Es va determinar que la disponibilitat dels suports o de les ajudes en situacions no relacionades directament amb la tasca és més significativa com més temps de contractació presenti el TANS. Una altra valoració important que cal recalcar és la necessitat expressada per part dels TANS referent a la participació en activitats fora del marc laboral amb els seus companys de treball. La participació dels TANS en aquest tipus d'activitats implica un increment de les interaccions socials, suposa un element positiu que afavoreix la inclusió social en tant que fomenta la disponibilitat dels companys de treball per arribar a considerar el TANS com un igual i el fet de tenir presents altres àmbits de la seva vida (externs al món laboral), que també suposen un pilar per al seu desenvolupament com a persona (orientació dels companys de treball al treballador sobre qüestions personals, etc.).

Pel que fa a les característiques del lloc de treball, s'observa una relació significativa amb el tipus de treball que realitzen els TANS, i destaca l'elevat grau de col·laboració que requereix per a la seva execució. Aquest tret de col·laboració a l'hora de realitzar la feina implica la necessitat d'ajudar-se i de proporcionar-se suport mútuament, ja que d'aquesta interacció dependrà moltes vegades no sols la consecució d'un rendiment òptim, sinó també d'una producció de qualitat.

D'altra banda, cal dir que en la majoria de llocs de treball no s'observen diferències significatives pel que fa a les condicions laborals d'altres empleats de la mateixa categoria laboral (escala índex d'integració[5]). Els resultats extrets dels distints indicadors demostren que les condicions laborals dels llocs de treball ocupats pels TANS responen a criteris de *tipicitat*, en tant que no hi ha diferència amb la resta de companys de similar categoria laboral, és a dir, no es donen en la majoria de casos condicions laborals específiques que diferenciïn el lloc de treball ocupat pel TANS i els altres empleats. També, gràcies als paràmetres de correlació, es pot afirmar que no s'ha observat una relació significativa entre el tipus de discapacitat que presenta el TANS i el tipus de feines que pot realitzar aquest treballador, sempre similars a la resta dels empleats de la mateixa categoria. Aquest fet posa de manifest que els llocs de treball ocupats pels TANS en les empreses ordinàries no es

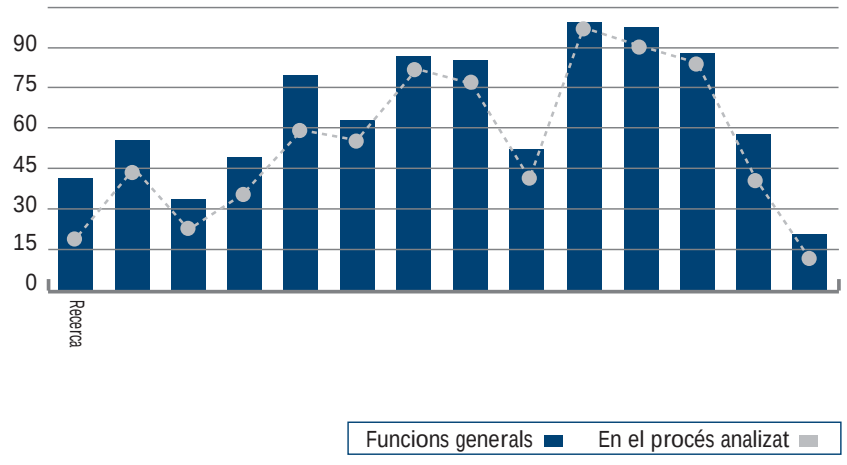
[5] Elaborada per la Rehabilitation Research and Training Center Virginia Commonwealth University (© RRTC).

caracteritzen pel fet de ser desenvolupats per una tipologia de treballadors específics, en aquest cas de treballadors amb discapacitats significatives, sinó que els llocs de treball el que sí que requereixen és estar ocupats per treballadors que puguin realitzar les tasques requerides correctament independentment de les seves limitacions.

El resultat de les hipòtesis plantejades demostra que la valoració expressada pels TANS sobre el nivell de satisfacció que presenten en relació amb la seva ocupació laboral és bastant elevada, malgrat l'esforç que implica per als treballadors adaptar-se a un entorn laboral normalitzat, sobretot si és el seu primer accés a un lloc de treball competitiu. És important anotar, en relació amb l'anàlisi de contingut realitzat sobre la tipologia de les causes que fan que el treballador consideri satisfactòria la seva ocupació, d'una banda, la motivació envers el treball i, d'una altra, la importància que tenen els companys de treball (interacció, acceptació del TANS, proporcionar suport, etc.), variable, aquesta darrera, rellevant en tant que s'ha observat una relació significativa entre el nivell de satisfacció i la presència d'interaccions socials dins l'entorn laboral.

Pel que fa a les funcions que exerceixen els preparadors laborals (vegeu gràfic 4), es dedueix de la investigació que, a mesura que aquests professionals s'endinsen en els processos d'inclusió, mitjançant el model del treball amb suport, veuen la necessitat d'implicar-se en el desenvolupament o l'assumpció d'algunes funcions que afecten directament el procés d'inclusió proporcionant a la vegada millores qualitatives. Funcions que, d'altra banda, s'assumeixen ja sigui per la mateixa inèrcia del projecte d'inclusió, pel mateix nivell d'implicació i d'experiència que van adquirint en formació i professionalitat a mesura que apliquen aquest model d'inclusió o senzillament pels mateixos requeriments dels respectius serveis, amb la qual cosa fan que s'ampliï el seu ventall de funcions.

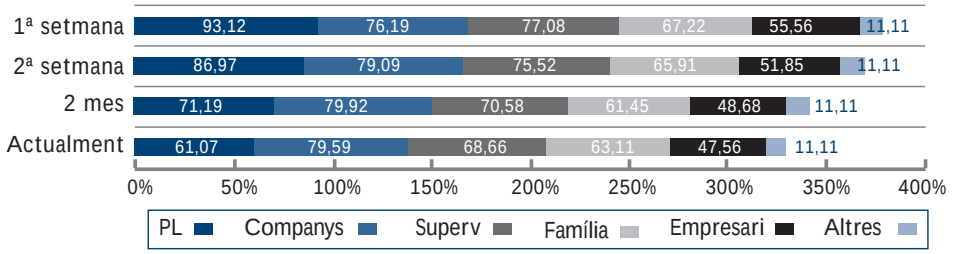
GRÀFIC 4. FUNCIONS GENERALS DELS PREPARADORS LABORALS/ FUNCIONS EN ELS PROCESSOS ANALITZAT



La diversitat de funcions que realitzen els preparadors en els seus respectius serveis és complexa, ja que el procés d'inclusió laboral afecta també els diferents àmbits de la vida del TANS. Així, tal com han expressat els preparadors, és important la quantitat d'accions que desenvolupen dins la comunitat per potenciar una inclusió social plena. D'altra banda, un indicador que cal tenir present és el temps que fa que els preparadors exerceixen aquest *rol* professional, atesa la relació significativa que s'ha observat entre el temps que fa que fan feina i les funcions que desenvolupen. A més, de l'anàlisi s'extreu que la diversitat de funcions que realitzen els preparadors determina el paper que té aquest professional dins el model de treball amb suport. La complexitat és evident, ja que les necessitats que el TANS pot expressar poden incidir en altres àmbits de la seva vida que no sigui l'estrictament laboral. Recordem que el treball, en definitiva, és un mitjà i no una finalitat, un mitjà per possibilitar una millora en la qualitat de vida del TANS, i en aquesta millora la tasca del PL no deixa de ser rellevant.

En els processos d'inclusió laboral la implicació directa del preparador va disminuint al llarg del procés en la mesura que s'incrementa el suport per part dels altres agents implicats. Si observam el gràfic 5, les dades aportades pels companys de treball sobre el nivell d'implicació dels diferents membres de suport que, d'una manera o una altra participen en el procés d'inclusió del TANS, demostren que, des de pràcticament l'inici de la contractació, són agents actius que afavoreixen l'adaptació laboral del treballador.

GRÀFIC 5. VALORACIÓ DEL COMPANY DE TREBALL DE LA REDUCCIÓ DE LA IMPLICACIÓ DELS AGENTS DE SUPORT



Així doncs, davant la retirada progressiva del suport (*fading*) per part del preparador laboral, es manifesta una continuïtat dels suports proporcionats pels companys de l'empresa. Malgrat tot, la funció del preparador no recau únicament en un company de treball, sinó que els recursos de suports es dilueixen en la resta d'empleats o companys de treball.

Pel que fa a la consideració del preparador laboral com un factor intrusiu o no dins l'empresa per part dels companys de treball, aquests manifesten que el preparador s'integra de forma adequada dins l'organització i/o l'entorn de l'empresa. És a dir, es considera aquest professional com un recurs de suport que no suposa cap intromissió dins l'empresa. És més, la seva presència és valorada de manera qualitativa pels empleats, ja que, a part de realitzar les seves funcions com a professional especialista en processos d'inclusió laboral, reporta altres activitats que indirectament afavoreixen l'empresa, com poden ser la col·laboració en algunes tasques determinades, la transmissió de seguretat i confiança, la interacció amb els empleats, etc., i sempre sense rompre la dinàmica de producció ni el rendiment en general.

A més, una resultat que cal recalcar és que el temps d'intervenció directa dels empleats no suposa per a ells, en cap moment, una distorsió en el manteniment de la producció, ni en el ritme de treball que habitualment realitzen. El fet de considerar que les ajudes que proporciona el company de treball al TANS, per facilitar l'adaptació d'aquest al seu entorn laboral o per ensenyar-li les habilitats requerides per desenvolupar la tasca, puguin conduir a una interferència en el seu rendiment diari es pot relacionar amb les estratègies que el preparador aplica per tal d'evitar-ho. Aconseguir la implicació activa dels companys de treball en el procés d'inclusió posa de manifest les estratègies que cada preparador empra per poder dur endavant aquest objectiu. No sols es tracta d'aconseguir que el TANS realitzi acuradament la seva tasca i que s'adapti plenament a l'entorn, sinó també que el preparador identifiqui suports naturals (companys de treball, empleats de l'empresa) i en fomenti la participació sense que això dificulti o disminueixi el nivell de producció de l'empresa ni rompi la dinàmica que cada context laboral presenta.

De forma genèrica, podem afirmar que les implicacions dels companys de treball en els processos d'inclusió no interfereixen en el seu rendiment diari; si més no, aquest són conscients dels avantatges que suposa qualsevol aprenentatge i del temps que requereix qualsevol treballador a l'hora de realitzar una nova tasca. D'altra banda, ha estat significatiu que els empleats que han manifestat que la contractació del TANS suposava un augment del nivell de qualitat i de prestigi de l'empresa valoressin més positivament el fet d'haver treballat conjuntament amb els TANS.

LA QUALITAT DEL TREBALL AMB SUPORT: LA MILLORA DEL PROCÉS D'INCLUSIÓ LABORAL

Al marge de tots aquests resultats (i d'altres que no he detallat sobre els aspectes que incideixen en el grau de protagonisme dels TANS, en tant que és conductor en la mesura de les seves possibilitats del seu itinerari laboral, o sobre les estratègies aplicades pels preparadors en la identificació i facilitació dels suports naturals, etc.), no voldria concloure sense ressenyar que la inclusió sociolaboral, perquè es pugui desenvolupar en totes les seves dimensions, s'ha d'entendre com un autèntic repte dirigit pel canvi, per la flexibilitat i per la innovació, ja que és objecte d'un plantejament realitzat des d'un *vessant ecològic*. En definitiva, parlam de l'atenció a les necessitats de la persona amb discapacitats significatives, i del dret a aconseguir una millora en la seva qualitat de vida.

Crec, per tant, que els serveis de treball amb suport en general, i el preparador laboral en particular, com a professional implicat en un procés tan complex com és el de la inclusió sociolaboral, han de continuar millorant la seva intervenció centrant-se en les necessitats de suport que cada un dels possibles treballadors destinats a ocupar un lloc de treball en el mercat laboral ordinari pugui presentar, i això sols es pot aconseguir mitjançat l'aplicació de models eficaços i que permetin la flexibilitat d'enriquir-se de les variables en les quals treballa: les que configuren cada context d'intervenció.

Continuar desenvolupant el model de treball amb suport des d'aquesta premissa és un factor de qualitat, ja que implica optar per desenvolupar plans d'acció centrats en cada treballador amb necessitat de suport. Això suposa reduir l'aïllament i la segregració social, augmentar les oportunitats d'implicació en determinades accions desitjades, desenvolupar i potenciar la competència i promoure el respecte creant productes de valor tant per al treballador (augment del seu rol familiar, d'amistats, autoestima positiva, etc.) com per als altres implicats: PL, suports naturals…

Cal, doncs, que els serveis o les entitats que duen a terme programes de treball amb suport segueixin incidint més en aquesta tasca, que, mitjançant la consecució i el manteniment d'un treball competitiu en l'empresa ordinària, ens fonamenta tota una visió general de la persona amb discapacitat basada en el fet de possibilitar una millora en la seva *qualitat de vida*: ser valorat per ell i pels altres, reconèixer els seus èxits, implicar les persones rellevants en la seva vida, marcar metes per fer possibles els seus somnis; en definitiva, *crear en la persona amb discapacitat un sentit de comunitat en tant que qui dirigeix aquest procés és ell mateix amb els suports adients, és a dir, adequats en funció de les seves necessitats*.

BIBLIOGRAFIA

BELLVER, F. (1998). «El empleo con apoyo en España». *Siglo Cero*, vol. 25(3), pàg. 38-57.

BELLVER, F. (2001). «Quinze anys de treball amb suport a Europa». *Alimara*, 48, Palma: Consell de Mallorca. Departament de Serveis Socials, pàg. 65-73.

CALAFAT, B. (2001). «Canvis i reptes de futur en la inserció laboral de les persones discapacitades amb necessitat de suport de Mallorca». *Alimara*, 48. Palma: Consell de Mallorca. Departament de Serveis Socials, pàg. 35-42.

CANALS, G.; DOMÈNECH, M. (1991). *Proyecto AURA. Una experiencia de integración laboral de jóvenes con síndrome de Down.* Barcelona: Milán.

CIF (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*. Madrid: IMSERSO.

Consejo Económico y Social (1995). *Informe sobre la situación del empleo de las personas con discapacidad y propuestas para su reactivación*. Madrid: Informe 5.

Consell Insular de Mallorca (1991). «Actas del I Simposium Internacional sobre Empleo con Apoyo». Palma: CIM. Documentació no publicada.

IMSERSO (1995). «Plan de acción para las personas con discapacidad». *Minusval*. Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales. Separata, juliol-agost.

SERRA, F. (2004). «La presència del suport natural en els processos d'inclusió laboral mitjançant el model de treball amb suport (*supported employment*)». Tesi doctoral. Universitat de les Illes Balears (UIB). No publicada.

Taula per a la Inserció Laboral (2005). Memòria de gestió 2004. Palma. No publicada.

WEHMAN, P. [et al.] (1987). *Transition from school to work. New challenges for youth with severe disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes.

IV. RECERCA I INNOVACIÓ PEDAGÒGICA A LES ILLES BALEARS

Les ciències de l'educació i la recerca universitària a Catalunya i a les Illes Balears

Antoni J. Colom Cañellas

RESUM

En aquest treball es pretén un estudi comparatiu de la situació investigadora que, en ciències de l'educació, es dóna a les universitats de Catalunya, públiques i privades, i a la Universitat de les Illes Balears, tot fent referència a les tesis doctorals presentades i a les recerques subvencionades tant per organismes públics com privats. Es conclou amb alguns plantejaments de política investigacional sobre la base de la formació d'investigadors, els ajuts als projectes i el manteniment de les línies de recerca, a fi d'extreure unes orientacions bàsiques d'actuació.

RESUMEN

En este trabajo se pretende un estudio comparativo de la situación investigadora que en ciencias de la educación se da entre las universidades de Cataluña, publicas y privadas, y la Universidad de las Islas Baleares en referencia a las tesis doctorales presentadas y a las investigaciones subvencionadas tanto por organismos públicos como privados. Se concluye con algunos planteamientos de política investigacional sobre la base de la formación de investigadores, a las ayudas a los proyectos y al mantenimiento de las líneas de investigación, extrayéndose de todo ello orientaciones básicas de actuación.

INTRODUCCIÓ

Al llarg d'aquestes pàgines volem donar una minsa informació —gairebé a manera de nota informativa— sobre la recerca pedagògica duta a terme en el si de les universitats catalanes i a la Universitat de les Illes Balears. El motiu d'aquest treball és que mai no s'havia fet un estudi comparatiu (malgrat que l'any 2006 farà trenta anys que la nostra Universitat treu al carrer llicenciats en Pedagogia i/o Ciències de l'Educació) entre dos indrets o territoris que gairebé mantenen unes mateixes arrels culturals. Per tant, considerem il·lustratiu i ben bé interessant veure quines orientacions de recerca hi trobem i definir així si es dóna una mateixa cultura pedagògica, uns mateixos interessos i orientacions i, en definitiva, si entenem de la mateixa forma els horitzons educatius i la prospectiva pedagògica.

Un altre motiu és que un treball d'aquest tipus mai no s'havia fet a les Illes —tot al contrari del Principat (J. González Agapito, P. Benejam, A. J. Colom et al. 1998)—, per la qual cosa considerem que és una bona ocasió per presentar en societat la tasca de recerca que en l'àmbit educatiu es desenvolupa a la nostra universitat.

També, com a nota prèvia, cal informar que el nostre àmbit de recerca pel que fa a les dades que presentarem sols fa referència a les investigacions subvencionades i a les tesis doctorals llegides. Cal informar també que els anys que abraçarà el nostre estudi són, per a Catalunya, els compresos entre el 1996 i el 2002, únics disponibles fins ara, i del 1996 al 2004 pel que fa a la Universitat de les Illes Balears.

DE LES DIFICULTATS I LA IMPORTÀNCIA DE LA RECERCA PEDAGÒGICA

La recerca pedagògica és mediatitzada per un seguit de grans desconnexions que la marquen de forma prou negativa, a saber:

- La primera la trobem en la discontinuïtat que normalment es dóna entre recerca bàsica i aplicada, ja que l'educació, requereix, de forma permanent, aquesta necessària coordinació. En pedagogia és fonamental recercar per fer, o per aplicar; si no es dóna aquest nexe, es perd tota la potencialitat que de la seva recerca es pot extreure. Estem, doncs, davant una àrea de coneixement que pot ser caracteritzada com a praxeològica, és a dir, fonamentada en una estructura cognitiva que sustenta, a la vegada, els nous coneixements recercats i l'aplicació d'aquests coneixements en el si del sistema educatiu per tal de forçar-ne la millora i competència. És a dir, en aquest sentit, l'objecte de la recerca pedagògica es troba a aconseguir de forma permanent la millora i la innovació de la pràctica educativa.

- La segona desconnexió que es dóna és la que fa referència als seus propis àmbits. Es recerca en uns escenaris i s'aplica a uns altres sense que es donin acurats enllaços transferencials, la qual cosa retarda, i en gran part inutilitza, la recerca bàsica desenvolupada. No hi ha sentit transferencial entre les universitats i els instituts especialitzats —àmbits naturals de la recerca— i les escoles i institucions educatives, o àmbits naturals d'aplicació. Les conseqüències d'aquest fet fan que, generalment, la innovació en matèria d'educació estigui molt alentida, perquè tanmateix els que han d'aplicar els nous processos no han participat en l'elaboració d'aquests.

- També es dóna una tercera desconnexió o desencontre en el món de la recerca pedagògica. Vull fer referència al fet que l'educació —i em refereixo ara a l'educació institucionalitzada— no sols afecta tota la població d'un país, sinó també qualsevol tipus de formació, de tal manera que a la base de qualsevol política de recerca sempre s''haurà de tenir esment de les pertinents polítiques educatives. No és aleshores agosarat dir que tota política de recerca d'un país haurà d'iniciar-se en el si del sistema educatiu. Com hom pot intuir, el desencontre entre les polítiques educatives i les polítiques de recerca té conseqüències realment nefastes per a l'estructura investigadora. Un seriós i darrer informe (L. Sanz Méndez 2004, 59) ens il·lustra d'aquest fet quan ens diu que el 2015, a Espanya, es necessitaran entre seixanta mil i cent cinquanta mil investigadors més. Doncs bé, si de principi aquest fet implica desenvolupar esforços de formació en el nivell universitari, no per això deixa de ser menys cert que el veritable problema de la formació d'aquests futurs recercadors es troba en la seva prèvia formació bàsica.

Aquest és el gran repte, i el paper determinant que cal que tingui l'educació en el món de la recerca, perquè tanmateix el coneixement depèn de la recerca (IEC 2004, 2); ara bé, la transmissió d'aquest coneixement, que ha de servir de punt de partida per la seva pròpia innovació, depèn del sistema educatiu. El paper maximalista que té la pedagogia en les polítiques de recerca és de tal implicació que consider que l'una depèn de l'altra amb una interacció mútua i continuada. Recerca i sistema educatiu, recerca i capacitat de millora pedagògica són, si més no, dues cares d'una mateixa moneda.

Si ens fonamentem en les dades del darrer informe PISA sobre la qualitat dels ensenyaments (2004), i si obviem les notícies periodístiques de caire prou alarmista, podem afirmar que, quant a "resultados globales la Enseñanza Básica española es aceptablemente eficaz y sumamente eficiente. Es aceptable en eficacia porque los alumnos españoles desarrollan su capacidad cognitiva aproximadamente igual que los alumnos de los otros países de la OCDE" (J. Carabaña 2004, 77). Cal tenir present que aquí no s'ha de mirar l'ordre dels països —que és el que va fer la premsa— sinó tenir present l'arc diferenciador de resultats; així, el desè país en lectura (Àustria) sols és una dèci-

ma per davant d'Espanya, que ocupa el divuitè lloc. Gairebé el mateix passa amb les altres matèries. És a dir, l'informe PISA, els que ens ve a dir és que, independentment de les diferències i característiques diverses dels sistemes educatius, gairebé tots els països europeus aconsegueixen, per als seus alumnes, capacitats cognitives extraordinàriament semblants (J. Carabaña 2004, 78).

És també el nostre un sistema educatiu prou eficient —relació costos/resultats—, de tal manera que és el país de tota l'Europa occidental que aconsegueix més bons resultats cognitius en relació amb la seva inversió en educació. També aquest Informe ha evidenciat una dada més que s'apropa ja significativament als nostres interessos; em refereixo al fet que l'ensenyament espanyol és molt igualitari tant entre els individus com entre les classes socials. Això significa, d'una banda, que tenim pocs alumnes amb resultats baixos, però, a la vegada, també tenim pocs alumnes amb resultats alts (sobre un 3%) (J. Carabaña 2004, 80 i seg.), la qual cosa és un seriós impediment per a la formació d'investigadors, màxim quan la veritable elit d'aquest 3%, en matemàtiques, física o tecnologia disminueix fins al 0,3%. Ara bé, si tenim present la necessitat de nous investigadors, hem de reclutar com a mínim el 0,5% dels millors alumnes, la qual cosa implicaria baixar encara més el nivell de formació bàsica dels nostres investigadors.

Creiem que amb aquestes reflexions es fa palesa la relació entre polítiques educatives de millora i polítiques de recerca. És necessari, aleshores, fer un esforç conjunt i integrar en les polítiques i els plans de rellançament de la recerca del nostre país una avaluació i millora constants del sistema educatiu per tal que complimenti el seu paper genealògic en la formació d'investigadors. O per dir-ho més clarament: l'educació és una eina per millorar la recerca, i la pedagogia és la disciplina que fa que aquesta eina sigui pertinent i eficaç.

ELS SENTITS DE LA RECERCA PEDAGÒGICA

Entenem que la recerca pedagògica ha d'estar encaminada cap a les variables fonamentals següents: una d'estructural i que considerem permanentment necessària; faig referència a l'evolució històrica de l'educació per tal de relacionar-la amb les perspectives de futur. Amb ella cal, en funció de les demandes més actuals, tenir present l'orientació de la pedagogia cap a les necessitats de desenvolupament i d'innovació, ja que potser siguin aquestes les notes més característiques de la societat del coneixement.

El desenvolupament en el si del món educatiu té almenys dos sentits; un d'intrínsec, que significaria les manifestacions de totes les capacitats de l'home. És a dir, de les seves capacitats cognitives —aprendre el que realment pot arribar a aprendre—, de les seves capacitats socials i polítiques i també de les seves capacitats personals en relació amb el món dels valors. L'altre significat seria el que ben bé podríem anomenar extrínsec o necessitat d'ampliar l'oferta educativa en el pla de la societat. És a dir, possibilitar la disseminació, el desenvolupament de la formació arreu per tal de fer front al que ja es coneix, tal com hem dit, com la societat del coneixement.

És evident que, perquè es pugui parlar d'una educació per al desenvolupament, cal una educació desenvolupada arreu. De tal manera que avui en dia el concepte de desenvolupament en educació requereix d'una societat educativa en què tothom tingui accessibilitat a la cultura en qualsevol moment de la seva vida. Per això, parlar avui d'educació per al desenvolupament implica ampliar les possibilitats educatives de la societat. Cal, aleshores, en el si de la pedagogia, una recerca orientada a la pluridimensionalitat educativa, ja que, en el cas contrari, no podrem, amb les dinàmiques de

la nova societat, fer factible el desenvolupament de l'educació per tal de gaudir d'una educació per al desenvolupament. Aleshores, en el concepte de desenvolupament, trobem una constel·lació de recerques i de camins per a la investigació que, des del camp de la pedagogia, és necessari posar a l'abast del país.

Íntimament lligada amb la necessitat de l'educació per al desenvolupament ens trobem amb la necessitat d'una educació que reculli, com un dels seus objectius, la innovació. Si és necessari més que mai atendre a la idea de desenvolupament pels canvis, no hi ha cap mena de dubte que implícitament el desenvolupament duu a la vegada la idea de la innovació. De tota manera, és difícil diferenciar la generació de coneixements de la innovació, ja que ambdues es reforcen mútuament i de forma continuada, puix un sistema d'innovació implica un sistema de recerca i viceversa.

D'aquí que podem dir que innovar l'educació implica desenvolupar-la, adaptar-la a una societat cada vegada més dinàmica i, per tant, més contingent i canviant, és a dir, a una societat realment innovadora. Si la innovació forma part de les característiques de la nova societat, és indubtable que el sistema educatiu, que ha de preparar aquesta societat cap al futur, ha de tenir com una de les seves eines de feina la innovació. Educar per a la innovació és avui, més que mai, educar.

En tot cas, cal dir que desenvolupament i innovació educativa tenen el seu paradigma en l'avenç del sistema educatiu envers la qualitat educativa. La recerca en pedagogia, fonamentada bàsicament, avui en dia, a aconseguir una educació per al desenvolupament i, a la vegada, una educació innovadora, pretén la millora de la qualitat en l'educació, qualitat que, en el nostre cas, mai no es pot entendre en el seu significat empresarial, sinó més aviat com un procés de progressió continuada en la millora de la pràctica educativa, la finalitat del qual serà aconseguir el màxim que es pugui de cada alumne, de cada professor i de cada centre, de tal manera que la qualitat no és, en el camp de la pedagogia, una finalitat absolutament definida sinó, en tot cas, un repte que pretén la millora continuada de la pràctica educativa.

CAP A UN PARADIGMA DE LA RECERCA PEDAGÒGICA

Tot fent una reflexió sobre el que hem dit en referència a les necessitats de recerca en el camp de la pedagogia (evolució històrica i perspectives de futur, desenvolupament i innovació), podríem extreure un model d'itineraris de recerca que, fonamentalment, s'orientarien cap als camps següents:

En funció de l'evolució històrica i perspectives de futur:

- Història de l'educació
- Noves tecnologies de l'educació
- Sistemes no formals d'educació
- Noves estratègies cognitivistes i aprenentatge

En funció de la necessitat del desenvolupament

- Formació professional
- Educació en valors
- Educació permanent
- Politica i planificació educativa

En funció de la necessitat d'innovació
- Qualitat de l'educació (o avaluació)
- Nous plantejaments didacticocurriculars
- Educació compensatòria
- Educació especial
- Nous models organitzatius
- Educació per a la creativitat

A partir d'aquí intentarem veure com s'han desenvolupat aquestes tendències d'investigació en el si de la recerca pedagògica a Catalunya i a les Illes Balears.

UNA ANÀLISI DE LA REALITAT: LA RECERCA PEDAGÒGICA A CATALUNYA I A LES ILLES BALEARS

Una presentació global de la recerca a Catalunya i a les Balears, tot sumant les tesis doctorals i les recerques subvencionades,[1] és el que volem fer mitjançant les xifres següents:

	Tesis dr.	Rec. subv.	Total
Catalunya[1]	56	116	272
Balears[1]	39	70	109
Totals	195	186	379

Font: Elaboració pròpia

Si tenim present que pel cas de Catalunya estudiem set anys (1996-2002) i que hi ha sis universitats que imparteixen estudis de Pedagogia (Barcelona, Autònoma de Barcelona, Ramon Llull, Tarragona, Girona i Lleida) i que a les Balears estudiem un període de nou anys en una sola universitat, els coeficients de tesis i recerques queden així establerts:

	Tesis doc.	Rec. subv.
Catalunya	3,71	2,76
Balears	4,33	7,77

Font: Elaboració pròpia

[1] En parlar de recerques entenem sols les tesis doctorals i les recerques que han estat subvencionades per organismes públics o privats. No es tenen presents els llibres ni els articles, perquè, de fet, la gran majoria —si són llibres i articles veritablement de recerca— han de tenir l'origen en les investigacions subvencionades i en les tesis doctorals.

Aquestes xifres ens demostren que el nivell de recerca que assoleix la Universitat de les Illes Balears pel que fa a l'àmbit de la Pedagogia és significativament més gran que el que es produeix a les universitats catalanes. Cal destacar el cas de les recerques subvencionades, ja que el nivell és gairebé tres vegades més alt a la UIB, la qual cosa ens parla de la capacitat de la nostra universitat de recaptar ingressos aliens a la UIB.

Ara bé, en funció del nostre passat, de les necessitats de futur i de les necessitats de desenvolupament i d'innovació, que han estat els punts que ens han interessat en aquesta ocasió, i en funció de la classificació temàtica que hem fet, les tesis i les recerques subvencionades queden així repartides:

Catalunya	T. D.	R.S.	Total
Història de l'educació	4	2	6
Noves tecnologies educ.	8	33	41
Smes no formals d'educ.	13	1	14
Noves estrat. cogn i d'apr.	4	28	32
Form. professional	6	—	6
Educ. en valors	5	2	7
Educ. permanent	27	12	39
Qualitat de l'educació	29	2	31
Nous plantej. didac.	34	31	65
Educ. compensatòria	8	5	13
Educ. especial	4	—	4
Nous models organit.	10	—	10
Política i planif. educ.	3	—	3
Educ. per a la creativitat	1	—	1
Totals	156	116	272

Font: Elaboració pròpia

D'aquí es desprèn que, dels camps estratègics de la recerca pedagògica a Catalunya, els més treballats són:

Nous plantejaments didàctics i curriculars	65 recerques
Noves tecnologies educatives	41 recerques
Educació permanent	39 recerques
Noves estratègies cognitives i d'aprenentatge	32 recerques
Qualitat de l'educació	31 recerques

alma:

És a dir, cinc dels catorze camps definits aporten 208 recerques, o el que és igual, més de tres quartes parts del total —exactament un 76,47%. L'escorament, doncs, en aquests cinc camps de màxima actualitat és del tot evident. Cal advertir, d'altra banda, el gran desequilibri que trobem a favor dels "nous plantejaments didàctics i curriculars" en relació amb els altres camps d'aquest mateix grup, fet que implica, tal com hem vist, un gran estímul investigador en qüestions d'innovació educativa.

A gran distància, podríem trobar un grup de temàtiques que ja estan iniciades i que estan ben orientades cap a les necessitats del país; són les següents:

Sistemes no formals d'educació:	14 recerques
Educació compensatòria:	13 recerques
Nous models organitzatius:	10 recerques

Font: Elaboració pròpia

Aquestes vint-i-set recerques ens aporten gairebé un 10% de la recerca a Catalunya (9,71), i els altres sis camps són realment minoritaris, i per tant on s'haurà de fer realment un esforç, especialment en el camp de la creativitat, la política i planificació de l'educació com també l'educació especial.

De tota manera, una anàlisi més acurada dels diversos àmbits ens fa veure un fet prou curiós, com és ara el cas de la tecnologia educativa; efectivament, sorprèn l'escàs nombre d'aquest tipus de tesis, sobretot si les comparem amb les que aporta la recerca subvencionada, en què, amb trentatres recerques, és l'àmbit més nombrós. El mateix podríem dir de les noves estratègies cognitives i d'aprenentatge, que també té, amb vint-i-vuit treballs, una gran presència en les recerques subvencionades, mentre que ara, aquí, en el cas de les tesis, la seva presència és, si més no, residual. En canvi, els altres àmbits tenen una presència més normalitzada.

En conseqüència la recerca desenvolupada mitjançant les tesis doctorals està marcada, amb diferència, per la presència majoritària i a molta distància de les didàctiques especials; per tant, podem dir, observant les altres xifres, que aquest tipus de recerca posseeix una orientació eminentment escolar, si bé, al mateix temps, és també, significatiu l'interès pels aspectes menys formals de l'educació (conjuntant els àmbits de l'educació no formal, la pedagogia social i els aspectes socials de l'educació, conformen trenta-una —20,5%— de les temàtiques tractades a les tesis).

Hem de destacar, el fet residual que aquí presenta la tecnologia educativa i, en sobremanera, les noves estratègies cognitives i d'aprenentatge, fet aquest que contrasta fortament amb el protagonisme que aquests dos àmbits tenen en el si de les recerques subvencionades. Sembla, aleshores, com si hi hagués dues polítiques universitàries de recerca segons es tracti de tesis o de projectes subvencionats per institucions alienes a la universitat.

Pel que fa a les Illes, tot fent un exercici similar, les recerques queden així determinades:

Illes Balears	T.D.	R.S.	Totals
Història de l'educació	4	2	6
Noves tecnologies educ.	4	9	13
Smes no formals d'educ.	3	8	11
N. estrat. cogn. i d'aprent.	5	10	15
Form. professional	2	9	11
Educ. en valors	—	—	—
Educació permanent	3	6	9
Qualitat de l'educació	7	6	13
Nous plant. didàctics	9	5	14
Educació compensatòria	2	12	14
Educació especial	—	1	1
Nous models organit.	—	1	1
Pol. i planif. educativa	—	1	1
Educació per a la creativitat	—	—	—

Font: Elaboració pròpia

Trobem a les Illes, d'una banda, una recerca més equilibrada, ja que vuit del catorze àmbits estudiats mantenen una certa similitud, si bé, d'altra banda, la recerca illenca està absolutament escorada cap als camps a què ens referim i que en concret són els següents:

Noves estratègies cognitives i d'aprenentatge	15 recerques
Nous plantejaments didàctics i curriculars	14 recerques
Educació compensatòria	14 recerques
Qualitat de l'educació	13 recerques
Noves tecnologies educatives	13 recerques
Sistemes no formals d'educació	11 recerques
Formació professional	11 recerques
Educació permanent	9 recerques

Font: Elaboració pròpia

És a dir, aquestes vuit àrees concentren cent recerques, fet que implica un 91,74%, gairebé la totalitat de la recerca en pedagogia a les Illes, es concentra de forma prou equilibrada en aquests camps assenyalats. Si sols tinguéssim present, igual que a Catalunya, els cinc àmbits majoritaris, la concentració arribaria al 63% de les investigacions fetes, en contra del 76,47% de Catalunya.

De tota manera, si ens referim a aquests vuit àmbits, val a dir que sols es podrà parlar d'un camp entremig, el de la història de l'educació, amb sis recerques, essent, tots els altres, o bé residuals, o absolutament inexistents —cas de l'educació en valors i de l'educació envers la creativitat.

També aquí trobem, fins i tot de forma més acusada, la diferència temàtica a l'hora de recercar en funció de tesis o de subvencions, ja que hi ha quatre àmbits amb una diferència prou significativa a favor de les recerques subvencionades, tal com són ara: la tecnologia educativa, la formació professional, els sistemes no formals d'educació i l'educació compensatòria. En definitiva, hi ha polítiques de recerca diferents al mateix temps que no es dóna una transferència investigadora cap a les tesis dels treballs que es fan cap a altres organismes.

Si ara comparem les sis àrees més treballades en els dos territoris, veurem el nivell de similitud que hi trobem:

Catalunya
Nous plantejaments didàctics i curriculars*1
Noves tecnologies educatives*
Educació permanent
Noves estratègies cognitives i d'aprenentatge*
Qualitat de l'educació*
Sistemes no formals d'educació*
Illes Balears
Noves estratègies cognitives i d'aprenentatge*
Nous plantejaments didàctics i curriculars*
Educació compensatòria
Qualitat de l'educació*
Noves tecnologies educatives*
Sistemes no formals d'educació*

Font: Elaboració pròpia

Com veiem, dels sis camps, cinc es repeteixen com els més capdavanters en tots dos territoris analitzats, la qual cosa ens indica que hi ha un fort paral·lelisme entre les línies de recerca d'ambdós indrets o, si es vol, hi ha plena consciència de quines són les àrees que més recerca demanen en funció de les necessitats de futur i d'acord amb el desenvolupament i la innovació de la pedagogia.

Aquestes cinc grans àrees que es reiteren presentarien les xifres de recerques següents:

a) Àmbits globals de recerca més significatius:

	Bal.	Cat.	Total
Nous plantejaments didàctics i curriculars	14	65	79
Noves tecnologies de l'educació	13	41	54
Qualitat de l'educació	13	31	44
Noves estratègies cognitives i d'aprenentatge	15	32	47
Sistemes no formals d'educació	11	14	25

Font: Elaboració pròpia

Si ara anem al paradigma investigador que hem extret de les necessitats de futur, de la necessitat del desenvolupament i d'innovació, ens trobarem que:

- Els nous plantejaments didàctics i curriculars obeeixen a la necessitat d'innovació.
- Les noves tecnologies de l'educació i les noves estratègies cognitives i d'aprenentatge estan en funció de les demandes de futur.
- La qualitat de l'educació es troba relacionada amb la necessitat de desenvolupament.
- D'altra banda, l'educació permanent i la formació professional s'integren en el paradigma de la necessitat de desenvolupament, mentre que l'educació compensatòria avalaria la necessitat d'innovació.

Aleshores, podem concloure que les tres dimensions necessàries a la recerca pedagògica, tant a Catalunya com a les Balears, estan recollides en les àrees més significaves i que més investigacions ens aporten.

b) Àmbits menys desenvolupats

	Bal.	Cat.	Total
Educació especial	1	4	5
Política i planificació de l'educació	1	3	4
Educació per a la creativitat	—	1	1

Font: Elaboració pròpia

Aquests àmbits pertanyen a l'àrea de la innovació (educació especial, política i planificació de l'educació). El cas de l'educació per a la creativitat és més greu perquè, com hem dit, és el puntal necessari per poder desenvolupar un sistema educatiu orientat cap a la recerca.

De tota manera, amb els punts desenvolupats anteriorment tenim fet el diagnòstic de la recerca pedagògica tant a Catalunya com a les Balears, de tal manera que podríem dir, en resum, el següent:

- Més de les dues terceres parts de la recerca pedagògica estan ben orientades en funció de les necessitats de futur i de la necessària tendència al desenvolupament i a la innovació.
- Cal continuar recercant i motivant investigacions en sistemes no formals d'educació, en l'educació compensatòria, en l'organització escolar i en la formació professional.
- La constant presència de la història de l'educació, tant a les Illes com al Principat, ens fa sentir optimistes sobre això,[2] sobretot perquè és, potser, el camp de recerca més independent en referència a les universitats i a les subvencions.
- Les grans i greus mancances en la recerca pedagògica se centraran, doncs, en l'educació especial i la política i planificació educativa. En el cas de les Balears, hi podríem afegir l'educació en valors i els nous models organitzatius.
- És necessari fer de l'àrea de l'educació per a la creativitat un camp de recerca prioritari, ja que, com hem vist, d'una educació per a la creativitat depèn un sistema educatiu que tingui capacitat de desenvolupar un pensament recercador i, per tant, amb capacitat de fer augmentar, el dia de demà, la investigació a casa nostra.
- Als dos territoris es denoten polítiques de recerca diferents respecte a les tesis doctorals i a les recerques subvencionades, sent en el cas de les Balears on es donen més diferències.
- No es dóna cap transferència significativa entre les investigacions pròpies de les recerques subvencionades en relació amb les tesis doctorals.

EL FUTUR DE LA RECERCA PEDAGÒGICA

S'ha de refermar, una vegada més, la idea que, en el fons, la recerca d'un país comença pel desenvolupament d'un sistema educatiu de qualitat. Això és bàsic i és la idea general i cabdal, com també la recomanació que cal fer als polítics i als responsables del sistema educatiu del país. Com ja va dir fa anys J. F. Kennedy, el malaurat president dels Estats Units, la conquesta espacial comença des del parvulari.

De tota manera, aquesta idea no és, ni de molt, compartida pels responsables educatius, ja que, en cas contrari, la cosa no pintaria com fins aleshores. En aquest sentit cal dir que hi ha realment tres situacions, tres qüestions, que afecten de forma significativa la recerca educativa i, en general, qualsevol tipus de recerca. Faig referència a:

[2] Potser la història de l'educació és l'àrea de recerca que més investigació inèdita publica en els mitjans pertinents o, el que és el mateix, és molt probablement l'àrea de recerca més independent de les recerques subvencionades i fins i tot de les tasques desenvolupades en el si de les universitats, la qual cosa —tot coneixent les seves revistes i publicacions— ens confirma fins i tot com un camp de molta més potencialitat que l'aportada per les dades oficials de les diverses universitats.

a) La formació d'investigadors

El sistema educatiu d'un país és l'element clau en l'emergència dels investigadors del futur; alesho-res, és necessari incloure entre les polítiques educatives el fet de la creativitat i, per tant, de la Pedagogia per a la creativitat, la qual cosa significa, cap a la pràctica educativa i escolar, no sols tota una sèrie d'estratègies apropiades, sinó, fonamentalment, la necessitat d'una formació especialitza-da per part del professorat de primària i secundària, com també un clima de plena confiança res-pecte de l'alumnat, de llibertat, d'opcions diverses de treballs i tasques, d'autonomia i de l'elabora-ció d'uns programes d'ampliació per als alumnes que superin sense problemes els programes mínims. En aquest sentit, una veritable individualització de l'ensenyament és una qüestió bàsica per poder desenvolupar les màximes possibilitats creatives a l'escola.

També cal atendre a la consecució d'un sistema educatiu més fonamentat en una formació generalit-zada que no pas en especialitzacions massa primerenques, que és el que ens està passant avui en dia en el si del nostre sistema d'ensenyament. Per plantejar una acurada política de recerca, semblen més aconsellables sistemes —batxillerats— més generalitzadors culturalment parlant (J. Carabaña 2004). El mateix autor, tot insistint en la idea generalitzadora, afirma que, realment, la necessitat d'aprendre coses concretes era més una cosa del passat: "Hubo más cambio cuando se produjo el paso masivo de mano de obra de la agricultura a la mecánica, o incluso de la máquina de escribir al ordenador, que se ha hecho sin esfuerzo. Esto no cambia la enseñanza obligatoria, quizás sí la profesional" (pàg. 108).

De tota manera, som conscient que la formació d'investigadors és, en general, una responsabilitat universitària, la qual cosa significa que aquestes institucions haurien de tenir capacitat per fer una política sectorial en aquest sentit, la qual cosa, fonamentalment, implica parlar d'uns fons econò-mics dedicats a la promoció de tesis doctorals i a aconseguir un grup de becaris implicats en tas-ques de recerca. En aquest sentit, avalar i reforçar amb aquests ajuts els millors expedients anuals potser seria una mesura desitjable.

De tota manera, i pel que fa a la pedagogia, seria prou interessant implicar professors llicenciats, tant de l'ensenyament obligatori com del batxillerat, a desenvolupar tesis i recerques en el camp de les cièn-cies de l'educació. La universitat espanyola forma tots els alumnes com si el dia de demà haguessin de desenvolupar tasques pròpies dels físics, dels químics, dels lingüistes, dels historiadors, etc., quan, en gran part, el seu treball és l'ensenyament. En coherència, la universitat, i en aquest sentit les facultats i els departaments de Pedagogia, haurien de propiciar doctorats i formació d'investigadors d'altres espe-cialitats en ciències de l'educació. D'aquesta manera, recerca i aplicació es desenvoluparien en el mateix espai i la transferència innovadora estaria, si més no, molt més assegurada que fins ara.

Juntament amb el que hem mencionat, la creació d'una xarxa interuniversitària d'investigadors podria ser, d'altra banda, un bon motiu de reforç d'aquestes tasques i, en definitiva, d'una política d'innovació en la recerca. L'intercanvi entre investigadors i doctorands, les estades a altres univer-sitats, la conformació de grups de treballs per afinitats temàtiques sempre poden ajudar a desen-volupar ambients motivadors. Una altra qüestió que considero bàsica és la participació empresarial o sindical en la recerca, la qual cosa ajudaria de forma significativa al desenvolupament de recer-ques, sobretot als que s'inicien en aquestes tasques. En aquest sentit, els governs autònoms, en la seva qualitat d'empresaris del sistema públic d'educació, haurien de fer un esforç per oferir al sis-

tema de recerca la solució als seus problemes de qualitat, o a altres de propis de cada època o moment (immigració, integració, educació especial, programes de creativitat, etc.).

De tota manera no hem de caure en utopies. Totes aquestes apostes sols són possibles si el sistema econòmic no cau en retrocessos: "Las lecciones de historia indican que en contextos de estancamiento económico la probabilidad de crecimiento en el gasto de I+D es mucho menor que en momentos de expansión" (L. Sanz Méndez 2004, 25); d'aquí, per exemple, la importància contextual de la UE. Malgrat tot, crec que la solució definitiva seria instaurar una carrera professional de la recerca sobre la base d'uns emoluments que podrien créixer en funció d'avaluacions dels resultats obtinguts.

b) Ajuts als projectes de recerca

Ens trobem de bell nou amb un problema econòmic. La recerca requereix mitjans tècnics i econòmics per poder fer front a les seves tasques. En aquest sentit, les comunitats autònomes haurien de convocar ajuts per fer tesis doctorals i projectes de recerca en funció de les necessitats de cada moment. Per aquest motiu és necessari que les institucions públiques i privades exposin concretament, a les seves convocatòries, quin són els temes del seu interès per tal de dirigir durant un seguit d'anys la recerca educativa. Cal aleshores tenir clarament establert quines són les necessitats d'investigació en un període de temps determinat per tal que els projectes siguin exactament allò que l'administració, o les diverses institucions, volen aconseguir.

Això significa que les que podríem anomenar "entitats col·laboradores" tinguin clar quines són les seves necessitats, fet aquest que no es dóna amb la normalitat que caldria. En aquest sentit, un bon diagnòstic del sistema educatiu de les comarques, per exemple, mitjançant la inspecció educativa, podria donar molt de camp per desenvolupar projectes de recerca educativa. Potser els ICE, en col·laboració amb l'administració del sistema educatiu, o els mateixos departaments de Pedagogia, podrien ser interlocutors vàlids per tal de dur a terme aquests plans.

A la Universitat, l'incentiu de recompensar econòmicament els trams de recerca en el context de l'autonomia, sempre que els trams no siguin consolidats permanentment, és, si més no, un estímul que en altres indrets s'està considerant com a prou important. A més, les autoritats educatives podrien, a la vegada, estimular la recerca entre mestres i professors a qualsevol nivell del sistema educatiu sobre la base de convocatòries concretes i estimulants.

D'altra banda, com que l'educació és un element transversal, caldria que totes les conselleries i entitats polítiques donessin ajuts a les qüestions educatives pròpies dels seus departaments; el fet de l'educació permanent, o de l'educació no formal en les seves variades aplicacions, fa que l'educació interessi avui més que mai diverses conselleries com les que s'ocupen del treball (formació, educació permanent...), salut, ambient, consum, turisme, etc.

Una altra qüestió prioritària és la complexitat de qualsevol tipus de recerca; la dialèctica globalitat-localitat, les noves i plurals realitats culturals dels nostres centres, la quantitat d'informació desenvolupada, un nombre cada vegada més gran d'interrelacions i xarxes, fa que sigui necessari treballar de bon de veres en el que podríem anomenar "potencial de distribució de coneixement", que es pot arribar a convertir en un indicador tan important o més que els mateixos resultats de la recerca.

c) Manteniment de les línies de recerca

Creiem que el manteniment de les línies de recerca —en qualsevol especialitat— requereix, fonamentalment, l'estabilitat dels seus integrants, l'especialització, la continuïtat d'interessos i, òbviament, la qualitat dels seus productes. Ara bé, si es donen aquestes condicions no hi ha cap mena de dubte que el manteniment d'un grup de recerca amb una línia prou clara d'investigació també necessita un suport econòmic que li avali la seva orientació i les seves tasques. A la vegada, els anomenats instituts d'avaluació de la qualitat universitària —o amb nomenclatura molt similar— serien els encarregats de vetllar pel manteniment i el reforçament d'aquests grups. Ara bé, tot això sense la complicitat econòmica no serveix de res. És necessari, aleshores, anar cap a un sistema que tingui la capacitat de fidelitzar l'investigador.

És important referir-se a la figura del "gestor d'innovació educativa", la feina del qual, en el nostre cas, seria la de coordinar i mantenir polítiques d'innovació en el sistema educatiu i en el de caire no formal en relació amb la Universitat i la seva recerca. D'aquesta manera s'activaria la incardinació dels programes d'investigació en la realitat escolar i social de forma sistemàtica i amb garanties de qualitat.

Ja per concloure, cal afegir que tot sistema de recerca en l'àmbit de la pedagogia requeriria a més de tot el que hem dit, accions i polítiques encaminades a aconseguir algunes coses més, que crec, sens dubte, podrien millorar la investigació en el camp de la pedagogia.

Com a mínim assenyalaria:

- Millorar, i en tot cas fer possible, les relacions entre sistema escolar i sistema universitari.
- En aquest sentit, integrar membres del sistema educatiu en els equips de recerca de la Universitat i viceversa.
- Anar cap a una generalització de l'avaluació dels centres d'ensenyament primari i secundari, perquè tal cosa implica i significa un inici de recerca educativa continuada.
- Aconseguir una transferència acurada entre el món universitari i el món professional de la pedagogia.
- Això implicaria fer participar en la recerca educativa el personal implicat en el món professional de l'educació.
- Aconseguir, per tant, d'altres llicenciats que es dediquen a la docència que investiguin i desenvolupin tesis doctorals de caire pedagògic.
- A la vegada, i de forma semblant, caldria també establir una transferència continuada entre el món institucional de l'educació (a qualsevol nivell) i les institucions polítiques implicades en l'àmbit educatiu.
- Prou interessant seria establir transferències entre els grups de recerca i els àmbits propis de la pràctica educativa.
- Caldria formar xarxes de recerca entre les diverses universitats dels Països Catalans per tal d'enfrontar des de diverses perspectives problemàtiques comunes.

- En aquest sentit, seria prou interessant aconseguir intercanvis i estades de professors en diverses universitats dels Països Catalans.
- Aquests intercanvis i nivells de col·laboracions podrien institucionalitzar sistemes potents de comunicació i expansió de la nostra recerca pedagògica, internacionalitzant la nostra feina i la nostra llengua (M. March 2004, 188).

Hem donat raó de la nostra tasca en aquests anys, l'hem comparada amb altres indrets de la nostra mateixa àrea cultural i, la veritat, no sortim mal parats. Ara és necessari l'impossible miracle, és a dir, que les institucions públiques i privades, i sobretot els nostres polítics i gestors, s'adonin que l'educació és el passaport cap al futur i, fins i tot, l'element que pot assegurar el nostre present. Sí realment creuen en la seva tasca de servir la societat, han de creure en la recerca pedagògica com l'element més important que ens asseguri una societat ben formada i competitiva. Si no hi ha recerca, el sistema educatiu cau en les rutines i perd el tren del futur. Calen aleshores esforços per tal de coordinar polítiques de recerca amb polítiques educatives, perquè no sols la seva interdependència és mútua, sinó que de la seva coordinació depèn en gran part el demà del nostre país.

BIBLIOGRAFIA

CARABAÑA, J. (2004). "El futuro del sistema de enseñanza: alumnos y saberes". A: *España 2015: prospectiva social e investigación científica y tecnológica*, pàg. 69-99. Madrid: MEC i FECYT.

GONZÁLEZ AGAPITO, J. [et al.] (1998). *Reports de la recerca a Catalunya. Pedagogia (1990-1995)*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

GONZÁLEZ AGAPITO, J. (coord.) (2004). *Reports de la recerca a Catalunya. Pedagogia (1996-2002)*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans (inèdit).

Institut d'Estudis Catalans (2004). *Perspectives del segle XXI: recerca i país*. Declaració de l'IEC. Barcelona 6 de setembre de 2004, pàg. 2 (document intern).

MARCH, M. (2004). "Elements per a l'anàlisi sobre la investigació educativa a les Illes Balears". A: *Anuari de l'educació de les Illes Balears 2004*, pàg. 186-199. Palma: Fundació Guillem Cifre de Colonya i Universitat de les Illes Balears.

SANZ MENÉNDEZ, L. (2004). "El sistema español de investigación: tendencias y escenarios de crecimiento hasta 2015". A: *España 2015: prospectiva social e investigación científica y tecnológica*. Madrid: MEC i FECYT.

Universitat de les Illes Balears (1996-2004). *Llibre d'actes de tesis doctorals*. Palma. Facultat d'Educació (manuscrit).

Universitat de les Illes Balears (2004). *Recerques subvencionades*. Palma: Oficina de l'OTRI. Informació informatitzada.

Una investigació educativa sobre un programa de competència familiar

Carme Orte Socias

Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) de la Universitat de les Illes Balears[1]

[1] Grup d'investigació format per investigadors del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears. També hi participen membres de Projecte Home Balears i de l'Hospital Son Dureta (C. Orte, M. X. March, L. Ballester. C. Touza, J. L. Oliver, C. Fernández, M. C. Fernández i L. Mestre).

RESUM

En aquest document presentam una investigació educativa sobre un programa de prevenció de les drogodependències. Es tracta d'un programa de prevenció selectiu multicomponent adreçat als pares, els seus fills i filles d'edats compreses entre sis i dotze anys i la família com a totalitat. El programa titulat Programa de competència familiar és una adaptació realitzada pel Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) de la UIB, del programa titulat Streghtening Family Program, de la Professora K. Kumpfer de la Universitat de Utah, als Estats Units. Aquest programa, de catorze setmanes de durada, el duen a terme professionals, formats prèviament per a la seva implementació amb les famílies, amb suport i assessorament continuat des de l'inici del programa fins a la seva finalització.

RESUMEN

En este documento presentamos una investigación educativa sobre un programa de prevención de las drogodependencias. Se trata de un programa de prevención selectivo multicomponente dirigido a los padres, sus hijos e hijas de edades comprendidas entre seis y doce años y la familia como totalidad. El programa titulado Programa de Competencia Familiar es una adaptación realizada por el grupo de investigación GIFES de la UIB, del programa titulado Streghtening Family Program, de la Profesora K. Kumpfer de la Universidad de Utah, en Estados Unidos. Este programa, de catorce semanas de duración, lo llevan a cabo profesionales formados previamente para la implementación del mismo con las familias, con apoyo y asesoramiento continuado desde el inicio del programa hasta su finalización.

INTRODUCCIÓ

En aquesta investigació es diferencien dos tipus d'objectius: 1) L'objectiu del programa de prevenció és fer augmentar la competència familiar i prevenir possibles conductes inadaptades en els fills de les persones en tractament per consum de drogues. 2) L'objectiu de la investigació sobre l'eficàcia del programa és avaluar el procés i els resultats de l'adaptació a Espanya del programa de desenvolupament de competències familiars desenvolupat a partir del model i el programa de Karol Kumpfer, Strengtening Family Program, adreçat a les famílies que tenen fills d'edats compreses entre el setze i els dotze anys del nostre context cultural.

L'objectiu d'aquest programa és l'enfortiment de la família perquè pugui exercir el seu rol educatiu com a pares i mares, amb autoritat moral i adequació a les necessitats dels seus fills i filles. La importància de l'enfortiment de la família per a l'exercici competent del seu rol educatiu té a veure amb els treballs d'investigació previs respecte al rol crític dels factors familiars que tenen influència en les conductes antisocials dels nins i joves. Es tracta de factors que, al llarg de la seva trajectòria evolutiva, poden donar lloc a diferents tipus de respostes negatives i disruptives de tipus social. Efectivament, encara que en l'origen i el desenvolupament del comportament antisocial dels nins i joves hi ha múltiples variables, la influència de la família ocupa un lloc molt important. La família és un element clau comú en problemes com la conducta antisocial, la delinqüència o les drogodependències.

La importància de la família està reconeguda en quasi totes les teories psicològiques de l'abús de drogues (Orte 1993a; 1995), principalment, a partir de les investigacions sobre factors de risc i de

protecció (Orte 1993b). Recentment, aquest resultats de la investigació en relació amb la família s'estan duent a la pràctica aplicant-se en la investigació sobre intervencions de tipus preventiu. Es tracta d'investigacions sobre programes de prevenció de drogodependències de tipus multicomponent dins els objectius i les estratègies dels quals la família ocupa un lloc molt important (Kandel 1980; Kumpfer 1990; Orte 2004).

Efectivament, tant en la prevenció de les conductes antisocials com en el tractament d'aquestes es troben punts comuns forts i febles relacionats amb la socialització primària que, moltes vegades, es converteix en causa i conseqüència del seu origen i del seu desenvolupament. En la família es produeixen factors de risc i factors de protecció comuns enfront el desenvolupament o no de determinades problemàtiques socials. Per això és necessari enfortir la família perquè puguin disminuir els factors de risc i augmentar els factors de protecció, com les relacions positives amb els fills i filles, la supervisió i la disciplina positiva o el desenvolupament d'expectatives de futur. Es tracta d'invertir en l'educació dels fills com també en habilitats i espais de comunicació familiar, de valors, normes i expectatives clares, coherents i compartides.

Assolir aquests objectius no és una tasca simple i fàcil que es pugi resoldre a curt termini. No es tracta de dir a la família el que ha de fer des de la distància i la no-implicació amb els seus problemes i les seves necessitats. Els apropaments preventius més efectius impliquen programes complexos adreçats als pares, als fills i/o les filles i a la totalitat de la família. Es tracta de programes impartits per educadors formats especialment per fer aquesta tasca d'educació familiar. Són programes que es fonamenten en els principis de l'entrenament dels pares i les mares en habilitats parentals i estratègies d'implicació afectiva amb els seus fills, d'acord amb la seva etapa evolutiva i amb la finalitat d'ajudar-los a establir expectatives clares i adequades a la seva edat i la seva conducta, com, per exemple, supervisar-ne les activitats, fomentar i reforçar el comportament prosocial i fomentar la cohesió familiar proporcionant-los activitats estructurades que ajudin a millorar la vinculació pares-fills. Aquest tipus de programes són els que afecten més factors de risc i protecció de les famílies i dels joves.

L'eficàcia dels resultats obtinguts mitjançant la incorporació de la família a aquest tipus de programes preventius multicomponent, fonamentalment per avaluadors externs (Foxcroft et al. 2003), ens va dur a considerar l'aplicació d'un dels programes considerats més eficaços. Es tracta del programa americà Stregthening Families Program (SFP). El nostre grup d'investigació GIFES, del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears, Projecte Home Balears, Alacant, Còrdova i Sevilla, hem dut a terme primer l'adaptació i després l'aplicació d'aquest programa de prevenció multicomponent, tal com es comenta a continuació.

LA INFLUÈNCIA DE LA FAMÍLIA EN EL CONSUM DE DROGUES

La investigació sobre els factors de risc i protecció ha estat molt exhaustiva en els darrers vint anys. De forma resumida, els factors de protecció més importants que tenen un paper mediador en la reducció o l'esmorteïment dels factors de risc assenyalen tres grans àmbits d'influència de la família: les relacions afectives entre pares i fills o relacions pares-fills properes i mútuament reforçants; les pràctiques educatives o mètodes de disciplina positius, el control i la supervisió de les relacions i les activitats, i el modelat d'actituds i conductes positives, concretament en relació amb l'existèn-

cia de normes explícites i contràries al consum d'alcohol i altres drogues. Aquests factors de protecció sembla que redueixen l'abús de substàncies de l'adolescent i estableixen una relació positiva pares-fill des del seu naixement, en la qual el pare i la mare exerceixen una influència molt positiva.

D'altra banda, els factors familiars de risc fan augmentar la probabilitat del consum de drogues a la infància i l'adolescència. Així, el rebuig parental i la negligència fan augmentar el risc de consum de drogues. L'abús sexual, la victimització i altres tipus d'exposició a la violència fan augmentar de forma important les probabilitats de consum de drogues. Finalment, el consum de drogues per part dels pares i dels germans amplia de forma important la probabilitat de consum de drogues per part dels fills i les filles.

Aquests factors familiars de risc sembla que fan augmentar el consum de drogues en fills i filles, mentre que se'ls priva dels factors de protecció, com la calidesa de les relacions interpersonals, la supervisió i la guia positiva per al funcionament afectiu en la vida quotidiana. El malestar en la vida d'aquests al·lots i al·lotes fa augmentar el valor del reforç del consum de drogues, mentre que l'absència dels factors de protecció els deixa sense mètodes alternatius viables per sentir-se més bé o alleujar el dolor. Una implicació dels factors familiars de risc i de protecció té a veure amb el fet que, probablement, es pot prevenir el consum de drogues si es pot també canviar el funcionament familiar (Orte 1995; 1997).

La influència de distintes variables familiars en el desenvolupament de conductes de consum de drogues i altres conductes antisocials ha estat analitzada des de distints models teòrics validats empíricament. El model teòric que sustenta el Programa de competència familiar que el nostre grup d'investigació està duent a terme en el Projecte Home Balears[2] és la teoria de l'abús de drogues en l'adolescència de Kumpfer i DeMarsh (1985) i el model ecològic social d'adolescents drogodependents de Kumpher i Turner (1990-1991). Aquests models especifiquen que l'ambient familiar és un factor important en la prevenció del consum d'alcohol i drogues en els joves. El clima familiar i els factors parentals són el determinant principal de l'autoestima. L'autoestima està molt relacionada amb la vinculació escolar i l'elecció d'amics i amigues prosocials. Com que l'ambient familiar és un precursor que influeix fins i tot en l'elecció d'amistats, l'enfortiment de les relacions d'afecte entre pares i fills i la creació d'un ambient familiar positiu pot ajudar les famílies en situació de risc a protegir els seus fills i filles de les influències negatives i, en conseqüència, evitar que s'impliquin en conductes de consum de drogues.

Si ens referim a l'ambient familiar positiu, hem de tenir en compte les dades procedents de l'aplicació d'un model d'equació estructural de l'abús de drogues (Kumpfer, Alvarado i Whiteside 2003) en relació amb els tres factors protectors més importants que el promouen:

1. Vinculació familiar o relacions positives pares/fills o "afecció".
2. Control parental, supervisió i disciplina o invertir en l'educació de fills i filles.
3. Comunicació familiar de valors, normes i expectatives.

[2] Amb el finançament del Ministeri de Ciència i Tecnologia (BSO2003-08717), FEDER, la Conselleria d'Economia, Hisenda i Innovació i la Conselleria de Salut i Consum del Govern de les Illes Balears.

D'acord amb els resultats d'aquest model, entre els al·lots i les al·lotes amb puntuacions més elevades en aquests factors era menys probable l'associació amb iguals consumidors i la seva influència en relació amb el consum. Aquests models teòrics suggereixen que la influència negativa dels iguals és la primera raó dels joves per consumir drogues, i la influència familiar positiva, la principal raó perquè els joves no en consumeixin.

L'EFECTIVITAT DE L'INTERVENCIÓ FAMILIAR

És efectiva la intervenció familiar per prevenir el consum de drogues? Per respondre a aquesta pregunta disposam d'un suport empíric considerable en la literatura sobre l'efectivitat de les intervencions familiars. Es tracta d'estratègies parentals i de reforç familiar que semblen efectives en la prevenció de la conducta antisocial, l'embaràs en l'adolescència, el fracàs escolar o l'abús de substàncies. La investigació sobre els factors causals suggereix factors familiars comuns per a tots aquest problemes de comportament. D'acord amb això, sembla lògic que les intervencions familiars efectives l'objectiu de les quals és la millora de les relacions familiars, el control i la supervisió parental i la vinculació pares-fills, pugin tenir un impacte. Aquests resultats també suggereixen que no hi ha ni solucions simples ni a curt termini. Els apropaments preventius més efectius impliquen programes complexos i multicomponent que s'adrecen a precursors precoços dels problemes de conducta en els joves.

Pel que fa a aquesta qüestió i d'acord amb els resultats de la investigació sobre la tipologia de programes efectius duts a terme des del Centre per a la Prevenció de l'Abús de Substàncies, Center for Substance Abuse Prevention (CSAP 2002), l'entrenament en estratègies familiars és una de les estratègies d'intervenció que han demostrat la seva eficàcia per reduir els factors de risc i augmentar els factors de protecció. Es tracta d'intervencions de tipus multicomponent que inclouen: entrenament parental conductual, entrenament en habilitats socials dels nins i entrenament familiar conductual o jocs de rol amb entrenament especial per part de formadors. (Kumpfer i Alvarado 1995).

Són programes adreçats a grups de famílies i al·lots i al·lotes d'alt risc, d'acord amb el cada vegada més necessari èmfasi en la creació de programes de prevenció que responguin a les necessitats de diferents subgrups de persones. Aquests programes es classifiquen com a programes de prevenció selectius (Gordon 1987; Institute of Medicine 1994). Es tracta de programes fonamentats en els principis de l'entrenament dels pares i de les mares en habilitats parentals i d'implicació afectiva amb els seus fills i filles. Així doncs, els pares i les mares aprenen aquestes habilitats d'acord amb l'etapa evolutiva del seu fill o filla, amb l'objectiu d'ajudar-los a establir expectatives clares i adequades a la seva edat i a la conducta manifestada, controlar i supervisar les seves activitats i fomentar i reforçar la conducta prosocial. També es pretén fomentar la cohesió familiar, proporcionant-los activitats estructurades que els ajudin a millorar la vinculació entre pares i fills. D'acord amb els resultats dels treballs de Kumpfer, aquest tipus de programes són els que afecten el major nombre de factors de risc i protecció de les famílies i dels nins i joves.

DESCRIPCIÓ I JUSTIFICACIÓ DEL PROGRAMA

Tal com s'ha comentat abans, el Programa de competència familiar que hem implementat a Projecte Home Balears és una adaptació feta pel grup GIFES de la UIB del programa Stregthening Families Program (SFP), de Kumpfer i DeMarsh (1985), Kumpfer, DeMarsch i Child (1989) i revisions pos-

teriors de 1998 i 2004. Sense ànim d'exhaustivitat, cal indicar que, de forma prèvia a la seva aplicació, vàrem realitzar adaptacions en diversos aspectes del programa de caràcter formal, estructural, de contingut de les sessions, pedagògic i d'avaluació.

D'acord amb els resultats —a partir de la seva aplicació original i posteriors, a pares i/o mares toxicòmans en tractament amb metadona—, es va demostrar que, amb la combinació dels programes de formació parental, de formació dels fills i les filles i de formació de la família, es reforçaven molts més factors de protecció del consum de drogues (Kumpfer i DeMarsh 1985; DeMarsh i Kumpfer 1985) que amb cada programa per separat. El programa és considerat un programa model[3] en la classificació de l'Administració de Serveis de Salut Mental i Abús de Substàncies, el Sustance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA), 2002. El programa Strengthening Families Program (SFP) és un programa de prevenció de drogues de tipus selectiu. Es compon d'un currículum molt estructurat basat en la família. La durada és de catorze setmanes, al llarg de les quals es desenvolupen tres programes d'aplicació simultània en una sessió única de dues a tres hores de durada, una vegada per setmana. Els tres programes són el següents:

- Un programa de formació d'habilitats dels pares i les mares
- Un programa de formació d'habilitats dels fills i les filles
- Un programa conjunt de formació de la família

El programa pretén reduir els factors de risc familiars en els fills i les filles de pares drogodependents i reforçar els factors de protecció, amb l'objectiu global de fer augmentar la resistència personal dels seus fills i filles, que poden tenir alt risc de consum de drogues. Més concretament, el programa pretén fer augmentar les habilitats dels pares i les mares, dels seus fills i filles i millorar les relacions familiars.

Així doncs, el programa permet una intervenció en els diversos nivells del funcionament familiar, sent els principals objectius per a la família, els pares i les mares i els fills o les filles els següents: a) millorar les relacions familiars, b) que augmentin les habilitats parentals, c) millorar el comportament dels fills i les filles, d) que augmenti la competència social dels fills i les filles, i e) reduir o prevenir el consum de drogues i d'alcohol.

Amb aquest programa es pretén arribar a objectius d'aprenentatge i canvi de comportament en els pares i les mares, els seus fills i filles i la família com a totalitat. D'acord amb això, al llarg de catorze setmanes els uns i els altres, en distints grups, aprenen distints tipus d'habilitats que detallem de forma resumida:

1. En el cas dels pares i les mares, l'adquisició d'habilitats parentals bàsiques inclou les següents: habilitats per manejar l'estrès, habilitats per manejar recompenses, atenció diferencial i establiment de límits, habilitats de comunicació i de resolució de problemes i coneixements d'alcohol i drogues.

[3] Els programes es defineixen en funció de tres categories: programes efectius, programes prometedors i programes amb suport insuficient en el moment de l'anàlisi.

2. En el cas dels fills i les filles, les habilitats que s'adquireixen són, entre altres, les següents: habilitats de comunicació, habilitats per reconèixer sentiments, habilitats de resistència a la pressió dels iguals, habilitats de resolució de conflictes i coneixements sobre alcohol i drogues.

3. En el cas de la família com a totalitat, les habilitats que s'adquireixen són, entre altres, les següents: habilitats per assolir i/o fer augmentar la cohesió familiar, habilitats de comunicació en la família, habilitats d'organització familiar, habilitats de relació familiar i habilitats de solució de conflictes.

Es tracta, doncs, d'un programa d'ensenyament impartit per formadors amb experiència clínica i educativa en l'àmbit del tractament de les drogodependències, a partir d'una formació prèvia especialitzada, l'objectiu de la qual és que aquests formadors i formadores entrenin i modelin les respostes apropiades en els fills i les filles i en els seus pares i mares.

La formació dels professionals per a l'aplicació del programa és una fase molt important. Per aquesta raó, van portar a terme la formació especialitzada dels professionals de Projecte Home (Balears, Còrdova, Alacant i Sevilla), per portar a terme la formació en habilitats de competència parental. L'objectiu —d'acord amb les metes de la investigació— era que aquests professionals participessin com a formadors dels grups psicoeducatius de pares, fills i família prevists en la implementació del Programa de competència familiar que adaptem a la primera fase de la investigació.

Així, el nostre equip d'investigació, amb la col·laboració de l'equip de la professora Karol Kumpfer, de la Universitat de Utah (EUA), va portar a terme la formació d'aquests professionals. Els temes tractats que van ser objecte de formació es corresponen amb el que és el nucli del Programa de competència familiar, utilitzant-se metodologies de participació (dramatització i jocs de rol, fonamentalment). Aquest tipus de formació —i la seva metodologia d'implementació— permet il·lustrar de forma molt pràctica les sessions. Per aquesta mateixa raó, també permet atendre els aspectes que pugin ser més difícils respecte a la població objecte del nostre interès (pares i/o mares que estan en un programa de tractament per abús de drogues i els seus fills), per exemple, la utilització de reforços o l'aplicació de tècniques de disciplina i altres qüestions com els canvis que els pares, els fills i la família han d'anar fent a mesura que avança el programa.

Aquest Programa de competència familiar adaptat pel grup de la Universitat de les Illes Balears està sent implementat en col·laboració amb Projecte Home Balears, Còrdova, Sevilla i Alacant. Es va triar aquest programa per diverses raons: a) perquè és un programa àmpliament reconegut a les Balears en el tractament per abús de drogues i en programes de prevenció dirigits a adolescents en col·laboració amb les famílies; b) perquè és un programa amb una clara estructura i definició d'objectius per fases de tractament; c) per la diversitat d'opcions terapèutiques en un mateix programa; d) pel nombre d'usuaris als quals arriba a les Balears i en el conjunt de l'Estat (segons la *Memòria de Projecte Home 2004*, van donar cobertura a 13.173 usuaris en els diversos programes de tractament); e) per la possibilitat d'exportar el model d'intervenció a algunes ciutats d'Europa, en les quals Projecte Home existeix com a organització o comparteix la seva filosofia i el model de tractament amb altres institucions de tractament; f) perquè tots els terapeutes de Projecte Home estant formats en la mateixa metodologia de treball, la qual cosa facilita la formació especialitzada que aquest programa de competència necessita.

COMPONENTS DEL PROGRAMA

El Programa de competència familiar recull les recomanacions procedents de l'anàlisi de resultats dels components més importants dels programes de prevenció eficaços registrats en el Substance Abuse and Mental Health Administration (SAMHA 2002), que recollim en el quadre següent:

RECOMANACIONS PROCEDENTS DE L'ANÀLISI DE RESULTATS DELS COMPONENTS MÉS IMPORTANTS DELS PROGRAMES DE PREVENCIÓ EFICAÇOS REGISTRATS AL SUBSTANCE ABUSE AND MENTAL HEALTH SERVICES ADMINISTRATION (SAMHSA) 2002

Estructura	Contingut	Mitjans
Realitzar activitats estructurades i focalitzades a enfortir les relacions, prèvies als continguts del programa.	Combinar continguts relacionats amb alcohol-tabac-drogues il·legals, amb adquisició d'habilitats de vida genèriques.	Incorporar els programes a les xarxes ja existents
Utilitzar currículums escrits, sessió a sessió, redactats de forma clara.	Proporcionar oportunitats de practicar les conductes apreses	Eliminar les barreres a la realització del programa, per exemple: horari, transport cura dels nins més petits, etc.
Atendre les necessitats de la població a la qual es dirigeix el programa, estructurant activitats suplementàries.	Capitalitzar en les fortaleses dels usuaris.	Utilitzar formadors formats per proporcionar la intervenció.
Adaptar el contingut del programa a la cultura i al llenguatge de la població diana.	Implicar els pares en els programes que es dirigeixen a nins i adolescents.	Formar els professionals que proporcionen la intervenció, abans de la implementació del programa.
Adaptar els serveis a les necessitats evolutives de la població diana.	Atendre els dèficits dels pares, proporcionant entrenament en habilitats que en facin augmentar l'autoeficàcia.	Establir vincles efectius a llarg termini amb institucions col·laboradores. Reforçar aquests vincles durant la durada del programa.
Planificar esdeveniments socials, recreatius i culturals que fomentin l'augment de la interacció pares-fills.	Promoure un missatge consistent a través de múltiples canals: pares, companys, professors, etc.	Implicar la comunitat en els esforços de canvi: incorporar estratègies que promoguin el canvi en diferents entorns.

A més, i pel que fa a les activitats que es porten a terme, cal indicar de forma resumida que es tracta d'activitats en les quals es combinen les següents: sessions didàctiques, dramatitzacions, jocs de rol, modelat, entrenament i pràctica d'habilitats, entrenament amb suport de vídeo i tasques per a casa. Tot això, juntament amb el programa d'incentius que es porta a terme per a tot el conjunt del programa i també per a cadascun dels subprogrames als quals es dirigeix la intervenció en els diferents nivells considerats. Està redactat de forma molt clara en els cinc manuals que formen aquest programa, i dels quals una breu descripció pot ser:

- Un manual del programa de competència parental. Es dirigeix a millorar les habilitats parentals alhora que es redueix el consum d'alcohol i altres drogues.

- Un manual del programa d'habilitats socials dels fills i de les filles. Està concebut per fer augmentar les habilitats socials dels fills i les filles, les seves habilitats comunicatives i de resistència al grup d'iguals. Els nois i les noies aprenen, mitjançant debats de grup, a entendre millor l'estrès i els problemes als quals s'enfronten els seus pares.

- Un manual del programa per millorar les relacions de la família. Proporciona un temps en què la família pot practicar la comunicació i les habilitats de relació que han après, de forma separada, en els seus propis grups. El formador o formadora presenta models de conducta apropiada per als pares, els permet practicar-los amb els seus fills o filles en les sessions previstes per a això. En les sessions de "joc" dels fills i de les filles, de "joc" dels pares i de les mares i de "joc" de la família ofereixen immediatament els seus comentaris de valoració dirigits a tots els participants en el grup. L'objectiu de la sessió és fer augmentar la cooperació i la comunicació entre tots els membres de la família.

- La guia dels pares i les mares i la guia dels fills i de les filles recullen els continguts necessaris per al seguiment del programa i els fulls de treball per a la realització de tasques en les sessions estructurades per a això i a la llar.

- El manual d'implementació del programa recull els aspectes fonamentals per a l'aplicació del programa complet: fonamentació teòrica i metodològica, objectius del programa i de les sessions, criteris d'inclusió i exclusió dels participants, contingut i estructura de les sessions, components del programa, d'aplicació, descripció de les tècniques empleades, recursos del programa, activitats per al desenvolupament de les sessions, consideracions ètiques, instruments d'avaluació del programa i referències.

METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓ DEL PROGRAMA

La investigació s'ha desenvolupat mitjançant un disseny de grup de control no equivalent amb mesures pre i postintervenció tant en el grup de pares com en el grup de fills.

En el grup experimental i en els grups control s'han aplicat les escales de valoració abans que el grup experimental rebés la intervenció psicoeducativa i després de la intervenció, seguint el model de disseny pre-post aplicat.

Els subjectes de l'estudi són pacients en fase de tractament en els diversos programes de tractament d'addicció a drogues que es porten a terme a Projecte Home Balears i els seus fills. La mos-

tra està formada per homes i dones en tractament per addicció a les drogues a l'organització Projecte Home. El temps mínim que duen en tractament és d'un any. Es tracta de pacients que van acudir a tractament per problemes d'addicció a drogues. El temps mitjà d'addicció és de set anys. L'edat mitjana d'aquestes persones és al voltant dels trenta-quatre anys, la majoria d'ells viuen amb la seva parella i fills o filles (entre vuit i catorze anys).

El període considerat per a cada aplicació ha estat de catorze setmanes hàbils per al seguiment del programa, d'acord a les catorze sessions formatives que té el programa.

Les preses de dades són les situacions bàsiques de recollida de les dades, però també s'han realitzat seguiments registrats pels formadors, al llarg del període d'aplicació del programa, i aquests registres dels formadors han estat analitzats al final de cada període de formació. El contingut d'aquests registres inclou el compliment de tasques, l'apreciació de la participació en les sessions, etc.

Per avaluar el grau de consecució dels objectius del programa adaptem els instruments proposats en el programa original i també hem seleccionat un conjunt d'instruments disponibles per utilitzar amb població espanyola, seguint els criteris següents:

1. Adequació als factors que es pretén avaluar.
2. Validació per a població espanyola.
3. Bona adaptació (validesa interna) a l'ús conjunt amb altres instruments.
4. Possibilitats de generalització per al seu ús en l'aplicació del programa en condicions no experimentals.

Seguint els criteris indicats anteriorment, hem elaborat i comprovat l'eficàcia i l'adequació d'un seguit d'instruments per als pares i mares, els seus fills i filles i el professorat. A més d'aquests instruments, també s'han utilitzat les dades disponibles de l'EUROPASI, el sistema d'informació que s'utilitza en els serveis de tractament de drogues.

Quant a l'adaptació i les comprovacions de validesa dels instruments desenvolupats per l'equip de K. Kumpfer, cal assenyalar que, igual que amb el material didàctic, estem desenvolupant l'adaptació del manual d'implementació i de les proves. Aquestes proves són completades, com s'ha dit abans, per una àmplia bateria de proves validades a Espanya. Les proves especifiques s'estructuren de la manera següent:

1. Qüestionari de satisfacció del formador amb cada sessió del curs (catorze sessions per tres modalitats —pares/mares, fills/filles i família).
2. Qüestionari d'assistència/progrés dels participants
3. Proves prèvies, posteriors i de seguiment especifiques per al programa. Aquesta bateria de proves conté noves entrevistes per als pares i fills, a més d'elements d'altres instruments.
4. En síntesi, el model d'avaluació és un disseny de pre i post de més de vuitanta variables, completat per mesures de procés generades per les preses de dades amb els pares i els formadors.

Actualment estem codificant les dades per analitzar els resultats d'aquesta primera aplicació del Programa de competència familiar i en preparem la segona aplicació.

BIBLIOGRAFIA

CSAP (2002). *Science-Based Prevention Programs and Principles 2002*. Effective Substance Abuse and Mental Health Programs for Every Community. U. S. Department of Health and Human Services. Substance Abuse and Mental health Services Administration (SAMHSA). Center for Substance Abuse Prevention. Rockville, MD.

DEMARSH, J. K.; KUMPFER, K. L. (1985). "Family environmental and genetic influences on children's future chemical dependency". *Journal of Children in Contemporary Society: Advances in Theory and Applied Research*, 18 (1/2), 117-152.

FOXCROFT, D. R.; IRELAND, D.; LISTER-SHARP, D. J.; LOWE, G.; BREEN, R. (2003). "Longer-term primary prevention for alcohol misuse in young people: a systematic review". *Addiction*, 98, 397-411.

GORDON, D. A. (1987). "An operation classification of disease prevention". A: STEINBERG, J. A.; SILVERMAN, M. M. (eds.). *Preventing Mental Disorders*. Rockville, M. D.: Department of Health and Human Services.

INSTITUTE OF MEDICINE (1994). "New directions in definitions". A: MRAZEK, P. J.; HAGGERTY, R. J. (eds.). *Reducing risks for mental disorders: frontiers for preventive intervention research*. Washington, D. C.: National Academy Press.

KANDEL, D. B. (1980). "Drug and drinking behavior among youth". Annual Review Socio1ogy, 6, 235-285.

KUMPFER, K. L. (1990). "Environmental and fami1y-focused prevention: The Cinderellas of prevention want to go to the ball, too". A: REY, K. H.; FAEGRE, C. L.; LOWERY, P. (eds.). *OSAP prevention monograph-3: prevention research findings: 1988*, pàg. 194-220. U. S. Deptartment of Health & Human Services (DHHS Publication No. ADM-89-1615). Washington, DC: U. S. Government Printing Office.

KUMPFER, K. L.; DEMARSH, J. P.; CHILD, W. (1989). *Strengthening Families Program: Children's Skills Training Curriculum Manual (Prevention Services to Children of Substance-abusing Parents)*. Social Research Institute, Graduate School of Social Work, University of Utah.

KUMPFER, K. L.; DEMARSH, J. (1985). "Genetic and family environmental influences on children of drug abusers". *Journal of Children in Contemporary Society*. Vol. 3/4 Fall.

KUMPFER, K. L.; ALVARADO, R. (1995). "Strengthening families to prevent drug use in multi-ethnic youth". A: BOTVIN, G.; SCHINKE, S.; ORLANDI, M. (eds.). *Drug abuse prevention with multi-ethnic youth*. Sage Publications.

KUMPFER, K. L.; TURNER, C. W. (1990-91). "The social ecology model of adolescent substance abuse: implications for prevention". *International Journal of the Addictions*, 25(4A), 435-463.

KUMPFER, K. L.; ALVARADO, R.; WHITESIDE, H. O. (2003). "Family-based interventions for substance use and misuse prevention". *Substance Use and Misuse*, 38 (11-13): 1759-1789.

ORTE, C. (1993a). "Familia y factores de riesgo en el consumo de drogas. Estado de la cuestión". *Seminario internacional sobre la prevención de las drogodependencias y el papel de la familia*, pàgs. 171-193. Vitòria.

ORTE, C. (1993b). "Factores de riesgo en el consumo de drogas". *Revista Proyecto*, número 7, 73-84.

ORTE, C. (1995). *Familia y drogodependencias: una guía documental para la investigación*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

ORTE, C. (1997) "¿Cuáles son los principales factores de riesgo y protección en la familia?". *Seminario sobre prevención familiar y drogas*. Madrid: Plan Nacional sobre Drogas.

ORTE, C. (2004). "Parent's addiction and children's needs: family centered drug abuse prevention programs international perspective". *XXII World Federation of Therapeutic Communities Conference*. Proceedings. Palma.

Avaluació dels efectes del suport social als alumnes de la Universitat Oberta per a Majors

Margalida Vives Barceló

Carme Orte Socias

RESUM

La investigació que es presenta en aquest document vol posar de manifest els efectes que té el programa UOM sobre les xarxes i el suport socials dels seus alumnes. Per aconseguir-ho, es va elaborar un qüestionari en què s'analitzen els tres tipus de suport (emocional, informacional i material) en totes les seves modalitats: recepció, percepció, entrega i demanda de suport. El qüestionari va ser complimentat per noranta-sis alumnes de la UOM i analitzat mitjançant X^2 amb el paquet estadístic SPSS.

RESUMEN

La investigación que se presenta en este artículo quiere poner de manifiesto los efectos que tiene el programa UOM en las redes y en el apoyo sociales de sus alumnos. Para conseguirlo, se elaboró un cuestionario con el que se analizan los tres tipos de apoyo (emocional, informacional e instrumental) en todas sus modalidades: recepción, percepción, entrega y demanda de apoyo. El cuestionario fue realizado por noventa y seis alumnos de la UOM y analizado mediante X^2 con el paquete estadístico SPSS.

INTRODUCCIÓ

La *qualitat de vida* és un dels conceptes més esmentats quan es treballa i s'investiga sobre les persones grans. Dins aquesta, el *suport social* es configura com un concepte que té un paper molt important per aconseguir aquesta qualitat. Així, s'entén ja des de final del segle XIX i principi del segle XX que les persones que estan més i més ben integrades socialment estan més ben considerades en una àmplia gamma de dimensions psíquiques i socials (Cassel 1974; Cobb 1976; Caplan 1986), idea que actualment es va especificant en diferents plans i orientacions internacionals sobre qualitat de vida, com ara la Carta d'Ottawa (1986) o el Pla d'Acció Internacional de Madrid sobre l'Envelliment 2002 (Nacions Unides).

A l'hora de parlar de qualitat de vida, no podem deixar de parlar de l'*envelliment actiu*, procés pel qual es potencien les oportunitats del benestar físic, social i mental durant tota la vida amb l'objectiu d'ampliar l'esperança de vida saludable, la productivitat i la qualitat de vida en les persones grans.

Tornem, però, al concepte de *suport social*. Des que als anys setanta la comunitat científica comença a reconèixer aquest concepte i les seves aplicacions pràctiques, aquest no ha comptat amb un acord definitiu a l'hora de definir-lo ni a l'hora de saber quines són les dimensions que el formen (Gracia et al. 1995 o Gómez et al. 2001). Tot i això, el que és segur és que es tracta d'un concepte multidisciplinari que inclou variables socials, econòmiques culturals, psíquiques i físiques i que ha anat vinculat a la salut, tant física com psíquica.

La taxonomia de suport social més reconeguda és la creada per Tardy (1985), el qual anomena quatre dimensions:

A. Direccionalitat: qui rep i qui dóna suport social.
B. Disponibilitat: quantitat i qualitat del suport a què la persona té accés encara que no l'estigui emprant.

C. Descripció-avaluació: llista de característiques del suport social, la classificació de les persones segons el suport social o ambdues avaluacions.
D. Contingut: suport social emocional, informatiu, instrumental i valoratiu.

Seguint Sánchez, es tracta d'un concepte que, tenint en compte elements d'integració social i relacions socials, es pot definit com «els continguts funcionals (suport informacional, emocional i material o instrumental) que sorgeixen en les relacions socials» (2004, 132).

Totes les definicions i classificacions que han anat sorgint sobre el suport social es poden englobar dins dues perspectives:

PERSPECTIVA ESTRUCTURAL

La perspectiva estructural se centra en les dimensions objectives que formen la xarxa social i en les condicions també objectives que envolten el procés de suport social. Resumint, podem dir que aquesta perspectiva se centra en:

1) Anàlisi de la integració i participació social: es basa en l'existència i el tipus de llaços relacionals.

2) Anàlisi de les xarxes socials: es basa en la relació de diferents variables:

   a. Variables tradicionals: grandària i densitat.
   b. Variables d'interacció: multiplicitat, reciprocitat, variables temporals, freqüència, dispersió geogràfica, variables temporals i homogeneïtat.

PERSPECTIVA FUNCIONAL

La perspectiva estructural va ser insuficient per analitzar per complet el suport social. Es va fer necessari estudiar les funcions que compleix el suport social (aspecte que no s'havia tingut en compte des de la perspectiva estructural), ja que ni la percepció ni la interpretació del subjecte no es tenien en compte. Aquesta nova perspectiva permet explicar situacions com les viscudes per les persones que, tot i tenir moltes relacions socials, pateixen un nivell d'estrès elevat i/o se senten soles. A més, va donar molta importància a la variable de les funcions que desenvolupa el suport social. Les bases d'aquesta perspectiva són:

a. La relació que existeix entre el suport rebut i el suport percebut.
b. Les funcions del suport social; tot i que hi ha moltes i diverses taxonomies, val la pena mencionar les tres principals:

   1. Suport emocional.
   2. Suport material.
   3. Suport instrumental.

A més de les perspectives estructurals i funcionals, les investigacions i els instruments per avaluar el suport social es basen en diferents models teòrics. A partir dels anys noranta, són tres el que més acceptació han tingut:

a. Model de Vaux (1990): proposa un model ecològic basat en els recursos socials, les conductes de suport i les valoracions subjectives.
b. Model de Cutrona (1990): agrupa els determinants segons siguin persones, ambient o relacions persona-ambient.
c. Model de Sarason, Pierce i Sarason (1990, 1992): expliquen el seu model a través de la «hipòtesi triàdica», formada pels contextos intrapersonals, els contextos interpersonals i els contextos situacionals.

Quan es tracta d'avaluar el suport social a la tercera edat, el primer que cal remarcar és que es tracta d'una etapa vital i, com a tal, representa canvis a la vida de les persones tant individuals (en la salut, en les rutines...) com socials (en les xarxes i en les relacions socials degudes a la viduïtat, a la jubilació, a la institucionalització...). Per Iglesias (2001), aquests canvis es desenvolupen bàsicament en dos eixos: la família i la feina.

Les investigacions fetes sobre el suport social a les persones grans es poden classificar segons el focus d'atenció:

a. En un primer moment, el focus d'atenció va ser la naturalesa de la xarxa. Kahn (1979) (a Gracia et al. 1995) creu que aquest canvi es manifesta en la disminució de la grandària de la xarxa, mentre que Lin i Ensel (1979) creuen que el que realment canvia és el tipus de suport, ja que en aquestes edats augmenta el suport informal (sobretot de les persones més properes de la xarxa) en detriment del formal.
b. El segon focus d'atenció és un aspecte que sempre va lligat amb el suport social: la salut, tant psíquica com física; en concret, podem parlar d'investigacions realitzades per Cohen i Syme (1985) o Vaux (1990), que el relacionen directament amb la mortalitat, la mortaldat i la depressió.
c. Per últim, es trobarien les investigacions basades en la jubilació i la soledat; en aquest cas, els autors que es decanten per aquesta opció tendeixen a explicar tant la naturalesa de la xarxa com la salut física i psíquica gràcies a aquestes dues variables. Gracia et al. (1995) afirmen que els estudis que relacionen la falta de suport social amb la mortaldat són la clau per entendre la relació entre suport social i salut.

INVESTIGACIÓ SOBRE EL SUPORT SOCIAL

Descripció i justificació

En aquest document analitzam els resultats de l'anàlisi del suport social dels alumnes del Diploma Sènior de la UOM (Universitat Oberta per a Majors) realitzat a la Universitat de les Illes Balears. El Diploma Sènior de la UOM forma part d'un conjunt de programes socioeducatius destinats a persones grans. El programa Universitat Oberta per a Majors (UOM) és un programa educatiu, cultural i social que varen dissenyar,[1] desenvolupar i posar en marxa dos professors de l'actual Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques durant el curs 1997-98.[2] Tot i que presenta

[1] El primer disseny del programa es va realitzar a final de l'any 1996.

[2] March, M. X. (abril 1998). «Programa i propostes Universitat Oberta per a Majors». Palma: UIB. Documentació interna.

diferents modalitats,[3] el programa en què es va dur a terme la investigació es denomina Diploma Sènior, el qual es va iniciar al curs escolar 1998-99. Aquest programa està orientat a persones més grans de cinquanta anys residents a les Illes Balears, interessades a participar en un programa educatiu i cultural de tres anys de durada que es duu a terme en el mateix campus de la Universitat de les Illes Balears. Entre els seus objectius inicials, podem destacar:

- Integrar les persones grans dins el context sociocultural de la Universitat.
- Potenciar una altra percepció i imatge de les persones grans.
- Possibilitar l'intercanvi de coneixements i experiències entre les persones grans.

La revolució demogràfica que afecta el col·lectiu de persones més grans de seixanta-cinc anys, deguda, entre altres, a la rapidesa de l'envelliment de la població, a la baixa natalitat, a la feminització de l'envelliment, etc., fa que la societat s'hagi d'anar adaptant a aquests canvis, assimilant els moviments d'emigració i immigració, revisant els sistemes econòmics de les persones grans, introduint les noves tecnologies i garantint-ne la participació dins la societat.

En aquest darrer punt l'educació hi té un paper fonamental: per tenir en compte les característiques de la població en general, és fa imprescindible parlar de l'*aprenentatge al llarg de tota la vida*, especialment a nivell qualitatiu, entenent que les persones grans han de tenir accés a programes de millora de la qualitat de vida i a la democratització del coneixement en el conjunt de la societat, la qual cosa suposa que, entre els seus objectius, hi ha de ser tenir presents les necessitats de les persones grans i assegurar la igualtat d'oportunitats i de possibilitats a qualsevol persona (Elmore 1999).

Així, tal com afirmen Orte i Ballester (2002), la UOM ha volgut, des de la seva creació, influir en la millora de la qualitat de vida d'aquest col·lectiu potenciant una imatge social, grupal i individual més positiva, sense quedar en el lligam de la salut i dels serveis socials, establint també vincles amb la cultura, l'oci i la participació social.

Vives (2004) afirma que la convivència dels alumnes del Diploma Sènior UOM durant quatre o sis hores a la setmana amb altres persones grans que els acompanyen en aquest projecte cultural passa de ser, simplement, un «compartir espai» a, majoritàriament, la creació de grups d'amics o, fins i tot, en alguns casos, la creació de parelles. Aquestes interaccions socials establertes de forma regular i augmentades informalment per iniciativa pròpia, tenen com a conseqüències per a aquestes persones: a) increment de l'autoestima i una visió més positiva de l'autoconcepte, b) increment de la xarxa social i c) creixement personal i cultural a través del respecte.

Població i mostra

El grup d'alumnes que formen els tres cursos del Diploma Sènior és un conjunt molt heterogeni, tant en termes d'edat (hi pot haver una diferència de trenta anys entre el més jove i la persona de més edat) com per la situació socioeconòmica, l'estat civil, el nivell d'estudis, l'experiència professional i, consegüentment i tal com ja s'ha mencionat anteriorment, les experiències viscudes.

[3] Tal com queda recollit a Orte, C. Disseny de cursos d'Universitat Oberta per a Majors (UOM). Registro de la Propiedad Intelectual. Centro Gestor Secretaría de Estado de Cultura, 18012.

L'alta motivació vers el Diploma Sènior des del principi i els nombrosos i diversos intercanvis socials diaris fan que s'intensifiquin les xarxes ja creades, com, per exemple, en el cas de les persones que es matriculen en petits grups: dos excompanys de feina, dos familiars, dos amics... que han decidit aventurar-se en aquest projecte junts; pot ser que modifiquin les seves xarxes socials (seure el primer dia devora un company i que a final de curs es converteixi en un amic) o que augmentin, bé formalment (realitzar activitats complementàries recomanades per la UIB, pel professorat o, de forma més habitual, les ofertes per les institucions ciutadanes) o informalment (demanar ajuda puntual a un company fins a crear una associació d'exalumnes que organitza activitats com excursions, conferències, teatre...).

Hipòtesi de la investigació

Segons tot el que hem comentat fins ara, la nostra hipòtesi principal va ser doble: a) que ha augmentat la xarxa social de les persones matriculades als tres cursos del Diploma Sènior de la Universitat Oberta per a Majors i b) que aquestes persones poden emprar i donar el suport social necessari (emocional, informal i instrumental) en diferents circumstàncies.

- Entenem que la xarxa social d'una persona augmenta quan ha guanyat més relacions que les que ha perdut i, al mateix temps, ha mantingut algunes o bastants relacions de les que ja tenia.
- Entenem que una persona pot emprar i donar suport social emocional, informal i instrumental quan té tres o més persones a les quals demana suport i de les quals en percep i rep i, al mateix temps, és capaç de donar suport social a tres o més persones.
- Entenem que el suport social pot ser emocional (quan es necessita valoració i acceptació, quan es rep ànim i quan les preocupacions són escoltades i compartides), informacional (quan es dóna una informació sobre la manera d'afrontar o resoldre una situació que la persona percep com a problema o preocupació) o material (quan es rep una ajuda material directa, com per exemple el menjar en el cas de malaltia o doblers en el cas de necessitat).

Disseny

A l'hora d'analitzar el suport social d'aquests alumnes grans, es varen haver de tenir en compte un seguit de variables que condicionen aquesta població, tant de forma individual com social. Ens referim al perfil individual de l'alumnat i a la cultura i al context social. Quant al primer, val a dir que la majoria d'alumnes gaudeixen d'una bona salut, un cert nivell cultural i una independència que els permet seguir el cursos del Diploma Sènior, és a dir, que la majoria d'alumnes no responen a una població dependent ni econòmicament, ni psíquicament ni socialment. A nivell social, hem de tenir presents el context social i la cultura. Quant al primer ítem, podem parlar d'un grup molt heterogeni, ja que a les Illes Balears, segons l'IBAE (2004), de 132.440 persones més grans de seixanta-cinc anys que resideixen a les Illes Balears, 8.778 tenen nacionalitat estrangera (6,63%) i 34.327 (25,91%) han nascut en una altra comunitat autònoma. Evidentment, aquest perfil fa que la cultura es mostri com una variable que cal tenir en compte, ja que quan es demana, es dóna, es percep i es rep suport social, aquest es veu afectat per la cultura; així, per exemple, la percepció del suport social potser sigui diferent per a dues persones que reben el mateix suport social si provenen de diferents cultures.

Per mesurar el suport social dels alumnes del Diploma Sènior de la UOM es va emprar un qüestionari de suport social elaborat per a aquesta investigació i que va ser revisat per experts en metodologia i en temes de persones grans de la UIB. Com es pot observar, a més de tenir en compte les variables de les quals acabam de parlar, també es varen tenir presents els diferents grups de xarxes socials: família, amics, companys de feina i altres (en aquest darrer grup hi incorporam el grup de companys del Diploma Sènior).

El qüestionari es va dividir en tres parts:

1. Variables sociodemogràfiques: edat, sexe, lloc de naixement, persones amb qui viu i curs al qual està matriculat.
2. Variables relacionades amb els tipus de suport social: recepció, percepció, entrega i demanda de suport social emocional, informacional i material, respectivament.
3. Variables relacionades amb les xarxes socials: pèrdua, augment i manteniment de les relacions socials, sentiment de soledat i perspectiva de mantenir les relacions socials actuals.

Es realitzaren dues passades dels qüestionaris a cada curs, durant una setmana. Si bé l'univers era tota la població del Diploma Sènior de la UOM, que en aquell moment era de 186 persones matriculades, el nombre de qüestionaris vàlids per a l'anàlisi va ser de noranta-sis, que correspon al 51,6% d'aquesta població. Es va dur a terme la distribució de freqüències i l'anàlisi de significació de diferències mitjançant χ^2 amb el paquet estadístic SPSS.

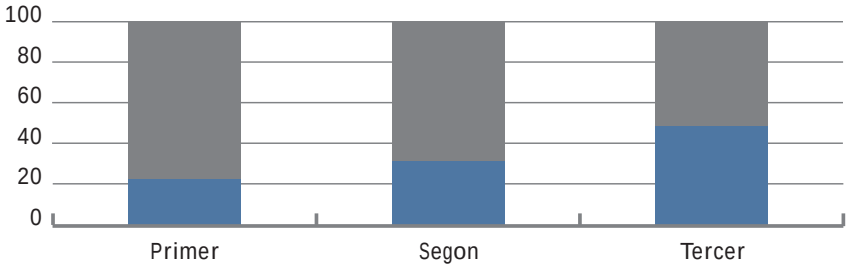
RESULTATS

Anàlisi de les variables sociodemogràfiques

El perfil general de l'alumnat del Diploma Sènior de la UOM correspon majoritàriament a una dona, de seixanta a seixanta-nou anys, casada, nascuda a Mallorca i que viu amb la seva parella (o amb ella i els seus fills) i que ha cursat estudis secundaris.

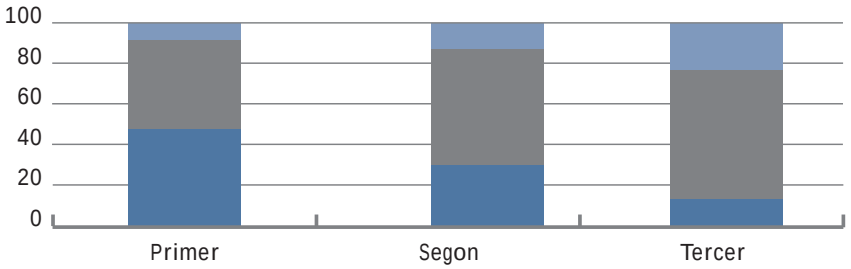
En els gràfics següents es poden observar els resultats quant al curs al qual estan matriculats i es poden veure algunes diferències significatives per a una $p \leq 0{,}03$ quant al sexe i l'edat, ja que les dones són majoritàriament les que es matriculen a aquests cursos, especialment als primers, i està més equilibrada la proporció home-dona en el darrer curs. Referent a la edat, el grup d'edat més nombrós es troba entre els 60-69 anys, especialment a segon i tercer curs, ja que a primer el grup d'edat es reparteix entre els dos grups més joves (50-59 anys) dels tres grups d'edat considerats. En les altres variables analitzades es poden observar tendències pel que fa a l'estat civil, l'origen de les relacions perdudes i el sentiment de soledat, de manera que predominen les persones casades, tant si són homes com si són dones, les que han perdut major nombre de relacions a primer curs que a la resta de cursos i les que no experimenten sentiment de soledat quasi mai, independentment del gènere i del curs que estiguin realitzant.

GRÀFIC 1. GÈNERE SEGONS CURS



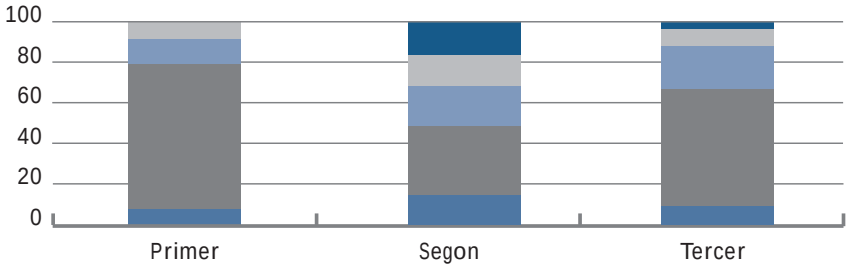
	Primer	Segon	Tercer
Dona	73,81%	69,23%	46,43%
Home	26,19%	30,77%	53,57%

GRÀFIC 2. EDAT SEGONS CURS



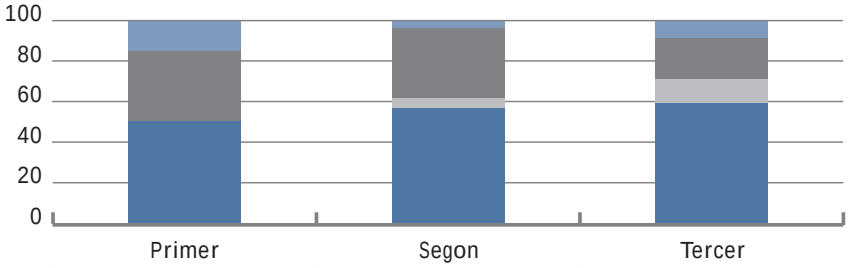
	Primer	Segon	Tercer
De 70 a 79 anys	9,52%	11,54%	21,43%
De 60 a 69 anys	42,86%	57,59%	64,29%
De 50 a 59 anys	47,62%	30,77%	14,29%

GRÀFIC 3. ESTAT CIVIL SEGONS CURS



	Primer	Segon	Tercer
Divorciat/da	0,00%	15,38%	3,57%
Separat/da	7,14%	15,38%	7,14%
Vidu/a	11,90%	19,23%	21,43%
Casat/da	71,43%	34,62%	57,14%
Solter/a	9,52%	15,38%	10,71%

GRÀFIC 4. LLOC DE NAIXEMENT SEGONS CURS



	Primer	Segon	Tercer
En un altre lloc del m n	14,29%	3,85%	7,14%
En un altre lloc d Espanya	33,33%	34,62%	21,43%
En un altre lloc CAIB	0,00%	3,85%	10,71%
A Mallorca	52,38%	57,69%	60,71%

TAULA 1. AMB QUI VIU SEGONS CURS

Amb qui viu	Primer	Segon	Tercer	%
Amb ningú	7,14%	19,23%	21,43%	14,58%
Amb parella	45,24%	34,62%	35,71%	39,58%
Amb fill/s	9,52%	26,92%	14,29%	15,63%
Amb pares	0,00%	7,69%	0,00%	2,08%
Amb altres familiars	0,00%	0,00%	3,57%	1,04%
Amb amic	0,00%	3,85%	0,00%	1,04%
En una residència	2,38%	0,00%	0,00%	1,04%
Amb parella i fill/s	30,95%	7,69%	21,43%	21,88%
Amb parella i pare/s	2,38%	0,00%	0,00%	1,04%
Amb fill/s i germà/ns	2,38%	0,00%	3,57%	2,08%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Anàlisi de les variables relacionades amb les xarxes socials

Analitzant els canvis produïts en les xarxes socials, cal indicar que, tot i que aquesta població diu que ha perdut poques relacions, o algunes, l'origen de les pèrdues procedeix, per aquest ordre, del grup d'amics, la família i la feina per a una $p \leq 0{,}000$. La pèrdua de relacions està associada amb la soledat en una $p \leq 0{,}001$, de forma que, tot i que la majoria d'aquesta població analitzada quasi mai no se sent sola, els qui diuen que han perdut cap o poques relacions s'identifiquen més amb aquesta situació que els qui diuen que han perdut algunes relacions o bastants relacions. S'observa una tendència entre el fet d'haver perdut poques relacions i el fet de percebre suport social material sovint, de forma que els qui diuen que han perdut cap o poques relacions perceben més suport material que els qui diuen que han perdut algunes o bastants relacions.

TAULA 2. DIFERENCIACIÓ SEGONS RELACIONS PERDUDES

Variable	Valor χ^2	Graus de llibertat	Probabilitat	Coef. de contingència
Origen de les relaciones perdudes	103,105	36	0,720	0,000
Relacions noves	10,806	9	0,318	0,289
Origen de les noves relacions	28,225	9	0,477	0,001

Continua

Sentiment de soledat	17,968	12	0,397	0,117
Suport social emocional rebut	14,139	12	0,352	0,292
Suport social emocional percebut	9,021	12	0,293	0,701
Suport social emocional demanat	13,913	12	0,356	0,306
Suport social emocional donat	18,538	12	0,402	0,100
Suport social informacional rebut	8,906	12	0,291	0,711
Suport social informacional percebut	15,270	12	0,370	0,227
Suport social informacional demanat	16,941	12	0,387	0,152
Suport social informacional donat	16,647	12	0,384	0,163
Suport social material rebut	19,460	12	0,411	0,078
Suport social material percebut	13,667	12	0,353	0,322
Suport social material demanat	18,457	12	0,402	0,103
Suport social material donat	4,964	12	0,222	0,959
Manteniment de relacions	103,105	36	0,720	0,000

Les relacions noves que ha fet l'alumnat del Diploma Sènior de la UOM són significatives per a una $p \leq 0{,}000$, de forma que han fet bastants relacions seguit d'algunes relacions; en tots dos casos, aquestes procedeixen del grup d'amics i d'alguna associació o club. Ja hem comentat que la majoria d'aquesta població no experimenta gairebé mai sentiments de soledat, especialment en el cas que hagin fet algunes i bastants relacions noves per a una $p \leq 0{,}007$.

TAULA 3. DIFERENCIACIÓ SEGONS RELACIONS NOVES

Variable	Valor χ^2	Graus de llibertat	Probabilitat	Coef. de contingència
Origen de les noves relacions	78,174	30	0,670	0,000
Sentiment de soledat	22,544	9	0,436	0,007
Suport social emocional rebut	6,743	12	0,256	0,874
Suport social emocional percebut	7,159	12	0,263	0,847
Suport social emocional demanat	8,828	12	0,290	0,718
Suport social emocional donat	3,867	12	0,197	0,986
Suport social informacional rebut	8,235	12	0,281	0,766
Suport social informacional percebut	5,943	12	0,241	0,919

Continua

Suport social informacional demanat	7,819	12	0,274	0,799
Suport social informacional donat	12,942	12	0,345	0,373
Suport social material rebut	12,730	12	0,342	0,389
Suport social material percebut	10,450	12	0,313	0,577
Suport social material demanat	16,778	12	0,386	0,158
Suport social material donat	11,413	12	0,326	0,494
Manteniment de relacions	10,620	12	0,316	0,562

El sentiment de soledat està associat amb el suport social emocional rebut per a una $p \leq 0,009$, de forma que la majoria diu que no experimenta sentiment de soledat i que sovint rep suport social emocional. El mateix ocorre respecte al suport social emocional percebut, ja que per a una $p \leq 0,05$ el fet de no experimentar sentiment de soledat gairebé mai està associat amb el fet de percebre aquest suport sovint. Qui sovint diu que sent soledat poques vegades rep suport social informacional per a una $p \leq 0,05$. El mateix ocorre amb l'associació entre el sentiment de soledat i el suport social informacional percebut, ja que els qui no experimenten aquest sentiment gairebé mai són també els qui sovint perceben aquest tipus de suport, enfront dels qui poques vegades, a vegades o sovint experimenten aquest sentiment de soledat per a una $p \leq 0,02$.

TAULA 4. DIFERENCIACIÓ SEGONS SENTIMENT DE SOLEDAT

Variable	Valor χ^2	Graus de llibertat	Probabilitat	Coef. de contingència
Suport social emocional rebut	26,485	12	0,465	0,009
Suport social emocional percebut	21,294	12	0,426	0,046
Suport social emocional demanat	15,986	12	0,378	0,192
Suport social emocional donat	5,237	12	0,227	0,950
Suport social informacional rebut	20,678	12	0,421	0,005
Suport social informacional percebut	24,724	12	0,453	0,016
Suport social informacional demanat	13,724	12	0,354	0,319
Suport social informacional donat	13,380	12	0,350	0,342
Suport social material rebut	11,123	12	0,322	0,518
Suport social material percebut	18,362	12	0,401	0,105
Suport social material demanat	5,583	12	0,234	0,936
Suport social material donat	10,874	12	0,319	0,540
Manteniment de relacions	18,324	12	0,400	0,106

Anàlisi de les variables relacionades amb el tipus de suport

Sobre el suport social, la majoria de les associacions entre variables són significatives. Així, i fent referència al suport social emocional rebut, la majoria diu que en rep sovint i que en percep també sovint per a una $p \leq 0{,}000$. Els qui diuen que sovint reben aquest suport són també els qui més en demanen a una i més de tres persones per a una $p \leq 0{,}001$, i són també els qui més en donen a més de tres persones i entre una i tres persones per a una $p \leq 0{,}001$. Per part seva, també són els qui sovint reben suport social informacional per a una $p \leq 0{,}004$, i els qui, també sovint, perceben aquest tipus de suport social per a una $p \leq 0{,}000$. Igualment, el fet de rebre sovint suport social emocional també es relaciona amb el fet de percebre sovint el suport social material per a una $p \leq 0{,}001$. A més, rebre suport social emocional normalment està associat al manteniment de les relacions, també sovint per a una $p \leq 0{,}007$.

TAULA 5. DIFERENCIACIÓ SEGONS SUPORT SOCIAL EMOCIONAL REBUT

Variable	Valor χ^2	Graus de llibertat	Probabilitat	Coef. de contingència
Suport social emocional percebut	103,905	16	0,721	0,000
Suport social emocional demanat	40,163	16	0,543	0,001
Suport social emocional donat	40,882	16	0,547	0,001
Suport social informacional rebut	34,791	16	0,516	0,004
Suport social informacional percebut	60,049	16	0,620	0,000
Suport social informacional demanat	15,606	16	0,374	0,481
Suport social informacional donat	12,368	16	0,338	0,718
Suport social material rebut	12,414	16	0,338	0,715
Suport social material percebut	41,169	16	0,548	0,001
Suport social material demanat	19,423	16	0,410	0,247
Suport social material donat	21,599	16	0,429	0,157
Manteniment de relacions	33,197	16	0,507	0,007

Sobre el suport social informacional rebut, i tot i que les respostes es distribueixen de forma quasi uniforme entre totes les categories -entre sovint i quasi mai-, la majoria diu que en percep sovint per a una $p \leq 0{,}006$, i que no en demana a ningú, independentment de si en rep sovint o quasi mai, per a una $p \leq 0{,}04$. De forma similar, i independentment de la freqüència amb què diuen que reben suport informacional, sovint perceben suport social material para una $p \leq 0{,}006$, i mostren una tendència a no donar a ningú suport social material, independentment del suport social informacional que diuen que reben. A més, independentment del fet de rebre suport social informacional, creuen que mantindran les relacions sovint per a una $p \leq 0{,}003$.

Taula 6. Diferenciació segons suport social informacional rebut

Variable	Valor χ^2	Graus de llibertat	Probabilitat	Coef. de contingència
Suport social informacional percebut	33,468	16	0,508	0,006
Suport social informacional demanat	26,772	16	0,467	0,044
Suport social informacional donat	25,218	16	0,456	0,066
Suport social material rebut	22,901	16	0,439	0,116
Suport social material percebut	33,422	16	0,508	0,006
Suport social material demanat	19,859	16	0,414	0,227
Suport social material donat	25,851	16	0,461	0,056
Manteniment de relacions	35,819	16	0,521	0,003

Sobre el suport social material rebut, la majoria diu que quasi mai no en rep, i que sovint en percep per a una $p \leq 0{,}000$; no demanant-ne a ningú per a una $p \leq 0{,}000$, i no donant-ne tampoc a ningú, especialment els qui diuen que quasi mai no reben suport material per a una $p \leq 0{,}01$.

Taula 7. Diferenciació segons suport social material rebut

Variable	Valor χ^2	Graus de llibertat	Probabilitat	Coef. de contingència
Suport social material percebut	63,602	16	0,631	0,000
Suport social material demanat	58,695	16	0,616	0,000
Suport social material donat	31,638	16	0,498	0,011
Manteniment de relacions	18,802	16	0,405	0,279

Els resultats del suport social emocional percebut són una mica diferents; la majoria afirma que en percep sovint i en rep també sovint per a una $p \leq 0{,}000$; no demanant-ne a ningú, encara que sovint en percep, per a una $p \leq 0{,}000$, i en dóna a més de tres persones per a una $p \leq 0{,}000$, independentment de si en reben sovint, a vegades o poques vegades, per a una $p \leq 0{,}001$. A més de percebre sovint el suport social emocional, també perceben sovint el suport social informacional per a una $p \leq 0{,}000$, tot i que no en demanen a ningú per a una $p \leq 0{,}05$. El fet de percebre suport social emocional sovint també s'associa amb la percepció, sovint, de suport social material per a una $p \leq 0{,}000$, si bé no en demanen a ningú per a una $p \leq 0{,}002$ i no en donen a ningú, o en tot cas a una persona, per a una $p \leq 0{,}000$. A més, els qui sovint perceben suport social emocional creuen que mantindran les relacions sovint per a una $p \leq 0{,}000$.

Taula 8. Diferenciació segons suport social emocional percebut

Variable	Valor χ^2	Graus de llibertat	Probabilitat	Coef. de contingència
Suport social emocional rebut	103,905	16	0,721	0,000
Suport social emocional demanat	41,470	16	0,549	0,000
Suport social emocional donat	55,627	16	0,606	0,000
Suport social informacional rebut	39,577	16	0,540	0,001
Suport social informacional percebut	52,915	16	0,596	0,000
Suport social informacional demanat	26,223	16	0,463	0,051
Suport social informacional donat	17,683	16	0,394	0,343
Suport social material rebut	21,154	16	0,425	0,173
Suport social material percebut	48,172	16	0,578	0,000
Suport social material demanat	36,946	16	0,527	0,002
Suport social material donat	44,213	16	0,562	0,000
Manteniment de relacions	42,835	16	0,555	0,000

La majoria dels alumnes perceben suport social informacional sovint, encara que no en demanin a ningú, per a una $p \leq 0{,}001$, i en donen a més de tres persones per a una $p \leq 0{,}005$; no reben suport social material gairebé mai per a una $p \leq 0{,}02$, tot i que en perceben sovint per a una $p \leq 0{,}001$; no en demanen a ningú per a una $p \leq 0{,}02$; tampoc no en donen a ningú per a una $p \leq 0{,}03$. A més, els qui sovint perceben suport social informacional creuen que mantindran les relacions sovint per a una $p \leq 0{,}000$.

Taula 9. Diferenciació segons suport social informacional percebut

Variable	Valor χ^2	Graus de llibertat	Probabilitat	Coef. de contingència
Suport social informacional demanat	38,479	16	0,535	0,001
Suport social informacional donat	34,244	16	0,513	0,005
Suport social material rebut	30,104	16	0,489	0,017
Suport social material percebut	73,467	16	0,658	0,000
Suport social material demanat	29,567	16	0,485	0,020
Suport social material donat	28,153	16	0,476	0,300
Manteniment de relacions	74,161	16	0,660	0,000

En els resultats del suport social material percebut, la majoria en percep sovint i també sovint diu que no en demanar a ningú per a una $p \leq 0{,}004$, ni en dóna a ningú per a una $p \leq 0{,}002$. A més, els qui sovint perceben suport social material creuen que mantindran les relacions sovint per a una $p \leq 0{,}000$.

TAULA 10. DIFERENCIACIÓ SEGONS SUPORT SOCIAL MATERIAL PERCEBUT

Variable	Valor χ^2	Graus de llibertat	Probabilitat	Coef. de contingència
Suport social material demanat	35,138	16	0,518	0,004
Suport social material donat	37,317	16	0,529	0,002
Manteniment de relacions	45,288	16	0,566	0,000

Pel que fa al suport social emocional demanat, aquells que ho fan, majoritàriament, en demanen entre una i tres persones per a una $p \leq 0{,}02$, tot i que un poc més d'una tercera part no en demana a ningú i en dóna a més de tres persones per a una $p \leq 0{,}000$. Independentment de la persona a qui en demanin, diuen que en reben en alguna proporció, de forma majoritària, per a una $p \leq 0{,}008$. Per part seva, el fet de no demanar suport social emocional a ningú està associat amb el fet de no demanar tampoc suport social informacional per a una $p \leq 0{,}000$. Independentment de la freqüència amb la qual demanin o no suport social emocional, donen suport informacional a més de tres persones per a una $p \leq 0{,}000$. S'observa una tendència a no donar suport social material a ningú, de forma global i més concretament en aquells qui no demanen suport social emocional a ningú.

TAULA 11. DIFERENCIACIÓ SEGONS EL SUPORT SOCIAL EMOCIONAL DEMANAT

Variable	Valor χ^2	Graus de llibertat	Probabilitat	Coef. de contingència
Suport social emocional donat	55,417	16	0,605	0,000
Suport social informacional rebut	32,647	16	0,504	0,008
Suport social informacional percebut	15,130	16	0,369	0,515
Suport social informacional demanat	66,245	16	0,639	0,000
Suport social informacional donat	44,560	16	0,563	0,000
Suport social material rebut	11,355	16	0,325	0,787
Suport social material percebut	18,822	16	0,405	0,278
Suport social material demanat	24,684	16	0,452	0,076
Suport social material donat	25,830	16	0,460	0,056
Manteniment de relacions	13,397	16	0,350	0,644

En el cas que es demani suport social informacional (que és el cas d'un poc menys de la meitat del total de la població analitzada), se'n demana entre una i tres persones (la parella, els amics i els fills); en qualsevol cas, no en donen a ningú els qui perceben que ningú ni els dóna aquest suport de tipus informacional; si bé de forma global, aquest alumnat en dóna a un nombre divers de persones, generalment més de tres, per a una $p \leq 0{,}000$. No demanen suport social informacional a ningú i quasi mai no reben suport social material per a una $p \leq 0{,}000$, tot i que sovint perceben aquest tipus de suport per a una $p \leq 0{,}000$, si bé no demanen a ningú aquest suport material per a una $p \leq 0{,}000$, ni tampoc no en donen per a una $p \leq 0{,}000$. A més, els qui sovint perceben suport social informacional creuen que mantindran les relacions sovint per a una $p \leq 0{,}009$.

TAULA 12. DIFERENCIACIÓ SEGONS EL SUPORT SOCIAL INFORMACIONAL PERDUT

Variable	Valor χ^2	Graus de llibertat	Probabilitat	Coef. de contingència
Suport social informacional donat	90,757	16	0,697	0,000
Suport social material rebut	48,332	16	0,579	0,000
Suport social material percebut	48,608	16	0,580	0,000
Suport social material demanat	58,792	16	0,616	0,000
Suport social material donat	47,584	16	0,576	0,000
Manteniment de relacions	32,209	16	0,501	0,009

Per part seva, i fent referència al suport social material demanat, la majoria no en demana a ningú i tampoc no en dóna a ningú per a una $p \leq 0{,}000$. A més, i independentment del fet que demanin o no suport social material, tots creuen que, sovint, mantindran les relacions per a una $p \leq 0{,}000$.

TAULA 13. DIFERENCIACIÓ SEGONS EL SUPORT SOCIAL MATERIAL DEMANAT

Variable	Valor χ^2	Graus de llibertat	Probabilitat	Coef. de contingència
Suport social material donat	110,978	16	0,732	0,000
Manteniment de relacions	57,840	16	0,613	0,000

Les persones que donen suport social emocional generalment a més de tres persones, en donen, per aquest ordre, als amics, als fills i a la parella, per a una $p \leq 0{,}000$, i s'observa una tendència a rebre suport social informacional en distinta freqüència i s'observa també que no demanen a ningú aquest tipus de suport social informacional per a una $p \leq 0{,}001$. En donen a diferent nombre de

persones, més de tres, encara que qui no dóna a ningú suport social emocional tampoc no dóna suport social informacional, per a una $p \leq 0{,}000$. Independentment del nombre de persones a les quals donin suport social emocional, sovint perceben suport social material per a una $p \leq 0{,}003$; no en demanen ni en donen a ningú per a una $p \leq 0{,}007$ i una $p \leq 0{,}002$, respectivament.

TAULA 14. DIFERENCIACIÓ SEGONS EL SUPORT SOCIAL EMOCIONAL DONAT

Variable	Valor χ^2	Graus de llibertat	Probabilitat	Coef. de contingència
Suport social informacional rebut	24,487	16	0,451	0,079
Suport social informacional percebut	20,160	16	0,417	0,213
Suport social informacional demanat	40,473	16	0,545	0,001
Suport social informacional donat	73,646	16	0,659	0,000
Suport social material rebut	13,663	16	0,353	0,624
Suport social material percebut	35,634	16	0,520	0,003
Suport social material demanat	33,011	16	0,506	0,007
Suport social material donat	37,499	16	0,530	0,002
Manteniment de relacions	17,990	16	0,397	0,324

Respecte del suport social informacional donat, es dóna de forma repartida entre diverses persones, més de tres, de forma més important, i no es rep quasi mai suport social material per a una $p \leq 0{,}03$; sovint es percep aquest tipus de suport per a una $p \leq 0{,}009$, tot i que no se'n demani a ningú per a una $p \leq 0{,}005$ i tampoc no en doni a ningú $p \leq 0{,}000$. A més, i independentment del fet que donin o no suport social informacional, tots creuen que, sovint, mantindran les relacions per a una $p \leq 0{,}008$.

TAULA 15. DIFERENCIACIÓ SEGONS SUPORT SOCIAL INFORMACIONAL DONAT

Variable	Valor χ^2	Graus de llibertat	Probabilitat	Coef. de contingència
Suport social material rebut	28,584	16	0,479	0,027
Suport social material percebut	32,420	16	0,502	0,009
Suport social material demanat	34,564	16	0,515	0,005
Suport social material donat	42,038	16	0,552	0,000
Manteniment de relacions	32,757	16	0,504	0,008

Finalment, i parlant del suport social material donat, més de la meitat en donen a una i entre una i tres persones, generalment els seus fills, per a una $p \leq 0{,}001$. A més, i independentment de la quantitat de persones a qui donen o no suport social material, creuen que, sovint, mantindran les relaciones per a una $p \leq 0{,}000$.

TAULA 16. DIFERENCIACIÓ SEGONS SUPORT SOCIAL MATERIAL DONAT

Variable	Valor χ^2	Graus de llibertat	Probabilitat	Coef. de contingència
Manteniment de relacions	52,253	16	0,594	0,000

A través de les diferents anàlisis realitzades, hem pogut constatar l'existència de diversos resultats que mostren les tendències i les significacions més importants del suport social en funció de les diferents variables estudiades en relació amb l'alumnat més gran de cinquanta anys que cursa el programa Diploma Sènior de la Universitat Oberta per a Majors (UOM) de la UIB. De forma resumida, són les següents:

Les persones grans analitzades gaudeixen (en tots els sentits) d'unes bones relacions socials. Es tracta d'una població que, tot i que no ha perdut gaire relacions, en el cas d'haver-ne perdudes algunes, aquestes procedeixen dels seus amics, la família i la feina. Al llarg del programa manifesten que han guanyat relacions socials, i això està relacionat, de forma significativa, amb el fet de no experimentar sentiment de soledat i amb la percepció de suport social emocional i suport social informacional sovint. La pèrdua de relacions està relacionada amb la soledat. Per tant, encara que la majoria d'aquesta població diu que no se sent gairebé mai sola, els qui diuen que no han perdut cap relació o alguna són els qui menys sols se senten. La pèrdua de relacions també es relaciona amb la percepció de suport social material: com més gran és la pèrdua de relacions socials, més baixa és la percepció de suport material.

Tenint present que un bon suport social requereix bilateralitat, així doncs, es dóna tant de suport social com es demana? Sembla que més, ja que, segons manifesta aquest alumnat, donen més suport del que demanen, si bé hi ha algunes diferències entre els tipus de suport: un poc més d'una tercera part no demana suport emocional ni material i en dóna a més de tres persones, generalment als seus amics, als seus fills i a la seva parella. L'únic suport que no es demana ni es dóna a ningú (tot i que sovint es percep) és el suport material. A més, les persones grans avaluades creuen que mantindran les relacions socials que actualment tenen, ja que rebre i percebre suport social pareix que els proporciona aquesta seguretat en la permanència de les relacions.

Parlant sobre la recepció del suport social, el que més sovint es rep és el suport emocional, enfront del material, que no es rep quasi mai. En el cas de la percepció del suport social -i independentment del tipus que sigui (emocional, material o informacional)-, és el percebut el que obté més significativitat dels quatre tipus de suport (rebut, percebut, donat i demanat) i és més gran aquesta percepció en l'alumnat que ja realitza el darrer curs del programa i és també més gran el de tipus

emocional. Aquesta dada és important perquè la majoria de les persones grans avaluades que sovint reben i perceben suport social emocional diuen que no experimenten sentiment de soledat; qüestió important, si a més tenim en compte que és l'alumnat de més edat (70-79 anys) el qui més relacions noves ha realitzat, i l'estat civil dels quals és el de viduïtat, separació o divorci vers les persones solteres i casades.

CONCLUSIONS

És evident que els programes universitaris per a gent gran, almenys el Diploma Sènior del programa universitari de la UOM en el període analitzat, a més de complir una funció educativa i d'extensió del coneixement, compleixen també una funció en relació amb la salut física i psicològica, concretament en relació amb el que hem analitzat sobre el suport social. Així, podem dir que aquestes primeres conclusions sobre el suport social ens reafirmen en la idea del paper dels programes universitaris per a aquest col·lectiu de persones grans.

Aquesta línia d'investigació, que, juntament amb d'altres sobre avaluació de programes i qualitat de vida, vàrem iniciar i començar a desenvolupar des del mateix disseny del programa Universitat Oberta per a Majors, en aquest cas sobre el suport social, es presenta, basant-nos en aquests primers resultats, com una línia potent, tant pel que fa a la investigació com a la intervenció en relació amb la qualitat de vida i amb l'educació de les persones grans. Seguir explorant aquest via del suport social a la població dels programes universitaris per a gent gran, i comparant també aquestes dimensions del suport social en col·lectius de gent gran que realitzen altres activitats socioeducatives i a la població general. El suport social ha de plantejar-se com una estratègia socioeducativa, a partir del coneixement que ens proporciona la psicologia social o la sociologia, per tal de poder-lo aplicar amb garanties d'èxit i d'eficàcia a poblacions amb característiques específiques, com ara la població analitzada, ja que es tracta d'una estratègia que no sols està demostrant la seva validesa en els processos, sinó també en els resultats.

BIBLIOGRAFIA

CAPLAN, G. (1986). «Recent developments in crisis intervention and in the promotion of support services». A: KESLER, M.; GOLDSTON, S. E. (comps.). *A decade of progress in primary prevention*. Hanover: University Press of New England.

CARTA DE OTAWA (1986). *Conferencia internacional sobre la promoción de la salud*. Carta de Otawa para la promoción de la salud. Otawa.

CASSEL, J. (1974). «Psychosocial process and stress. Theoretical formulations». *International Journal of Health Services*, 4, 475-478.

COBB, S. (1976). «Social support as moderator of life stress». *Psychosomatic Medicine*, 38, 300-314.

COHEN, S.; SYME, S. (1985). *Social support and health*. Orlando: Academic Press.

CUTRONA, C. E.; RUSSELL, D. W. (1990). «Type of social support and specific stress: Toward a theory of optimal matching». A: SARASON, B. R.; SARASON, I. G.; PIERCE, G. R. (eds.). *Social support: an interactional perspective*. Nova York: Wiley and Sons.

ELMORE, R. (1999). «Education for older people: the moral dimension». *Education and Ageing*, vol. 14, núm. 1. 9-20.

GÓMEZ, L.; PÉREZ M.; VILA J. (2001). «Problemática actual del apoyo social y su relación con la salud: una revisión». *Psicología conductual*, vol. 9, núm. 1.

GRACIA, E.; HERRERO, G.; MUSITU, G. (1995). *El apoyo social*. Barcelona: PPU.

IBAE (2004). «Indicadors demogràfics de les Illes Balears 2004». Institut Balear d'Estadística. Conselleria d'Economia, Hisenda i Innovació. Consultat el dia 29 de juny del 2005 a <http://www.caib.es/ibae/demogra.htm>.

IGLESIAS DE USSELL, J. (2001). *La soledad en las personas mayores.* Madrid: Observatorio de Mayores IMSERSO.

LIN, N.; ENSEL, M. (1979). «Social Support, stressful life events, and illnes: a model and an empirical test». *Journal of Health and Social Behavior*, 20, 108-119.

NACIONES UNIDAS (2002). *Plan de acción internacional de Madrid sobre el envejecimiento 2002*. Madrid: UN.

ORTE, C.; BALLESTER, L. (2002). «Los programas universitarios para mayores. Necesidades y perspectivas. A: *Los modelos marco de programas universitarios para mayores*. Alacant: Universitat d'Alacant, pàg. 191-200.

SÁNCHEZ, E. (2004). «Collectivize social support? Elements for reconsidering the social dimension en the study of social support». *The Spanish Journal of Psychology*, vol. 7, núm 2, 124-134.

SARASON, I. G.; SARASON, B. R.; PIERCE, G. R. (1992). «Three contexts of social support». A: VEIEL, H. O. F.; BAUMANN, U. (eds.). *The meaning and measurement of social support*. New York: Hemisphere.

VAUX, A. (1990). «An ecological approach to understanding and facilitating social support». *Journal of Social and Personal Relationships*, 7, 507-518.

VIVES, M. (2004). «Los alumnos de los programas universitarios para mayores». A: ORTE, C.; GAMBÚS, M. (eds.). *Los programas universitarios para mayores en la construcción del espacio europeo de enseñanza superior*. Palma: Universitat de les Illes Balears, pàg. 221-236.

Organització pedagògica del CP Norai (Port d'Alcúdia) (1988-2005)

Conxa Trobat Vanrell

Maite Tomás Magraner

RESUM

En aquest article s'analitza l'organització pedagògica del CP Norai (1988-2005) del Port d'Alcúdia (Mallorca). Es tracta d'un centre que, en el marc de la seva autonomia escolar, ha desenvolupat una línia pedagògica específica de la qual són partíceps tots i cada un dels membres de la comunitat educativa. Amb aquesta línia pedagògica es pretén donar resposta a la diversitat social i educativa.

RESUMEN

En este artículo se analiza la organización pedagógica del CP Norai (1988-2005) del Port d'Alcúdia (Mallorca). Se trata de un centro que, en el marco de su autonomía escolar, ha desarrollado una línea pedagógica específica de la que son partícipes todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Con ella se pretende dar respuesta a la diversidad social y educativa.

INTRODUCCIÓ

UBICACIÓ DEL CENTRE

Àmbit socioeconòmic i d'entorn

El CP Norai del Port d'Alcúdia és un dels cinc centres d'educació infantil i primària (quatre de públics i un de concertat) que hi ha al municipi. Al municipi d'Alcúdia hi ha disset mil habitants. L'increment poblacional ha estat molt ràpid. Les famílies que duen els seus fills/es a l'escola pertanyen a un context sociocultural molt divers. D'aquestes, un percentatge molt elevat (aproximadament el 75%) són no catalanoparlants, procedents de comunitats de la Península i d'onze nacionalitats diferents. El nivell cultural i d'estudis és mitjà-baix i, majoritàriament, es dediquen a treballs relacionats amb el turisme i l'hoteleria. En pocs anys ha canviat la relació dels pares i les mares amb l'escola a causa dels canvis socioeconòmics que s'han produït al nostre entorn. Això ens crea la necessitat de donar-hi una resposta educativa.

El CP Norai és una escola d'una sola línia que compta amb nou unitats: tres d'educació infantil i sis d'educació primària, amb 204 alumnes en aquest moment. L'edifici principal conté: les aules d'EP, l'aula de música, l'aula d'anglès, el laboratori, la sala d'informàtica, el menjador, la sala de logopèdia, la sala de l'emissora de ràdio, la biblioteca i els espais dedicats a gestió. Al pati s'hi troben l'aula de plàstica i de tecnologia i l'hort escolar. Separat pel pati gran i un altre de més petit hi ha l'edifici d'infantil, que compta també amb un gimnàs.

La plantilla la formen en aquest moment setze professors (dotze de definitius i quatre d'interins): quatre professors adscrits a EI i sis a primària, més els especialistes de Música (MU), Filologia Anglesa (FA), Educació Física (EF), Audició i Llenguatge (AL), Pedagogia Terapèutica (PT) i Atenció a la Diversitat (AD). També hi ha una auxiliar tècnica educativa (ATE) i dos professors contractats per l'Ajuntament: un de compensació lingüística i una d'orientació educativa de l'SMOE. (Servei Municipal d'Orientació Educativa).

Antecedents de l'escola

Quan va començar el CP Norai, el curs 1988-89, ho va fer amb un grup de mestres provinents de l'escola d'Alcúdia que tenien unes idees molt semblants sobre la manera com volien que fos una escola, cercant alternatives a l'ensenyança tradicional amb l'objecte de possibilitar l'atenció als alumnes amb dificultats. L'any 1983 havia sortit el Decret d'integració de nins amb necessitats educatives especials a les escoles ordinàries, al qual el CP Norai estava adscrit.

Des del punt de vista del claustre, l'atenció adequada a aquests nins i nines demanava canvis importants que *propiciassin* una flexibilitat educativa, coherència metodològica, treball en equip i l'ambient normalitzador a tot el centre.

El *projecte educatiu* d'aquell moment es basava en:

- aprofitar les diferències i particularitats en benefici de tots,
- que l'escola havia de ser un espai obert a tothom i a tot el que suposi experiència educativa,
- que el nin/a aprèn basant-se en la seva pròpia experiència i la dels altres.

Aquests principis han seguit vius encara que alguns dels mestres que varen iniciar aquest primer PEC (Projecte Educatiu de Centre) ja no treballen al centre. El PEC s'ha anat modificant al llarg dels anys i completant en funció de l'experiència i de les noves necessitats, tant organitzatives com de programes pedagògics, com també s'hi han anat incorporant propostes de mestres entusiastes que han passat per l'escola, les quals, malgrat que ara ja no hi siguin, encara perduren.

L'argumentació d'un enfocament pedagògic com el que es planteja es basa en un seguit d'elements que el claustre d'aleshores considerà i que gradualment han cobrat consistència i són assumits actualment.

Aquesta organització comporta els avantatges següents:

- Afavoreix la diversificació de l'oferta educativa, tant en continguts com en propostes d'activitats, en una àmplia franja que inclou diversitat de nivells maduratius i, per tant, de necessitats que poden ser ateses en una mateixa dinàmica de treball, aspecte que sembla molt important a l'hora d'afavorir una atenció normalitzadora als alumnes amb necessitats educatives especials.
- Afavoreix l'autonomia en la planificació i realització de tasques, l'autocontrol i l'autoavaluació.
- Possibilita que cada infant aprengui conforme al seu propi ritme o estil personal.
- Facilita la coherència metodològica al llarg de l'escolaritat. S'ha de donar l'ajuda necessària al professorat de nova incorporació, però el treball en equip fa que s'hagin d'integrar dins els cicles i els diferents tallers.
- La diversitat de persones, espais i plantejaments treballant sobre uns mateixos objectius afavoreix l'assimilació, la generalització i el pensament divergent.

- Quan es comença a treballar d'aquesta manera és quan es pren consciència de tot el que es pot treure dels infants; són ells els qui moltes vegades marquen el camí al docent i del que es pot evolucionar com a ensenyant.

El projecte educatiu actual

La manera de concebre l'educació al CP Norai es basa en el principi «d'aprendre a aprendre» i el constructivisme. Els infants troben un espai en el qual són els protagonistes del seu propi procés d'aprenentatge i se'n fan conscients, juntament amb els i les mestres, els pares i les mares i totes les persones que en un moment o un altre poden implicar-se en la tasca. No és sols l'ensenyant qui proposa, organitza, decideix, pensa alternatives i solucions, sinó que es fa entre tots a través d'una eina importantíssima com és el diàleg, a totes i cada una de les diferents àrees. Tots aprenen de tots. Mitjançant aquest diàleg es comparteixen idees i coneixements i cada un dels infants té el seu lloc, siguin quines siguin les seves característiques i capacitats.

Els principis bàsics són els següents:

a) La filosofia educativa s'emmarca en els principis de l'escola comprensiva, capaç de proposar, en el context dels objectius generals de l'etapa, respostes educatives adequades a les característiques, els interessos i les necessitats dels alumnes.

b) Integració de la diversitat de característiques individuals i necessitats educatives especials, mitjançant una pedagogia que garanteixi l'atenció individual en el marc de la dinàmica general del centre i de les aules tallers i que eviti expressament l'assenyalament o la discriminació per qualsevol motiu amb el propòsit de desenvolupar les capacitats dels alumnes de manera harmònica i integral aprofitant i valorant les diferències com a inherents a la diversitat individual.

c) Ser coherents en la tasca educativa des del principi fins al final de l'escolaritat treballant en equip, amb objectius comuns clarament definits i línies d'actuació elaborades, compartides i assumides per tots mitjançant el consens.

d) Col·laborar en el desenvolupament d'actituds positives que afavoreixin la qualitat de vida mitjançant l'educació per a la salut, el respecte i la cura pel medi ambient i la consciència cívica i ciutadana superadora d'actituds sexistes, xenòfobes o individualistes.

e) Centre investigador i renovador de tècniques i mètodes pedagògics (metodologia, organització...) que afavoreixin i facin més adequats els objectius proposats en el marc de la coherència educativa.

f) Centre democràtic en la gestió i progressiu en els principis educatius que guien tota l'activitat del col·legi treballant en la llibertat, la tolerància, el respecte i la participació de tots els membres de la comunitat educativa.

g) Escola oberta on tenen cabuda totes les persones i les institucions interessades en la tasca educativa.

h) Estil convivencial de treball on els conflictes inherents a les relacions humanes es resolguin mitjançant el diàleg i la cooperació.

El projecte lingüístic de centre (PLC)

La llengua vehicular i d'aprenentatge és el català. El castellà s'introdueix al primer cicle a nivell oral. Independentment de la procedència lingüística dels alumnes, es valora com a prioritari l'acostament i la comunicació amb ells. Per als nins i nines amb necessitats educatives especials que tenen dificultat en l'adquisició de més d'una llengua, la llengua d'aprenentatge és la materna, en el cas que sigui el català o el castellà, i si és una llengua estrangera s'elegeix el català.

Tot el professorat ha de participar amb una actitud positiva en l'ús del català com a llengua vehicular i de comunicació.

La llengua anglesa s'introdueix a partir del primer cicle i la comunicació durant aquestes sessions és sempre en anglès.

Es compta amb la intervenció de l'equip de suport a la llengua.

Per fer possible aquesta proposta s'ha optat per organitzar el centre en aules taller curriculars.

Les aules de nivell es converteixen en tallers d'àrea, excepte al grup de tres anys, que per les seves característiques i la necessitat d'adaptació al centre es pensa que és més adequat que tinguin sempre el mateix espai amb la seva tutora com a referent.

Pels tallers hi passen els grups que formen part del mateix cicle en diferents sessions.

Cada taller és a càrrec d'un mestre o una mestra que s'especialitza en una àrea i un cicle. En aquest espai es concentren tots els materials didàctics propis dels nivells i la matèria en qüestió per ser utilitzats per qualsevol dels grups que hi treballen.

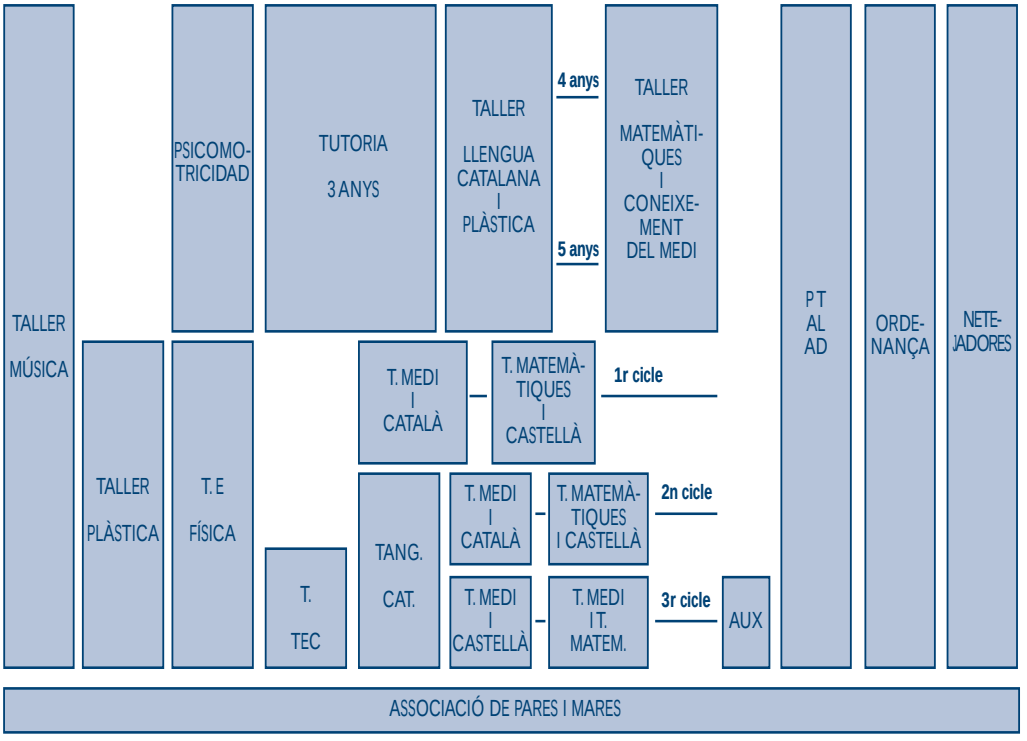
Els tallers són llocs on es fan coses i es treuen conclusions. S'aprèn de i amb l'experiència, tant els continguts relatius a conceptes i procediments com les actituds, els valors i les normes derivats de la interacció entre iguals, amb els adults, amb els materials i amb el medi.

Les línies metodològiques són comunes per a tots. El paper del/la mestre/a consisteix a fer conscient l'alumne del que sap i crear-li la necessitat de saber alguna cosa més posant al seu abast els mitjans i ajudant-lo a descobrir els procediments més útils per utilitzar-los, com també ajudar-lo a conèixer la seva pròpia capacitat d'aprendre, procurant que tota l'experiència educativa resulti planera i útil.

En tots els tallers hi ha un perquè i un per a què de les activitats que es proposen. Aprendre a aprendre d'una manera motivadora és el seu fonament i factor comú.

ESQUEMA TALLERS

ORGANITZACIÓ PER TALLERS CP NORAI



Aquesta organització duu implícit:

- *La tutoria compartida:* Encara que es té una tutoria, no es parla en termes de «la meva classe», «els meus nins». Els/les mestres han de conèixer tots els infants del cicle i en són responsables pel que fa a la disciplina i l'educació.

  Les tutories són compartides, es coneixen al mateix temps els nins i les nines de dos cursos diferents i s'ha de compartir la informació sobre ells/es i sobre el que es fa, encara que els infants tenen molt clara la referència del tutor/a.

  Cada tutor/a ha de poder informar els pares del que fa el seu fill/a a cada àrea. També es comparteix informació amb els altres mestres per on passen els nins/es, educació física, artística, música, tecnologia i els/les mestres de suport.

- *Treball en equip*: És absolutament necessari que hi hagi molta coordinació, ja que, encara que cada un dels/les mestres és diferent, s'han de seguir uns mateixos criteris tant pel que fa als hàbits com a la manera de fer feina, així els nins/es no troben gaire diferències entre els diferents tallers.

- Els infants no tenen dificultats per canviar de tallers, però és imprescindible la coordinació entre els diferents mestres titulars de cada taller, com també amb els suports a aquests.

Per tant, és necessari:

- Unificar criteris a l'hora de les diferents situacions diàries: entrades i sortides, on es col·loquen els berenars, com es reuneixen a l'estora o a la rotllana, com es canvien els encarregats, com realitzam els càrrecs (passar llista, escriure la data., parar taula per berenar...) en els cursos d'infantil i primer cicle de primària. A partir del segon cicle es van introduint variacions inherents a l'edat i altres necessitats.
- Crear una dinàmica de feina normalitzadora, flexible i capaç de donar cabuda a tots sense etiquetes. Realitzar activitats amb aquesta finalitat: projectes de treball, filosofia, hort escolar, ràdio, revista, artística, teatre...
- Adaptar el currículum a la realitat del centre donant prioritat als procediments i les actituds que possibilitin l'aprenentatge autònom.

El centre es veu com un tot, no com a departaments estancs on cada mestre fa la seva feina dins la seva aula, sinó que cada un ha de tenir molt de contacte amb els/les altres mestres, igual que els nins i les nines de diferents cicles. Per tot això és prioritari el treball en equip i també la formació del professorat en el mateix centre per poder seguir tots una mateixa línia des de tres anys fins a sisè. És necessari també tenir periòdicament reunions d'àrea per unificar criteris.

Es facilita poder assistir a sessions a altres tallers tant del mateix cicle com d'un altre per poder aprendre o per conèixer com es treballa a l'escola.

- És molt important l'intercanvi d'experiències i d'aprenentatges entre els infants de diferents cicles, com també exposar les feines en algun espai comú.
- Fins ara ha estat possible que a tots els cicles hi hagi mestres que tenen la línia del centre molt clara; per tant, quan comencen mestres nous els poden ajudar en tot el possible.
- L'horari d'obligada permanència al centre s'organitza de manera que hi hagi el temps suficient per poder-se coordinar amb els mestres de taller i els de suport.
- També es fan reunions d'avaluació amb tots els/les mestres que incideixen en el cicle.
- Fer suport als altres tallers del cicle facilita la coordinació i també assistir a sessions a altres tallers del mateix cicle o d'un altre.
- Hi ha reunions intercicles: El-primer cicle i segon- tercer cicle a principi de curs per posar criteris de cicle en comú i sempre que es consideri necessari. I també a final de curs per fer la memòria i que quedi reflectit el que s'ha de millorar o mantenir.

La intervenció dels suports

El suport sempre es realitza dins els tallers, excepte el suport de logopèdia.

La distribució del professorat de suport ha anat variant segons les necessitats. Creiem que és molt més eficaç que cada mestre de suport estigui adscrit a un sol cicle i que tots s'impliquin en tot. És

a dir, el o la PT en aquest moment està adscrit a segon i tercer cicle i fa les funcions de PT, però també d'AD. L'AD està adscrita al primer cicle i fa les mateixes funcions que la PT. Igual que la professora de l'SMOE adscrita a EI.

La logopeda està adscrita a EI, però intervé a tots els cicles, ja que la seva intervenció és molt més específica. Aquest suport sí que es fa fora de l'aula, llevat d'algunes sessions a EI, on intervé amb un programa d'estimulació del llenguatge. El mestre de compensació lingüística intervé principalment a segon i tercer cicle, però també fa reforç al primer.

Aquesta organització ha facilitat la coordinació i que cada mestre hagi pogut fer un millor seguiment de l'alumnat.

El fet d'estar constituïts tots en equip de suport facilita que s'exposin tots els casos d'infants amb dificultats que van sorgint i es puguin assessorar els uns als altres. Si la psicòloga de l'SMOE ha d'intervenir amb alumnes d'altres cursos també ho fa. Per exemple, ha estat necessari que la PT i la psicòloga (SMOE) fessin sessions d'habilitats socials a tercer cicle.

Es prioritzen els grups on es necessita més suport i, segons les necessitats que puguin sorgir durant el curs, es fan els canvis necessaris. La idea és que no sols estiguin amb els alumnes de necessitats educatives especials (a.n.e.e.), sinó amb tots els infants del grup, igual que la tutora o el tutor. Això canvia en alguns moments, quan comencen nins/es que tenen una problemàtica especial i pot ser durant un temps s'ha d'estar més amb ells fins que s'integren.

Els/les nins/es aprenen a conviure tots junts acceptant les diferències i ajudant qui ho necessita i aprenent els uns dels altres. Tots necessitam ajuda, i això també inclou els mestres. Si es tanquen dins la seva aula no és possible aquest intercanvi.

Al CP Norai sempre s'ha cregut que l'escola ha de ser al més normalitzadora possible, per tant la integració ha de ser per a tots els/les nins/es igual, siguin quines siguin les seves característiques. Els alumnes amb dificultats participen de totes les activitats igual que els seus companys tenint en compte les seves capacitats i les adaptacions necessàries.

Els mestres de suport han de tenir iniciatives per preparar activitats i intercanviar el paper amb el/la responsable del taller sempre que ho creguin oportú. També s'interrelacionaran amb tots els infants, no sols amb els que tenen dificultats. Faran agrupacions de feina amb alumnes de diferents nivells per evitar etiquetar.

Elaboraran les adaptacions curriculars amb els/les tutors/es i participaran activament en les avaluacions

Condicions que s'haurien de donar per poder dur a terme el projecte

- Tenir il·lusió i ganes.
- L'equip directiu ha de tenir clar el que vol aconseguir.
- No tenir por a incorporar idees i programes nous, noves maneres de treballar i tenir en compte les idees de tots els mestres.

- Hi ha d'haver un canvi d'actitud important i ganes de canviar alguna cosa.
- Tenir com a fita el PEC i el que es proposa al projecte de direcció (en el cas que n'hi hagi). Si el projecte de direcció i el PEC estan consensuats amb tots els membres del claustre i el Consell Escolar és més fàcil dur-los endavant.
- Els mestres i pares que s'incorporen al centre han de tenir clar que aquesta és la fita. És bàsic ajudar-los a integrar-se explicant-los com es fa i per què. Com ja hem dit, no pot mancar la coordinació entre els docents.
- No esperar a estar segurs que se sabrà dur a terme un programa (filosofia 3-18, treball per projectes...) per començar-lo a fer. S'aprèn realment quan el poses en pràctica i intercanvies l'experiència amb els altres. Van sorgint un munt de dubtes que són allò que realment fa avançar. No s'ha d'oblidar que els cursos i seminaris també són necessaris i ajuden.
- No esperar a estar tots d'acord. Si un grup comença, és molt possible que els altres s'engresquin.
- Poder veure com treballen els altres, tenir models, treballar junts.
- Si es tenen arguments es pot llevar la por als pares i als altres companys.

Dins aquest marc assenyalat, s'ha optat per realitzar una sèrie de programes que permet seguir una línia metodològica constructivista comuna a tot el centre.

Treball per projectes

En paraules de F. Hernández (1997), un projecte és «un recorrido por un tema-problema que favorece el análisis, la interpretación y la crítica (como contraste de puntos de vista)».

L'interrogant que es plantegen els infants i el/la mestre/a surt del seu interès o d'alguna conversa mantinguda al taller que pugui haver captat el docent o també pot provocar-lo el/la mestre/a.

És un recorregut en què cal la investigació, el tractament de la informació, relacionar els sabers que tenim adquirits amb els nous, connectar l'interrogant amb els aspectes personals i socials...

S'ha vist que es fa necessari que tant els/les mestres com els nins i nines aprenguin a:

- Canviar la manera de fer i d'actuar.
- Reflexionar sobre el que es fa individualment i amb els altres.
- Flexibilitzar la manera de planificar, organitzar i avaluar.
- Acceptar l'error.
- Ser tolerants amb els altres i amb les crítiques.
- Valorar els altres.
- Aprendre a fer preguntes i fer-ne que creïn conflictes.
- No donar la resposta final.

- Els/les mestres, que aprenguin al mateix temps que els infants i que aquests se n'adonin.
- Hi ha preguntes que per als docents també són difícils de resoldre i també han d'investigar.
- Ajudar a aprendre a pensar. Ser conscients de les habilitats que s'estan treballant.
- Tenir més presents els procediments i les actituds que els conceptes.
- Pensar que el punt de partida pot canviar.
- Un projecte no es dóna per acabat encara que s'hi deixi de fer feina.
- Acceptar que hi ha nins/es que no modifiquen la seva primera idea.
- No esperar que sempre s'arribi a conclusions. El més important és el recorregut.
- Valorar el que aporta cada un. Consciència de grup.
- Escoltar sense esperar una determinada resposta.
- No hi ha una pauta fixa per fer un projecte. Cada un pot ser diferent. No és un mètode.

Els projectes es plantegen a l'àrea de Coneixement del Medi, però poden sorgir a qualsevol de les altres àrees. A l'horari dedicat a Coneixement del Medi hi ha un temps per treballar la part curricular (conceptes, procediments, actituds) que no sorgeix quan es fa el projecte.

En aquesta fotografia es poden veure els projectes que han fent els infants durant tota la seva escolaritat (1997 a 2005) des que comencen a tres anys fins que acaben a sisè.

Recorregut

Filosofia 3-18

El creador del programa Filosofia 3-18 és Mathew Lipman.

L'objectiu d'aquest programa, que es diu així perquè abasta des dels tres anys fins als divuit, és, en paraules de Lipman (1991), «aprendre a pensar millor per si mateixos dins un marc democràtic». La base que ha proposat és el diàleg. A través d'aquest es treballen les habilitats de pensament: recerca, raonament, comunicació, traducció i formulació, conceptualització i anàlisi. Alumnes i mestres cerquen conjuntament respostes a les qüestions plantejades. A educació primària es treballa a partir d'uns manuals sobre la filosofia del llenguatge, la filosofia de la natura, i a educació infantil mitjançant els contes, l'art i el joc.

La conversa

La conversa és importantíssima en la línia de feina de la qual parlam.

Duu implícit, entre altres: pensar, argumentar, donar l'opinió, donar idees i respectar les dels altres, formular preguntes, fer propostes de feina, estructurar el pensament, ajudar-se entre tots a expressar el que es vol dir.

On té el seu màxim exponent és en el taller de llengua, en les sessions de filosofia i quan es fan projectes de treball: en ambdós es treballen les habilitats de pensament. Però es té present a totes les àrees amb unes pautes per dialogar que es coneixen a tots els tallers.

Ensenyança de la lectura i escriptura segons indicacions de Teberosky i Ferreiro

Els infants d'educació infantil ja arriben a l'escola tenint alguna idea sobre la lectura, l'escriptura, el valor de les lletres. A partir dels seus noms i els dels companys van ampliant el seu coneixement.

Quan comencen imiten l'acte d'escriure fent gargots, a poc a poc aquests es convertiran en pseudolletres i aquestes en lletres. És a dir, van evolucionant cap a l'escriptura alfabètica i convencional passant per diferents fases: indiferenciades, blocs, diferenciades, sil·làbic no convencional, sil·làbic convencional, sil·làbic alfabètic i alfabètic. Es comença per l'escriptura i la interpretació de «noms». No és un mètode, cada nin/a aprèn al seu ritme. La idea és proposar activitats significatives i funcionals, que tinguin a veure amb la vida quotidiana i social. Els materials emprats estan extrets de la vida social: rètols, cartells, publicitat, cartes, diaris, revistes, contes, llibres de consulta... Això permet que hi hagi diàleg, intercanvi d'informació, correcció entre ells i entre ells i el/la mestre/a, ajudar-se els uns als altres i a poc a poc millorar les produccions. Aquesta idea preval durant tota l'escolaritat.

El pas d'infantil a primària

El cicle d'educació infantil està totalment integrat dins el centre i participa en totes les activitats comunes dels programes esmentats anteriorment. La línia educativa es coordina a través de reunions amb el primer cicle i en reunions d'àrees a nivell de centre.

Quan passen al primer cicle de primària se segueix mantenint la mateixa manera de treballar les àrees instrumentals.

Emissora de ràdio

Existeix a l'escola una emissora de ràdio. El seu objectiu, preferentment, és motivar els infants a parlar en català d'una manera dinàmica i divertida. Els encarregats de preparar el guió dels programes són els alumnes de sisè juntament amb el/la mestre/a de llengua catalana i el de compensació lingüística. De la part tècnica se'n fan càrrec també els alumnes de manera rotativa amb l'ajuda de la mestra de música. Al tercer trimestre comencen a participar-hi els alumnes de cinquè per poder prendre el relleu el pròxim curs.

Cada setmana un grup és el responsable dels dos programes, un per a educació infantil i primer cicle de primària i un per al segon i tercer cicle. S'emeten un dia a la setmana.

Hi participen tots els nins i les nines de la classe i els nouvinguts i infants amb dificultats se senten molt motivats i els altres els ajuden prenent-se molt seriosament el seu paper.

Els programes compten amb un contingut variat: entrevistes, música, notícies, participació de nins i nines dels altres cursos explicant els projectes que fan, cantant, contant el viatge o l'acampada que han realitzat, concursos...

Tots els alumnes del centre poden deixar suggeriments i respostes a les preguntes que formulen dins una bústia que hi ha a l'entrada de l'escola.

Revista

Durant el curs s'elabora una revista que recull col·laboracions de tots els cursos i dels diferents tallers sobre les feines realitzades durant l'any.

Hi ha dos mestres responsables: el titular del taller de català del tercer cicle i un altre de rotatiu. I també col·laboren en la confecció de la revista els alumnes del tercer cicle.

Hort escolar

També es compta amb un hort escolar, del qual s'encarreguen els alumnes del segon cicle fent un projecte durant tot l'any.

Es va introduir com un recurs, d'una banda motivador i engrescador i de l'altra com a element que dóna funcionalitat als aprenentatges de diverses àrees (medi, llengua i matemàtiques). És un lloc on els infants comencen a treure explicacions i conclusions a partir de les observacions sistemàtiques i de la recollida de dades i les seves interpretacions.

A més de posar en pràctica el mètode científic, adquireixen actituds de defensa dels valors naturals i mediambientals en un context integrador en què cada un pot desenvolupar una funció, millorant la seva autoestima i a més reforçant la idea de grup per la necessària col·laboració de tots.

Biblioteca

A part de les biblioteques d'aula que hi ha a cada taller, existeix una biblioteca de centre on es pot anar a treballar i a cercar informació durant l'horari lectiu. També els horabaixes de tres a cinc és oberta perquè tots els alumnes que vulguin a partir de primer cicle puguin anar-hi a treballar. La idea de tenir una biblioteca de centre va sorgir dels mateixos alumnes, ja que així tindrien un lloc on poder treballar, cercar informació per als projectes tant a llibres com per Internet. Per a molts infants compensa la manca de recursos o d'espai a casa seva. La responsable està contractada per l'APIMA.

El centre també forma part del programa Biblioteca Escola a nivell de municipi amb l'objectiu de desenvolupar el plaer per la lectura. A partir de primer cicle s'enduen cada setmana un llibre per llegir a casa.

Informàtica i pàgina web

Aquests dos darrers anys s'ha fomentat més l'ús de les noves tecnologies, encara que ja fa anys ens vàrem acollir al projecte Atenea. És totalment necessari posar-s'hi al dia i que siguin un mitjà de comunicació i que no només s'utilitzin programes tancats o el processador de textos. Per això, durant aquest curs, tot el claustre ha realitzat un seminari al centre per aprendre a fer presentacions en PowerPoint i utilitzar d'una forma més adient Internet i poder així integrar-lo dins la dinàmica dels tallers amb els alumnes.

També ha començat a funcionar la pàgina web: <www.cpnorai.edu.es>, on es poden trobar les senyes d'identitat, els documents del centre, l'organització, informació sobre l'APIMA, els projectes que es duen a terme, les webs favorites, contes, notícies, fotos... i el fòrum.

Per exemple, els alumnes de cinquè i sisè han realitzat un viatge a Sòria i han pogut tenir contacte a través del fòrum amb els alumnes d'una escola d'aquesta província.

Artística i tecnologia

Es dóna molta importància als tallers d'artística i tecnologia, ja que es considera que són matèries en els quals tots els nins/es hi poden trobar el seu propi espai per desenvolupar les seves capacitats creatives.

A l'àrea d'artística se segueix la mateixa dinàmica que als altres tallers quant a tenir molt en compte la conversa i la creativitat. Així com també treballar diferents manifestacions artístiques: dibuix, pintura, volum, ceràmica, matèria.... Fer lectura d'obres i interpretació de les mateixes, i prendre consciència de les habilitats de pensament emprades a l'hora de llegir una obra d'art. S'intenta evitar fer «treballs manuals». A l'àrea de música, a part de treballar els continguts curriculars, els alumnes també hi participen activament creant les seves pròpies produccions, amb el que suposa de creativitat, organització i conceptes musicals.

Els alumnes de cinquè i sisè assisteixen una hora per setmana al taller de tecnologia, on treballen a través dels projectes que fan aspectes curricular de coneixement del medi i matemàtiques.

Psicomotricitat i educació física

També en aquestes àrees s'opta per una continuïtat de la manera de fer feina que s'ha explicat fins ara utilitzant també l'eina de la conversa.

En aquestes àrees també es procura que hi hagi un enllaç entre educació infantil i Primària. Això es duu a terme fent encara algunes sessions de psicomotricitat amb els alumnes de primer i tenint com a objectiu comú vivenciar els estats de relaxació a través del propi cos i el dels altres (massatges i ioga).

Nexes comuns a les activitats

Arribats en aquest punt, es pot dir que les activitats tenen en comú: el diàleg, propostes dels alumnes i dels mestres, la creativitat, investigació, activitats obertes, participació de tots els nins i nines, són globalitzadores. Per fer-les es fan diferents agrupacions: treball en gran grup, petit grup, parelles, individual; es proporcionen ajuda uns als altres.

Tot l'esmentat anteriorment es complementa amb:

No utilització de llibres de text

Això permet:

- Conèixer altres maneres de fer feina.
- Conèixer diferents fonts d'informació.
- Que no sigui l'ensenyança en una sola direcció del mestre cap a l'alumne, sinó també a la inversa.
- No oferir només activitats tancades i iguals per a tots els alumnes com si el grup fos totalment homogeni, si no activitats obertes que tots els nins segons la seva capacitat puguin resoldre tenint sempre en compte que se'ls ha de fer anar més enllà.
- Que els nins puguin fer propostes de feina tant sobre el que el mestre creu que han d'aprendre com també segons els seus interessos.

A partir de tercer es tenen llibres de diferents editorials com a llibres de consulta perquè s'hi familiaritzin un poc per al moment en què hagin de fer el pas a l'ensenyança secundària.

Gestió del material, sortides i activitats

Els nins paguen una quota, inclosa la de l'APIMA i el centre gestiona tot el material que es necessita.

Això permet:

- Que sempre es tingui el material que es necessita a cada moment.
- Que no hi hagi greuges comparatius: tots tenen el mateix tipus de llapis, gomes, bolígrafs...
- Inculcar el no-consumisme.

Amb aquesta mateixa quota es paguen les sortides, acampades i activitats que es fan, a les quals poden participar tots els alumnes. Quan es tracta de fer un viatge és necessari que cada família aporti una quantitat extra.

Col·laboració famílies

L'Associació de Pares i Mares (APIMA) ha canviat bastant al llarg dels disset anys que fa que existeix el CP Norai. Abans estava formada per un grup molt familiar. A part dels canvis naturals perquè han deixat de ser pares d'alumnes de l'escola, hi ha hagut altres canvis socials, estan més implicats amb la feina, el ritme de vida que ens influeix a tots, molta de gent que ha arribat de fora. Tot això fa que costi molt que assisteixin a les convocatòries i que col·laborin quan se'ls requereix. Malgrat això sempre hi ha un grupet al qual s'estan integrant pares i mares nous amb el qual s'han pogut mantenir certes tradicions gràcies a la seva dedicació: la fireta de Sant Martí, el sopar de fi de curs per a tota la comunitat... S'han iniciat activitats de formació: escola de pares, cursos de cuina. Aquest curs ha començat a haver-hi un representant o dos per curs per dinamitzar propostes dels pares i mares.

Valoració del projecte

La reflexió continuada sobre resultats i processos ha servit per constatar un conjunt de trets que podem qualificar de punts febles (problemàtica) i de punts forts (valoració positiva per part de la comunitat educativa). Tot seguit els resumim:

Problemàtica:

- **Suports:** S'ha d'argumentar sovint per què ho fem així, reflexionar sobre la manera com els fem, perquè no tots ho entenem igual. Ha de quedar establert el que entenem per fer suport.
- **Pares:** Moltes vegades no entenen la nostra manera de fer feina. És molt diferent de la manera com varen aprendre ells. Ens hem vist obligats moltes vegades a defensar (raonadament) aquesta línia i a demanar un vot de confiança. Temen que a la transició a l'educació secundària (institut) tinguin un nivell més baix que els altres.
- **Les comparacions amb els altres centres:** A vegades, les famílies confien més en altres centres educatius que, a parer seu, responen més a la imatge preconcebuda que en tenen.
- **Identificació del professorat amb el projecte:** Hi ha mestres que no arriben a integrar-s'hi perquè el sistema de treball per tallers els resulta estrany, ja que estan molt acostumats a altres maneres de fer més habituals i els costa canviar. Resultaria imprescindible el coneixement del projecte educatiu previ a la incorporació al centre.
- **Reflexió sobre el mateix procés:** Manca de temps per reflexionar, sovint per raons d'excés de burocràcia.
- **Implicació de les famílies:** La cooperació dels pares i les mares, que en un plantejament com el descrit resulta imprescindible, no és probablement suficient (tampoc no sol ser-ho en centres amb projectes més estàndard).
- **Hàbits d'estudi i de treball a casa:** No s'assoleixen amb la dimensió que caldria (relació amb l'apartat anterior).
- **Mobilitat escolar:** Les incorporacions tardanes són un entrebanc.

Aspectes positius:

- **Accés a l'ESO:** En accedir a l'institut, que n'és el receptor majoritari, no presenten més problemes que els altres alumnes del municipi a nivell acadèmic i, a més, són molt autònoms, creatius, organitzen molt bé els seus treballs i es veuen els fruits de les hores que han estat dialogant i argumentant.

- **Avaluació de la Conselleria d'Educació:** L'any 1996 es va realitzar una avaluació externa i els resultats varen ser equiparables als dels altres centres.

- **Identificació del professorat amb el projecte:** Molts de mestres s'integren molt bé a la dinàmica del centre, entenen el que es vol aconseguir i fan aportacions molt valuoses. Els «antics», promotors, en els orígens, del projecte, malgrat el cansament, els problemes... mantenen encara la il·lusió per continuar.

- **Suport de les famílies:** La col·laboració dels pares i la seva confiança, que també es donen, resulten un incentiu per a la continuïtat.

- **La diversitat de l'alumnat:** És un factor enriquidor, tant per als alumnes com per al professorat.

BIBLIOGRAFIA

HERNÁNDEZ, F. (1997). *Cultura visual y educación*. Sevilla: Kikiriki Cooperación Educativa.

LIPMAN, M.; SHARP, A. M.; OSCANIAN, F. S. (1991). *Filosofia a l'escola*. Eumo/IREF.

MENÉNDEZ, M.; TOMÁS, M.; TROBAT, C. (1992). «Experiencia del Col·legi Públic Norai». A: *La Integración con Necesidades Educativas Especiales. Experiencias en el Ciclo Superior de EGB*. Ministerio de Educación y Ciencia.

SOLÉ, I. (1992). *Estratègies de lectura*. Graó/ICE.

TEBEROSKY, A. (1982). «Construcción de escrituras a través de la interacción grupal». A: FERREIRO, E.; GÓMEZ PALACIOS, M. (comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Mèxic: Siglo XXI.

TEBEROSKY, A. (1987). *Psicopedagogia del llenguatge escrit*. Barcelona: Publicacions de l'IME.

Robòtica a l'IES S'Arenal

Joan Jaume Sastre

Marco A. Alarcón

RESUM

Es tracta de la descripció d'una experiència realitzada a l'IES de s'Arenal sobre robòtica en el marc de l'assignatura de Tecnologia com a optativa de Tecnologia de la Informació i Comunicació del batxillerat cientificotecnològic. En aquest context, s'ha desenvolupat un circuit digital programable de molt baix cost i capaç de dur a terme aquesta part del currículum amb l'ajuda d'uns quants elements externs també molt econòmics. Amb el circuit es poden controlar petits processos de forma autònoma, amb l'ajuda d'un ordinador. L'aplicació més espectacular seria un sistema mecatrònic senzill per apropar l'alumnat a l'apassionant món de la robòtica. Aquest sistema mecatrònic està lligat, per definició, per tres grans àrees del coneixement tecnològic: l'electrònica, la mecànica i la informàtica.

RESUMEN

Se trata de la descripción de una experiencia realizada en el IES de s'Arenal sobre robótica en el marco de la asignatura de Tecnología como optativa de Tecnología de la Información y de la Comunicación del Bachillerato científico-tecnológico. En este contexto, se ha desarrollado un circuito digital programable de muy bajo coste y capaz de llevar a cabo esta parte del currículo con la ayuda de unos cuantos elementos externos, también muy económicos. Con él se pueden controlar pequeños procesos de forma autónoma, con la ayuda de un ordenador. La aplicación más espectacular seria un sistema mecatrónico sencillo para aproximar al alumno al apasionante mundo de la robótica. Este sistema mecatrónico está ligado, por definición, por tres grandes áreas de conocimiento tecnológico: la electrónica, la mecánica y la informática.

JUSTIFICACIÓ

El currículum de Tecnologia a l'ESO considera l'estudi dels processos controlats per ordinador com una part important d'aquesta àrea. A més, el nou currículum LOCE, que s'haurà d'adoptar en un futur, encara hi fa més èmfasi tant a l'assignatura de Tecnologia com a l'optativa de Tecnologia de la Informació i la Comunicació (TIC) del batxillerat cientificotecnològic. Dins els continguts conceptuals es poden apreciar aspectes tan interessants com el control automàtic, el control per ordinador i l'adquisició de dades, entre d'altres coses.

Però impartir aquest bloc amb suficient qualitat, és a dir, amb pràctiques i no sols de forma teòrica, té, literalment, un preu. Aquest preu és prou alt. Tan alt que molts pocs instituts sense una dotació específica poden assumir-lo.

És per això que a l'IES S'Arenal s'ha desenvolupat un circuit digital programable de molt baix cost i capaç de dur a terme aquesta part del currículum amb l'ajuda d'uns quants elements externs també molt econòmics. Amb aquest es poden controlar petits processos de forma autònoma, amb l'ajuda d'un ordinador. L'aplicació més espectacular seria un sistema mecatrònic senzill per apropar l'alumnat a l'apassionant món de la robòtica. Aquest sistema mecatrònic està lligat, per definició, per tres grans àrees del coneixement tecnològic: l'electrònica, la mecànica i la informàtica.

El nom triat per referir-se a aquest sistema és FemtoPLC. Femto fa referència a una mil bilionèsima part d'una unitat, alguna cosa molt petita, fent al·lusions a la seva senzillesa. PLC són les sigles de Programmable Logic Controller, és a dir, controlador lògic programable.

A l'IES S'Arenal ja s'havien dissenyat diversos circuits que connectaven un PC amb un sistema físic. Aquest circuit s'anomena interfície i, encara que el seu funcionament ha estat satisfactori i la potència de càlcul era impressionant, té un gran inconvenient: ha d'estar forçosament lligat a l'ordinador en tot moment. Això significa que per cada circuit es necessita un PC. El FemtoPLC, una vegada programat, pot desconnectar-se de l'ordinador i fer feina autònomament durant molt de temps, encara que també pot funcionar com a interfície.

Els paràmetres més importants a l'hora de dissenyar-lo han estat el preu, la flexibilitat, la senzillesa i la realitat a les aules.

Encara que el **preu** està condicionat per les altres característiques, s'ha aconseguit dissenyar un circuit molt econòmic. En realitat, aquest és el «detonant» de tota aquesta feina, ja que al mercat hi ha un munt de circuits molt més professionals que aquest, amb una quantitat de prestacions industrials increïbles, però amb un preu elevat per a un centre públic. Considerant que la fabricació és a càrrec del professorat (o de l'alumnat) del centre, el cost del FemtoPLC és d'aproximadament trenta euros. A part s'ha de comprar la font d'alimentació i la caixa. El més interessant és que aquest preu és per a petites quantitats de components, perquè si la compra es fa per a unes vint o trenta unitats el cost pot baixar fins a vint euros per circuit.

El FemtoPLC havia de ser molt **flexible** i així ser capaç de controlar els projectes més comuns de tecnologia i TIC. El microcontrolador utilitzat només permet la utilització de tretze entrades o sortides. Podrien ampliar-se, però no sense apujar-ne el cost significativament. El compromís al qual s'ha arribat és de quatre sortides ON-OFF o PWM (per controlar receptors «normals» o servomotors), una sortida amb canvi de polaritat (especial per al canvi del sentit de gir de petits motors) i cinc entrades digitals. No cal dir que uns quants components auxiliars permetran arribar un poc «més lluny».

La **senzillesa** és una gran característica que té. És el programari dissenyat exclusivament per a aquest circuit (també anomenat FemtoPLC) el que fa que alumnes des de segon d'ESO puguin emprar-lo sense problemes. La seva interfície, en part gràfica i en part literal, pretén ser molt intuïtiva i allibera l'alumnat de la incomoditat d'aprendre llenguatges tan complexos com l'Assembler.

El disseny s'adapta a la **realitat a les aules**, és a dir, ha estat realitzat per professors de secundària en actiu, en contacte amb l'aula taller. D'aquesta experiència es va traure la utilització de connectors RJ45 perquè la connexió als projectes sigui ràpida i no faci falta construir un autòmat per a cada grup, ja que en acabar la sessió els alumnes el tornaran sense perdre temps connectant i desconnectant els receptors i els sensors. També és fruit del «rodatge» la inclusió de polsadors i leds que simulen les entrades i sortides respectivament. Així, no farà falta connectar res en un primer moment per aprendre a utilitzar-lo. El «control de qualitat» l'ha passat el personal més exigent del món: els alumnes. Això ho diu tot.

DESCRIPCIÓ

Aquest circuit és una placa d'entrenament per al versàtil microcontrolador MicroPic 16F84 de l'empresa Microchip. Disposa de les característiques següents:

- Programador del tipus «ludipipo» inclòs a la placa i que es connecta a l'ordinador a través del port en sèrie.
- Un commutador per triar entre mode de programació i mode d'execució.
- Cinc entrades digitals (cinc volts) connectades a través d'un connector RJ45 i simulades amb cinc polsadors a la placa.
- Quatre sortides digitals (cinc volts) connectades a través d'un connector RJ45 i visualitzades amb leds. També es permet la connexió de servomotors a aquestes sortides.
- Una sortida especial per a canvi de sentit de gir de petis motors (+5V, 0V, -5V)
- Font d'alimentació que permet la connexió directa de petits receptors sense fonts auxiliars.

Això vol dir que amb aquest circuit es pot fer un programa amb qualsevol compilador (del més senzill al més potent) i gravar-lo directament sense necessitat de llevar el microcontrolador i tornar a posar-lo.

Però aquests tipus d'accions requereixen un coneixement més o menys complet de llenguatge de programació que cal emprar. Malgrat que aquests coneixements serien molt interessants, potser el professorat no tingui temps dins la programació i/o el seu alumnat no tingui la base teòrica necessària.

És per aquestes raons que calia fer un pseudollenguatge de programació fàcil i intuïtiu que permetés la configuració d'aquest circuit sense aprofundir en programació.

Així va néixer **l'aplicació FemtoPLC** que complementa el **circuit FemtoPLC**, que permet programar el circuit com si fos un autòmat programable i, una vegada fet, desconnectar-lo del PC perquè es comporti amb autonomia.

El MicroPic 16F84 és un microcontrolador de la gamma mitjana amb una memòria Flash d'1K per al programari intern i una altra memòria EEPROM de 64 bytes per a dades.

El mèrit d'aquest circuit és el programari intern carregat al microcontrolador i que fa dues operacions molt importants:

- Gravar les instruccions que envia el programari des de l'ordinador als 64 bytes de dades.
- Interpretar aquestes dades per poder controlar, en funció de l'estat dels sensors, el receptors connectats.

Quan aquesta mena de «sistema operatiu» comença a executar-se, bé perquè s'acaba d'engegar el circuit o bé perquè s'ha fet un *reset*, la primera acció que realitza és comprovar durant dos segons si l'ordinador envia dades noves. Si és així les grava. Si no ho és, comença a executar les dades que ja hi eren.

FUNCIONAMENT

Una vegada muntat el circuit electrònic, la primera operació per realitzar és la programació del microcontrolador. Per a aquesta tasca existeix un programari prou nombrós i de franc en gairebé tots els casos. El «sistema operatiu» per gravar es troba dins l'aplicació per a Windows. El programador pot gravar-lo si el commutador del circuit està en la seva posició inferior. Amb una ordre del tipus «write» es grava en uns pocs segons.

Ara es torna a pujar el commutador i així es disposarà d'un autòmat programable amb una relació potència-preu-senzillesa sense precedents.

Per començar a utilitzar-lo només s'ha de triar l'ordre correcta i afegir-la al llistat principal. Les ordres més importants són:

- Sortides: Activa o desactiva els receptors connectats.
- Entrades: Comprova l'estat dels sensors o contactes connectats.
- Temporitzador: Afegeix un retard que va des d'un ms fins a un parell de minuts.
- Servomotor: Permet posicionar fins a quatre servomotors tipus Futaba.
- Etiquetes: Permet controlar el flux del programari.
- Bucles: Fa que una part del programari es repeteixi un nombre finit de vegades.

Una vegada fet el programa, s'ha de «passar» al circuit. Per això s'han de seguir les passes següents:

- Alimentar el circuit amb una font d'almenys 7V i 1A.
- Connectar-lo al port en sèrie (COM1).
- Assegurar-se que el commutador està pujat (mode execució).
- Pitjar el botó «reset» i immediatament després fer clic al menú «gravar» de l'aplicació Windows FemtoPLC.
- Es veurà com una barra de progrés evoluciona. Si és així el programa s'haurà gravat perfectament i amb un segon reset s'executarà.

METODOLOGIA DIDÀCTICA

El professorat disposa d'un petit armari amb anses que es pot transportar fàcilment i que conté tots els autòmats FemtoPLC a més de les fonts d'alimentació, cables sèrie, cables d'entrades/sortides i diferents estris que puguin ser necessaris.

En una **primera fase** no caldria connectar res més que l'alimentació i el cable sèrie per començar a fer feina, ja que uns leds simulen la connexió i desconnexió dels receptors i uns polsadors fan de sensors activats o desactivats. Els alumnes, després de provar els nombrosos exemples del professor, hauran de ser capaços de resoldre ells mateixos petits supòsits basats en processos reals. Clarament faria falta un ordinador per circuit i la localització seria a l'aula d'informàtica.

En una **segona fase** els alumnes podran connectar físicament petits receptors (bombetes, motors, relés, brunzents, etc.) i sensors del tipus tot-res (finals de cursa, òptics, magnètics, etc.). Així l'alumnat podrà fer un muntatge (mecànic generalment) i controlar-lo amb l'autòmat FemtoPLC. A diferència de la primera fase, aquesta es faria principalment al taller de tecnologia i només serien necessaris un o dos ordinadors per fer les programacions esporàdiques.

És clar que si el temps de què es disposa és curt es pot arribar només a la primera fase i deixar la segona per al curs següent.

CONCLUSIÓ

L'equip directiu de l'IES S'Arenal, donant suport a la confecció d'aquest material, adreçat al professorat de Tecnologia de l'ESO i Batxillerat, ha volgut cobrir tres grans objectius:

- El nostre primer objectiu ha estat donar suport a la creació d'un material flexible, que ofereixi al professorat la possibilitat de dur a la pràctica amb els alumnes coneixements teòrics.
- El segon dels nostres objectius es basa en el model de professor. Valoram sincerament la figura del professor investigador, preocupat per conèixer, entendre i millorar la seva pròpia pràctica, i és a aquest tipus de professional a qui donam suport.
- El darrer del nostres objectius és intentar fer conèixer i oferir un material nou i adient a la comunitat educativa.

Tres fites que es reuneixen en un únic objectiu: proporcionar un suport al professor en l'activitat docent, de forma que el seu treball li resulti més senzill i li proporcioni una major satisfacció.

Aspectes que cal tenir presents pel que fa al material que es presenta a l'article:

- És un material pensat especialment per als alumnes d'ESO i adaptable al alumnes de batxillerat.
- Es vol treballar dins una línia pràctica que millori la qualitat de l'aprenentatge de coneixements.
- És important que aquest material sigui sempre adaptat segons les característiques dels alumnes.
- Aquest material pretén formar en la pràctica.
- És necessari que el Departament de Tecnologia faciliti la tasca d'assessorament, formant el professor que utilitzi aquest producte en els seves classes de taller.

- Aquest material ha de ser treballat pel conjunt de professors de Tecnologia del centre, de manera que aquests puguin compartir l'experiència i resoldre els problemes que puguin sorgir.
- L'efectivitat d'aquest material està garantida si es treballa de forma adequada.
- La proposta del circuit digital programable (FemtoPLC) no és tancada, sinó que permet que el professor plantegi les activitats que cal dur a terme des d'un enfocament més personal i creatiu d'acord en les característiques del seu alumnat.

Aquest material està pensat perquè es treballi en grup amb els alumnes d'ensenyament secundari obligatori. I, des de la nostra perspectiva, creiem que el fet de treballar amb un enfocament interactiu no sols aconseguirà la millora del rendiment, la motivació i els interessos de l'alumne, sinó que també aprengui a establir relacions adequades amb els companys i professors que el duguin a un desenvolupament de la seva capacitat d'autogestió, responsabilitat i actituds democràtiques en els comportaments:

- Millora el rendiment, la motivació i desperta nous interessos de l'alumne.
- Millora les relacions del professor en el grup classe.
- Desenvolupa el sentit de la responsabilitat social.
- Incrementa l'autoestima i l'autocontrol.
- Es produeix la integració de tots els alumnes de la classe, fins i tot els més problemàtics.
- Fa augmentar el temps de permanència en la tasca.
- El fet de treballar.

Amb aquesta experiència afegim una baula més a aquesta tasca callada d'investigació i recerca de mitjans que facilita la tasca docent i fa augmentar la qualitat de l'educació que reben els nostres alumnes.

V. ESTADÍSTICA I LEGISLACIÓ EDUCATIVA DE LA COMUNITAT AUTÒNOMA DE LES ILLES BALEARS

El desenvolupament de les competències educatives universitàries a la comunitat autònoma de les Illes Balears (1996-2005)

Martí X. March i Cerdà

RESUM

L'objectiu del present capítol és analitzar el desenvolupament legislatiu de les competències educatives universitàries per part del Govern de les Illes Balears (1996-2005) a partir de la recepció de les transferències universitàries de la comunitat autònoma de les Illes Balears. En aquest sentit, a partir d'una contextualització política i de les diverses etapes, s'analitzen les diverses lleis universitàries de la comunitat autònoma de les Illes Balears, la LOU i el recurs d'inconstitucionalitat presentat pel Govern de les Illes Balears, la normativa sobre professorat, la creació i el desenvolupament de l'AQUIB, el desenvolupament normatiu dels ajuts universitaris als estudiants, la posada en marxa de nous estudis, la creació del IUNICS, els decrets dels preus públics i altres normatives universitàries desenvolupades. Es tracta, en qualsevol cas, d'analitzar la realitat legislativa universitària de les Illes Balears, de fer-ne la valoració i plantejar les perspectives de futur, en el marc de la reforma de la LOU o de la construcció de l'espai europeu d'ensenyament superior.

RESUMEN

El objetivo del presente capítulo es analizar el desarrollo legislativo de las competencias educativas universitarias por parte del gobierno de las Islas Baleares (1996-2005) a partir de la recepción de las transferencias universitarias de la comunidad autónoma de las Islas Baleares. En este sentido, a partir de una contextualización política y de las diversas etapas, se analizan las diversas leyes universitarias de la comunidad autónoma de las Islas Baleares, la LOU y el recurso de inconstitucionalidad presentado por el gobierno de las Islas Baleares, la normativa sobre profesorado, la creación y el desarrollo de la AQUIB, el desarrollo normativo de las ayudas universitarias a los estudiantes, la puesta en marcha de nuevos estudios, la creación del IUNICS, los decretos de precios públicos y otras normativas universitarias desarrolladas. Se trata, en cualquier caso, de analizar la realidad legislativa universitaria de las Islas Baleares, de hacer una valoración de la misma y de plantear las perspectivas de futuro en el marco de la reforma de la LOU o de la construcción del espacio europeo de enseñanza superior.

POLÍTICA, LEGISLACIÓ UNIVERSITÀRIA I ETAPES DEL DESENVOLUPAMENT NORMATIU DE LA COMUNITAT AUTÒNOMA DE LES ILLES BALEARS

Tal com s'ha posat de manifest en el resum del present capítol, l'objectiu que ens plantejam és analitzar el desenvolupament legislatiu de les competències educatives universitàries per part del Govern de les Illes Balears, des del moment de la recepció de la transferència universitària de la comunitat autònoma de les Illes Balears. Es tracta, en qualsevol cas, de fer una anàlisi d'aquest desenvolupament legislatiu universitari de les Balears, tenint en compte la situació política en què es contextualitza aquest desenvolupament normatiu, que ens ajudi a conèixer i a comprendre el tipus de normativa, les seves característiques, les seves possibilitats.

No hi ha cap dubte que el desenvolupament de la política universitària té diversos nivells, variables i condicionants en què participen no sols les diverses administracions implicades —estatal i autonòmica— , sinó també la mateixa universitat. Per tant, l'anàlisi del desenvolupament legislatiu universitari és un aspecte parcial, malgrat que significatiu, de la política universitària; un aspecte que, tot i no ésser un determinant, sí que condiciona la realitat universitària. A més, el desenvolupament de la legislació universitària per part dels governs autonòmics està condicionada no sols per la legislació estatal, sinó

també per la dinàmica pròpia de cada universitat, si hom té en compte que un element bàsic de la universitat és, constitucionalment, la seva autonomia organitzativa, acadèmica i institucional.

Abans d'analitzar el desenvolupament universitari de les Illes Balears, és important i necessari tenir en compte que la construcció del sistema universitari espanyol, dins el qual s'emmarca el procés d'institucionalització del sistema universitari balear, ha passat per dues grans etapes. Una primera, que va des de l'aprovació i el desenvolupament de la Llei de reforma universitària el 1983 fins a final dels noranta, i una segona, que va des de final dels noranta a principi de la dècada del nou mil·leni i que coincideix amb l'aprovació i el desenvolupament de la LOU —una etapa breu, si hom té en compte els resultats de les eleccions de març de 2004 amb la victòria del PSOE, que duia en el seu programa electoral la reforma de la LOU i l'aprovació d'una nova llei universitària, que es començarà a discutir a partir de la tardor de l'any 2005; una nova llei universitària que s'ha de contextualitzar en el desenvolupament i la construcció de l'espai superior d'ensenyament superior.

Aquesta primera etapa es caracteritza per la construcció i articulació d'un sistema universitari, pel creixement quantitatiu d'universitats, del nombre d'estudiants, del nombre de professors o de la importància social de la universitat; es tracta d'una etapa en què es comencen a transferir les competències universitàries a les diverses comunitats autònomes, essent la comunitat autònoma de les Illes Balears una de les darreres autonomies amb aquesta transferència, i la inicial preocupació per la qualitat universitària, per la posada en marxa dels processos d'avaluació de la universitat pel que fa al professorat, les titulacions o els diversos serveis. Amb tot, hom pot afirmar que la LRU no és, en aquest sentit, una llei de caràcter autonomista, ja que no era aquesta la finalitat d'aquesta llei ni tampoc les demandes de la majoria de les comunitats autònomes, llevat, entre d'altres, de la del País Basc o de Catalunya. Tanmateix, les comunitats autònomes, a partir, fonamentalment, de la dècada dels anys noranta, varen començar a desenvolupar les seves polítiques, que es varen concretar en un seguit d'actuacions: la creació d'universitats, la posada en marxa de noves titulacions, la millora del finançament universitari, la capacitat, dins els marges que possibilitava el Consell d'Universitats, d'aprovar els decret sobre les taxes de les matrícules universitàries, o l'aprovació de la Llei autonòmica sobre el Consell Social de la Universitat o l'aprovació dels estatuts de cada universitat. Per tant, tenint en compte les característiques de la LRU, el desenvolupament legislatiu de les comunitats autònomes es concretava, entre altres diverses qüestions, amb les lleis dels consells socials de les diverses universitats; amb tot, existia una llei estatal sobre els consells socials per a les universitats que no havien estat transferides a les comunitats autònomes o per a les comunitats autònomes amb la universitat transferida que no havien desenvolupat aquesta competència, tal com va passar en un primer moment amb la comunitat autònoma de les Illes Balears. Per tant, ens trobam davant una primera etapa desigual i no gaire important des de la perspectiva del desenvolupament legislatiu universitari per part de les comunitats autònomes, un desenvolupament, en qualsevol cas, que serà més important durant la dècada dels anys noranta.

Si aquesta primera etapa va estar governada pel PSOE, la segona etapa —de final dels anys noranta i principi de l'any 2000— serà governada, a partir de l'any 1996, pel Partit Popular; aquesta etapa, en la qual es durà a terme el procés de transferència de la UIB a la comunitat autònoma de les Illes Balears, es caracteritza, des de la perspectiva legislativa, per l'aprovació de la LOU, una llei polèmica i que comptà amb l'oposició de la majoria de grups parlamentaris del Congrés de Diputats, de la comunitat universitària i de la CRUE. Tanmateix, malgrat aquesta oposició, la llei s'aprovà i es va desenvolupar en un seguit d'aspectes, com fou l'ANECA, l'habilitació del professorat funcionari o

algunes qüestions menys importants. Des d'aquesta perspectiva, malgrat que la LOU no es pot definir com una llei autonomista, cal assenyalar que les comunitats autònomes varen tenir la possibilitat de desenvolupar legislativament, d'entrada, tres noves competències: el desenvolupament del professorat contractat laboral, la posada en marxa, de forma legal, i no al·legal com amb la LRU, dels complements autonòmics per al professorat o la creació de les agències autonòmiques d'avaluació de la qualitat universitària. Amb la LOU, i a causa, també, de la maduresa de les comunitats autònomes des de la perspectiva de la política universitària, es va desenvolupar legislació sobre la universitat a un doble nivell: el primer nivell fou la desenvolupada per les comunitats autònomes com Catalunya, el País Basc o Andalusia, que varen aprovar lleis integrals d'universitats; el segon nivell fou la desenvolupada per comunitats autònomes com Madrid, Castella i Lleó, València o les Illes Balears, que varen optar per lleis parcials des de la perspectiva de la construcció d'una nova arquitectura institucional a l'àmbit de consells socials o d'agències autonòmiques, entre altres qüestions. En qualsevol cas, i al marge de possibles canvis legislatius d'àmbit universitari a partir de l'any 2006, cal assenyalar que la llei que està actualment en vigència és la LOU.

A les Illes Balears, cal parlar, des de la perspectiva del desenvolupament legislatiu, de tres grans etapes: la primera, que va des de final dels anys setanta amb la creació de la UIB fins l'any 1996, en què es duu a terme la transferència de la UIB a la comunitat autònoma de les Illes Balears; es tracta d'una etapa en què la competència universitària a tots els nivells correspon al govern espanyol, i en què l'objectiu va ésser la institucionalització, la vertebració i el desenvolupament de la UIB. Aquesta transferència fou realitzada a la comunitat autònoma de les Illes Balears pel Partit Popular, que governava a l'Estat; a les Illes Balears, també, governava el Partit Popular. Una segona etapa, que cal caracteritzar de transició, que va des de l'any 1997 fins l'any 1999, en què el desenvolupament legislatiu de la comunitat autònoma de les Illes Balears és mínim i poc important. I una tercera etapa, que podem qualificar d'important desenvolupament legislatiu per part de la comunitat autònoma de les Illes Balears de la transferència universitària, que va des de l'any 1999 fins a l'actualitat; es tracta d'una etapa d'importants mesures de política universitària, i de l'existència d'una normativa universitària de caràcter autonòmic, tal com es veurà ens propers apartats.

Així doncs, cal parlar que les Illes Balears comencen, de facto, a desenvolupar la seva capacitat legislativa a partir de l'any 2000 amb l'aprovació de la Llei de Consell Social de la Universitat de les Illes Balears. Entre l'any 1996 i l'any 1999, es varen desenvolupar poques actuacions legislatives, entre les quals cal parlar, fonamentalment, de tres: l'aprovació dels decrets sobre les matrícules universitàries, l'aprovació dels Estatuts de la UIB i l'aprovació d'una convocatòria extraordinària d'ajuts per a estudiants universitaris de les Illes Balears per a transport. Per tant, el treball legislatiu més important comença amb el govern del Pacte de Progrés i tindrà la continuació, a partit de l'any 2003, amb el govern del Partit Popular, amb unes característiques fonamentals de continuïtat.

LES LLEIS UNIVERSITÀRIES DE LES ILLES BALEARS: ANÀLISI I CARACTERÍSTIQUES

La primera llei universitària de la comunitat autònoma de les Illes Balears, que fou aprovada pel Parlament de les Illes Balears, va ser la Llei 3/2000, de 20 de març, del Consell Social de la Universitat de les Illes Balears; la dita llei del Consell Social de la UIB s'emmarcava dins la Llei orgànica 11/1983, de 25 d'agost, de reforma universitària i va comptar, a més del suport total dels diver-

sos grups parlamentaris de la cambra balear, amb el suport de la UIB, que fou consultada, igual que les diverses organitzacions socials, empresarials, sindicals o institucionals que havien de formar part de l'esmentat Consell Social de la universitat. Per tant, aquesta llei és important per un seguit de raons: pel fet de ser la primera llei universitària del Parlament de les Illes Balears, a partir de la transferència de la UIB a la comunitat autònoma de les Illes Balears, pel fet d'haver estat aprovada per la totalitat dels grups parlamentaris que formaven part de la cambra balear, pel fet de tenir el suport de la UIB o per les diverses entitats socials, econòmiques, sindicals o institucional de la UIB que havien de formar part d'aquest Consell Social de la UIB.

Quines són les característiques d'aquesta Llei de Consell Social de la UIB? Tot i que no es tracta de fer una anàlisi exhaustiva d'aquesta normativa universitària autonòmica, sí que és important assenyalar-ne els punts més significatius. Així, en primer lloc, s'ha d'assenyalar que la dita llei s'emmarca en la idea que la universitat, en tant que servei públic, no és un patrimoni exclusiu dels membres que integren la comunitat universitària; des d'aquesta perspectiva, s'ha d'assenyalar que el Consell Social es configura com un òrgan clau de l'estructura universitària, en la mesura que la seva funció és servir d'instrument per garantir la participació de les diverses forces socials en el seu govern i per establir la connexió de la societat amb la universitat; es tracta de possibilitar que el Consell Social sigui un òrgan col·legiat de la universitat que possibiliti la rendició de comptes de la institució universitària, dins el respecte de l'autonomia universitària.

En segon lloc, i en el marc del que la LRU estableix, les funcions que corresponen al Consell Social de la UIB, són les següents:

a) Funcions de relació amb la societat, entre les quals cal destacar la de garantir la col·laboració entre la universitat i la societat mitjançant l'adequació de l'oferta d'estudis universitaris, l'impuls de la investigació, la transferència dels seus resultats i la promoció d'activitats culturals i formatives que els organismes esmentats puguin proposar.

b) Funcions d'índole econòmica, entre les quals cal destacar l'aprovació del pressupost anual de la universitat, a proposta de la seva Junta de Govern i, així mateix, conèixer-ne puntualment l'execució; també, i això és important, aprovar la liquidació del pressupost de l'exercici anterior. Així mateix, cal assenyalar com a funció economicofinancera la d'encarregar la realització d'auditories sobre el funcionament de la universitat.

c) Funcions relacionades amb l'activitat acadèmica, entre les quals cal destacar, entre d'altres, l'ampliació o reducció dels ensenyaments que condueixen a l'obtenció de títols oficials que s'han d'impartir en els centres de la Universitat, d'acord amb la Junta de Govern de la Universitat. Així mateix, cal destacar la d'impulsar la supervisió i l'avaluació del rendiment i la qualitat de la Universitat, especialment pel que fa a la docència, la investigació i la gestió.

En tercer lloc, s'ha d'assenyalar que el Consell Social de la Universitat està format un total del trenta membres, dotze dels quals ho són en representació de la Junta de Govern de la Universitat, elegits per aquesta entre els seus membres, entre els quals hauran de figurar el rector, el secretari general i el gerent; en qualsevol cas, s'ha de garantir la representació de tots els sectors de la comunitat universitària. D'altra banda, els altres divuit ho són per designació de les institucions, els orga-

nismes i les entitats representatius de la pluralitat d'interessos de la societat de les Illes Balears; en aquest sentit, s'han d'assenyalar tres membres designats pel Parlament de les Illes Balears, un membre designat pel Govern de les Illes Balears, dos membres designats per la conselleria competent en matèria d'universitats, tres membres designats per cada un dels consells insulars, un membre designat per l'Ajuntament de Palma, un membre designat per la Federació d'Entitats Locals de les Illes Balears, tres membres designats per les organitzacions sindicals, tres membres designats per les associacions empresarials i un membre designat per les cambres de comerç de les Balears.

En quart lloc, s'ha d'assenyalar que la presidència del Consell Social de la Universitat, segons la dita llei, serà nomenada, entre els seus membres, per decret del Consell de Govern de les Illes Balears a proposta del conseller competent en matèria d'universitats, oït el rector de la UIB; la durada de la presidència serà per un període de quatre anys, amb una única possible renovació per una durada igual. En aquest context, cal assenyalar que el primer president nomenat, d'acord amb aquesta llei, fou el senyor Felicià Fuster, que fou president de GESA i d'ENDESA, d'acord amb el Decret 113/2000, de 21 de juliol; el senyor Felicià Fuster va substituir el senyor Gabriel Oliver Capó.

Finalment, pel Decret 84/2001, de 15 de juny, es va aprovar el Reglament d'organització i funcionament del Consell Social de la UIB, que inicialment havia aprovat el dit òrgan col·legiat de la Universitat en funció de les seves competències

Amb tot, aquesta Llei del Consell Social de la Universitat, desenvolupada en funció de la Llei de reforma universitària, va quedar condicionada amb l'aprovació de la Llei 6/2001, de 21 de desembre, d'universitats, és a dir, amb la LOU. L'aprovació de la LOU implicava, entre altres coses, la modificació de l'esmentada Llei del Consell Social de la Universitat; conseqüència de la LOU va ésser l'aprovació per part del Parlament de les Illes Balears de la Llei 2/2003, de 20 de març, d'organització institucional del sistema universitari de les Illes Balears. Aquesta llei va tenir el suport de la gran majoria dels grups parlamentaris de la cambra balear, amb l'excepció d'un seguit d'articles. Per tant, la Llei del Consell Social de la UIB va tenir una durada de tres anys.

Per tant, tal com s'ha plantejat anteriorment, es tracta d'un desenvolupament legislatiu que podríem denominar de caràcter institucional, a diferència del que han realitzat altres comunitats autònomes com Catalunya, el País Basc o Andalusia; en aquest sentit, s'ha d'assenyalar que es va optar per una llei marc de desenvolupament de diverses institucions universitàries, acompanyada de decrets de diversos tipus que possibilitassin més flexibilitat, menys reglamentisme, més eficàcia o menys burocràcia. És una opció, també, condicionada per l'existència d'una única universitat sobre la qual es tenien competències.

Quines són les característiques d'aquesta llei d'organització institucional del sistema universitari de les Illes Balears? Així doncs, en el context normatiu de la LOU i en funció de la política universitària desenvolupada fins al moment, aquesta llei, en el marc de donar suport, impuls i potenciació al sistema universitari de les Illes Balears, té tres objectius: 1) La regulació del Consell Social de la Universitat, en tant que òrgan col·legiat de la Universitat de les Illes Balears de participació de la societat de les Illes Balears; 2) El reconeixement legislatiu de l'Agència de Qualitat de les Illes Balears, en tant que institució encarregada de dur a terme l'avaluació de la qualitat del sistema universitari de les Illes Balears; i 3) Finalment, la creació de la Junta de Coordinació Universitària de

les Illes Balears, com a òrgan de diàleg institucional entre les diverses institucions i òrgans amb competències universitàries, amb la delimitació de les seves atribucions i composició. Per tant, amb aquesta llei es pretén el reforç i el desenvolupament de l'arquitectura institucional universitària de la comunitat autònoma de les Illes Balears.

D'acord amb aquests objectius plantejats, els punts d'aquesta llei són els següents: en primer lloc, i amb relació al Consell Social, s'ha d'assenyalar que es tracta d'una adaptació a la nova situació normativa estatal, amb noves funcions, una nova composició i el reforçament dels mecanismes de diàleg, de pacte i de col·laboració del Consell Social amb altres òrgans de govern de la Universitat de les Illes Balears. Entre les noves funcions cal assenyalar la definitiva institucionalització dels complements retributius per al personal docent i investigador de la UIB, prèvia valoració dels mèrits per part de l'Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears, que adquireixen un nivell de legalitat absoluta. També és important destacar el reforç del paper del Consell Social de la Universitat en relació amb l'avaluació de la qualitat universitària o la possibilitat de participar en la definició de les prioritats de R+D+I de la Universitat. Un altre aspecte competencial important és, sens cap dubte, el reforçament del paper del Consell Social en el nomenament del gerent de la Universitat. Una altra funció per destacar és, sens cap dubte, la participació del Consell Social de la Universitat en l'òrgan de govern de l'Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears, potenciant la qüestió de la rendició de comptes.

Un aspecte que consideram important assenyalar és el que diu l'article 3 de l'esmentada llei: «El president del Consell Social i el rector de la Universitat de les Illes Balears, d'acord amb les seves atribucions, podran acordar la creació de comissions mixtes entre els diversos òrgans de govern de la universitat en relació, almenys, amb aquelles funcions que impliquin un acord entre el Consell de Govern i el Consell Social de la Universitat de les Illes Balears, amb l'objectiu de participar des de l'inici en el procés d'elaboració de propostes compartides.» Es tracta d'un article que pretén potenciar no sols els mecanismes de participació o de diàleg, sinó la possibilitat de dur a terme accions conjuntes des de l'inici dels processos.

Amb relació a la composició del Consell Social de la UIB, cal assenyalar que, segons aquesta llei, hi ha una reducció del nombre de membres en relació amb la composició de l'anterior llei; es passa de trenta membres a vint; aquesta composició presenta les característiques següents: sis membres en representació del Consell de Govern de la Universitat, entre els quals hi hauran de figurar, necessàriament, el rector, el gerent, el secretari general, un professor, un estudiant i un representant del personal d'administració i serveis; i catorze personalitats de la vida cultural, professional, econòmica, laboral i social, designats de la manera següent: dos membres designats per Govern de les Illes Balears, a proposta de la conselleria competent en matèria d'universitat, tres membres designats pel Parlament de les Illes Balears, tres membres designats pels consells insulars, tres membres designats per organitzacions sindicals, un dels quals correspondrà a l'organització sindical més representativa en l'àmbit de l'ensenyament, un membre designat per l'associació empresarial més representativa, un membre representatiu de les petites i mitjanes empreses i un membre representant de les cambres de comerç de les Illes Balears. Per tant, es tracta d'una reducció de membres amb l'objectiu de potenciar l'eficàcia d'aquest organisme del Consell Social, que manté la representació institucional i social plantejada en la normativa anterior. D'acord amb aquesta llei, la presidència del Consell Social va recaure en el senyor Miquel Triola, que fou president del Col·legi de Metges de les Illes Balears, que va substituir el senyor Felicià Fuster.

En segon lloc, i amb relació a l'Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears (AQUIB), cal assenyalar que la dita llei suposa el reconeixement legislatiu de la ja existent Agència de Qualitat, que fou creada el mes de setembre de l'any 2001 a través d'un conveni signat entre el rector de la Universitat de les Illes Balears, el president del Consell Social de la UIB i el conseller d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears, amb la finalitat de dur a terme les tasques de coordinació i d'interlocució directa amb el Consell d'Universitats relacionades amb el pla de qualitat de la universitat, de planificació i programació de les avaluacions a realitzar i de la seva execució a la comunitat autònoma de les Illes Balears. Dins aquest mateix context cal assenyalar el Consell de Govern de les Illes Balears de dia 13 de desembre de 2002, pel qual s'aprova la creació del consorci de l'Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears i també els seus estatuts; es tracta d'un consorci entre la UIB i el Govern de les Illes Balears, amb la participació del Consell Social de la Universitat, per tal de dotar aquest organisme d'una independència jurídica del Govern i de la Universitat i potenciar les seves funcions d'avaluació de la qualitat universitària. Dins aquesta mateixa perspectiva s'ha d'assenyalar l'acord del Consell de Govern de les Illes Balears pel qual s'aprova la modificació dels estatuts del Consorci de l'Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears.

D'acord amb aquesta llei, quines són les funcions de l'Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears? Les funcions bàsiques de l'AQUIB són les següents:

1) La planificació i la gestió dels plans d'avaluació de la Universitat de les Illes Balears en el camp de la docència, de la investigació, de l'extensió cultural i dels serveis universitaris.

2) La certificació de la qualitat dels ensenyaments, de la gestió i de les activitats de la Universitat de les Illes Balears.

3) L'acreditació dels ensenyaments universitaris d'acord amb la legislació vigent.

4) L'acreditació i avaluació prèvia del personal docent i investigador contractat per la Universitat de les Illes Balears, d'acord amb la legislació vigent.

5) La valoració dels mèrits del personal docent i investigador funcionari i contractat de la Universitat de les Illes Balears per poder percebre complements retributius, d'acord amb la legislació vigent.

6) Altres funcions que li pugui atribuir la legislació universitària actual.

El màxim òrgan de govern de l'AQUIB serà el Consell de Direcció, amb la participació paritària del Consell de Direcció de la UIB, del Consell Social de la Universitat de les Illes Balears i de la conselleria competent en matèria d'universitats; a més d'un president de l'Agència, l'AQUIB tindrà un director proposat pel Consell de Direcció de l'AQUIB i nomenat pel conseller competent en matèria d'universitats. La primera persona que fou presidenta de l'Agència de Qualitat Universitària fou la senyora Josefina Salord, membre del Consell Social; actualment el president és el senyor Climent Ramis, director general d'Universitat del Govern de les Illes Balears. Així mateix, s'ha d'assenyalar que la llei possibilitava l'existència d'una comissió tècnica assessora de l'AQUIB, que s'ha posat en marxa durant la present legislatura.

En tercer lloc, i en relació amb la creació de la Junta de Coordinació Universitària de les Illes Balears, cal assenyalar que es tracta d'un òrgan de consulta, d'assessorament i de coordinació entre les diferents institucions implicades amb competències universitàries. Es tracta de configurar la institucionalització d'un òrgan autonòmic i universitari de diàleg, de consens entre el Govern de les Illes Balears, la Universitat de les Illes Balears i el Consell Social de la UIB.

Quines són les atribucions de la Junta de Coordinació Universitària de les Illes Balears? Les atribucions d'aquest òrgan autonòmic de coordinació universitària són les següents:

1) Impulsar la coordinació de totes les institucions de la comunitat autònoma de les Illes Balears amb competències universitàries.

2) Analitzar les línies de planificació i desenvolupament estratègic de la UIB.

3) Analitzar els criteris de programació universitària de la comunitat autònoma de les Illes Balears.

4) Analitzar les normes legals bàsiques que dictin les conselleries competents en matèria d'universitat i de recerca.

5) Analitzar les inversions plurianuals que es facin a la UIB i la implantació de noves titulacions universitàries.

6) Analitzar els resultats de l'avaluació del sistema universitari de les Illes Balears.

7) Promoure l'elaboració d'estudis sobre el sistema universitari de les Illes Balears.

8) Emetre els informes que s'acordin, d'acord amb la normativa universitària.

Per tant, es tracta d'atribucions no executives, però que tenen un important valor des de la perspectiva de la participació i del diàleg entre les institucions universitàries de les Illes Balears.

Quina és la composició de la Junta de Coordinació Universitària de les Illes Balears? Segons aquesta llei, la Junta està integrada per les persones següents:

a) El conseller d'Educació, com a competent en matèria d'universitats, que serà el president de l'esmentada junta.

b) El rector de la UIB.

c) El president del Consell Social de la UIB.

d) El director general d'Universitat del Govern de les Illes Balears.

e) El director general de Recerca del Govern de les Illes Balears.

f) Un membre designat del Govern de les Illes Balears, a proposta de la conselleria competent en matèria d'universitats.

g) Tres membres de la UIB, designats pel rector de la Universitat.

h) Un membre del Consell Social, designat pel president del Consell Social.

i) Un secretari, amb veu, però sense vot, designat pel president.

En aquest context de la Junta de Coordinació Universitària de les Illes Balears, cal assenyalar que, en la sessió de 15 de març de 2005, es va aprovar el reglament de funcionament de l'esmentada Junta per unanimitat.

Així doncs, és evident que l'aprovació de la Llei d'organització institucional del sistema universitari de les Illes Balears va ser una passa important no sols en el procés de consolidar la institució universitària de les Illes Balears, sinó també en el procés de desenvolupar les competències universitàries que la comunitat autònoma de les Illes Balears havia rebut durant l'any 1996, prèvia reforma de l'Estatut d'Autonomia de les Illes Balears l'any 1994, per poder rebre la competència universitària.

LA LLEI ORGÀNICA D'UNIVERSITAT, EL GOVERN DE LES ILLES BALEARS I EL RECURS D'INCONSTITUCIONALITAT

En el procés d'exercici de les seves competències, el Govern de les Illes Balears, en sessió de 15 de març de 2002, va acordar interposar recurs d'inconstitucionalitat davant uns determinats articles de la LOU, una vegada sol·licitat el dictamen preceptiu i no vinculant del Consell Consultiu de les Illes Balears. Es tracta d'una decisió política, que, juntament amb altres recursos presentats pel grup parlamentari socialista i determinades comunitats autònomes, fou una demostració de rebuig que va tenir l'esmentada Llei orgànica d'universitats per part de la comunitat universitària, de determinades comunitats autònomes i grups polítics.

En aquest context, cal assenyalar que ens trobam davant un recurs d'inconstitucionalitat que va tenir un procés de redacció en el qual varen participar, a més del Govern de les Illes Balears, a través de la Conselleria de Presidència i la Conselleria d'Educació i Cultura, la Universitat de les Illes Balears i un seguit d'experts sobre política universitària. Per tant, es tracta d'un recurs d'inconstitucionalitat que va comptar amb el suport de la UIB; cal tenir en compte que la CRUE va mantenir una forta oposició a la LOU.

Els articles que varen ser objecte d'un recurs d'inconstitucionalitat per part del Govern de les Illes Balears foren els següents: els articles 4, 3r; 9, 2n; 15, 2n, 17; 19; 20, 4t; 24; 25; 26; 35, 6; 42, 3r; 51; 63, 1r. També cal incloure les Disposicions Addicionals quarta, segona; la setena; la novena, tercera; la catorzena, i la quinzena de la Llei orgànica 6/2001, de 21 de desembre, d'universitats, publicada en el BOE núm. 307, de 24 desembre de 2001.

Aquests articles, objecte d'aquest recurs d'inconstitucionalitat, es poden agrupar de la manera següent, des de la perspectiva juridicopolítica:

a) Les que remeten en blanc al reglament administratiu que vulneren la reserva de llei orgànica i l'exigència de la llei formal perquè l'Estat determini les normes bàsiques sobre l'esmentada matèria. A aquest criteri respon la impugnació dels articles 4, 3r; 9,2a; 35, 6è; 42, 3r, i les disposicions addicionals setena i quinzena, de la Llei orgànica d'universitats.

b) Vulneració de l'autonomia universitària com a dret fonamental reconegut a la Universitat de les Illes Balears. Sota aquest apartat s'engloba la impugnació dels articles 15, 2n; 17; 18; 19; 20, 4t; 24; 25; 25; 26; 46, 3r; 63, 1r, i la disposició addicional catorzena de l'esmentada Llei orgànica 6/2001.

c) Vulneració de la competència autonòmica de desenvolupament legislatiu i execució de l'ensenyament en tota la seva extensió, nivells i graus, modalitats i especialitats, derivada de l'article 15 de l'Estatut d'Autonomia de les Illes Balears, de la Llei orgànica 2/1983, de 25 de febrer, en la redacció derivada de la Llei orgànica 3/1999, de 8 de gener. Aquest apartat unifica la impugnació de l'article 51 i de les disposicions addicionals quarta, apartat 2a, i novena, apartat 3, de la Llei orgànica 6/ 2001.

Per tant, el recurs d'inconstitucionalitat —que encara, després de més tres anys de la presentació del recurs, no ha estat analitzada pel Tribunal Constitucional— es fonamenta en el caràcter reglamentista de la llei, la vulneració de l'autonomia universitària i la vulneració de la competència autonòmica d'educació universitària. Es tracta d'un recurs ben fonamentat des de la perspectiva juridicoconstitucional, que sol·licitava la nul·litat dels esmentats articles de la LOU.

MESURES I ACTUACIONS DE POLÍTICA DE PROFESSORAT UNIVERSITARI

En el marc del desenvolupament de les competències universitàries per part del Govern de les Illes Balears, cal fer referència a les mesures plantejades en relació amb el professorat universitari; sense entrar a analitzar en profunditat totes les actuacions realitzades per part de la Conselleria competent en matèria d'universitats, cal assenyalar tres mesures fonamentals: en primer lloc, les que es refereixen a la creació de complements de productivitat docent i investigador del professorat universitari; en segon lloc, cal fer referència al Decret 104/2002, de 2 d'agost, pel qual es regula el règim jurídic i retributiu del personal docent i investigador contractat de la Universitat de les Illes Balears, i, en tercer lloc, el Decret 178/2003, de 31 d'octubre, pel qual es regula el procediment per obtenir l'avaluació i l'acreditació de l'Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears. Es tracta de tres actuacions fonamentals que cal considerar com una expressió d'una política universitària en la qual el reconeixement del professorat és l'objectiu bàsic de la política universitària autonòmica.

En primer lloc, i amb relació a la creació dels complements de docència i de recerca per al professorat de la UIB, es va plantejar sobre la base de dos objectius fonamentals: d'una banda per a la millora de la qualitat docent i científica i, d'altra banda, per a la millora retributiva del personal docent i investigador de la UIB. En aquest sentit, cal assenyalar que a principi de l'any 2000 es va signar un conveni entre la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears i la Junta del

Personal Docent i Investigador de la UIB que creava complements retributius per al professorat de la Universitat amb el suport de la UIB i del Consell Social de la Universitat; aquest conveni s'emmarcava dins el que plantejava la Llei de reforma universitària en funció de la possibilitat de posar en marxa complements retributius per al professorat universitari en funció dels mèrits docents i investigadors.

Amb l'aprovació de la LOU, s'institucionalitzava d'una forma clara el desenvolupament dels complements retributius; així, el 14 de maig de 2003, es va signar un conveni de col·laboració entre la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears, la Universitat de les Illes Balears, el Consell Social de la UIB, i els sindicats que formaven part de la Junta del PDI (STEI i CC.OO.) sobre els complements retributius dels professors dels cossos docents universitaris de les Illes Balears, amb els protocols d'aplicació; protocols que, en determinats aspectes, es varen revisar el 20 de maig de 2004. Per tant, es tracta de complements retributius que varen tenir l'acord dels sindicats universitaris, de la mateixa universitat i del Consell Social. A més, cal assenyalar que a l'esmentat conveni es preveia que la valoració dels mèrits per obtenir aquests complements sigui realitzada per l'Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears, amb la col·laboració d'una comissió d'assessorament formada per membres del Consell de Direcció de la UIB de la UIB, de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears i de la Junta de Personal Docent i Investigador de la UIB.

Els complements retributius que es poden percebre són els següents:

a) Complement retributiu d'estímul i reconeixement a la docència i a la formació permanent del professorat.

b) Complement retributiu d'estímul i reconeixement de l'activitat investigadora.

c) Complement retributiu d'estímul i reconeixement de l'excel·lència investigadora.

d) Complement retributiu de reconeixement i especialització dels professors titulars d'escola universitària.

Per a l'obtenció d'aquests complements cal tenir un seguit de mèrits docents i investigadors, que, a més, cal renovar periòdicament; cal assenyalar, en aquest sentit, que els dits complements no es consoliden; i aquesta és una característica fonamental dels dits complements, la qual cosa reflecteix una filosofia competitiva. Es tracta, doncs, d'una aposta important no sols per la millora retributiva del personal docent i investigador de la UIB, sinó també per estimular la millora de la docència i de la investigació per part del professorat universitari. Implica, doncs, una aposta per la qualitat, i una aposta econòmica del professorat de la UIB, tenint en compte que l'obtenció dels esmentats complements pot implicar la quantitat d'uns sis mil euros. Amb la creació d'aquests complements i el seu desenvolupament, la comunitat autònoma de les Illes Balears es va situar en els llocs capdavanters amb relació a aquesta política, juntament amb el País Basc o les Canàries.

En segon lloc, cal fer referència a una mesura de política del professorat universitari, derivada de la Llei orgànica d'universitats; ens referim a l'esmentat Decret 104/2002, de 2 d'agost, pel qual es

regula el règim jurídic i retributiu del personal docent i investigador contractat de la UIB; aquest decret, aprovat amb l'informe preceptiu del Consell Consultiu de les Illes Balears, es va realitzar de conformitat amb el que estableixen els articles 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55 i d'altres de la Llei orgànica 6/2001 d'universitats. Cal tenir en compte que l'esmentada llei incorpora una nova situació jurídica del professorat universitari amb el desenvolupament de la figura del personal docent i investigador contractat laboral. La introducció d'aquesta figura jurídica obliga les comunitats autònomes, d'acord amb les universitats del seu territori, a desenvolupar una política de professorat contractat universitari.

Els elements que, segons l'esmentat decret, configuren i caracteritzen la figura del personal docent i investigador contractat són els següents:

a) La figura del professor contractat laboral s'ha de recolzar sobre el concepte i la pràctica de la carrera docent. Es tracta de dissenyar una carrera docent que separi nítidament la formació, la docència i la investigació. En el cas de la formació, les figures rellevants són els ajudants i els professors ajudants doctors; en el cas de la docència, les figures són els professors col·laboradors, els professors contractats doctors i els professors associats, i, en el cas de la investigació, la figura més important és la de professor contractat doctor, una figura que ha de tenir, prioritàriament, aquest caire investigador.

b) El disseny d'una carrera docent ha de possibilitar la mobilitat interna del professorat, tant des de la perspectiva del professorat contractat com des de la perspectiva del professorat funcionari.

c) La selecció i l'accés d'aquestes figures a la universitat han d'estar basats en la competència sobre el mèrit, tant des de la perspectiva de l'avaluació interna com de l'avaluació externa.

d) L'existència d'una estructura retributiva oberta que es fonamenti sobre la idea de productivitat i de competitivitat.

e) El principi d'homologació inicial amb el professorat dels cossos docents universitaris des de la perspectiva de la dedicació, de les retribucions, de les formes d'accés i de selecció, etc.

En aquest context de la filosofia del decret, aquest s'estructura, fonamentalment, en tres apartats: en el primer es defineixen les funcions, les característiques, els drets, els deures, la jornada laboral i altres aspectes de les diverses figures laborals de professorat universitari. En el segon es defineix la selecció i la forma d'accés de les diverses figures de personal docent i investigador contractat a la universitat, partint dels principis constitucionals d'igualtat, de mèrit i de capacitat a través de concurs públic. I en el tercer apartat es defineixen les característiques del règim retributiu i les retribucions del personal docent i investigador contractat.

Amb tot, es tracta d'un decret que fou dialogat i negociat amb la UIB, i la Junta del PDI de la Universitat, i que fou de les primeres normatives autonòmiques sobre aquesta matèria. Tanmateix, seria necessari tenir una perspectiva de temps per poder valorar l'impacte que ha tingut aquest decret des de la perspectiva de la qualitat del professorat, i saber quin ús se n'ha fet per part de la mateixa Universitat, que és la que gestiona l'esmentat decret.

I, en tercer lloc, cal fer referència al Decret 178/ 2003, de 31 d'octubre, pel qual es regula el procediment per obtenir l'avaluació i l'acreditació de l'Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears; a través d'aquest decret es regula una de les funcions que pot dur a terme l'AQUIB. Així doncs, mitjançant aquest decret, i d'acord amb l'esmentada Llei orgànica d'universitats i la Llei d'organització institucional del sistema universitari de les Illes Balears, es regula el procediment per obtenir l'avaluació i l'acreditació de l'Agència de Qualitat de les Illes Balears i la seva certificació, a l'efecte de la contractació del personal docent i investigador universitari per part de la Universitat de les Illes Balears.

En aquest sentit, aquest decret afecta el professorat laboral que necessita el requisit de l'acreditació, concretament el professor ajudant doctor, el professor contractat doctor i el professor col·laborador. Així en el decret se'n regula l'objecte i l'àmbit, la convocatòria a realitzar per l'Agència, la modalitat de sol·licitud d'informe i d'avaluació, els criteris per a la formació dels diversos comitès d'avaluació, els criteris d'avaluació, la forma de certificar els resultats, les garanties del procés o les convalidacions, etc. Tanmateix, el present decret obligava a desenvolupar totes les disposicions que fossin necessàries per aplicar l'esmentat decret; i aquest ha estat una de les tasques més significatives que ha fet, en aquest sentit, la Conselleria, ja que no sols ha desenvolupat l'articulat del decret, sinó que l'AQUIB ha dut a terme els primers processos d'avaluació i d'acreditació del personal docent i investigador contractat. Així, l'any 2004 es va dur a terme una convocatòria per part de l'AQUIB; en aquest aspecte cal assenyalar que hi ha hagut una avaluació positiva o informes favorables en el 64,70% de les sol·licituds avaluades. Es tracta d'una mostra d'exigència en la selecció prèvia del professorat. Durant el darrer trimestre de l'any 2005 hi ha hagut una nova convocatòria de l'AQUIB en funció del present Decret d'avaluació i acreditació de professorat contractat.

Tanmateix, cal dir que aquesta ha estat una de les tasques més rellevants de la Conselleria d'Educació i de l'AQUIB durant aquest darrer període, que complementa el Decret de professorat laboral, que possibilita la posada en marxa d'una política pròpia per al professorat contractat de la UIB. En qualsevol cas, cal tenir en compte que dit decret fou aprovat pel govern del Partit Popular, però mantenint una línia de continuïtat amb el projecte de decret elaborat per l'anterior govern. Es tracta, doncs, d'una política de continuïtat que es pot fer extensible a tota la política de professorat plantejada durant el període 1999-2003, tal com demostren tant les mesures legislatives realitzades com les actuacions desenvolupades.

POLÍTICA UNIVERSITÀRIA D'AJUTS ALS ESTUDIANTS

A més de dur a terme unes actuacions importants des de la perspectiva del professorat, cal fer referència, també, a les accions realitzades per als estudiants universitaris de les Illes Balears; unes accions que s'han concretat en el desenvolupament d'una política d'ajuts universitaris per a l'estudi. Malgrat que el Govern de les Illes Balears encara no té transferida la política de beques — a diferència de la comunitat autònoma d'Euskadi— , una transferència que és permesa per la legislació universitària vigent i per sentències del tribunal constitucional, la Conselleria d'Educació i Cultura, des del curs 1998-99 fins a l'actualitat, ha posat en marxa una política complementària d'ajuts als estudiants universitaris, amb l'objectiu de contribuir, des de la modèstia, a incentivar l'accés dels joves de les Illes Balears a la universitat

Des d'aquesta perspectiva plantejada, hem de fer referència al disseny d'una política complementària de caràcter integral que, amb petits canvis, s'han desenvolupat durant tres períodes legislatius, des de l'any 1998 fins l'any 2005,[1] amb una perspectiva de continuïtat i de millora. En aquest sentit cal fer referència als ajuts universitaris següents:

a) Les ajudes per a transport per a estudiants de la comunitat autònoma de les Illes Balears que s'han de desplaçar de la seva illa per cursar estudis universitaris. Es tracta d'una modalitat d'ajut que, amb canvis, tant des de la perspectiva de les condicions com de la quantitat, s'ha desenvolupat des de l'any 1998 — any d'inici a través d'una convocatòria extraordinària— fins a l'actualitat. Actualment els ajuts per a desplaçament es donen als estudiants de Menorca, Eivissa i Formentera que s'han de traslladar a Mallorca, si els estudis no es poden cursar a les seves illes, als estudiants de Formentera que s'han de traslladar a Eivissa per cursar estudis a la seu de la UIB o a l'Escola Universitària de Turisme i als alumnes que s'han de traslladar a altres comunitats autònomes, si els estudis no es poden cursar a les Illes Balears. Es tracta, doncs, d'un tipus d'ajut que està en funció de la nostra condició insular.

b) La segona de les convocatòries fa referència a les ajudes a associacions d'estudiants de les Illes Balears; es tracta d'una modalitat que es va posar en marxa l'any 1999 i que dura fins a l'actualitat. L'objectiu d'aquesta ajuda és contribuir al finançament de les activitats de les associacions estudiantils de la Universitat de les Illes Balears legalment registrades. Per tant, el que es pretén amb aquesta modalitat d'ajut és possibilitar la vertebració i la institucionalització d'aquestes associacions d'estudiants amb la finalitat de dur a terme accions de diferents tipus que incrementen la vida estudiantil universitària.

c) La tercera de les convocatòries fa referència a les ajudes complementàries per a estudiants de les Illes Balears que participen de programes de mobilitat per cursar part dels seus estudis a universitats estrangeres. Es tracta d'una modalitat que va començar l'any 2002, concretada a estudiants de la UIB que participaven del programa Sòcrates-ERASMUS, i que actualment es dirigeix a estudiants universitaris de la comunitat que participen de diversos programes de mobilitat. Així doncs, es tracta d'un programa complementari que pretén fer possible la mobilitat dels estudiants universitaris de les Illes Balears.

d) La quarta d'aquestes convocatòries fa referència a les ajudes per al pagament dels interessos dels préstecs preferents subvencionats per als estudiants universitaris de les Illes Balears que estudien cursos de doctorat, de postgrau o màsters a qualsevol universitat. Es tracta d'una modalitat d'ajuda que va començar el curs 2002-2003 i que dura fins a l'actualitat. Aquest tipus d'ajut es realitza mitjançant un conveni amb Sa Nostra Caixa de Balears.

[1] Vegeu, en aquest sentit, les obres següents que han aprofundit sobre aquesta qüestió dels ajuts universitaris de les Illes Balears: Rincón Verdera, J. C.; Juan García, J. (2003). *Les ajudes universitàries per a l'estudi a la comunitat autònoma de les Illes Balears*. Palma: Conselleria d'Educació i Cultura i Rincón Verdera, J. C.; Juan García, J. (2004). *Les ajudes universitàries a l'estudi a la Comunitat Autònoma de les Illes Balears*. Palma: Conselleria d'Educació i Cultura.

e) La cinquena d'aquestes modalitats fa referència a les ajudes per al pagament dels preus públics per als estudiants de la Universitat de les Illes Balears que presentin algun tipus de minusvalidesa. Es tracta d'una modalitat d'ajut que va començar al curs 2002-2003 i que dura fins a l'actualitat. En aquest sentit, cal fer referència a la signatura d'un conveni entre la Conselleria d'Educació i Cultura, la Conselleria de Presidència i Esports i la Universitat de les Illes Balears per desenvolupar aquest ajut en matèria de preus públics per a persones amb minusvalidesa.

Tal com es pot constatar, es tracta d'una política complementària d'ajuts universitaris de caràcter integral que ha pretès posar les bases del que ha de ser una política de beques, una vegada que s'hagi transferit de manera adequada aquesta competència a la comunitat autònoma de les Illes Balears i s'hagi reformat la política de beques a l'Estat espanyol.

APROVACIÓ I DESENVOLUPAMENT DE NOUS ESTUDIS UNIVERSITARIS

No hi ha cap dubte que la política universitària planteja la posada en marxa de diverses iniciatives, entre les quals cal anomenar l'aprovació i el desenvolupament de nous estudis universitaris. Així, en el cas de la UIB, s'ha d'assenyalar que la transferència d'aquesta a la comunitat autònoma de les Illes Balears es va realitzar de forma adequada des d'una perspectiva de foto fixa, però amb un dèficit significatiu amb relació a les infraestructures universitàries i amb relació a les titulacions existents. S'ha de tenir en compte que la UIB no havia, de fet, implantat noves titulacions des de l'inici dels anys noranta.

En aquest context plantejat, s'ha de constatar l'existència de tres etapes des del moment de les transferència de la Universitat a la comunitat autònoma: la primera etapa, que va des de l'any 1996 fins a l'any 1999, en la qual no s'implanta cap titulació universitària de caire oficial; la segona etapa, de 1999-2003, en què es posaran en marxa sis noves titulacions oficials universitàries a la UIB, i una tercera etapa, de 2003 fins a l'actualitat, en què s'aprovaran dues titulacions a l'escola privada, adscrita a la UIB, Alberta Giménez de Periodisme i de Comunicació Audiovisual.

Amb tot, i amb relació a la posada en marxa de sis noves titulacions universitàries a la UIB, s'ha d'assenyalar l'existència d'un conveni entre el Consell Social de la UIB i la Conselleria d'Educació i Cultura de les Illes Balears, durant el darrer trimestre de l'any 1999, amb l'objectiu de fer un estudi sobre les titulacions que cal posar en marxa a la UIB. Aquest estudi d'assistència tècnica fou adjudicat mitjançant concurs públic a l'empresa Pricewaterhouseccopers. Per tant, s'ha d'assenyalar un seguit de fets significatius: en primer lloc el paper rellevant que va tenir el Consell Social en la delimitació de nous estudis per a la UIB, la qual cosa va significar el desenvolupament d'una de les funcions bàsiques d'aquest òrgan col·legiat de la Universitat, i en segon lloc s'ha d'assenyalar l'acord que va implicar l'aprovació de les noves titulacions entre la UIB, el Consell Social i la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears.

Quines foren les noves titulacions aprovades durant aquest període a la Universitat de les Illes Balears? Les titulacions que es varen posar en marxa, a través dels respectius decrets aprovats pel Govern de les Illes Balears, foren les següents a partir del curs 2000-2001:

1) Títol oficial d'Enginyeria Tècnica Industrial, especialitat en Electrònica Industrial (curs 2000-2001).

2) Títol oficial de Diplomat en Fisioteràpia (curs 2001-2002).

3) Títol oficial de Llicenciatura en Filologia Anglesa (curs 2001-2002).

4) Títol oficial d'Arquitectura Tècnica (curs 2002-2003).

5) Títol oficial d'Enginyeria Tècnica Agrícola, especialitat en Hortofructicultura i Jardineria; aquesta titulació va comptar amb el suport econòmic de la Conselleria d'Agricultura i Pesca (curs 2002-2003).

6) Títol oficial de Diplomat de Mestre en Educació Especial; aquesta titulació, també, es va posar en marxa a l'Escola Universitària Alberta Giménez, adscrita a la UIB (curs 2002-2003).

De l'anàlisi d'aquestes titulacions podem assenyalar, com a fet més important, l'opció per les titulacions de tres anys, ja que aquestes són les que han demostrat, d'una banda, una major relació amb el mercat de treball i, d'altra banda, una democratització universitària. I tot això tenint en compte la participació del Consell Social i el consens assolit entre les diverses institucions implicades en l'aprovació de les noves titulacions. No cal dir que la posada en marxa d'aquests nous títols oficials va implicar una significativa transferència econòmica de la comunitat autònoma de les Illes Balears a la UIB per fer possible el desenvolupament real d'aquestes titulacions.

D'altra banda, hem de posar de manifest que, durant el període 2004-2005, va ser aprovada pel Consell de Govern de la UIB la posada en marxa de les titulacions de periodisme i de comunicació audiovisual per a l'Escola Universitària Alberta Giménez. Per tant, durant aquest període no s'ha posat en marxa cap nova titulació oficial, a la UIB.

Finalment, en aquest sentit, s'ha d'assenyalar que la posada en marxa de l'espai europeu d'ensenyament superior hauria d'implicar una reflexió seriosa sobre les titulacions de grau i de postgrau que cal posar en marxa que tingui en compte les demandes de la societat i del mercat de treball, el capital humà existent a la UIB, l'aposta per la qualitat i l'excel·lència universitària; una qüestió que implicarà planificació, rigor, diàleg, consens, recursos i voluntat política. Es tracta d'evitar les improvisacions i els acords fets sense criteris clars i rigorosos.

ALTRES NORMATIVES I MESURES DE POLITICA UNIVERSITÀRIA

Si bé fins ara s'han analitzat les mesures autonòmiques de política i legislació universitària més importants des de la transferència de la UIB a la comunitat autònoma de les Illes Balears, en aquest apartat es pretén analitzar, de forma sintètica, altres mesures de política universitària que també tenen significació.

En aquest sentit, hem de fer referència a les mesures de política universitària següents:

1) L'aprovació d'un acord entre la Conselleria d'Educació i Cultura i la Junta de Personal d'Administració i Serveis de la UIB, l'any 2000, per tal de possibilitar una política d'homologació salarial del personal d'administració i serveis de la UIB amb les retribucions del personal de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears. Es tracta d'una mesura per aplicar en quatre exerci-

cis pressupostaris i que completa la política autonòmica aplicada per al conjunt dels membres de la comunitat universitària, és a dir, professors, estudiants i personal d'administració i serveis.

2) Un aspecte que la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears realitza, des del moment de la transferència universitària, és el que fa referència a l'aprovació dels preus públics de matrícula de la UIB. Efectivament, en aquest sentit, s'ha d'assenyalar que els preus públics aprovats s'emmarquen en la proposta de màxims i de mínims que es realitza des del Consell de Coordinació Universitària; així, la proposta de preus aprovats pel Consell de Govern de les Illes Balears s'ha situat en un terme intermedi entre el màxim i el mínim. Amb tot, aquesta proposa és objecte de diàleg amb la UIB.

3) En el procés de potenciació i institucionalització de l'AQUIB, i desenvolupant-se una de les seves funcions, s'hi d'assenyalar el paper que fe l'Agència en l'avaluació de les diverses titulacions universitàries de la UIB, d'acord amb el procediment aprovat dins el sistema universitari espanyol. Així, des de la seva creació, l'AQUIB ha participat en els processos d'avaluació de les titulacions de Filologia Hispànica, de Filologia Catalana, d'Història, d'Història de l'Art, de Treball Social de Psicologia, de Magisteri de l'escola universitària Alberta Giménez, dels Servei de Comptabilitat, etc. Durant el curs 2004-2005 s'han avaluat les titulacions de la Facultat d'Educació (Pedagogia, Psicopedagogia, Mestre i Educació Social). En aquest context, cal tenir en compte que l'AQUIB va signar un conveni amb l'Agència de Qualitat Universitària de Catalunya per desenvolupar l'avaluació de les titulacions; actualment, des de març de 2003, hi ha un conveni amb l'ANECA en relació amb aquesta qüestió de l'avaluació de les titulacions. Per tant, amb aquest desenvolupament s'ha contribuït a desenvolupar de forma institucional l'AQUIB.

4) D'acord amb la normativa vigent, es va aprovar per part del Consell de Govern de les Illes Balears, a través dels respectius decrets, d'una banda la creació de la Facultat de Psicologia i de l'Escola Politècnica Superior de la UIB i, d'altra banda, del canvi de denominació de l'Escola Universitària d'Infermeria per Escola Universitària d'Infermeria i Fisioteràpia. Al mateix temps s'ha d'assenyalar, dins aquest mateix context normatiu, l'adscripció a la UIB de l'Escola Universitària de Turisme del Consell Insular d'Eivissa i Formentera i de l'Escola Universitària de Turisme Felipe Moreno, a través de respectius decrets aprovats pel Consell de Govern de les Illes Balears. Es tracta d'un seguit de normes que no són més que la ratificació legal de propostes aprovades per la mateixa UIB en el desenvolupament de les seves competències organitzatives i institucionals. Amb tot, en relació amb l'Escola Universitària de Turisme del Consell d'Eivissa i Formentera, s'ha d'assenyalar el suport institucional i econòmic de la Conselleria d'Educació i Cultura amb l'objectiu de consolidar l'esmentat centre universitari de les Pitiüses.

5) Un element important, des de la perspectiva de la política de recerca i emmarcat en el procés de desenvolupament del Pla balear de recerca i desenvolupament, aprovat pel Govern de les Illes Balears, fou la creació mitjançant el Decret 72/2002, de 17 de maig, pel qual s'aprova la creació de l'Institut Universitari d'Investigació en Ciències de la Salut de la Universitat de les Illes Balears. Es tracta d'un institut universitari de la UIB que té com a objectiu fonamental el desenvolupament d'una de les àrees prioritàries del Pla balear de R+D, el de les àrees de ciències de salut. Tot i ésser un institut universitari de la UIB, cal posar de manifest l'existència d'un conveni pel qual la Conselleria de Salut i Consum, juntament amb les conselleries d'Innovació i

d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears, participen la direcció del IUNICS; aquest conveni es posa de manifest que ens trobam, de facto, amb un institut mixt entre la UIB i el Govern de les Illes Balears.

6) Una altra qüestió que és important ressenyar és l'aprovació dels Estatuts de la UIB per part del Govern de les Illes Balears; una aprovació que, d'acord amb la normativa vigent, suposa simplement un control de legalitat d'aquests per part del govern autonòmic com a competent en aquesta matèria, una vegada transferida la UIB. En aquest context plantejat s'ha de fer referència, d'una banda, a l'aprovació dels Estatuts de la UIB mitjançant el Decret 32/1999, de 26 març de 1999, i, d'altra banda, a l'aprovació de la reforma dels estatuts de la UIB, per adaptar-los a la LOU, mitjançant el Decret 170/2003, de 26 de setembre. Es tracta, doncs, de dues aprovacions per part del govern autonòmic de les Illes Balears de caràcter formal, amb el preceptiu informe del Consell Consultiu de les Illes Balears. Ambdues aprovacions es realitzaren sense cap canvi dels dits estatuts.

7) Un altre aspecte que, també, cal assenyalar es refereix a una qüestió que té un caràcter bàsicament formal; ens referim a l'Ordre del conseller d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears de 19 de gener de 2000, per la qual es regula la Comissió Organitzadora de les Proves d'Accés als Estudis Universitaris. Es tracta d'una normativa que s'ha anat aplicant curs a curs amb petits canvis, i que suposa, entre d'altres objectius, la coordinació entre la Universitat i el sistema educatiu no universitari en relació amb l'educació secundària postobligatòria. En aquest mateix context s'ha de constatar l'Ordre del conseller d'Educació i Cultura de 23 de maig de 2005, per la qual es regula la prova d'accés a la UIB de les persones majors de vint-i-cinc anys.

8) Malgrat que la comunitat autònoma de les Illes Balears no ha dictat cap normativa de desenvolupament de la legislació estatal sobre les universitats privades, s'ha d'assenyalar que el Govern de les Illes Balears va rebutjar la creació d'una universitat privada, denominada Universidad Europea CEES-Mallorca, que de iure era una delegació de la Universidad Europea de Madrid; la creació d'aquest centre universitari privat, que estaria ubicat dins la urbanització Maioris Decima de Llucmajor, fou sol·licitada l'any 2000 al Govern de les Illes Balears. La implantació d'un centre adscrit a la Universidad Europea Madrid-CEES tenia com a objectiu cobrir els buits en camps amb demanda; en aquest sentit es plantejava posar en marxa Arquitectura, Dret, Turisme, Ciències de l'Activitat Física, Periodisme i Fisioteràpia, amb una previsió de 1.500 estudiants. La Conselleria d'Educació i Cultura va remetre l'expedient al Consell d'Universitats perquè realitzàs un informe obligatori, però no vinculant. El Consell d'Universitats es va oposar al projecte, entre altres raons per la impossibilitat de l'extraterritorialitat; cal tenir en compte que la dita universitat tenia la seu a Madrid i fou autoritzada per la comunitat autònoma de Madrid l'any 1996. El Govern de les Illes Balears a gener de 2001 va denegar el projecte. La dita negativa fou recorreguda per la universitat privada de CEES i, en sentència coneguda el mes d'abril de 2005, el Tribunal Superior de les Illes Balears ha ratificat la negativa del Govern a autoritzar el dit centre universitari i ha denegat una indemnització per danys i perjudicis per la negació del projecte universitari. Segons informacions periodístiques i de la mateixa Conselleria, la universitat europea ha optat per crear una universitat independent amb la finalitat de fer-ne possible la viabilitat; actualment el projecte, presentat a la Conselleria d'Educació, s'ha remès al Consell de Coordinació Universitària perquè realitzi l'informe preceptiu. En tot cas, l'aprovació de la dita

universitat dependrà, en darrera instància, del Parlament de les Illes Balears. Per tant, ni amb la LRU abans, ni amb la LOU actualment, és possible la creació d'una delegació d'una universitat que té la seu en una altra comunitat autònoma; s'ha fet legal la impossibilitat de l'extraterritorialitat universitària.

9) Un aspecte que també cal considerar es refereix a l'acord del Consell de Govern de les Illes Balears de 20 de setembre de 2004, pel qual s'aprova la creació del Consorci per al Foment d'Infraestructures Universitàries (COFIU) entre l'Administració de la comunitat autònoma de les Illes Balears i la Universitat de les Illes Balears, amb l'objectiu, entre d'altres, de dur a terme construccions universitàries, tant en el campus de la UIB com a les seus de Menorca i Eivissa o de Palma. Es tracta d'una fórmula diferent a la duta a terme durant la legislatura passada, en què la construcció de centres fou realitzada amb una altra metodologia formal i financera i en la qual la UIB tenia un paper fonamental en la posada en marxa d'aquestes infraestructures universitàries; en aquest sentit cal recordar que durant la legislatura passada es va dur a terme al campus de la UIB la construcció de tres edificis nous (l'edifici Gaspar Melchor de Jovellanos, l'edifici Beatriu de Pinós, l'edifici cientificotècnic o aules prefabricades), i al mateix temps es va comprar un edifici per a l'ampliació de Can Salord d'Alaior i es varen transferir 601.012,10 euros per a l'inici de la rehabilitació de Can Oleo. Es tracta, doncs, d'una fórmula jurídica i financera distinta, però amb el mateix objectiu; una formula que fou aprovada pel Consell de Govern de la UIB.

10) Una qüestió que cal valorar com a important es refereix a la resolució del conseller d'Educació i Cultura, publicada al BOIB núm. 104 de 12/07/2005, per la qual es convoquen ajudes destinades als professors de la Universitat de les Illes Balears per a estades a universitats estrangeres, amb la finalitat de conèixer la posada en pràctica de les directrius de l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior i facilitar-ne la implantació a la comunitat autònoma de les Illes Balears. Es tracta d'una mesura inicial que té com a objectiu bàsic possibilitar l'impuls a la convergència universitària europea a la UIB.

11) Finalment, s'ha de fer referència als diversos convenis realitzats per la Conselleria d'Educació i Cultura en relació amb diverses qüestions universitàries. Amb relació a aquesta qüestió cal fer referència als convenis sobre el foment de cursos d'extensió universitària (UOM, Universitat Internacional de Menorca Illa del Rei -UIMIR-, Universitat d'Estiu d'Eivissa i Formentera, Universitat de Prada, etc.); la realització d'un conveni amb l'Institut Joan Lluís Vives per a la realització de diverses activitats; el conveni de col·laboració amb el Consell d'Eivissa i Formentera per al finançament de l'Escola Universitària de Turisme del Consell, etc. També és important ressenyar, d'una banda, el conveni de col·laboració entre la Conselleria d'Educació i Cultura i la Universitat de les Illes Balears, de juny de 2004, en matèria d'accions per desenvolupar amb l'objectiu d'incrementar el nombre d'estudiants universitaris a les Illes Balears, destacant, en aquest sentit, el POTU; i, d'altra banda, el conveni de col·laboració, signat el mes de juny de 2005, entre la Conselleria d'Educació i Cultura i la UIB sobre la correspondència d'estudis de formació professional i estudis universitaris de primer cicle de la UIB en relació amb els estudis de Turisme, d'Empresarials, d'Infermeria i Fisioteràpia o d'Informàtica; es tracta d'un conveni que té com a finalitat bàsica facilitar que els estudiants de formació professional de grau superior puguin convalidar determinades matèries si es matriculen a determinats estudis de la UIB de primer cicle; es tracta d'una mesura per poder incrementar el nombre d'estudiants de la UIB.

Tot i que hom podria parlar de més mesures i actuacions normatives, els diversos aspectes analitzats demostren l'activitat universitària desenvolupada per part de la Conselleria d'Educació i Cultura i del conjunt del Govern de les Illes Balears des d'una perspectiva, fonamentalment, normativa i legislativa, a través de diverses fórmules jurídiques i institucionals.

PERSPECTIVES DE LES MESURES DE LEGISLACIÓ I NORMATIVA UNIVERSITÀRIA AUTONÒMICA

Quin balanç es pot fer de les diverses actuacions normatives realitzades des de l'administració autonòmica de les Illes Balears en el desenvolupament de les seves competències universitàries? Tot i que l'objectiu del present treball ha estat, fonamentalment, de caràcter descriptiu, la primera valoració que podem fer de la tasca normativa i legislativa realitzada és el seu caràcter de discreció, intentant un desenvolupament descriptiu que sigui flexible, que respecti l'autonomia universitària i que no sigui reglamentista. L'opció per un desenvolupament legislativa amb una llei de caràcter institucional, completada per decrets normatius, per convenis específics i per ordres i resolucions concretes, és una aposta de política legislativa, que va començar durant la legislatura 1999-2003.

La segona valoració que hom pot realitzar sobre el desenvolupament legislatiu autonòmic realitzat ha estat la política de continuïtat entre el període de 1999-2003 i el període 2003-2005; si durant el primer període es varen posar les bases legislatives universitàries de la comunitat autònoma de les Illes Balears amb alguns desenvolupament específics, durant el segon període hi ha hagut un aprofundiment en el desenvolupament legislatiu realitzat, fent una incidència especial en la institucionalització de l'Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears, en tant que organisme encarregat de supervisar la qualitat universitària del sistema universitari de les Illes Balears.

La tercera valoració que podem realitzar és la necessitat de tenir un temps prudencial per fer una avaluació definitiva del treball legislatiu realitzat. Efectivament, és evident que per conèixer l'impacte de les mesures legislatives posades en marxa és necessari conèixer els efectes de la posada en marxa del Consell Social de la UIB, de la Junta de Coordinació Universitària de les Illes Balears, de l'Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears, del Decret sobre el professorat contractat laboral o sobre els complements retributius i docents del PDI de la UIB. Efectivament, la bondat de les normes no està en funció del que diuen, sinó fonamentalment de les conseqüències que les dites normes tenen des de la perspectiva de la millora de la qualitat o de l'excel·lència universitària. En qualsevol cas, la reforma d'aquestes lleis o d'altres normes ha d'estar en funció dels resultats obtinguts; cal, doncs, la necessitat de saber el que ha passat amb el desenvolupament d'aquesta normativa universitària autonòmica.

La quarta valoració que cal assenyalar fa referència a un fet que consideram important des de la perspectiva del desenvolupament legislatiu: la utilització del diàleg i la negociació entre la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears i la Junta del Personal Docent i Investigador de la UIB, la Junta del Personal d'Administració i Serveis de la UIB, el Consell de Direcció de la UIB, el Consell Social de la UIB, etc. Es tracta d'una metodologia que pretén la recerca de la complicitat entre tots els agents i les institucions universitaris implicats per tal de possibilitar la màxima eficàcia de les actuacions normatives aprovades.

La cinquena valoració que cal realitzar és posar de manifest l'existència d'un seguit de buits normatius en determinats aspectes. En aquest sentit s'ha d'assenyalar la possibilitat d'elaborar normes sobre els centres adscrits, sobre les universitats privades, sobre el model de finançament de la UIB o sobre la construcció de l'espai europeu de l'ensenyament superior, entre altres qüestions. Amb tot, es tracta d'una qüestió que cal considerar amb prudència, intentant normativitzar el mínim possible o ferho amb criteris clars, amb consens, amb flexibilitat i amb possibilitat d'aplicació i de control.

Finalment, cal fer referència a una qüestió que, si bé no depèn de la comunitat autònoma de les Illes Balears, sí que tindrà repercussió en diversos aspectes, sobretot en els de caràcter normatiu: ens referim a la reforma de la LOU. Efectivament, el sistema universitari espanyol està en una cruïlla important: la construcció de l'espai europeu d'ensenyança superior, la reforma del finançament universitari i l'esmentada modificació de la LOU. En aquest sentit és important assenyalar que seria important que la dita reforma de la legislació universitària es realitzàs amb consens i acord, que no es legisli en detall el que puguin decidir les autonomies o les universitats, que no es desenvolupi de forma reglamentista, sinó de forma flexible i oberta. Amb tot cas, el que resulta evident és que la reforma de la Llei orgànica d'universitats tindrà conseqüències legislatives tant pel que fa a la comunitat autònoma com a la Universitat de les Illes Balears.

En qualsevol cas, seria un error reduir la política universitària a les qüestions legislatives i normatives; la millora de la universitat, del sistema universitari de les Illes Balears, a més de propostes normatives, necessita actuacions i mesures d'un altre tipus, de diferents nivells i d'assumpcions de responsabilitats per part de les institucions amb competències universitàries.

Normativa de la llengua catalana al sistema educatiu de les Illes Balears*

Miquel Sbert i Garau

* Aquest escrit s'ha conclòs el dia 11/08/2005

RESUM

L'article presenta una panoràmica general de la legislació que regula tant l'ensenyament com l'ús de la llengua catalana al sistema educatiu de les Illes Balears. Intenta establir les bases normatives sobre les quals se sustenta la normativa (Estatut i Llei de normalització) i sintetitza les disposicions més rellevants. Com a conclusions fa una sèrie de consideracions sobre els aspectes generals d'aquesta legislació i es fixa en les darreres normes aparegudes.

RESUMEN

El artículo presenta una panoràmica general de la legislación reguladora de la enseñanza y el uso de la lengua catalana en el sistema educativo de las Illes Balears. Intenta establecer las bases normtivas sobre las cuales se sostiene dicha normativa (Estatu y Ley de normalización lingüística) y sintetiza las disposiciones de mayor relevancia. Concluye con unas consideraciones sobre los aspectos generales de esta legislación y se detiene en las últimas normas publicadas.

1. Introducció.

1.1 Preliminar.

La intenció que guia aquestes notes és oferir una visió panoràmica sintètica de la normativa que regula la presència i l'ús de la llengua catalana al sistema educatiu balear.

Des de la consciència que la normativa és només una part, necessària però no suficient, de tot allò que intervé en un procés de normalització lingüística (concepte que faig servir en els termes establerts per la llei d'aquest nom de 1986). El sistema educatiu és un component indispensable per assolir que l'ús del català a nivell social sigui, algun dia, el que li correspon com a llengua pròpia de les Illes Balears i, alhora, llengua oficial.

No intentaré una lectura "jurídica" dels textos legals sinó tan sols algun apunt, reflex de l'opinió personal, relacionat amb la funcionalitat, la coherència o l'adequació de les normes vigents amb el que ordena l'Estatut d'autonomia (1983)[1] i que concreta la Llei 3/1986, de 29 d'abril, de normalització lingüística (LNL)[2]. Tampoc no és objecte d'aquests apunts efectuar una "lectura de l'operativitat" que han fet, i fan, les administracions competents de l'article 22.1 i 2 de la LNL[3].

---

[1] "Normalitzar-la serà un objectiu dels poders públics de la comunitat autònoma." (Llei orgànica 2/1983, de 25 de febrer, per la qual s'aprova l'Estatut d'Autonomia de les Illes Balears, art. 14).

[2] "2. Són, per tant, objectius de la Llei:
a) Fer efectiu l'ús progressiu i normal de la llengua catalana en l'àmbit oficial i administratiu.
b) Assegurar el coneixement i l'ús progressiu del català com a llengua vehicular en l'àmbit de l'ensenyament.
c) Fomentar l'ús de la llengua catalana en tots els mitjans de comunicació social.
Crear la consciència social sobre la importància del coneixement i l'ús de la llengua catalana per tots els ciutadans." (LNL art. 1).

[3] "**22**. 1. El Govern de la comunitat autònoma, a fi de fer efectiu el dret a l'ensenyament en llengua catalana, ha d'establir els mitjans necessaris encaminats a fer realitat l'ús normal d'aquest idioma com a vehicle usual en l'àmbit de l'ensenyament en tots els centres docents.
2. L'Administració ha de prendre les mesures adequades perquè la llengua catalana sigui emprada progressivament en tots els centres d'ensenyament, a fi de garantir el seu ús com a vehicle d'expressió normal, tant a les actuacions internes com a les externes i a les actuacions i documents administratius."

El treball no pretén ser original, ni exhaustiu[4] i és creditor directe, com a mínim, de dues fonts imprescindibles: el llibre **Normativa lingüística del sistema educatiu**[5] i la base de dades legislativa elaborada pel Departament d'Inspecció Educativa (Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears).

1.2 Els antecedents.

A les Illes Balears, en virtut d'un reial decret signat l'any 1997[6], les competències educatives arriben el dia 1 de gener de 1998, quinze anys menys tres mesos després de l'entrada en vigor de l'Estatut d'autonomia.

Durant tots aquests anys, les Illes Balears formaven part d'allò que, col·loquialment, era conegut pels encontorns de les administracions educatives com el "territori MEC". Les picabaralles entre les administracions regides per forces de signe polític contrari, però també entre les d'una mateixa filiació, en bona mesura dificultaven una caracterització i una posterior consolidació d'un sistema educatiu balear estabilitzat i concordant amb la singularitat lingüística, geogràfica, històrica, social i cultural del territori. Hem de pensar que, mentre les tensions polítiques alentien els avenços de construcció del país, la població balear vivia totes les vicissituds pròpies d'unes dècades de gran efervescència social, demogràfica, econòmica, política i cultural: augmentava la immigració; l'economia passava sotracs considerables directament relacionats amb les oscil·lacions del desenvolupament turístic; la llengua pròpia, impulsada per diferents sectors socials, maldava per sortir de l'anorreament a què l'havien sotmesa anys i més anys de marginació; les llibertats democràtiques eren una aspiració cada cop més emergent; el poble de les Illes Balears temptejava (potser encara ho fa) la identificació i defensa dels components de la seva identitat; etc., etc.

Els docents, els sindicats de l'ensenyament incipients aquells anys estatutàriament primers, els moviments de renovació pedagògica, determinats sectors de pares i mares, bastants col·lectius socials i polítics... plantejaven iniciatives i propostes de millora o alternatives per modificar un sistema educatiu que, durant molt temps, havia girat l'esquena (de fet, havia esta bel·ligerant en contra) a tot allò que era considerat, ara, essencial: llengua, cultura, identitat, democràcia, participació... Cercaven transformar unes estructures que no responien a les necessitats percebudes o a les expectatives obertes per aquella democràcia que tot just acabava de fer les primeres passes.

En aquest context, la lluita per recobrar la llengua catalana, que l'Estatut definia com la pròpia de les Illes Balears, era una qüestió bategant, iniciada ja des de la resistència cultural en temps del franquisme, que augmenta durant la transició i creix amb la democràcia formal.

---

[4] No s'hi relacionen, per exemple, normes de catalogació de plantilles dels centres o normativa d'horaris, el reciclatge del professorat, d'optativitat, de proves d'accés a la universitat, etc.

[5] **Normativa lingüística del sistema educatiu 2003**. Edició preparada per Miquel Sbert i Garau, Pere Moyà Niell, Felip Munar i Munar, Lluís j. Segura Ginard, Institut d'Estudis Autonòmics, Col·lecció legislativa 6, Palma.

[6] RD 1876/1997, de 12 de desembre sobre traspàs de funcions i serveis de l'Administració de l'Estat a les Illes Balears en matèria d'ensenyament no universitari.

El sistema educatiu no roman aliè a aquest fenomen social, ans al contrari, n'és un dels protagonistes. L'ensenyament "del" i "en" català, gràcies a l'empenta de mestres i pares i mares i a moviments socials i culturals, començà, a les Illes Balears i arreu dels Països catalans, sense empara jurídica sòlida (el decret de 1975[7] era gairebé una ironia en comptes d'un fonament) i, amb un increment constant, serví d'esperó a les autoritats perquè, amb lentitud exasperant, però sense reversibilitat possible, la llengua catalana, d'alguna manera s'incorporàs, a poc a poc, a la normalitat del sistema educatiu.

El decret esmentat, de 9 de maig de 1975, permetia incloure, de manera experimental i voluntària, l'ensenyament de "las lenguas nativas españolas". Aquest mateix any es crea a Palma, per iniciativa dels pares i dels mestres l'Escola Mata de Jonc, primera fita de l'ensenyament totalment en català a les Illes Balears. El curs escolar 1978/79 el MEC contracta per primera vegada professorat per ensenyar llengua catalana a centres públics d'ensenyament mitjà. El curs següent, amb dificultats i sense assolir-ne la generalització, s'aplicà el RD 2193/1979, de 7 de setembre, que introduïa l'obligació de l'ensenyament de "las modalidades insulares de la lengua catalana y de la cultura a que han dado lugar". Per poder-ho fer calia una autorització administrativa més que humiliant (Orden Ministerial de 25 de octubre de 1979).

Aquest normativa seria derogada pel RD 1572/1985, de 17 de juliol, que reconeix el dret estatutari de competència exclusiva de la Comunitat Autònoma en matèria d'ordenació de l'ensenyament de la llengua territorial i dissenya un marc de cooperació amb les autoritats autonòmiques que, era, si més no, una bella declaració d'intencions.

La LNL exigia a l'executiu autonòmic una regulació de l'ensenyament "de" i "en" llengua catalana, per això es dictà el Decret 74/1986, de dia 28 d'agost, que seria, potser, la primera "gran" norma executiva en matèria de llengua catalana i ensenyament a les Illes Balears. El Decret 74/1986 fou desplegat en un seguit d'ordres dels consellers competents que formalitzaven procediments per ensenyar "el" i "en" català (això darrer previs permisos aconseguits a força de processos burocràtics complexos, de consultes a les famílies i d'acords del professorat). La normativa derivada d'aquell Decret envestí d'altres aspectes relacionats amb el seu nucli central: reciclatge del professorat, exempcions, llibres de text, programes de l'àrea a les diferents etapes..).

El Decret 74/1986, i per tant les normes derivades, foren objecte de modificacions motivades pel pas del temps i els canvis de les situacions. Potser la mesura més rellevant fou l'Ordre del conseller d'Educació, Cultura i Esports de 12 d'agost de 1994, coneguda com l'"ordre Rotger", perquè la impulsà l'aleshores conseller Bartomeu Rotger Amengual. Una norma controvertida ja que permetia el manteniment de l'ensenyament en castellà, però que suposà avenços efectius constatables en dos fets: eliminà la necessitat dels permisos administratius per poder ensenyar en català, competència que atribuí als consells escolars dels centres, i propicià, cosa inèdita a la legislació balear, l'elaboració dels projectes lingüístics de centre (PLC), que tant futur havien de tenir. La norma, tècnicament ben resolta, serví de base per a una difusió real dels projectes lingüístics de centre i serví a les comunitats educatives per dur endavant les inciatives normalitzadores sense entrebancs burocràtics.

[7] Derivat de la Ley General de Educación de 1970.

A poc a poc, i sempre amb l'impuls social a la base, la necessitat de definició institucional i d'adequació normativa en relació al model lingüístic que la LNL definia per al sistema educatiu esdevenia ineludible. Aquest model, avalat per la llei i per la jurisprudència, és el de "bilingüisme integral" o de "conjunció lingüística". Un model que s'articula d'acord amb els eixos següents[8]:

1. L'educació bàsica ha d'assegurar l'ensenyament de la llengua i la literatura catalana, amb mesura suficient a tots els centres docents i en totes les etapes, nivells i modalitats de l'ensenyament (art. 1.2b LNL). En la impartició d'aquestes matèries s'ha d'atendre, pel que fa a la llengua, a les modalitats insulars i, en relació a la literatura, a les aportacions dels autors de les Illes Balears (art. 2 LNL). La dedicació horària a aquestes matèries ha de ser, com a mínim, igual a la prevista per a la llengua i literatura castellana (arts. 18 i 19 LNL).

2. Els poders púbics determinen les llengües en les qual s'han de transmetre els continguts educatius (llengua vehicular). Ara bé, aquesta facultat l'exerceixen plenament només a partir d'un determinat moment, ja que, en el denominat primer ensenyament, l'art. 18.1 LNL consagra el dret dels alumnes a rebre l'ensenyament en la seva llengua, sigui la catalana o la castellana.

3. Per assolir l'efectivitat del dret a l'ensenyament en català, l'Administració (art. 22.1 LNL) "ha d'establir els mitjans necessaris encaminats a fer realitat l'ús normal d'aquest idioma com a vehicle usual en l'àmbit de l'ensenyament en tots els centres docents". Així mateix, la correcta aplicació d'aquest model (que persegueix per damunt de tot la integració social) és incompatible amb la separació dels alumnes en centres diferents per raons de llengua (art. 22.3 LNL).

4. Finalment, el model es caracteritza perquè l'Administració educativa ha de garantir que, en acabar el període d'escolaritat obligatòria, els alumnes puguin utilitzar amb normalitat i correcció ambdues llengües oficials (art.20.1 LNL).

Lògicament el model lingüístic en l'ensenyament dissenyat per la LNL implicava la necessitat d'una norma de rang inferior, un decret que, a diferència dels precedents, donàs resposta a les noves necessitats del sistema educatiu i de la societat balear. Calia, entre altres, establir quines àrees o matèries, havien de ser vehiculades en català i incidir sobre la determinació del concepte jurídic de progressivitat. Aquesta norma, com assenyalava Bartomeu Colom[9] seria el Decret 92/1997, de 4 de juliol, el conegut "decret de mínims".

2. L'ordenació de la llengua catalana a l'àmbit de l'ensenyament

2.1 Les normes generals.

Tant la LNL, especialment el Títol II ("De l'ensenyament"), com les diferents normes de desplegament han estat analitzades i comentades àmpliament[10], tant per part dels estudiosos com pels agents socials.

[8] Les notes que segueixen són extretes d' SBERT, Miquel 2000, **Marc legal i situació real de l'ensenyament en català a les Illes Balears**, a I Congrés de Llengua i Ensenyament a Mallorca, Moviment d'Escoles Mallorquines— UIB, Palma, pàgs. 23 a 34.

[9] COLOM PASTOR, Bartomeu. 1998, **El model lingüístic educatiu a les Illes Balears en l'ensenyament no universitari**, a *Revista de llengua i dret*, núm. 29, Escola d'Administració Pública de Catalunya, pàgs. 81 a 94.

[10] COLOM PASTOR, Bartomeu. 2001, **Veinticinco años de autonomía balear**, Institut d'Estudis Autonòmics (Conselleria de la Presidència, Govern de les Illes Balears)— Marcial Pons-UIB, recull els seus treballs al respecte i en proporciona una bibliografia abundant.

2.1.1 El Decret 92/1997, de 4 de juliol de 1997, que regula l'ús i l'ensenyament de i en llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, en els centres docents no universitaris de les Illes Balears (BOCAIB 17/07/97 n. 89).

Aquest Decret, a més a més de recollir principis programàtics de la LNL com són l'obligatorietat de l'ensenyament de la llengua catalana, el de tractament d'horaris similar al dels de castellà, la unitat de la llengua, la consideració de les modalitats insulars i la promoció de l'ús de la llengua en àmbit de l'ensenyament; s'enfronta amb qüestions fonamentals, com poden ser, entre d'altres:

- Desenvolupa la idea de progressivitat en la normalització lingüística dels centres[11] i la canalitza a través del PLC: "a partir del curs posterior a la publicació d'aquest Decret, tots els centres educatius iniciaran, si escau, l'ensenyament en aquesta llengua. Aquesta planificació ha de preveure que, en un termini de quatre cursos escolars, l'alumnat de l'ensenyament no universitari rebi l'ensenyament segons el que es concreta en aquest Decret i en les disposicions que el despleguin" (art. 8).

- Prescriu un ús, com a mínim idèntic, al del castellà del català a l'educació infantil (tant com a llengua vehicular com pel que fa a usos comunicatius en general); explicita les àrees mínimes a impartir en català a l'educació primària (medi natural, social i cultural) i a l'educació secundària obligatòria (socials, geografia i història i ciències naturals) així com traça unes pautes aclaridores per a l'educació secundària postobligatòria (arts. 16 a 19).

- Relaciona l'adscripció del professorat amb el PLC i estableix lligams entre el mapa escolar i els PLC, la qual cosa comporta, entre d'altres, la necessitat de catalogació dels llocs de feina dels centres públics existents i els de nova creació (en aquest sentit a partir de 1998 s'han publicat ordres de catalogació com a bilingües de les places de primària i de secundària fins a culminar el procés per a la totalitat de centres públics de qualsevol modalitat).

- Fa referència explícita als usos lingüístics en els àmbits administratius i de relació dels centres.

- Posa les bases de regulació de exempció de l'avaluació de llengua i literatura catalanes per a alumnat amb residència temporal a les Illes Balears alhora que aconsella, per a aquesta població, el foment de l'assistència a les classes de la llengua pròpia del territori (art. 4).

Aquest Decret seria desenvolupat, després de l'assumpció de les competències plenes, entre d'altres d'àmbit més específic, per l'Ordre del conseller d'Educació Cultura i Esports, de dia 12 de maig de 1998, per la qual es regulen els usos de la llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, com a llengua d'ensenyament en els centres docents de les Illes Balears que suposaria, des del punt de vista normatiu, la integració dels PLC en la vida organitzativa dels centres escolars.

[11] " El Decret 92/1997, de 4 de juliol, va concretar l'abast del model de conjunció tot establint regles que obligaven els centres educatius a impartir determinades matèries en català, fins arribar, en quatre cursos escolars, a un 50% de l'horari lectiu, com a mínim en aquesta llengua. "Aquesta disposició donava cos a una idea de progressivitat en la implantació del català com a llengua de l'ensenyament." Afirma Lluís Segura Ginard a **Introducció al marc legal de la llengua catalana a les Illes Balears**, "Treballs de sociolingüística catalana" (en premsa).

Estableix quines han de ser les àrees impartides en català en les diverses etapes i nivells de l'ensenyament i determina un calendari d'adequació dels centres a l'obligació d'assolir, com a mínim, el cinquanta per cent d'ús de la llengua catalana com a llengua vehicular de l'ensenyament. L'ordre fixa quina és la influència del PLC en els diferents documents institucionals (projectes educatiu i curricular, entre d'altres) que regeixen la vida dels centres educatius.

2.1.2 Altres normes.

El Decret 125/2000, de 8 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària, i l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears a l'exposició de motius afirma que "la llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, ha de vertebrar tot l'ensenyament" i a l'article 3 estableix que aquesta "és la llengua de l'ensenyament". Això tendrà, forçosament el seu reflex en els posteriors decrets educatius.

Convé anotar que el Decret 56/2004, de 18 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'Educació Infantil, l'Educació Primària, i l'Educació secundària obligatòria a les Illes Balears preveia la derogació (amb una fórmula poc canònica) del Decret 125/2000 i normes derivades "progressivament segons el calendari d'implantació de la Llei 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l'educació". Com que el RD 1318/2004, de 28 de maig, modificava el calendari d'aplicació d'aquella llei orgànica, la derogació del Decret 125/2000 ha romàs sense efecte. A l'hora d'escriure aquestes ratlles, la situació política a nivell d'Estat ha generat un canvi de la Llei 10/2002 per una altra llei orgànica, ara en tramitació. Aquests canvis tendran unes conseqüències evidents sobre la normativa autonòmica que haurà d'adaptar-s'hi.

En un altre pla, cal considerar el Decret 86/2005, de 29 de juliol, pel qual es regula l'homologació dels estudis de llengua catalana de l'educació secundària obligatòria i del batxillerat amb els certificats de la Direcció General de Política Lingüística[12]. El decret ha estat precedit, durant aquest curs escolar, de polèmica i d'enfrontaments entre l'Administració i el professorat, principalment del de llengua catalana. El propòsit de l'Administració canviar a la baixa els nivells d'homologació, sense estudis de domini de la llengua catalana previs, com s'havia fet amb l'ordre vigent, despertà el conflicte. El text de la norma s'obre amb una exposició de motius que, juntament amb la justificació de la conveniència de revisar les homologacions, després de tres anys de vigència de l'ordenació al respecte (allí ja es preveia la necessitat de continuar ajustant el procés d'homologació), conté algunes afirmacions que són de dubtosa solidesa (quan no constitueixen inexactituds notòries) com poden ser: que el compliment del Decret 92/1997 "suposa que els alumnes en acabar l'educació secundària obligatòria i/o el batxillerat (...) han d'haver adquirit uns coneixements que, en relació als currículums d'educació primària i d'educació secundària obligatòria, són equiparables als continguts corresponents als certificats B i C de la Direcció General de Política Lingüística"; s'exposa també que el decret "resol, també les incoherències amb altres territoris amb llengua oficial comuna"[13].

[12] Ve a substituir (encara que no la deroga totalment) l'Ordre del conseller d'Educació i Cultura de 14 de maig de 2002, per la qual es regula l'homologació dels estudis de llengua catalana de l'educació secundària obligatòria i del batxillerat amb els certificats de la Junta Avaluadora de Català (BOIB 28/05/02 n.64).

[13] A banda la qüestió elusiva del nom de "català", oficial de la llengua pròpia de les Illes Balears, resulta si més no curiosa la referència a la "llengua oficial comuna" i, principalment s'oblida la Disposició addicional segona de l'Ordre de 14 de maig de 2002 que, explícitament es referia als alumnes que havien cursat part dels estudis a Catalunya o a la Comunitat Valenciana.

Quant a les disposicions, s'homologa amb el nivell B, sempre que es compleixin determinats requisits (p. ex. haver superat positivament l'etapa de referència) , l'alumnat d'ESO (estudis reglats, adaptacions curriculars significatives, diversificació curricular, l'alumnat d'educació de persones adultes) i amb el nivell C, l'alumnat de batxillerat.

2.2 La planificació i l'organització dels centres.

Cal distingir alguns apartats:

a) El propi Decret 92/1997, que ja hem comentat, continua plenament vigent.

b) Hi ha un conjunt de decrets que es refereixen parcialment a aspectes relacionats amb la llengua catalana, ja sigui des del punt de vista de la planificació lingüística ja sigui des de l'organització i el funcionament dels centres.

És el cas dels denominats "reglaments orgànics dels centres (Decret 119/2002, de 27 de setembre, pel qual s'aprova el reglament orgànic de les escoles públiques d'educació infantil, dels col·legis públics d'educació primària i dels col·legis públics d'educació infantil i primària i Decret 120/2002, de 27 de setembre, pel qual s'aprova el reglament orgànic dels instituts d'educació secundària). En aquestes disposicions s'estableixen determinades directrius referents específicament a la llengua catalana:

- competències dels òrgans, unipersonals i col·legiats, de direcció i de gestió dels centres quant al compliment del PLC,
- creació i regulació de la Comissió de Normalització Lingüística del centre,
- estatus i presència de la llengua catalana als projectes institucionals del centre (projectes educatiu i curricular, programacions didàctiques i d'aula, memòria, etc.),
- explicitació de la naturalesa i continguts del PLC.

Aquests decrets són vigents, tot i que, mentre regeixi la Llei 10/2002, els aspectes que s'hi oposin es mantenen en suspens.

c) La publicació de dues normes precedides (i seguides) de polèmiques mediàtiques molt intenses. Es tracta de: l'Ordre de 13 de setembre de 2004, per la qual es regula el dret dels pares, les mares o tutors legals, a elegir la llengua del primer ensenyament dels alumnes dels centres sostinguts amb fons públics de les Illes Balears i l'Ordre de 3 de maig de 2005, de la conselleria d'Educació i Cultura, per la qual es regulen la convocatòria i la selecció de centres escolars sostinguts amb fons públics d'educació infantil i primària en els quals s'implantarà l'elecció de la llengua del primer ensenyament.

Segons els discurs de la pròpia Conselleria (àmpliament exposat a l'exposició de motius de la primera d'elles) el que se cerca es donar compliment a l'article 18.1 de la LNL[14].

[14] 181. Els alumnes tenen dret a rebre el primer ensenyament en la seva llengua, sigui la catalana o la castellana.
2. A tal efecte, el Govern ha d'arbitrar les mesures adients de cara a fer efectiu aquest dret. En tot cas, els pares o tutors poden exercir en nom de llurs fills aquest dret, instant a les autoritats competents perquè sigui aplicat adequadament.

La primera de les disposicions (13-09-2004) a l'exposició de motius afirma que "s'ha d'entendre [el primer ensenyament] com el període educatiu de l'infant en l'àmbit escolar a l'etapa de l'educació infantil o, si és el cas, en el primer cicle de l'educació primària"[15].

L'ordre obliga els responsables legals dels alumnes "que vulguin fer efectiu el dret a rebre el primer ensenyament en la seva llengua, sigui la catalana o la castellana" a fer-ne "la sol·licitud per escrit" en matricular els alumnes per primer cop (ja sigui a EI ja sigui a EP, art. 1).

La durada de les "mesures especials" serà de tota l'EI o "un període flexible del primer cicle de l'educació primària" (art. 2).

Els centres receptors de tals sol·licituds (llengua demandada diferent a la determinada pel PLC) hauran de "tenir en compte" un seguit de "pautes" (són set apartats que inclouen, per exemple: tractament educatiu adient que no suposi "perjudicis socials" ni d'aprenentatge dels dos idiomes oficials; suport individual per part "d'un mestre"; "adaptació pedagògica grupal, dins el mateix cicle, a càrrec d'un mestre de suport"; entre d'altres, incloses aquelles que l'Administració "consideri adients per poder fer efectiva la normativa vigent"; juntament amb la no segregació, l'atenció individual i els materials específics convé anotar textualment l'apartat d): "En relació a l'apartat anterior, l'atenció docent específica serà d'un mínim de sis hores setmanals i un màxim de setze, de l'horari setmanal dels alumnes de referència. En tot cas, sempre s'haurà de respectar l'aplicació del Decret 92/1997, quant a l'ús mínim del 50% de català com a llengua d'ensenyament i comunicació")[16].

L'ordre dóna també directrius referents a la notificació a l'Administració quan el nombre de sol·licituds sigui superior a les possibilitats del centre, a la planificació de les activitats, a l'avaluació, etc. i conté (abans de la final) una disposició addicional segona que cal tenir present: "Aquesta Ordre s'aplicarà de forma progressiva a partir del curs 2004/05 en els centres i cursos que determinarà mitjançant resolució el conseller d'Educació i Cultura"[17].

L'Ordre de 3 de maig de 2005, fa una lectura singular de la realitat descrita per l'ordre precedent de 2004. De fet és, en primer lloc, la ratificació de la continuïtat dels centres que iniciaren el "programa" el curs passat (ratificació redundant, si s'atén l'art. 2 de l'Ordre de 13 de setembre de 2004) i, en segon, es tracta d'una convocatòria a la qual "poden participar" "els centres sostinguts amb fons públics d'educació infantil i primària de les Illes Balears" (art. 2.1).

La Conselleria, "mitjançant una comissió de valoració" i segons els criteris de "a) Viabilitat de la sol·licitud d'acord amb la justificació raonada (fins 10 punts)" i "b) Grau d'acceptació de la comunitat educativa (fins a 10 punts)", segons afirma l'art. 4, valorarà i proposarà al conseller els centres

[15] És una interpretació peculiar de l'article 8 de l'Ordre de 12 de maig de 1998 que és invocada , i no esmenada, en aquest punt, com fàcilment s'hauria pogut fer per coherència amb les pròpies afirmacions de l'exposició de motius de la norma de 2004 ("... s'ha d'entendre que el primer ensenyament es dóna en aquesta etapa educativa [EI], i solament en casos excepcionals, el primer ensenyament es podria inserir al primer cicle de l'educació primària", tal com literalment establia, sense ambigüitats, l'Orde de 1998.

[16] La compatibilització d'aquestes "pautes" amb la realitat de les dinàmiques educatives (pedagògiques i didàctiques) a l'educació infantil és un tema que no afecta el legislador, almenys aparentment.

[17] La publicació de la norma s'efectua al BOIB núm. 130 de dia 18 de setembre de 2004.

seleccionats per a la pertinent resolució. Els seleccionats seran objecte del suport que es detalla a l'art. 2 (un mestre de suport, equipaments informàtics, assessorament, material específic...).

2.3 La normativa curricular.

Pel que fa al règim general (currículums de les etapes i de les àrees) la situació és mot similar a la que comentàvem respecte als reglaments d'organització i funcionament. Els decrets vigents són els que incloem a l'annex.

El Govern actual ha publicat, sempre amb la reserva del RD 1318/2004, de 28 de maig ja esmentat, diversos decrets de currículums de les diferents etapes que són en suspens fins a una nova normativització de caràcter bàsic[18].

2.4 Les titulacions del professorat.

La norma fonamental d'aquest àmbit la constitueix el Decret 115/2001, de 14 de setembre de 2001, pel qual es regula l'exigència de coneixement de les llengües oficials al personal docent (modificat pel Decret 169/2003, bàsicament en aspectes de calendari) del qual deriven (o s'hi insereixen) una profusió considerable de normes que determinen concrecions sobre titulacions, homologacions, equivalències per al professorat (per a l'exercici de la funció docent, per a la impartició de matèries, etc.), tant el funcionarial (de carrera, interí) com el no funcionari. Substancialment, el reglament superior no ha sofert variacions sensibles des de la norma de 2001.

3. A tall de cloenda

Una mirada general a la normativa que regula la llengua catalana al sistema educatiu de les Illes Balears permet constatar, entre altres, que:

1. Constitueix un corpus dens que abraça molts dels aspectes que regeixen la vida escolar.

2. S'emmarca perfectament en el context de l'Estatut i de la LNL.

3. El model d'ensenyament bilingüe que s'ha dut endavant ha deixat un marge més que satisfactori als drets lingüístics dels ciutadans, sense discriminacions. No s'ha optat, com hauria esta possible, en el context de l'Estatut, per fer obligatori l'ensenyament bàsic monolingüe en català.

4. El model impulsat, principalment des dels centres, s'ha plasmat en normes, habitualment tardanes, que no han generat conflictes remarcables i que segons els estudis publicats (algun d'ells per la pròpia Administració[19], no detecten problemes especials, sinó més aviat indicadors d'un cert nivell d'èxit quant a l'aprenentatge de les dues llengües oficials.

[18] Són: Decret 92/2004, de 29 d'octubre, pel qual s'estableix el currículum de l'educació primària a les Illes Balears (BOIB núm. 158 de 9/11/04); Decret 97/2004, de 26 d novembre, pel qual s'estableix el currículum de l'educació infantil a les Illes Balears (BOIB núm. 172 de 4/12/2004; Decret 111/2005, de 28 de gener, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria (BOIB núm. 26 de 16/2/2005); Decret 29/2005, d'11 de març, pel qual s'estableix l'ordenació i el currículum de batxillerat a les Illes Balears (BOIB núm. 50 de 31/3/2005).

[19] **Avaluació de 'educació primària**. 1999, Conselleria d'Educació i Cultura— Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu, 2003 (únic publicat fins ara).

5. El fet que els normes hagin estat gairebé sempre més permissives que no impulsores o de foment ha afavorit una mena d'inèrcia institucional que dóna com a resultat una certa atonia normativa.

6. Els canvis constants a nivell estatal de la normativa bàsica provoquen dificultats per estabilitzar el sistema educatiu balear que, encara que la competència en matèria de llengua pròpia sigui exclusiva de la Comunitat Autònoma, en rep conseqüències a nivell curricular, organitzatiu, de funcionament, de professorat, etc.

Podem afirmar que el procés de normativització de la llengua catalana al sistema educatiu ha estat lent, molt lent, amb més cauteles per part de les administracions que les que la realitat educativa exigia, però que, gradualment, principalment a partir del Decret 92/1977 hi ha hagut avenços.

El sotrac mediàtic (i l'alarma en amplis sectors docents, sobretot públics) per l'anunci (i la publicació) de les normes de desplegament de l'art. 18.1 de la LNL ha estat aquest darrers temps el tema de major entitat. Sobta que, essent aquest un àmbit que no havia generat conflictes reals greus ja que:

- s'havia resolt pedagògicament segons mètodes experimentats a d'altres indrets amb dues llengües cooficials i entre nosaltres durant molts anys,
- no presentava resultats negatius, quant al coneixement dels dos idiomes oficials,
- s'havien consolidat uns PLC fruit del diàleg, la no imposició i el seny,
- els programes d'ensenyament en català (inclosa la immersió lingüística) gaudeixen d'una acceptació molt consolidada (s'ha pogut comprovar fins i tot als centres adherits a l'Ordre de 13 de setembre de 2004 on la majoria ha opta per ensenyament majoritàriament en català),

es produís, per part de l'Administració educativa, una iniciativa, molt publicitada, sense una base pedagògica definida (no coneixem estudis al respecte en el camp de l'ensenyament bilingüe), sense una demanda social real i, principalment, sense garantir l'existència de:

- capacitat real i efectiva de generalitzar l'atenció als drets individuals de tota la ciutadania (per falta evident de recursos, entre d'altres raons) i de
- capacitat de resoldre, a nivell general, des del punt de vista pedagògic i didàctic les propostes dissenyades en el laboratori del legislador.

En qualsevol cas, sembla que les darreres normes publicades (2004 i 2005), d'un gran calat mediàtic i de profunda conjunturalitat política, s'insereixen de manera artificial en una realitat viva (el sistema educatiu) que es mou segons uns altres pressupòsits. Les normes esmentades, no abundants però significatives, denoten un aparent liberalisme lingüístic que, de manera discreta però amb insistència, opta pel manteniment d'una estabilitat en què la llengua castellana continuï en l'estatus més alt de la jerarquia[20].

[20] La idea de la progressivitat en què incidia la LNL sembla oblidada completament o "reorientada".

El treball, durant anys, serè i dialogant de les comunitats educatives havia resolt majoritàriament i sense aldarulls l'atenció del dret reconegut (i indiscutit) a l'art. 18.1 de la LNL. Sembla però que les atencions personalitzades als alumnes en situacions com les previstes a l'article, que pocs problemes havien suposat, no eren suficients i calia, a criteri de l'administració, una norma explícita al respecte. L'opció normativa escollida empara formalment els drets generals, però se circumscriu, en un primer moment, a uns centres escollits sense un criteri fet públic en via oficial (per contra sí que n'és d'oficial la resolució que els anomena[21] i, en el segon moment, el 2005, es planteja com una opció voluntària dels centres a aspirar a uns ajuts institucionals). I això a partir d'uns criteris de valoració genèrics que, difícilment, permeten una selecció objectiva (i objectivable). La resolució pertinent[22] que designa els nou centres seleccionats (3 públics i 6 concertats) és indicativa que o bé les sol·licituds dels centres han estat molt escasses o bé que no hi ha mitjans per atendre les demanes dels centres... Tal volta les condicions de la convocatòria no han arribat a temps als centres[23] per formalitzar-les.

En qualsevol cas, el balanç de les dues disposicions resulta clar: a hores d'ara, 20 centres educatius de les Illes Balears (10 públics i altres tants concertats) s'han acollit a aquestes mesures excepcionals. Resulta evident que el ritme d'imposició, o d'acceptació per part dels centres, en termes de totalitat de sistema educatiu és, doncs, extraordinàriament pausat. Aquesta pauta, o bé indica la solidesa dels projectes de centre vigents a la majoria immensa de les comunitats educatives o bé demostra que no hi ha realment cap situació per resoldre amb caràcter excepcional, o tal volta, les dues coses alhora.

Certament, l'esdevenidor ens donarà respostes a la qüestió. De moment, no hi ha resultats contrastables dels assoliments del programa.

[21] R**esolució del conseller d'Educació i Cultura de data 20 de setembre de 2004, per la qual es determinen els centres i cursos en què s'aplicarà l'Ordre de 13 de setembre de 2004, en el curs escolar 2004-05 (BOIB núm. 135 de 28/09/2004)**. Els centres són: CP Son Rul·lan, CP La Soledat, CP Máximo Alomar, CP Santa Isabel, CP Jaume I, CC La Consolació, CC Sagrat Cor, CC Balmes, CC Juan de la Cierva, CP Es Vedrà i CP Can Coix.

[22] **Resolució del conseller d'Educació i Cultura de data 21 de juny de 2005, per la qual es determinen els centres seleccionats en què s'implantarà l'ordre de 13 de setembre de 2004 (BOIB del 18), a partir del curs 2005-06** (BOIB núm. 98 de 28/06/2005). Els centres: CP Joan Capó, CP Es Secar de la Real, CC SaN Alfonso M. De Ligorio, CC Ntra. Sra. de la Esperanza, CC Beat Ramon Llull, CC Pureza de Maria, CC Sant Tomás de Aquino, CP Fornells, CC Santísima Trinidad.

[23] En aquest sentit l'**Ordre de 21 de juny de la Conselleria d'Educació i Cultura, per la qual s'estableix un nou termini per sol·licitar la implantació de l'elecció de la llengua del primer ensenyament** (BOIB núm. 98 de 28/06/2005) podria ser indicativa.

ANNEX

1. NORMES GENERALS

- LLEI 3/1986, de 29 d'abril, de normalització lingüística (BOCAIB 20/05/86 n. 15)
- DECRET 100/1990, de 29 de novembre, regulant l'ús de les llengües oficials de l'Administració de la C.A.I.B. (BOCAIB 18/12/90 n. 154)
- DECRET 125/2000, de 8 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària, i l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears (BOIB 16/09/00 n. 114)
- DECRET 33/2001, de 23 de febrer, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de formació professional específica a les Illes Balears (BOIB 06/03/01 n. 28)
- DECRET 36/2001, de 9 de març, pel qual es regula la Inspecció Educativa en l'àmbit de l'ensenyament no universitari (BOIB 17/03/01 n. 33)
- DECRET 64/2002, de 3 de maig, de creació del Consell Social de la Llengua Catalana (BOIB 09/05/02 n. 56)
- DECRET 71/2002, de 10 de maig, pel qual es modifica el Decret 64/2002, de 3 de maig, de creació del Consell social de la llengua Catalana (BOIB 18/05/02 n. 60)
- DECRET 56/2004, de 18 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'Educació Infantil, l'Educació Primària, i l'Educació secundària obligatòria a les Illes Balears (BOIB 29/06/04 n. 91)
- ORDRE del conseller d'Educació i Cultura, de dia 15 de novembre de 2000, per la qual es modifica i regula la Comissió Tècnica d'Assessorament per a l'Ensenyament de i en Llengua Catalana (BOIB 23/11/00 n. 143)
- DECRET 86/2005, de 29 de juliol, pel qual es regula l'homologació dels estudis de llengua catalana de l'educació secundària obligatòria i del batxillerat amb els certificats de la Direcció General de Política Lingüística (BOIB 06/08/05 n. 117).
- ORDRE del conseller d'Educació i Cultura de 14 de maig de 2002, per la qual es regula l'homologació dels estudis de llengua catalana de l'educació secundària obligatòria i del batxillerat amb els certificats de la Junta Avaluadora de català (BOIB 28/05/02 n. 64)

2. NORMES DE PLANIFICACIÓ LINGÜÍSTICA I D'ORGANITZACIÓ.

- DECRET 92/1997, de 4 de juliol de 1997, que regula l'ús i l'ensenyament de i en llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, en els centres docents no universitaris de les Illes Balears (BOCAIB 17/07/97 n. 89)
- DECRET 119/2002, de 27 de setembre, pel qual s'aprova el reglament orgànic de les escoles públiques d'educació infantil, dels col·legis públics d'educació primària i dels col·legis públics d'educació infantil i primària (BOIB 05/10/02 n. 120)
- DECRET 120/2002, de 27 de setembre, pel qual s'aprova el reglament orgànic dels instituts d'educació secundària (BOIB 05/10/02 n. 120)
- ORDRE del conseller d'Educació i Cultura de 12 de maig de 1998, per la qual es regulen els usos de la llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, com a llengua d'ensenyament en els centres docents no universitaris de les Illes Balears (BOCAIB 26/05/98 n. 69)

- ORDRE del conseller d'Educació i Cultura de 15 de novembre de 2000, per la qual es regula l'ensenyament de la llengua catalana i de la cultura de les Illes Balears, i de la llengua castellana en els centres docents estrangers (BOIB 23/11/00 n. 143)
- ORDRE de 13 de setembre de 2004, per la qual es regula el dret dels pares, les mares o tutors legals, a elegir la llengua del primer ensenyament dels alumnes dels centres sostinguts amb fons públics de les Illes Balears (BOIB 18/09/04 n. 130)
- RESOLUCIÓ del conseller d'Educació i cultura de data 20 de setembre de 2004, per la qual es determinen els centres i cursos en què s'aplicarà l'Ordre de 13 de setembre de 2004, en el curs escolar 2004-05 (BOIB 28/09/04 n. 135)
- ORDRE de 3 de maig de 2005, de la conselleria d'Educació i Cultura, per la qual es regulen la convocatòria i la selecció de centres escolars sostinguts amb fons públics d'educació infantil i primària en els quals s'implantarà l'elecció de la llengua del primer ensenyament (BOIB 10/05/2005 n. 71)
- RESOLUCIÓ del conseller d'Educació i Cultura de 21 de juny de 2005, per la qual es determinen els centres seleccionats en què s'implantarà l'ordre de 13 de setembre de 2004 (boib del 18), a partir del curs 2005-06 (BOIB 28/06/05 n. 98)
- ORDRE de 21 de juny de 2005, de la conselleria d'Educació i Cultura, per la qual s'estableix un nou termini per sol·licitar la implantació de l'elecció de la llengua del primer ensenyament (BOIB 28/06//05 n. 98)
- Ordre de 27 de juliol de 1998, de catalogació de places bilingües a les plantilles dels IES
- Ordre de 3 d'agost de 1998, per la qual es modifica la plantilla, la composició d'unitats, i cataloga places com a bilingües
- Ordre de 22 de gener de 1999, d'actualització de la catalogació de places bilingües a les plantilles dels IES
- Resolució de la Direcció General de Personal Docent, de 20 de maig de 1999, per la qual es modifica la plantilla i la composició d'unitats i es cataloguen com a bilingües places de diversos centres públics
- Ordre de 2 de febrer de 2000, d'actualització de la catalogació de places bilingües

2.3 Normes curriculars

2.3.1 El règim general

- RESOLUCIÓN de 18 de junio de 1992, de la Secretaria de Estado de Educación, por la que se regula la elaboración de proyectos curriculares en el ámbito de la Lengua y la Literatura de la Comunidad Balear (BOE 08/07/92 n. 163)
- RESOLUCIÓN de 21 de octubre de 1992, de la Secretaria de Estado de Educació, por la que se rectifica las de 18 de junio de 1992, de la Secretaria de Estado de Educación, por la que se regula la elaboración de proyectos curriculares en el ámbito de la Lengua y la Literatura de la Comunidad Balear (BOE 05/11/92 n. 266)
- Decret 66/2001, de 4 de maig, pel qual s'estableix el currículum de l'educació infantil a les Illes Balears
- Decret 67/2001, de 4 de maig, pel qual s'estableix el currículum de l'educació primària a les Illes Balears

- Decret 86/2002, de 14 de juny, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears (BOIB Núm. 78, 29-06-2002)
- Decret 111/2002, de 2 d'agost de 2002, pel qual s'estableix l'estructura i l'ordenació dels ensenyaments del batxillerat a les Illes Balears (BOIB Núm. 104, 29-08-2002)
- Ordre de 20 de juliol de 1998, per la qual es creen i es defineixen com a noves matèries optatives per a totes les modalitats del batxillerat establert per la L.O. 1/1990 de 3 d'octubre de 1990, la literatura catalana, la literatura castellana i la literatura universal.
- Ordre de 21 de maig de 1999, per la qual s'estableixen els currículums de les matèries optatives Literatura catalana i Literatura castellana per a les modalitats del batxillerat establert per la L.O. 1/1990 de 3 d'octubre de 1990.

2.3.2 Les exempcions de l'avaluació

- ORDRE del conseller d'educació, cultura i esports de 29 d'abril de 1998, de regulació de exempció de l'avaluació de la llengua i de la literatura catalanes (BOCAIB 16/06/98 núm. 78)
- ORDRE del conseller d'educació Cultura i Esports, de dia 21 de desembre de 1998, per la qual es modifica l'article 5 de l'Ordre de 29 d'abril de 1998 de regulació de exempció de l'avaluació de la llengua i de la literatura catalanes (BOCAIB 07/01/99 núm. 3)

2.3.3 L'alumnat d'incorporació tardana

- Ordre de dia 14 de juny de 2002, per la qual es regula l'elaboració i execució del Programa d'acolliment lingüístic i cultural adreçat a l'alumnat d'incorporació tardana al sistema educatiu de les Illes Balears que cursa estudis als instituts d'educació secundària

2.4 Normes sobre les titulacions del professorat

- DECRET 115/2001, de 14 de setembre de 2001, pel qual es regula l'exigència de coneixement de les llengües oficials al personal docent (BOIB 22/09/01 n. 114)
- DECRET 169/2003, de 26 de setembre, de modificació del Decret 115/2001, de 14 de setembre de 2001, pel qual es regula l'exigència de coneixement de les llengües oficials al personal docent (BOIB 30/09/03 n. 136)
- ORDRE del Conseller d'Educació i Cultura de 20 d'abril de 1995 per la qual es regulen les equivalències i revalidacions en matèria de reciclatge de llengua catalana per a professorat d'Educació Infantil, Primària i Secundària, Batxillerat formació Professional i Educació d'Adults (BOCAIB 29/04/95 n. 53)
- ORDRE del Conseller d'Educació i Cultura de 25 de març de 1996, per la qual s'estableix el pla de reciclatge i de formació lingüística i cultural i es fixen les titulacions que cal tenir per fer classes de i en llengua catalana als centres docents no universitaris de les Illes Balears. (BOCAIB 06/04/96 n. 43)
- ORDRE del Conseller d'Educació i Cultura de 27 de març de 1996, per la qual es fixen les assignatures dels cursos de reciclatge i de formació lingüística i cultural que haurà de fer el professorat que tenia més de 55 anys en el moment de la publicació de l'Ordre de 5 d'octubre de 1995 que regula aquests cursos. (BOCAIB 16/04/96 n. 47)

- ORDRE del Conseller d'Educació i Cultura de 16 de febrer de 2000, per la qual es determinen els títols, certificats o diplomes que garanteixen el coneixements de la llengua catalana compresos en els certificats de la Junta Avaluadora de Català. (BOIB 22/02/00 n. 23)
- ORDRE de 17 de febrer de 2000, per la qual es fixen titulacions necessàries per a l'ensenyament de i en llengua catalana als centres docents de les Illes Balears i es determinen les equivalències i revalidacions en matèria de reciclatge de llengua catalana per al professorat no universitari. (BOIB 22/02/00 n. 23)
- MODIFICACIÓ de l'Ordre del conseller d'Educació i Cultura de 17 de febrer de 2000, publicada al BOIB núm 23, de 22.02.2000, per la qual es fixen titulacions necessàries per a l'ensenyament de i en llengua catalana als centres docents de les Illes Balears i es determinen les equivalències i revalidacions en matèria de reciclatge de llengua catalana per al professorat no universitari. (BOIB 20/05/00 n. 512 o 63 Ext.)
- CORRECCIÓ d'errades advertides a l'Ordre del conseller d'Educació i Cultura de 17 de febrer de 2000, publicada al BOIB núm 23, de 22.02.2000, per la qual es fixen titulacions necessàries per a l'ensenyament de i en llengua catalana als centres docents de les Illes Balears i es determinen les equivalències i revalidacions en matèria de reciclatge de llengua catalana per al professorat no universitari. (BOIB 20/05/00 n. 63 Ext.)
- ORDRE de 23 de maig de 2000 de la Conselleria d'educació i Cultura per la qual es modifica l'Ordre del Conseller d'Educació i Cultura de 16 de febrer de 2000, per la qual es determinen els títols, certificats o diplomes que garanteixen el coneixements de la llengua catalana compresos en els certificats de la Junta Avaluadora de Català. (BOIB 01/06/00 n. 68)
- ORDRE del Conseller d'Educació i Cultura de 9 de juny de 2000, per la qual s'amplia l'Ordre de 16 de febrer de 2000, que determina els títols, certificats i diplomes que garanteixen els coneixements de llengua catalana compresos en els certificats de la Junta Avaluadora de Català. (BOIB 29/06/00 n. 80)
- ORDRE del Conseller d'Educació i Cultura de 15 de novembre de 2000, de modificació de determinats aspectes de l'Ordre de 25 de març de 1996 i adopció de mesures singulars extraordinàries per a l'homologació de titulacions per impartir classes en llengua catalana en els centres docents no universitaris de les Illes Balears. (BOIB 23/11/00 n. 143)
- ORDRE de 15 de novembre de 2000, per la qual es regulen les titulacions mínimes que ha de tenir el professorat dels centres docents privats (concertats o no) d'ESO i batxillerat per impartir les àrees i matèries relacionades amb la llengua catalana i literatura. (BOIB 23/11/00 n. 143)
- Ordre del conseller d'Educació i cultura de dia 30 de juliol de 2002, per la qual es regulen determinats requisits d'acreditació del coneixement de la llengua catalana per part dels mestres que hagin cursat els seus estudis a partir del curs 2002-2003, segons determinats plans d'estudis de mestre en les diverses especialitats de la Universitat de les Illes Balears (BOIB 10/08/02 n. 96)
- RESOLUCIÓ del director general de Personal Docent de 6 de juny de 2005, de regulació de la incorporació dels requisits de coneixement de les llengues oficials de les llistes d'interinitats, en centres públics d'ensenyament no universitari de les Illes Balears (BOIB 11/06/05 n. 89)

Rendiment acadèmic: anàlisi crítica i visió prospectiva

Joan Mestres i Gavarró

RESUM

Es presenta primer un conjunt de reflexions sobre el sistema d'avaluació amb aspectes objectius i subjectius. Es passen a analitzar les dades disponibles i els procediments de recollida i tractament que s'estan incorporant per agilitar i millorar la informació disponible. Finalment, s'exposen les possibilitats futures que presenta l'ús de les TIC per a la gestió activa de la informació adaptada als interessos de diferents usuaris.

RESUMEN

Se presenta en primer lugar un conjunto de reflexiones sobre el sistema de evaluación en aspectos objetivos y subjetivos. Se analizan los datos disponibles y los procedimientos de recogida y tratamiento que se están incorporando para agilizar y mejorar la información disponible. Finalmente, se exponen las posibilidades futuras que presenta el uso de las TIC para la gestión activa de la información adaptada a los intereses de diversos usuarios.

Aquest article té tres parts diferenciades i, en certa manera, complementàries.

- La primera és un conjunt de reflexions i qüestions col·lectives i personals sobre avaluació. Hi ha més preguntes que afirmacions i respostes. És un intent de mostrar el conjunt de qüestions existents que tots ens fem, més o menys conscientment, ens inquieten i ens impulsen a fer recerca i innovació.

- A la segona part presentem alguns indicadors, dades i idees elaborats en gran part en un treball d'equip d'inspectors en col·laboració amb directors de col·legis públics i instituts de secundària en els darrers cursos per tal de millorar l'èxit escolar.

- La tercera part exposa la utilització de les TIC en el tractament dels resultats acadèmics, la forma d'elaboració d'indicadors integrats i s'exposen les possibilitats futures que presenta l'ús de les TIC per la «gestió activa» de la informació adaptada als interessos de diferents usuaris.

L'enfocament humà, polític, administratiu i tècnic són presents en les tres parts. Són un nus que ens permet avançar en la millora de l'educació de les noves generacions.

1. Context invisible: obvietats per recordar i revisar

L'avaluació és una forma d'entendre la realitat. És una activitat complexa, convencional, arbitrària i conflictiva. Té dimensions múltiples: educatives, psicològiques, culturals, socials, econòmiques, tècniques, estètiques, polítiques i morals. És una activitat simbòlica amb components constructius i també, a vegades, destructius.

L'avaluació en el sistema educatiu intenta validar el procés de consecució d'una personalitat bàsica en les noves generacions perquè estiguin integrades com a membres actius d'una cultura, però també serveix com a sistema de diversificació social. Homogeneïtza d'una banda i especialitza de l'altra.

Avaluar és un procés de negociació i acord, de consens, que intenta aconseguir ajustar-se (feedback) i que també s'obre al futur. Té caràcter previsor, anticipador del que es vol aconseguir. Comporta sempre aspectes qualitatius (què es vol?) i quantitatius (fins on?). Implica:

- Medició: quantificació
- Congruència: comparació (amb altres i/o un mateix al llarg del temps)
- Comunicació: presa de consciència del procés (del que s'ha fet i del que encara queda per fer)
- Judici: valoració (s'assembla a una peritació per determinar el valor d'una cosa)
- Decisió: obertura a un nou projecte

Què és realment el rendiment acadèmic?

El rendiment acadèmic es considera i es tracta tradicionalment com a **estadística de les qualificacions** que els professors donen als alumnes. Tots els alumnes són avaluats i qualificats pels seus professors. Tres cops cada curs es passa informació del rendiment a les famílies.

Però no podem confondre rendiment amb qualificacions. Els resultats acadèmics es consideren l'expressió del rendiment.

Moltes qüestions, dubtes, i sols algunes certeses, se'ns presenten en el sistema establert que agrupem en els apartats següents, amb un intent d'aportar un cert ordre:

- El **saber**, és avaluable? Fins a quin punt i en quines condicions?
- Com sabem el que sabem? I el que ignorem? I el que necessitem aprendre?
- Quina relació hi ha entre potencial i rendiment?
- Com es quantifica i qualifica el que un aprenent sap?
- Com es relacionen treball, esforç i rendiment escolar?
- Si hi ha diferents tipus d'intel·ligència (social, pràctica, musical, numèrica, espacial, de llengua, emocional...), com les considerem?

L'avaluació no és sols intel·lectual (saber), sinó també pràctica (saber fer) i social, de relacions interpersonals, estètica (saber ser). No es valoren com a resultats, en el nostre sistema, la capacitat de lideratge de l'alumnat (delegats de curs, dinamitzadors d'associacions, caps d'equip, responsables de...). En altres països, tot això es considera en l'expedient acadèmic i té més consideració que un excel·lent en l'àrea més difícil. Oblidem que totes aquestes habilitats socials s'aprenen i s'exerciten.

Els objectors escolars, que no abandonen les aules i estan al centre, produeixen sovint greus situacions d'indisciplina. Les expulsions i sancions per faltes greus augmenten any rere any (seria necessari fer un bon tractament estadístic per centres d'aquest important aspecte) i cada cop es presenten casos límit: el fet de no saber què cal fer amb alguns adolescents o grups que fan coerció (*mobbing* i *bulling*) tant entre professors com entre alumnes genera un clima de perill i por a les institucions escolars. És curiós que aquest tema ha sorgit i s'ha sensibilitzat a partir dels mitjans de comunicació, no pels responsables institucionals de les escoles.

- Els nostres **currículums**, oficials, de centre explícits o ocults ensenyen el que serà necessari per a les noves generacions? Es diu que hi ha una distància de quaranta anys entre la pedagogia i els avenços científics. Sembla que aquesta distància tendeix a incrementar-se, no sols amb la ciència sinó també respecte a la «cultura viva» que viuen les noies i els nois de les aules. Com podem reduir-la i integrar el que s'ensenya amb el que viuen els alumnes?

  L'obligatorietat, genera igualtat o desigualtat? O potser totes dues coses alhora?

  Com tractem la diversitat? Com podem evitar la discriminació interna?

  Dues concepcions enfrontades: mínims o òptims per a tothom?

  Què ha de ser obligatori? Punts d'acord: hàbits bàsics: lectura escriptura i càlcul.

  Com podem ensenyar a tractar la informació? Hi ha un gran acord a pensar que el més important en una cultura canviant és «aprendre a aprendre»; però, això tan important, com s'avalua?

  El discurs pedagògic existent és ple d'ambivalències. Caps plens? Caps ben fets? Ensenyem a pensar? A fer? Com podem «desintel·lectualitzar» el currículum per a l'alumnat amb orientació pràctica o manipulativa?

  La voluntarietat o l'obligatorietat, la flexibilitat curricular, com podria incidir en la formació de la voluntat i el caràcter sobretot dels adolescents? Hi ha més canvis del currículum oficial que avaluacions i revisions serioses amb visió cultural de futur.

  Quants professors o persones cultes superarien una prova de final d'ESO en totes les àrees tal com exigim als nostre alumnat? Què dirien els experts del que ensenyem a les aules? Què és important aprendre?

- Els **alumnes** accepten ser avaluats, i el grau d'acceptació de les qualificacions que els posen els seus professors varia entre l'acceptació, quan les consideren justes i equitatives, independentment del grau d'exigència. L'acceptació té més a veure amb la justícia i equitat que amb el grau d'exigència. Hi ha casos de professors amb molts aprovats que són rebutjats, i, en canvi, casos amb molta exigència són acceptats.

  Els alumnes també són avaluadors dels seus professors (l'avaluador avaluat); saben si treballen, si són puntuals o falten molt, si són exigents amb ells mateixos, com planifiquen, revisen i ajuden o no el grup, si ensenyen a valorar el treball fet i a prendre decisions, com estableixen formes de recuperació i d'ampliació, si estimulen la capacitat de qüestionar-se i de generar nous coneixements.

En general, no es té gaire en compte l'autoavaluació de l'alumne, ni es posa en relació amb la que en fa el professorat.

Com podem connectar l'autoavaluació de l'alumne amb la del professor?

- És obvi que cada **professor**, individualment, té el seu sistema de valorar. Valora coses diferents. Fa la seva interpretació curricular i incideix en el que creu més important. Té un estil de gestionar el procés d'ensenyament-aprenentatge. Obté uns resultats segons el grup classe, el potencial de l'alumnat i les relacions que generi.

  Col·lectivament, hi ha unes tradicions que es mantenen i són difícils de canviar: hi ha diversitat de concepcions i de pràctiques avaluadores, tant per nivells com per especialitats. Es té assumit que ensenyar implica avaluar. Ho avaluem tot més o menys conscientment.

  Com les expectatives i estil del professor incideixen en les expectatives, la motivació i el rendiment d'un alumne?

  Ensenyar pot ser una tasca tan engrescadora com avaluar ho pot ser dolorosa o enutjosa per a la majoria de professors que ho accepten com a mal necessari. Avaluar és com reconèixer l'esforç, una certa remuneració del treball fet pels alumnes. Serveix d'estímul i també, de vegades, de penalització.

- Els **exàmens** i les proves serveixen per detectar el que un aprenent sap?

  Les qualificacions reflecteixen el grau d'aprenentatge?

  El que és capaç de fer un aprenent en una situació demostra el que sap? Com influeix la situació de prova?

  És possible fer una avaluació objectiva i real? Tota avaluació és aproximativa i relativa, amb forts components dels subjectes que hi intervenen i interactuen.

  Els mètodes tradicionals de proves, controls i exàmens són els més emprats. El que pregunta el professor no sempre coincideix amb el que es pregunta l'alumne.

  La situació prova determina el que el professor creu que és important.

  Els exàmens i les proves valoren principalment la capacitat de resposta i adaptació (nervis...).

  Una mateixa prova d'un alumne valorada per dos professor diferents, té la mateixa qualificació?

  Dos alumnes amb la mateixa qualificació, saben el mateix?

  b.1. Dos alumnes amb insuficient poden ser molt diferents: un amb potencial baix, l'altre un intel·ligent i creatiu que s'avorreix amb la situació que se li presenta.

  b.2. Dos alumnes amb excel·lents poden ser tan diferents com una «rata de biblioteca» memoritzadora i un interessat que ha ampliat pel seu compte.

• **Relació professor-alumne.** A cada àrea es valoren les actituds dels alumnes, però no les seves preferències curriculars sobre tot el que estan obligats a aprendre, que en gran mesura depenen del tipus del professor. Hi ha professors que encisen, uns altres fan avorrir el que ensenyen.

Els bons professors aprenen del seu alumnat, tant com aquest d'ells.

Els professors no jutgen sols el que aprenen els alumnes de la seva àrea, sinó com a persones; també els alumnes ho fan dels professors.

Hauríem de valorar el grau de satisfacció dels professors amb el seu alumnat i centre i també de l'alumnat respecte dels docents i l'escola.

Què passaria si... els alumnes poguessin triar el professor, si... poguessin escollir matèries amb més ventall que les actuals optatives?

• **Comunicació de resultats**. Com es fa? Quins efectes té?

Quin valor té i com interpretem els resultats del rendiment acadèmic? Alumnat, famílies, professionals, administració, polítics, mitjans de comunicació, ho fan tots ells des de perspectives legítimes i diferents.

Com veuen, viuen i valoren l'ensenyament i l'avaluació els alumnes i les seves famílies? Del «tantsemenfotisme» al drama i a la depressió. Convé estudiar quines coses diuen els alumnes, les famílies i els professors sobre l'avaluació.

Probablement, la situació actual té poc a veure amb el que succeïa fa deu, vint o quaranta anys, quan els actuals professors eren estudiants sense televisió, ni Internet, ni i-Pods, ni videojocs.

- Com evolucionen els **models d'escola**?

  Es tendeix a l'homogeneïtat o a la diversitat de centres?

  Quin ús es fa de l'autonomia de centre?

  Com es desenvolupen les innovacions i les noves experiències?

Cada centre treballa amb un alumnat determinat de contextos familiars i culturals concrets. Té un projecte i una trajectòria escolar més o menys compartida junt amb uns espais, recursos, organització i estil. Hi ha uns hàbits de relació, una cultura organitzativa i un nivell d'exigència institucional. Comparteix una cultura avaluativa i un estil de relació amb alumnat i famílies.

Existeix el mite de la fragmentació del saber per especialitzacions. Mentre que al món laboral i científic cada cop hi ha més integració i interrelació, a les escoles ens aferrem a les especialitats i a la «compartimentació» del saber, amb la conseqüent pèrdua del sentit. Hi ha departaments sense ponts ni interdisciplinarietat.

El **context** en què s'ensenya i es viu determina el rendiment. Les nostres Illes tenen uns dels més alts nivells de renda per càpita i dels més baixos nivells d'estudis de la població i més baixos resultats escolars. Com estan relacionats i es determinen ambdós fenòmens?

Tots els canvis demogràfics, econòmics, tecnològics determinen i configuren discursos, fets i interpretacions diversos del món educatiu. Els canvis legislatius amb els seus «corsi e ricorsi» creen una certa confusió. Avaluació contínua, parcials, finals, recuperacions, sistemes de reclamacions... actes ordinàries de juny, de setembre... Ara sí, ara no. El discurs oficial ha incidit molt en la dimensió motivadora del professor i ha oblidat la formació de la voluntat, el caràcter, el rigor, el treball ben fet, l'esforç i la disciplina (individual, grupal i col·lectiva). Es té prou clar el que és acceptable, tolerable i intolerable? El que s'ha de sancionar positivament i negativament? Som coherents amb el nostre sistema de premis i càstigs?

Una anècdota reveladora. «Això és com l'oest en la febre del or»:

En una reunió feta a gener del 2005 amb directors, caps d'estudis i inspectors per interpretar i comentar els resultats de la primera avaluació dels dotze instituts de secundària de la demarcació Mallorca C, un experimentat i assenyat director va intervenir per trencar la ronda de queixes, justificacions i interpretacions dient: «Crec que ens hem de felicitar tots els qui estem aquí per l'èxit aconseguit i que estem preocupats per millorar els resultats. Hem de tenir en compte la situació en què treballem. Fa uns dies vaig visitar un institut en una ciutat de Castella i davant el centre només hi havia dues motos. Aquí a qualsevol instituts de secundària en tenim més de dues-centes: això és com l'oest en època de la febre d'or i, en aquestes circumstàncies, ensenyar és molt difícil». Tothom es va posar a riure i a la vegada la sàvia intervenció ens va proporcionar una nova perspectiva de la situació i el context en què ens movem a les nostres illes aquí i ara i que afecta no sols els adolescents, sinó les famílies, el professorat, els hàbits de consum, el sistema de valors i tot l'escenari que ens envolta. Moltes vegades el peix l'últim que veu és l'aigua que l'envolta.

Els nostres joves troben feines remunerades que els estimulen a abandonar el sistema escolar així que poden. A les aules hi ha objectors escolars que esperen a complir els setze anys per no tornar a traspassar la porta del centre seguint models d'altres amics. Els progenitors enfeinats no es veuen amb forces per ajudar a les tasques escolars, preguntar com els va, què fan o aprenen. Cada cop hi ha més casos de famílies que es posen en contra dels professors i l'escola, i al costat de capricis del fills. Això ho comprovem en les entrevistes, en els despatxos de direcció i també d'inspecció, on apareixen un tipus de reclamacions i denúncies insospitades fa pocs anys, on veiem que davant d'una sanció, els pares no fan costat als professors i es posen al costat dels seus fills. Evidentment no totes les famílies actuen així. Però aquest nou fenomen creixent preocupa els educadors pel que té d'efecte sobre la resta de l'alumnat i en l'ambient general en què es desenvolupa la seva tasca.

- L'avaluació i el rendiment s'utilitzen molt poc com a **guia**, **mediació** i orientació de l'alumnat o del programa orientat a afavorir l'èxit. No ensenyem ni valorem la capacitat de l'aprenent de fer-se preguntes (en alguns casos es considera fins i tot molest que es preguntin coses). Tendim a fer-la servir més com a mitja de selecció i classificació que com a estratègia de canvi i millora.

Sabem avaluar poc. No obstant això, tots podem aprendre a avaluar: fixar i publicar criteris i condicions i respectar-les, facilitar l'autoavaluació i l'avaluació recíproca entre iguals (alumnes, professorat, centres), afavorir la participació dels implicats en els seus processos d'avaluació, per millorar el que fem, aconseguim i ens proposem fer millor.

Resultats acadèmics

Les idees sobre avaluació són una cosa, els resultats en són una altra i la interpretació que se'n fa una tercera. Estem plens de tòpics, tenim uns usos i costums (alguns de bons i d'altres de nocius). I hem de reconèixer que en el nostre sistema hi ha coses que no es perceben ni, potser, es volen percebre. O no es volen dir, ja que posarien de manifest greus contradiccions del sistema.

Es troba el que se cerca, s'oculta el que no convé dir i no es veu el que no es vol veure, o no en som conscients. Per interpretar necessitem dades elaborades. I els factors que determinen el rendiment són diversos i s'interrelacionen.

L'enfocament que presentem vol ser crític i constructiu ensems que respectuós amb totes les perspectives, encara que sovint entren en conflicte entre si.

El que no diuen les nostres estadístiques oficials de rendiment escolar:

- Quants alumnes i en quin moment abandonen el sistema? Al llarg del curs, entre cursos, trams educatius... Els abandonaments no figuren a les estadístiques oficials de rendiment acadèmic. Qui es dóna de baixa, deixa de ser alumne.

- Quins centres tenen més abandonaments? Estudi de causes. Formes de prevenció.

- Percentatges dels qui ho aproven tot i dels qui repeteixen o promocionen obligatòriament per edat.

- Absentisme físic i absentisme mental (objectors escolars en els centres).

- Continuïtat i ruptura entre trams educatius. Coordinació entre centres de primària i secundària. I aquests amb estudis postobligatoris. (hi ha grans diferències entre centres segons la titularitat i la zona).

- Correspondència d'edat i nivell educatiu cursat. Quants alumnes acaben als setze anys sense cap repetició de curs amb títol de secundària i tot aprovat? Encara que sembli estrany, avui en dia no processem aquesta informació de forma global.

- Estudi diferenciat per sexes (obligat en totes les estadístiques internacionals).

Quadre 1. Possibles agregats i desagregats estadístics

Per territori	General Illes Balears Per illes, municipis
Per titularitat	Centres públics Centres concertats. Privats Centres estrangers
Per nivells i modalitats Règim general i especial	Infantil (no hi ha actes d'avaluació) Ensenyament obligatori: primària, ESO, Educació especial Ensenyament postobligatori: batxillerat, FP Ensenyament permanent adults (ESPA, cicles formatius, iniciació GS) Ensenyaments especials: arts, música...
Per àrees de coneixement	Àrea a àrea, seguiment trajectòries Agrupaments per àrees instrumentals Agrupaments per àrees afins. Per departaments
Per tipologia de l'alumnat	Per sexes: homes, dones. Per llengua materna (oficials, estrangera...) Seguiment trajectòria per promocions Per correspondència curs-edat. Repetidors
Per agrupaments de centres	Demarcacions, zones, CP adscrits a IES Dimensions, tipus de població Modalitat d'ensenyament, formes organitzatives

És important fer agregats i desagregats no sols per titularitat, sinó també per tots els altres criteris detallats en el quadre (1), i a més a més entrecreuar dades.

El curs 2002-2003, per primera vegada, el Departament d'Inspecció Educativa (DIE) publica els resultats generals del sistema per titularitat i per àrees en un CD-ROM. Abans les dades es publicaven a la memòria del DIE. Disposem de sèries diacròniques dels deu darrers anys. Hi ha la voluntat d'ampliar i difondre aquesta informació fent-la disponible de forma més àgil i a l'abast dels professionals, dels centres i dels ciutadans, que cada cop mostren més interès per aquests resultats. Les dades es volen treballar de forma més precisa i, enguany, ja es demanen més dades als centres a través d'Internet per poder estudiar el rendiment amb més variables i precisió.

La informatització de dades aporta moltes possibilitats i presenta una nova problemàtica sobre publicitat i confidencialitat de dades, que en un sistema democràtic lògicament s'ha de respectar i també exigir. Hi ha uns usos i costums arrelats que no sempre són justificables (vegeu apartat «Comparacions (rànquing i *benchmarking*) i publicació de resultats» més endavant, juntament amb les qüestions que poden interessar diferents usuaris de les estadístiques).

Hi ha dades estadístiques de les administracions educatives i dades del nivell d'estudis de la població a través de fonts demogràfiques o censals. Les dades de les administracions educatives miren el rendiment dels qui estan escolaritzats i obliden els abandonaments del sistema. Una font d'informació i l'altra s'haurien de complementar.

El professorat, segons el nivell (infantil, primària, ESO o nivells postobligatoris), utilitza diferents sistemes d'enregistrament i codificació de resultats acadèmics, des del «progressa adequadament» o «necessita millorar» fins al sistema numèric d'1 a 10 acompanyat de consideracions alfanumèriques sobre actituds, comportament, etc. Això dificulta entendre el procés de la trajectòria escolar i fer un seguiment diacrònic per promocions o cohorts considerant continuïtat-abandonament i evolució de taxes d'escolarització.

Quadre 2. Població i escolarització. El principal fracàs escolar és l'abandonament i la repetició de curs. Si analitzem les dades de població del 2003 i les relacionem amb la dels alumnes avaluats del curs 2003-2004, tenim el quadre següent:

QUADRE 2. POBLACIÓ I ALUMNES AVALUATS. ANY 2003

Edat	Població a IB		Total IB 947.361			
0	9.356		Població de 6 a 15 anys 10,2% del total			
1	9.416					
2	9.589					
3	9.018					
4	9.285					
5	9.167		TRAM ED.	Al. avaluats	Taxes	Diferència
6	9.063					
7	9.279		Primer cicle EP	9.377*	101,1	98
8	9.160	96.672				
9	9.390		Segon cicle EP	9.671*	103,0	281
10	10.003					
11	9.930		Tercer cicle EP	10.329*	104,0	399
12	10.024					
13	9.938	29.920	2n curs ESO**	11.385	114,6	1.447
14	9.927		3r curs ESO	10.472	105,5	545
15	9.958		4t curs ESO	8.118	81,5	-1.840
16	10.110		FP mitj. i sup.	2.308	7,4	(sobre població
17	10.468	31.388	Batx. 1r i 2n	10.332	32,9	de 16, 17 i 18
18	10.810		T postoblig.	12.640	40,3	anys)

Font: IBAE Població per edat i sexe. Any 2003
Font: DIE (2004). Resultats acadèmics dels alumnes de les Illes Balears. Curs 2002-03
Elaboració pròpia
* A EP. Nomes hi ha actes avaluació al final de cada cicle
** A 1er ESO no hi havia actes d'avaluació en el curs 2003-04

Observacions: 1. Les taxes d'escolarització són un indicador parcial de les taxes de repeticions per edat: s'ha de tenir en compte que a la taula no hi figuren els alumnes escolaritzats en centres d'educació especial (486 alumnes a 2002-2003) ni els que van a escoles estrangeres a les Illes (uns 1.700 alumnes en dotze centres). 2. Les taxes de FP i batxiller s'obtenen del total de població de setze a divuit anys.

Sense tenir en compte l'edat dels alumnes, podem donar aquest percentatges en relació amb la població existent:

- 59,7% d'alumnes es treuen el títol d'ESO sobre la població quinze anys.
- 50,2% d'alumnes estudien batxiller sobre la població de setze i disset anys.
- 11,2% d'alumnes estudien FP cicle mitjà o superior respecte de la població de setze i disset anys.
- 35,0% de la població amb estudis postobligatoris. La mitjana de l'Estat és d'un 37%.
- La taxa d'estudis superiors de la població balear és una de les més baixes de tot l'Estat i de les diferents comunitats autònomes (5,11% de la població en edat de treballar enfront del 6,26% de tot l'Estat al 2001).

Pels estudis internacionals (PISA, TIMMS), i també pels nacionals (INECSE, IAQSE), sabem que els resultats de rendiment de les nostres generacions joves són dels més baixos.

No sabem com afecta la immigració (un 17% de la població, de les més altes de l'Estat) en l'actiu educatiu de la nostra població. Probablement la mitjana d'anys d'estudi i el nivell educatiu general de la població sigui decreixent.

Si comparem dades d'alumnat estranger escolaritzat respecte al conjunt de l'Estat, veiem que a primària el percentatge a les Balears és el doble (11,84 i 6,97%, respectivament).

Quadre 3. Distribució de l'alumnat espanyol i estranger a l'ensenyament obligatori. Curs 2003-2004

	Alumnat estranger		Alumnat espanyol		Total		Total ensenyaments obligatoris
	EP	ESO	EP	ESO	EP	ESO	
I. Balears	6.771	3.998	50.395	36.302	57.166	40.300	97.466
Espanya	172.888	108.298	2.309.137	1.764.988	2.482.025	1.873.286	4.355.311
% I. Balears	11,84	9,92					11,05
% Espanya	6,97	5,78					6,46

Es considera estranger qui no té nacionalitat espanyola. Els qui tenen doble nacionalitat es consideren espanyols
Font: Elaboració CIDE i pròpia de *Las estadísticas de la educación en España. 2003-2004*. Dades avanç

Les Balears són la comunitat amb un percentatge més alt d'estrangers juntament amb Madrid. Això té conseqüències evidents. Però tots sabem que les desigualtats es reprodueixen, i amb més força, a nivells micro. Si miréssim el percentatge d'estrangers per centres, ens trobaríem una gradació molt desigual. En alguns centres el percentatge seria inferior a la mitjana nacional o nul. En d'altres podria ser molt alt. Tampoc no podem considerar igual un estranger del nord que un del sud. I ens caldrà fer diferenciació per país d'origen, llengua, nivell sociocultural, etc. En el cas dels emigrants, hi ha centres que sobrepassen el 50 i 60% de l'alumnat. És evident que aquest factor incideix en la problemàtica del centre i el seu rendiment. I de manera diferent si són estrangers de la UE o de països poc desenvolupats.

Es pot dir que la població escolar de les Balears, respecte del total, només és del 2,24%. Les grans xifres serveixen per minimitzar els problemes dels 10.769 estrangers i els greus problemes educatius dels que no parlen cap llengua oficial, són de famílies sense papers ni treball i es concentren en uns determinats «centres gueto» cada cop més problemàtics. Es produeix, doncs, una segregació d'escoles d'autòctons i d'estrangers.

No hi ha dades generals sobre l'abandonament en els ensenyaments postobligatoris. Sabem que són altes fent estudis de centres concrets. Hi ha la dificultat d'alumnes que passen d'un tipus d'estudis a un altre i les estadístiques són més complexes quan s'ha de tenir en compte l'alumnat d'ensenyament d'adults, on es preparen per a l'obtenció de títols de secundària (ESPA), i fins i tot de preparació per a l'accés a la universitat.

No sabem gaire què passa amb la població de setze a vint anys. La població entre setze o divuit o vint anys té moltes possibilitats d'estudis dependents d'institucions diverses i programes dependents de conselleries com Treball i d'altres que fan programes de transició al món del treball. Això dificulta obtenir taxes d'escolarització en aquest tram de vida.

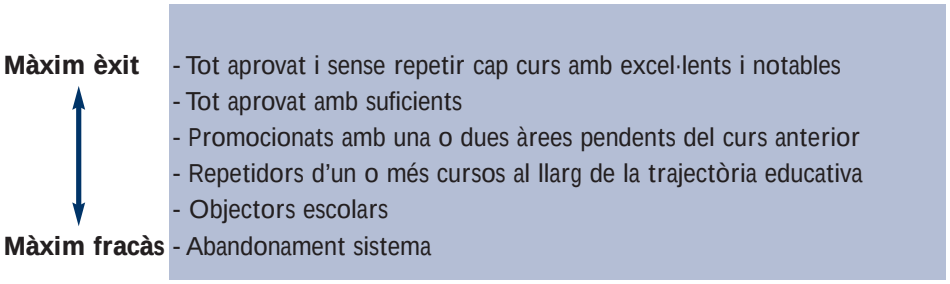
Tot i això, no podem estar massa tranquils ni satisfets amb aquestes dades generals sobre el nivell educatiu de la població a les Illes.

Tenim poques dades processades, poca interpretació i explicació, i encara menys projectes de millora efectius. Les solucions són difícils. Si fem una microanàlisi del que passa, no podem estar gaire més encoratjats. I encara menys esperar solucions generals vàlides per a tot el sistema. Evidentment, l'administració ha d'aportar recursos humans i materials i impulsar innovacions al sistema i conciliar l'avaluació institucional de processos d'ensenyament-aprenentatge amb nous models d'organitzacions que han de retre comptes a través d'avaluacions integrades externament i internament. Però són els centres i els equips directius i docents els qui han de cercar solucions i considerar globalment els seus problemes específics segons la seva població i problemàtica.

Trets generals: de l'èxit total a la repetició i abandonament

El sistema de tractament de resultats tendeix a veure uns aspectes i ignorar-ne d'altres. Es fixa en allò global i no té en compte les particularitats. Parlem més de fracàs que d'èxit escolar. També donem més importància i recursos a millorar el que és deficient que a proporcionar recursos per

fer millor el que és bo. En realitat, hi ha una línia de continuïtat entre els dos extrems amb una campana de Gauss quant a nombre d'alumnes implicats en cada segment. La línia es pot establir així i fer els segments que es desitgi:



Incrementar l'èxit escolar s'ha d'entendre com una actuació conjunta i diferenciada en tots els segments, procurant que cada segment de població aconsegueixi els seus òptims d'aprenentatge. Cal pensar tant en els segments de població que són capaços d'ampliar i d'aprofundir coneixements com en tots els altres inferiors. Pensem poc en aquesta situació. Predomina la concepció de «mínims» enfront de la concepció desitjable d'«òptims» per a cada cas.

A primària no existeix pràcticament abandonament ni objecció escolar. Aquests fenòmens es donen a l'ESO de dotze-tretze a quinze anys, i de manera molt més intensa en uns determinats centres públics i especialment en zones costaneres. És molt menys intens en els centres concertats. També hi ha una gran mobilitat d'alumnat i professorat en alguns centres, mentre que en d'altres hi ha una gran estabilitat. Com afecten aquests trets en el rendiment? Quina eficàcia tenen les aules d'acollida i els plans d'immersió o diversificació per llengües? Tenim més ideologia que estudis amb resultats fiables i contrastables en aquest i d'altres àmbits (PIE, agrupaments flexibles, aules d'acollida, suports dins i fora de l'aula...).

La **trajectòria escolar** d'un alumne és bastant previsible, segons variables personals, familiars, culturals, de tipus de centre i d'adquisició precoç d'habilitats bàsiques. En acabar primer cicle de primària ja es podria fer una predicció de la vida acadèmica futura d'una gran part de l'alumnat. Uns tenen pràcticament garantit l'èxit, uns altres el fracàs en el sistema i un tercer grup estaria en una zona de risc. Les variables que incideixen en l'èxit o el fracàs estan bastant estudiades. Per millorar l'èxit s'han d'atendre de forma diversa els diferents grups i incidir en les variables que estan a les nostres mans: els centres, els equips docents, el currículum, l'organització escolar i les bones pràctiques organitzatives i docents.

El seguiment de la trajectòria escolar obligatòria en l'alumnat dels centres públics i els privats o concertats és molt diversa entre si. I si bé dins cada agregat hi ha moltes diferències, es pot parlar d'uns trets que determinen els resultats i ens poden ajudar a interpretar-los, ja que, si bé el sistema escolar no es pot entendre com un mecanisme tancat, sí que es pot dir que totes i cada una de les variables es relacionen en alguna mesura. El quadre 4 sintetitza les variables que incideixen en la trajectòria escolar dels alumnes de centres públics i els de centres concertats i privats.

QUADRE 4. PRINCIPALS DIFERÈNCIES ENTRE CENTRES PÚBLICS I PRIVATS EN PASSAR DE PRIMÀRIA A ESO

Tret	Centres públics	Centres privats i concertats
Tram educatiu	Diferents centres cada tram. CP IES	Imparteixen els dos trams
Continuïtat coordinació	Poca i difícil entre trams	Alta, quasi natural. Direcció única
Projecte educatiu i PCC	Diferent en cada centre	Coherència entre primària i secundària
Jornada escolar	Majoritàriament única, contínua	Majoritàriament partida
Activitats complementàries i extraescolars	Voluntàries	Pràcticament obligatòries
Mobilitat del professorat	En casos molt alta o baixa	En general estable
Tipus de professorat	Dos cossos diferents primària secundària	Contractació laboral
Tipus d'alumnat	Heterogeni i divers per centre	En general més homogeni
Mobilitat de l'alumnat	Alta i desigual per centres	Baixa (en general)
Nº Professors per grup classe	A CP 5-6, a ESO 12-14	A primària 5, a ESO 8-9
% d'alumnes que cursen Religió	% molt desigual segons centres	Quasi el 100% de l'alumnat

No parlem de centres bons o dolents, la diversitat és en els dos grups. Ens referim ara a factors estructurals i organitzatius que determinen problemàtiques diferents segons la titularitat i els problemes específics. En els centres privats la coordinació és fàcil i gairebé espontània. En els casos dels centres públics, on cada tram es fa en centres diferents, requereixen una major coordinació, no sempre existent. És necessari fer un conjunt d'accions de coordinació entre els col·legis públics i els instituts de secundària per atendre els agrupaments, fer un seguiment de l'alumnat per àrees, de les tutories, de les relacions amb les famílies i de les avaluacions finals de sisè i inicials de primer d'ESO. En els pobles de les Illes on els col·legis públics estan adscrits la dificultat és menor; a les ciutats, on hi ha adscripció múltiple de centres, la complexitat de coordinació és tan gran que es fa gairebé impossible. És en aquesta ruptura entre primària i secundària on s'originen els majors fracassos escolars.

El curs 2004-2005, els alumnes han pogut repetir primer d'ESO per primer cop. La inspecció ha fet un treball de seguiment d'un grup significatiu d'instituts de secundària per veure què passava. Les aules de primer han augmentat significativament. A la mostra estudiada el 28% d'alumnes de primer eren repetidors.

Les aules de segon han disminuït. Enguany, (curs 2004-2005) els segons d'ESO han estat «més tranquils», només hi havia els repetidors de segon. Encara no sabem quins efectes produirà aquest fet al curs 2005-2006. Probablement tornaran a augmentar les aules de segon. I de nou es produirà un increment de repetidors en aquest nivell, sense reduir els de primer.

Sí que podem dir què passa amb els repetidors de primer. En general estan distribuïts per aules amb grups heterogenis, fan el mateix de la mateixa manera i el resultat és que, del 28% de repetidors existent:

Quadre 5. Resultats dels repetidors a la primera avaluació. Curs 2004-2005

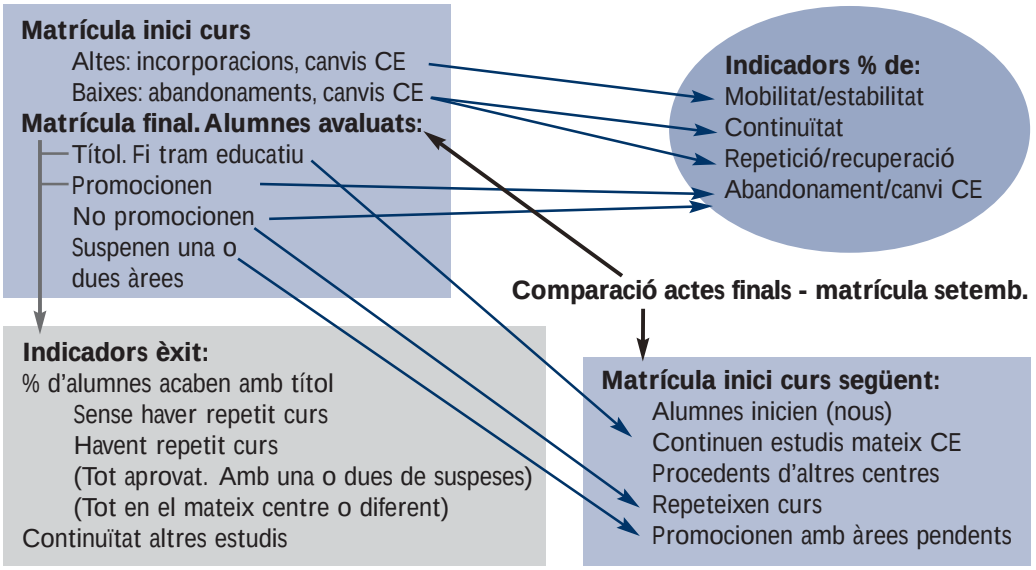
Ho aproven tot a la primera avaluació	8,7%
Suspenen una o dues àrees (promocionarien)	15,7%
Suspenen de tres a cinc àrees	25,1%
Suspenen més de cinc àrees	46,5%

És a dir, que a una quarta part dels repetidors els serveix repetir, mentre que el 75% tornaria a repetir, cosa que no és possible i hauria de promocionar «per imperatiu legal» (Art 23.3 LOCE). Els resultats a la segona i tercera avaluació sembla que no són millors. Serà important contrastar els resultats finals respecte a anys anteriors i estudiar si la repetició afavoreix l'«èxit» o incrementa el fracàs escolar a l'ESO.

És fàcilment previsible que, en repetir segon al curs 2005-2006, aquest gran nombre d'alumnes es vegi abocat al fracàs si no es prenen mesures organitzatives de flexibilització de grups o es fan «prediversificacions curriculars» que els permetin aprendre i els proporcionin les habilitats bàsiques que no tenen assolides des de primària. Molt d'aquest alumnat no llegeix com parla, amb fluïdesa i comprensió eficaç. Si no s'hi posa remei, a tercer seran objectors escolars o abandonaran el sistema.

Un altre punt crític. Les estadístiques es tanquen amb les proves extraordinàries de setembre i s'obren amb el nou curs. S'entén l'any escolar com un cercle tancat, en lloc de veure'l com una espiral amb continuïtat d'un curs a l'altre. Entre les actes finals i les actes de la primera avaluació del curs següent no s'estableix continuïtat i seguiment de les promocions. El nombre d'alumnes que han de repetir a les actes finals és superior als alumnes que repeteixen l'any següent en tots els centres. L'abandonament es produeix també al llarg del curs, però s'incrementa en el moment de començar curs nou. Molts alumnes no es matriculen i ja no figuren a les estadístiques escolars.

Quadre 6. Fluxos entre cursos escolars i indicadors d'èxit



A les actes de setembre del 2004 d'un grup de quaranta-nou instituts de secundària estudiats, hi havia 6.915 alumnes que havien de ser repetidors distribuïts per cursos en aquest percentatges:

1r ESO	27,75%
2n ESO	30,57%
3r ESO	36,89%
4t ESO	30,60%

En fer un estudi de continuïtat entre la fi del curs passat i l'inici del següent, ens trobem que només 4.210 alumnes estaven matriculats i repetint curs a ESO (són un 22% dels matriculats). En altres paraules: un 39,11% (2.705 alumnes, xifra major que els alumnes de tots els centres de les Illes presentats enguany a les proves de selectivitat de juny a la UIB) dels que havien de repetir no s'han matriculat en cap institut de secundària. En general, els alumnes que repeteixen ho fan en el mateix centre, sols un 5,3% canvia. Seria interessant estudiar la mobilitat entre centres receptors i emissors de repetidors, tant entre centres privats com instituts de secundària o entre els dos tipus, ja que sembla que van sols en una direcció (selecció encoberta o eliminació dels alumnes problemàtics).

Què passa amb els que no es matriculen? Van a treballar? Van a l'ensenyament de persones adultes (ESPA)? Van a programes de garantia social? Hi ha adolescents que surten del sistema sense títol de secundària, alguns sense haver complit els setze anys. Sabem que la seva distribució és molt desigual segons centres i zones. És urgent incorporar treballadors socials i programes específics per a aquestes institucions. No n'hi ha prou amb adaptacions curriculars i suport.

El fracàs s'origina en els primers anys d'escolaritat. Les habilitats bàsiques de llegir, escriure i comptar no són assolides per tots els alumnes que acaben primària. Malgrat el fet de repetir un curs a primària, molts no tenen les habilitats instrumentals per continuar amb èxit uns estudis d'ESO. Si els instituts de secundària no prenen mesures correctives i compensatòries fortes per a aquests «casos» (crear una mena d'unitats d'atenció pedagògica intensiva, UAPI) no sols no acabaran l'ESO, sinó que estem a la vista de futurs objectors escolars i abandonaments del sistema. Aquesta població no pot començar a fer un programa d'ESO com la resta. Aquests alumnes no poden tenir dotze o més professors especialistes, tots atents a la seva àrea sense que ningú no tingui una visió global del seu problema d'aprenentatge. Calen mesures organitzatives adients per a aquest segment de població. Les organitzacions educatives s'han d'adaptar a les persones, no a la inversa. Ens trobem amb casos d'analfabetisme funcional amb deu anys d'ensenyament obligatori. Aquest és el pitjor fracàs escolar per a l'alumne, els centres i el sistema educatiu. No podem oblidar que tots som capaços d'aprendre, encara que no tots el mateix, ni de la mateixa manera.

Evidentment, entre els instituts de secundària també hi ha diferències significatives de rendiment. Les mesures correctives no han de ser generals, sinó específiques i particulars, sobretot en zones turístiques i de forta immigració, on la situació és més greu. Seria un error de l'administració donar els mateixos recursos humans a tots els centres amb els mateixos criteris. En situacions desiguals i descompensades es requereix un tractament diferenciat. Vegeu algunes mesures possibles (quadre 7).

QUADRE 7. MESURES I SISTEMES D'AVALUACIÓ SEGONS EL TIPUS D'ALUMNAT

Tipus d'alumnat	Tipus de mesures	Sistemes d'avaluació
D'alt risc	UAPI, adaptació curricular, detecció precoç	Específics habilitats bàsiques Centrats en capacitats de l'aprenent
Repetidors	Tutors de repetidors	Seguiment de treballs Anàlisi de dificultats en cada cas
Amb àrees pendents	Tutors de departament per àrees suspeses	Sistemes de recuperació continuats Treballs i seguiment
Amb dificultats especials	Agrupaments flexibles	Programes de reforç i recuperació. Suport a aula i a fora
Amb gran potencial	Detecció Tutors responsables	Programes d'ampliació i aprofundiment Proves per a augment de nota

Els centres han de millorar els agrupaments flexibles i tractar diferenciadament situacions desiguals que requereixen un tractament intensiu i contundent. Els models organitzatius són poc flexibles i les decisions no es prenen oportunament i fent-ne un seguiment acurat. Els departaments programen per a un alumne mitjà, i en molts casos sense elaborar programes de recuperació i d'ampliació conjuntament amb el Departament d'Orientació. Les instruccions i normes generals predominen sobre les conveniències i necessitats particulars.

Resultats per alumnat

Quants alumnes acaben l'ensenyament primari sense haver repetit cap curs? Com és la continuïtat de primària a secundària? Vegeu quadre 8.

QUADRE 8. PERCENTATGE D'ALUMNES QUE PROMOCIONEN. CURS 2002-2003

	Centres públics		Centres concertats	
Primer cicle	91		95	
Segon cicle	92		95	
Tercer cicle	**90**		93	
Trencament				
		Amb tot aprovat		Amb tot aprovat
1r ESO*	**72 ***	53 *	90 *	Sense dades
2n ESO	74	32	84	43
3r ESO	72	30	80	38
4t ESO	69	36	79	46

* Avanç dades provisionals curs 2003-2004 (primer any que es repeteix primer d'ESO)

Como es veu en el quadre 8, hi ha un descens del percentatge d'alumnes que promocionen a mesura que augmenta el curs. Crida fortament l'atenció la «ruptura» que hi ha en els centres públics en passar de sisè de primària a primer d'ESO, en què el percentatge del que promocionen davalla del 90% al 72%. Una diferència d'un 18% que evidencia la necessitat de fer una millor coordinació entre aquests dos trams, com ja assenyalem en punts anteriors.

No sabem gairebé què saben els alumnes al acabar primària i amb quin grau d'èxit continuen estudis d'ESO. El PA (progressa adequadament) d'un centre no es pot homologar amb el d'un altre (encara que passaria el mateix amb qualificacions numèriques).

Com és la continuïtat dels que han repetit un curs a primària? En quin cicle el van repetir? Els va servir per «recuperar» o «compensar»? Poca cosa podem contestar amb precisió. No hi ha estudis longitudinals. Els mitjans que tenim fins ara no afavoreixen aquesta possibilitat. Fins i tot en el cas de centres amb gestió informatitzada, en canviar de centre es perd el codi de l'alumne i no se'n pot fer un seguiment diferenciat. Seria convenient detectar formes de compensació per saber en quin cicle és millor, etc. Sabem que els centres tenen polítiques de repetició molt diferenciades tant globals com per cicles. Cal fer un estudi sobre l'eficàcia de la repetició a primària, en quines condicions i en quin moment és procedent repetir. Molts dels que han repetit un any a primària no poden seguir amb èxit el que es fa a ESO.

Les mateixes preguntes que ens fèiem a primària es poden fer a ESO. Quants alumnes acaben amb títol de secundària sense haver repetit cap curs (setze anys) i tot aprovat? Amb una o dues àrees suspeses? Ídem havent repetit un curs a primària, un curs o dos a secundària (és a dir, amb disset

anys o més)? Comencem a tenir dades i el DIE està compromès a fer un treball seriós de seguiment dels punts negres del sistema per tal de millorar el rendiment de cada centre de forma conjunta i donant suport als equips directius. Estem elaborant i experimentant protocols d'actuació i ens proposem divulgar les bones pràctiques detectades en determinats centres.

En comparar els resultats àrea per àrea i en tots els cursos d'ESO entre l'avaluació final del curs 2003-2004 i els resultats de la primera avaluació del curs següent, s'observa que, mentre que a les actes finals aprova totes les àrees un 44% de l'alumnat, a la primera avaluació ho fa sols un 27,5%. A la primera avaluació hi ha un 21% d'alumnes amb una o dues de suspeses, són els que promocionarien en el cas de ser resultats finals. (De tres a cinc de suspeses n'hi ha un 24% i amb sis o més un 29%.) Els alumnes, en passar de la primera a la darrera avaluació, aproven dues, tres o més assignatures de mitjana. Aquest fet es dóna en tots els instituts de secundària estudiats i sembla una pràctica habitual d'exigència d'inici de curs per part del professorat. No tenim dades de cursos anteriors, però sembla una tendència que es repeteix cíclicament.

RESULTATS PER ÀREES: CURRÍCULUM, DEPARTAMENTS, PROFESSORAT

No totes les àrees tenen el mateix grau de dificultat. Es pot fer una gradació de les de més èxit o facilitat a les que tenen major grau de dificultat i més insuficients. El grau de dificultat tendeix a ser estable en el sistema i en els centres. Malgrat tot, hi ha grans oscil·lacions entre centres i també entre professors. El quadres 9 mostra les diferències per àrees en 49 IES:

QUADRE 9. RESULTATS PRIMERA AVALUACIÓ 2004-2005 49 INSTITUTS (ES CONSIDEREN CONJUNTAMENT ELS QUATRE CURSOS D'ESO)

Àrees	% aprovats	V. màx.	V. mín.	Diferència
L. Catalana	53,2	75,1	24,6	50,5
L. Castellana	47,8	71,8	31,2	40,6
Anglès	58,2	67,9	40,7	27,2
Matemàtiques	55,6	80,1	32,3	47,8
C. Natura	49,1	68,8	31,2	37,6
C. Socials i Història	56,7	80,6	37,9	42,7
E. Física	71,3	88,3	51,2	37,1
E. Plàstica i Visual	46,9	64,8	31,0	33,8
Música	65,2	84,1	47,0	37,1
Tecnologia	33,9	59,3	10,9	48,4
Ètica	78,6	97,4	37,5	59,9
Religió	84,0	100,0	54,3	45,7

Es poden estudiar agregats d'àrees, com per exemple:

- Llengües oficials, o també conjuntament amb estrangeres.
- Àrees instrumentals (llengües oficials i matemàtiques).
- Conjunt d'àrees d'un departament (exigència departamental).
- Conjunt d'àrees impartides per un professor (exigència entre professors).

Aquest tipus d'anàlisi no és gaire freqüent, però pot ser de gran utilitat per prendre decisions curriculars, en el si d'un departament o per donar ajuts, recomanacions d'ajustament a determinats professors que s'apartin significativament de la mitjana.

Si analitzem (quadre 9) els resultats dels quaranta-nou instituts de secundària conjuntament, tenim el valor mitjà del % d'aprovats. Entre l'institut de secundària que té el % més alt i el més baix hi ha una forta oscil·lació. Les diferències poden ser fins i tot entre 27 punts la mínima (Anglès) i 59 punts la màxima (Ètica). Si es té present que aquests valors mitjans per instituts de secundària són el resultat de departaments de quatre a deu professors que imparteixen la mateixa assignatura, resulta molt sorprenent aquesta dispersió, que d'alguna forma «oculta» la dispersió entre professors, que és més elevada. És ben necessari i urgent fer un treball sobre criteris d'avaluació i de qualificació entre departaments i centres.

En fer anàlisis més detallades s'observa que en un mateix institut de secundària les diferències d'aprovats en les dues llengües oficials són inversament proporcionals a la composició lingüística de l'alumnat. És a dir, amb un percentatge de castellanoparlants altíssim, molts suspenen la llengua castellana i, en canvi, el català, que el saben parlar molt pocs, l'aprova un percentatge molt més alt. És a dir, les qualificacions són molt convencionals i convé revisar i homogeneïtzar criteris en els centres i també en el sistema educatiu. Amb aquestes dades no es pot dir que s'avaluïn amb objectivitat els aprenentatges dels alumnes.

El sistema és resistent al canvi i els grans nombres del sistema indiquen poques tendències de canvi general. A nivell micro, les oscil·lacions són molt més grans tant entre centres com entre professors. No sabem què passa a nivell mitjà de zones territorials o d'agrupaments per tipus de centre.

Si fem una comparació entre el rendiment global o per àrees d'un grup d'instituts de secundària, (quadre 10) es pot veure una gran oscil·lació que ens permet fixar l'atenció en punts forts i febles que cal treballar conjuntament.

QUADRE 10. ÍNDEX GENERAL D'ÈXIT I REPETICIÓ ENTRE DOTZE IES. CURS 2003-2004

	% que ho aproven tot	% repetidors
Mitjana	32,4%	27,2%
Màxim	44,3%	34,8%
Mínim	20,1%	16,5%
Oscil·lació màx.-mín.	24,1	18,3

* Considerant totes les actes d'avaluació (segon, tercer i quart d'ESO)

Les oscil·lacions probablement serien més grans si prenguéssim tots els instituts de secundària de les Balears. En aquesta mostra hi ha dos instituts de secundària en què el percentatge de repetidors és superior al dels alumnes que ho aproven tot. Si es fa l'estudi per àrees, també s'observen grans diferències (quadre 11):

QUADRE 11. ÍNDEX D'ÈXIT PER A ALGUNES ÀREES I CURSOS DE DOTZE IES. CURS 2003-2004

Àrea	Matemàtiques			Català			Castellà			C. Socials		
Curs	2n	3r	4t	2n	3r	4t	2n	3r	4t	2n	3r	4t
Mitjana	54,6	47,6	57,1	56,7	52,8	66,5	56,7	53,2	61,9	55,7	54,7	67,7
Màxim	85,6	69,0	90,8	73,3	63,5	81,7	73,3	68,7	80,0	87,8	79,6	82,1
Mínim	35,6	24,8	30,6	40,6	41,5	41,0	40,6	26,9	46,2	33,3	25,3	51,2
Oscil·lació màx.-mín.	49,9	44,4	60,0	32,7	22,0	40,6	32,7	41,8	33,8	54,4	53,7	30,9

S'observen grans oscil·lacions. Aquesta informació proporcionada als caps de departament respectius els permet reflexionar i prendre decisions curriculars, de criteris d'avaluació, de sistemes de recuperació, etc. Seria un error suposar que qui té un percentatge d'aprovats més alt és el millor, o a la inversa. Caldria tenir proves estandarditzades elaborades i aplicades conjuntament per contrastar resultats de rendiment i formes de qualificació.

Els resultats estadístics s'han de fer amb molt de detall, centre per centre, amb uns indicadors diversificats que ens permetin treure dades del context, de la tipologia de l'alumnat i les famílies, de la dotació de recursos humans i personals, etc. I és necessari contrastar centres amb característiques especials, entre ells i també amb el conjunt.

A les Balears hi ha zones molt delimitades: Palma i cinturó, zones costaneres, el pla... Els centres tenen situacions semblants en un mateix entorn i també tenen rendiments diferents. Els pot ajudar comparar-se amb altres centres semblants (per dimensions, problemàtica, mobilitat de professors, absentisme...) i divulgar estratègies d'organització i funcionament que donin millors resultats.

També els responsables de prendre decisions polítiques poden analitzar com evoluciona el sistema i procurar fer polítiques de compensació, sense tractar de la mateixa manera realitats que són diferents i que, per tant, requereixen un tractament diferenciat i específic.

Quan es retorna informació als directius, com ha fet enguany el grup de treball d'inspecció, es creen situacions de justificació i queixa. Se cerquen nous factors d'interpretació: que si hi ha molts estrangers, que si les famílies... Cal canviar les actituds en forma positiva. Es poden tenir en compte noves variables; cal definir-les i integrar-les en el sistema d'informació i interpretació. Però també cal acceptar que, si bé les xifres no són la realitat, és a les nostres mans millorar-les amb estratègies adaptades a cada situació.

El **sistema de reclamacions** sol ser individual, intern, davant cada professor, i es fa en el mateix centre. No es presenten reclamacions col·lectives, ni estan previstes a la normativa vigent. Hi ha el dret i la possibilitat de fer una reclamació individual davant l'administració educativa. Se'n presenten pocs casos. El procés de reclamació és molt burocràtic i formal, sense possibilitat d'utilitzar instruments de mesura objectiva dels coneixements assolits. També s'ha de dir que els casos que es presenten solen estar tenyits de problemes de relació personal entre professor i alumne. Tanmateix, no podem oblidar que rere cada suspès i cada reclamació hi sol haver un drama personal i també familiar. En alguns països, com al Quebec, hi ha una direcció general d'avaluació pedagògica que elabora proves estandarditzades que posa a mans dels equips directius i les comissions d'avaluació, eines per poder contrastar els nivells de coneixements i les qualificacions resultants. Un departament o un consell escolar pot demanar una avaluació externa per tal de comprovar el nivell de rendiment acadèmic i la correspondència entre la valoració feta internament i la resultant externa.

Aquí, en acabar batxiller, es poden fer estudis de contrast entre els resultats de les proves d'accés a la universitat i els dels expedients acadèmics de l'alumnat per centre de procedència. No es fa globalment, o almenys no es publica. Cada centre les pot fer internament, però sembla que les dades ja són aigua passada i sense possibilitat de correcció. De manera informal, els directors contrasten llurs resultats amb els d'altres centres, ja que evidentment aquesta informació és d'interès per a ells.

Si l'IAQSE en el futur elabora i aplica proves, s'hauria de pensar a no caure en errors anteriors, tal com es feia en les proves de l'INECSE o l'INCE. Els centres no rebien els resultats per alumnes, ni es feia un estudi de coherència entre qualificacions i rendiment global. Les proves es mantenen en secret, en lloc de publicar-les perquè puguin ser referent de programacions i ser emprades com a patró referencial pel conjunt de professors. En tot cas, sempre es poden elaborar proves «clòniques» basades en els mateixos habilitats i processos i anar millorant el sistema amb bases d'ítems i proves estàndard.

Amb eines d'avaluació establertes amb objectivitat, consensuades i d'ús general pels docents, es poden atendre raonadament les reclamacions al nivell corresponent tant internament com externament i també ajudar a millorar el sistema d'avaluació intern de cada centre i professor.

NOVES PERSPECTIVES DE TRACTAMENT INFORMATITZAT DE RESULTATS. PERSPECTIVA DE L'ÚS DE LA INFORMACIÓ ACTIVA

L'**administració educativa**, a través del servei d'inspecció, recull, elabora i publica els resultats acadèmics. El procés és lent i m'atreviria a dir que poc útil per a la millora del sistema. Lent pels mitjans emprats i per la forma de recollir les dades fins ara. I de poca utilitat per la forma com es treballen i s'utilitzen les dades, sense que serveixin per prendre decisions de millora. Fins ara, les dades de rendiment es recollien en suport de paper que els centre enviaven a fi de curs segons l'annex 3 d'estadística de rendiment. Aquestes dades es treballaven fa uns anys de forma manual; posteriorment se'n va començar a fer un tractament en un full de càlcul. Ara es va cap a un sistema informatitzat des de l'inici (des del moment que els centres aporten les seves dades).

Tenim encara un sistema de valoració de rendiment acadèmic molt limitat, lent i poc desenvolupat. Fins ara els mitjans tècnics per al tractament de la informació eren molt rudimentaris.

En aquest moment, el Departament d'Inspecció Educativa i el Servei d'Informàtica i Comunicacions, dependents de la Direcció General d'Administració i Inspecció Educativa, estem treballant conjuntament per tal d'innovar el sistema. El DIE, definint variables i indicadors; el Servei d'Informàtica, creant els formularis i protocols de tractament per poder obtenir dades immediates. Conjuntament, es dissenyen els fulls de presentació i divulgació de resultats. Des del mes de juny del 2005, els centres amb GESTIB ja no han d'introduir dades, les tenen immediatament; la resta de centres poden introduir dades electrònicament a través de la pàgina web de la Direcció General d'Administració i Inspecció Educativa. En acabar la introducció de les seves dades, obtindran al moment els indicadors bàsics i generals del seu centre. Posteriorment, aquestes dades s'incorporen a les bases de dades generals per elaborar els indicadors generals. El curs 2005-2006 es podem obtenir ja les dades de forma immediata, cosa que permet retornar informació als centres, fet que els permet analitzar la seva situació respecte del conjunt. Així, l'estudi i la publicació de resultats es pot produir gairebé a l'instant, en línia.

Les dades de rendiment que s'obtenen per GESTIB s'han interpretat amb els equips directius i s'han de contrastar amb les avaluacions parcials de cada trimestre per possibilitar canvis i millores dels resultats a tres nivells: grup classe (tutors), àrees (professors) o departaments. Aquesta informació permet:

- Fer una reflexió sobre els resultats de la primera avaluació i comparar-los amb els finals del curs anterior.
- Veure el rendiment dels grups classe i l'eficàcia dels agrupaments.
- Detectar àrees amb resultats molt desviats respecte dels altres.
- Analitzar els resultats per grups classe, professors, àrees i departaments.
- Fer comprovacions més específiques, com és estudiar el rendiment dels alumnes repetidors, els d'adaptació curricular o acabats d'incorporar.
- Preveure l'evolució del rendiment final a través de les tres avaluacions parcials.
- Establir protocols d'actuació diferenciats per afavorir la millora.

El sistema d'elaborar indicadors i dades rellevants es fa de forma progressiva i amb consens dels implicats. Així, es crea una cultura avaluadora compartida amb una informació tractada de forma homogènia. Els directors i inspectors podran veure gràfics del procés de rendiment des de l'inici de curs, amb tot el detall que es desitgi i es determini. Quan ja hi hagi dades acumulades es podran observar tendències evolutives dels centres. També es podran fer comparacions entre una unitat i agrupaments territorials o grups de centres de les mateixes característiques. Cada centre podrà observar la seva situació respecte d'aquests agregats per zones o illes, tipologia (dimensions, característiques socioculturals...) o global.

Hem començat en el present curs 2004-2005 en els centres GESTIB, que són la majoria de centres públics i alguns de concertats. L'ús es generalitzarà en tots els centres a curt termini. Els centres concertats i privats des d'enguany podran introduir en línia les dades estadístiques de rendiment, a través d'aquesta adreça d'Internet de la Direcció General d'Administració i d'Inspecció Educativa: <http://www.caib.es/govern/organigrama/area.ct.jsp?coduo=202>.

El procediment permet evitar errors i incoherències d'informació amb control de les dades que s'introdueixen i dóna als centres informació immediata dels seus indicadors detallats i generals, de forma que poden veure al moment taules i gràfics de la seva situació interna. Aquestes dades queden agregades automàticament a les bases de dades generals per al seu tractament global, de forma que se'n podran obtenir resultats d'avaluació del sistema i desviacions per illes, zones, tipologia de centres, etc. La disposició immediata de dades i el seu retorn diferenciat a cada tipus d'usuari permetrà prendre decisions de millora i fer rectificacions.

S'ha fet molta feina, però encara en falta molta per aconseguir una explotació eficaç i eficient. Hi ha molta informació que cal integrar.

Els principals avantatges del sistema que s'implementa actualment són:

- Immediatesa de la informació.
- Obtenir i tractar dades correctes i coherents. S'eviten errors.
- Fixar perfils d'indicadors de forma progressiva i consensuada.
- Possibilitat de *feedback* i previsió de tendències.

També apareixen noves dificultats i reptes, entre els quals podem destacar:

- Excés d'informació i dades. Dificultat de presentació i d'interpretació.
- Noves demandes dels diferents usuaris.
- Privacitat, confidencialitat i publicació de dades.

Es presenten noves possibilitats i nous camps de treball que fomenten la cooperació i el treball en xarxa per aprendre els uns dels altres:

- Format d'anàlisis compartides, crear cultura avaluadora compartida.
- Analitzar els punts forts i febles del rendiment en cada cas.
- Fer comparacions internes per determinar el grau de cohesió entre professorat, equips docents, grups, nivells, etapes i departaments.
- Fer comparacions externes respecte a altres conjunts de centres similars, o tot l'univers.

- Detectar bones pràctiques organitzatives i metodològiques per generalitzar-les.
- Actuar de forma anticipadora i amb previsió de resultats.
- Establir protocols d'actuació per part de tutors, coordinadors, caps d'estudi, equips directius i inspecció de forma conjunta per tal d'aconseguir millorar els resultats.

El nou sistema d'elaborar indicadors, que tot just comença, exigeix cooperació entre equips d'inspectors i equips directius treballant en xarxa. Es tracta no sols de reflexionar, sinó d'aprendre a prendre decisions conjuntament fent previsions i experimentant noves formes organitzatives, metodològiques i de gestió pedagògica dels centres, com també de crear eines.

COMPARACIONS (RÀNQUING I *BENCHMARKING*) I PUBLICACIÓ DE RESULTATS

Avaluar, d'alguna manera inevitable, és comparar, jutjar. Comparació interna, estudi d'evolució i creixement, i/o externa respecte a altres entitats similars o conjunts.

El món educatiu dels trams obligatoris té un fort rebuig als rànquings. Els *benchmarkings*, s'estenen com un procés sistemàtic i continuat per avaluar productes, serveis i processos de treball de les organitzacions que són reconegudes com a models de les millors pràctiques amb el propòsit de realitzar millores organitzatives.

La informatització permet comparar cada entitat respecte al conjunt i elaborar llistes ordenades per puntuació. Per què no podem fer-ho? En el món esportiu, de la borsa, comercial, sanitari, de mitjans de comunicació... es parla dels llibres més venuts, les màximes audiències, les empreses o accions més rendibles... De fet, en el món educatiu es fan olimpíades matemàtiques, es donen premis extraordinaris de fi d'estudis i es donen qualificacions a tots. Quan es fan les proves d'accés a la universitat es miren els resultats de cada centre i es comparen.

Els resultats PISA fan comparacions internacionals amb repercussió considerable en els mitjans de comunicació. Hi ha escoles d'alt rendiment esportiu. I en alguns indrets, com a Escòcia, els resultats d'avaluació dels alumnes a partir de proves nacionals es comuniquen a les famílies i els centres, que poden fer-ne una lectura comparativa amb els resultats globals. Fins i tot per Internet es poden consultar resultats d'avaluacions de centre en què els ciutadans poden veure com és de bo un determinat centre. També aquí alguns centres que participen en programes de millora de qualitat obtenen certificacions que llueixen per millorar la seva imatge social.

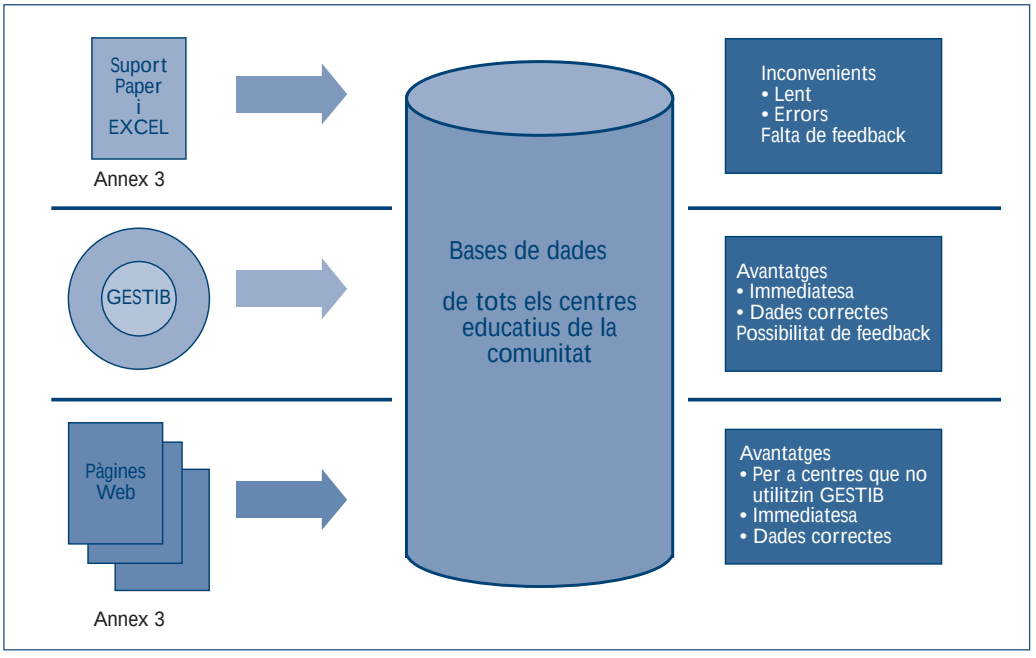
Detectat un centre amb bones pràctiques, amb bons processos i resultats, per què no podem divulgar i estendre el seu model? Sabem que això en el nostre entorn té poca acceptació. De cada cosa se n'ha de fer la lectura adient i utilitzar-la de forma adequada. Creiem que és inevitable si es vol crear una correcta cultura avaluativa sense competitivitat, sinó orientada al màxim potencial de cada entitat, proporcionant recursos adients, considerant la seva repercussió en el rendiment, fentne un seguiment.

La tecnologia dels rànquings i els benchmarkings té dificultats i forma part inevitable del sistema. Requereixen tacte i bona interpretació. Les dades macro de sistema, meso o micro de centre, àrea

o grup sovint semblen contradictòries. Cal interpretar-les i confrontar-les. Els agrupaments i rànquings ens són útils per prendre decisions d'actuació política, administrativa i pedagògica adaptades a cada cas i amb la intensitat requerida.

SISTEMES EXPERTS D'INFORMACIÓ ACTIVA. INTERPRETACIONS I REPERCUSSIONS DE LA INFORMACIÓ DIFERENCIADA

Les TIC ens donen possibilitats d'integrar informació i l'allau de dades ens crea un nou problema. Com podem seleccionar-la, organitzar-la i, sobretot, com podem detectar casos «peculiars» de forma immediata per prendre decisions correctives.

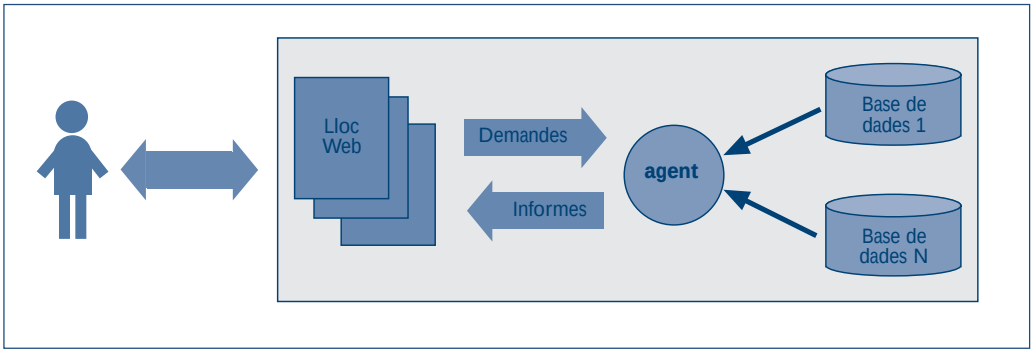


El creixement de la base de dades integrada, que serà cada cop més voluminosa, obliga a pensar sistemes de tractament actiu de la informació.

Fem unes propostes i previsions de futur, possibles ja amb els mitjans actuals:

- Uns programes d'ordinador amb autonomia i proactius (sistemes experts) que rastregin la base de dades i permetin establir diàlegs ajustats als interessos de cada usuari creant uns agents que permetin als que som profans en llenguatges de programació interactuar-hi de forma dolça i fer les demandes que ens interessin en la nostra llengua. Així, és possible establir uns «agents» definits a mida de cada usuari tipus que actuaran rastrejant les dades i ens informaran quan es donin determinades situacions o circumstàncies.

- La comunicació es fa automàticament i de forma immediata: els agents avisen cada usuari per correu electrònic, pàgina web o fins i tot al telèfon mòbil quan es produeix una determinada situació. Per exemple, avisar la família de l'absència en el centre del seu fill (experiència que ja s'està realitzant experimentalment aquest curs en algun centre), o «avisos» confidencials i específics a un professor, tutor, cap de departament o equip directiu en produir-se certs biaixos respecte del que es determini com a «norma».



Personalment, i en cooperació amb el professor Dr. Wamberto Vasconcelos, de la Universitat d'Aberdeen, estem desenvolupant un avantprojecte en aquesta línia, que es pot trobar a: <http://www.csd.abdn.ac.uk/~wvasconc/pubs/projectABZCatala.pdf>.

Ara cal estudiar des de diferents àmbits polítics, administratius, pedagògics, de professorat, de gestió per part d'equips directius i també d'alumnes i famílies què els pot interessar, i veure la forma d'implantació progressiva on sigui més oportú i convenient.

A continuació es presenta una mostra, que es pot ampliar i concretar, de les preguntes més rellevants que es formulen diferents tipus d'usuaris i que són un primer pas per definir els agents d'informació activa segons cada usuari:

QUADRE 13. CATEGORIES DE PREGUNTES SOBRE RENDIMENT ACADÈMIC

Grup interessat	Preguntes possibles (per ampliar i completar)	Comentaris i observacions
Famílies	- Com va el meu fill respecte al grup? - Com va la classe respecte a les altres? - Com va el meu fill respecte a la mitjana CE? - Com va el centre respecte a altres CE? - Continuen bé els alumnes d'aquest CE els estudis posteriors?	- Es donen tres informes d'avaluació individuals. - No es dóna informació referencial o comparativa. - Poca coordinació en canviar etapes i centre.

Continua

Alumnes	- Hi ha correspondència entre el meu esforç i el rendiment per àrees? - És correcte (just) el sistema de qualificacions en el grup classe? - Quina relació hi ha entre el nivell d'exigència entre professors i el rendiment? - El sistema d'avaluació em motiva i ajuda?	- Preguntes totes molt subjectives, però de gran transcendència. - Anàlisi del sistema de reclamacions existent. - Estudi de preferències curriculars i de docents.
Professors	- Com és el nivell d'exigència meu respecte a altres professors de la mateixa matèria i del departament? - I el de les altres matèries del mateix grup i curs?	- Hi ha un coneixement empíric, poc precís. - Es té, però sol preocupar poc.
Caps de departament	- Quin és el grau d'exigència respecte a altres matèries de cada grup curs? (comparació entre departaments i àrees). - Quina dispersió hi ha en les qualificacions dels diferents professors del departament? (comparació interna). - Com és el rendiment del nostre departament en relació amb altres del CE i d'altres centres de la mateixa àrea i la mitjana general de les Illes?	- No se sol fer. - Impressió empírica, poc rigorosa. - Es desconeix i seria molt fàcil proporcionar-la. Hi ha grans diferències.
Tutors	- Com és el rendiment global del grup del qual sóc tutor? (comparació entre grups del mateix nivell). - Quin és el grau de diversitat del grup? Com es recupera i es donen reforços o ampliacions? - Es fa tractament diversificat segons potencial?	- Té relació amb el model organitzatiu i els agrupaments.
Equips docents grup	- Quines diferències de rendiment hi ha per àrees i professors? Són iguals que en els altres grups? - Com és l'exigència de cada professor respecte del grup? - Quines preferències curriculars tenen els alumnes? Hi ha àrees o professors molt positivament o negativament valorats? - Hi ha coherència d'actuació entre l'equip docent?	- En general no s'hi dóna gaire importància. Es treballa poc la interdisciplinarietat i les habilitats bàsiques (instrumentals).

continua

Equips directius	- Quin és el rendiment global del centre? - Percentatges d'alumnat que ho aprova tot, repetidors i abandonament. - Mobilitat de l'alumnat durant el curs i entre anys (abandonaments). - Grau de dificultat per àrees, cursos i nivells? Estudi de factors que incideixen en rendiment: - Quina és la mobilitat/estabilitat del professorat? Incideix en el rendiment dels grups? - Grau i distribució absentisme professorat? - Grau i distribució absentisme alumnat? - El model organitzatiu, afavoreix l'èxit escolar? - Conflictivitat interna i sistema sanció + o -. - Composició sociocultural del CE i incidència en el rendiment (context). - Plans de millora avaluació interna i externa. - Com afecten el rendiment els recursos materials?	- Dades internes. Evolució. - Comparació amb IB. - Posicionament (Ranking). - Comparació amb CE similars (Benchmarking). - Formes de prevenció. - Formes de substitució. - Com participen les famílies en l'educació. - Estudi de casos. - Relacionar estudi de costos i rendiment.
Inspectors	- Com és i evoluciona el rendiment escolar? - Quins són els CE amb millors i pitjors resultats? Tipologies de CE (per dimensions, titularitat, i rendiment). - On i quan es produeix més mobilitat i abandonament d'alumnat? És igual en tots els CE? - Quins factors tenen més incidència en el rendiment? Quina relació hi ha amb la dotació de RH? Absentisme, substitucions i mobilitat? - Quins models organitzatius hi ha i com afecten el rendiment? - Com podem valorar innovacions i noves experiències? - Optativitat curricular i rendiment.	- Estudi al llarg del curs - Estudi de casos mitjans i extrems positius i negatius - Fixar atenció al pas de setembre a 1r trimestre. També al llarg del curs. - Estudi de correlacions de factors i tipus d'intervenció. - Analitzar i comparar dotació RH i rendiment. - Fixar tipologies i valorar resultats.

Continua

Caps de programes i serveis: Form. prof. Català Orient. esc. Informàtica...	- Com incideix el programa en els CE i el sistema educatiu? Despeses i alternatives. - Quins són els punts forts i febles del programa? - Quins factors fan que el programa tingui més incidència positiva en alguns centres? - Ídem resistències i baixa incidència...	- No se solen fer avaluacions de serveis o programes. - Estudi de casos. - Hi ha poca relació entre programes.
Polítics	- Com es poden proporcionar incentius positius als millors SP, CE, departaments, professors (reduir absentisme, agilitar substitucions...)? - Com afecta la normativa i la seva aplicació en el sistema educatiu? - Coordinació entre trams educatius (EI-EP-FP-BA-GS). Pes de cada tram i progressió de trajectòria escolar 0-3-6-12-18 i més anys) - Igualtat/desigualtat entre sexes, diferències de llengua, origen, etc. i rendiments escolars. - Taxes escolarització per edats i cohorts. - Despesa pública educativa i eficàcia/eficiència.	- Crear sistema de comunicació i *feedback* en el sistema educatiu. - Estudi de normativa de repetició i impacte en nombre d'aules i grups...
Metapre-guntes	- El sistema d'avaluació, tendeix a millorar l'ensenyament i el funcionament dels centres? - Quina correspondència hi ha entre el que s'ensenya i s'avalua? - El sistema d'avaluació, ajuda a millorar el currículum? - Com incideix un sistema autonòmic o nacional d'avaluació en les pràctiques avaluadores?	- Decisions que es poden prendre des de l'estudi de resultats. - Rànquing de dificultats per àrees i cursos. - Formació de professorat respecte a sistema d'avaluació. - Creació de proves estandarditzades.

L'avaluació de centres a través dels seus resultats acadèmics obre un món de possibilitats. També de dificultats. Algunes de caràcter tècnic: tenim tanta informació que és necessari establir «filtres» i indicadors rellevants per fixar la nostra atenció sobre els punts en què hi ha una gran dispersió. Altres d'àmbit comunicatiu: què es diu a qui, per tal de fer un ús democràtic ensems que confidencial i útil de les dades disponibles.

Famílies, alumnat, professors, directius, polítics, administradors i ciutadans en general tenen interessos diferents i necessiten informació ajustada que cal posar a l'abast de cada un, tal com fan els bancs, el diaris o les companyies d'aviació. En el camp educatiu, les innovacions arriben, més tard però també arriben. Cal mirar amb ulls innovadors, crítics i humanistes l'ús de les eines que tenim a la nostra disposició. La informatització de dades i Internet ens obren un món de possibilitats i d'interacció. No podem aclucar els ulls, ni tancar-nos als nous mitjans de les TIC en educació. Sabem que tenim punts de ceguesa i també sabem que educar és molt més que qualificar.

BIBLIOGRAFIA

MESTRES, J. (coor.) (2005). *Avaluació de resultats acadèmics. Protocol per a l'anàlisi, valoració i intervenció*. Informe del grup de treball d'Inspecció.

DIE (2004). *Resultats acadèmics dels alumnes de les Illes Balears. Curs 2002-03*. CD-ROM. Palma: Direcció General d'Administració i d'Inspecció Educativa, Govern de les Illes Balears.

IBAE. *Taules de població per edat. Taules d'educació*:
<http://www.caib.es/ibae/demo/pob/2003/T3.htm>,
<http://www.caib.es/ibae/dades/catala/educacio.htm>.

CIDE. *Datos avance curso 2003-04*. Revista digital: <www.mec.es/cide>.

CIDE (2005). *El alumnado extranjero en el sistema educativo español (1993-2004)*. Madrid. <http://www.mec.es/cide/espanol/publicaciones/boletin/files/bol013ene05.pdf>.

CARABAÑA MORALES, J. (2003). *De una escuela de mínimos a una de óptimos: la exigencia de esfuerzo igual en la enseñanza bàsica*. Madrid: Fundación Alternativas.

HERNÁNDEZ, C.; MARCHESI, A. (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.

MARCHESI, A.; MARTIN, E. (2002). *Evaluación de la educación secundaria*. Madrid: Fundación Santamaría.

ROSSELLÓ VILLALONGA, J. *Capital humano y desarrollo económico en las Islas Baleares*.
<http://www.fracasoescolar.com/2004/ponencies/rossello.pdf>.

OCDE PISA. «Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves».
<http://www.irdp.ch/ocde-pisa/>, <http://www.ince.mec.es/pub/pisa.htm>.

Proyectos TIMSS 2003. Conocimientos y destrezas para la vida. Primeros resultados del proyecto PISA 2000. <http://www.ince.mec.es/pub/pubintn.htm#ref03>.

Evaluación de la calidad en la enseñanza escolar. Proyecto Piloto Europeo.
<http://www.ince.mec.es/pub/pil-eur.pdf>.

RELACIÓ DE COL·LABORADORS I COL·LABORADORES DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS 2005

Relació de col·laboradors i col·laboradores de l'anuari de l'educació de les illes balears 2005

MARCO ANTONIO ALARCÓN ZAMORA

València 1971. Enginyer tècnic industrial electrònic per la Universitat de València (1993). Professor de Tecnologia i Informàtica a l'institut d'ESO, batxillerat i de formació professional de Son Ferrer i actualment realitza la seva labor pedagògica a l'IES S'Arenal, on ocupa el càrrec de cap d'estudis. Ha publicat *Unitats didàctiques d'informàtica*. Conselleria d'Educació i Cultura del Govern Balear 2003. Ha estat professor i coordinador de nombrosos cursets d'electrònica i informàtica organitzats per l'ICE i el Centre Professors de Palma. Darrerament, ha estat professor d'un curs de Didàctica de la Tecnologia a la UIB organitzat conjuntament per l'ICE.

LLUÍS BALLESTER BRAGE

Santiago de Compostel·la 1960. Doctor en Filosofia. Ha realitzat estudis de Sociologia i Treball Social. 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 *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), *Intervención educativa en inadaptación social* (2000) i *La prostitució femenina a les Balears* (2003).

ANTONI J. COLOM CAÑELLAS

Palma 1946. Llicenciat i doctor en Pedagogia per la Universitat de Barcelona, és acadèmic de l'Institut d'Estudis Catalans i catedràtic de Teoria de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears. Les seves recerques se centren en l'epistemologia pedagògica, la història i el pensament contemporani de l'educació i l'educació social no formal. A la UIB ha estat director de departament (instituí els estudis de Ciències de l'Educació), director de l'ICE i degà de facultat. És assessor en qüestions d'avaluació del Ministeri d'Educació.

PERE FRANCH SERRA

Sa Pobla 1960. Llicenciat en Ciències. Professor de Física i Química a l'IES Sineu. Ha estat director de l'IES Guillem Cifre de Colonya (1994-2004). Membre fundador de l'Associació de Directors i Directores d'Ensenyament Secundari de Mallorca (Adesma).

MARÍA AGUSTINA GARCÍA MUÑOZ

Villar de la Yegua (Salamanca) 1961. Llicenciada en Pedagogia. Ha exercit com a orientadora i com a directora de l'EOEP d'Eivissa i Formentera. Professora associada a la seu de la UIB a Eivissa. Actualment és inspectora d'educació de la Conselleria d'Educació i Cultura.

JOAN JAUME SASTRE

Llucmajor 1956. Diplomat en Educació General Bàsica a Palma el 1977. Professor de català (Palma 1991). Llicenciat en Geografia i Història per la UIB (1996). Ha publicat nombrosos articles sobre toponímia a la revista *Llucmajor de pinte en ample* (Llucmajor). Mestre al CP de Santanyí, al CP Rei Jaume III, al CP S'Arenal, al CP Son Verí i actualment professor d'Història i Geografia a l'IES S'Arenal (director des de la seva inauguració) i en comissió de serveis a l'IES La Ribera com a director.

MARTÍ X. MARCH I CERDÀ

Pollença 1954. Llicenciat i doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de Barcelona. Catedràtic d'universitat de Sociologia de l'Educació i Pedagogia Social de la UIB. Està especialitzat en avaluació de programes educatius i socials, estudis sociològics de l'educació i en pedagogia social en els seus diversos àmbits, sobre els quals té diverses publicacions, comunicacions i ponències a congressos, etc. Ha estat director del Departament de Ciències de l'Educació de la UIB durant diversos anys i director general d'Universitat del Govern de les Illes Balears (1999-2003). Actualment és director del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques.

JOAN MESTRES I GAVARRÓ

Valls (Tarragona) 1945. Mestre i doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de Barcelona, on ha estat professor durant setze anys. També ha impartit cursos a la Universitat Ramon Llull i a la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), on té publicat un mòdul d'avaluació de centres. Ha estat assessor tècnic del MEC, ha col·laborat en diversos projectes internacionals (Equador, el Salvador) i és inspector d'educació a Barcelona i actualment ho és a Mallorca. Especialista en avaluació de centres i sistemes educatius. <jmestres@dgadmedu.caib.es>.

ANDRÉS NADAL CRISTÓBAL

Palma 1973. Mestre i Llicenciat en Psicopedagogia per la Universitat de les Illes Balears. Professor associat al Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB des del curs 2002-2003. Estudia i investiga l'avaluació del sistema universitari. Professor de Pedagogia Terapèutica al CP Es Viver de Palma.

CARME ORTE SOCIAS

Santander 1957. Llicenciada en Psicologia i doctora en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Professora titular d'universitat del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB. Està especialitzada en temes d'inadaptació social, drogodependències i gerontologia, dins els camps de la psicologia i la pedagogia social, sobre els quals té diverses publicacions d'àmbit estatal i internacional. Ha estat la creadora i la directora de la Universitat Oberta per a Majors de la UIB, des de l'any 1998 fins l'any 2003.

BELÉN PASCUAL BARRIO

Palma 1968. Llicenciada en Sociologia i Ciències Polítiques per la Universitat Complutense de Madrid. Doctora en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Actualment és professora ajudant al Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears. Ha desenvolupat la seva tasca professional i investigadora als àmbits de la inserció laboral, la dinamització comunitària, l'educació en el lleure i la promoció de la salut dels joves.

MANEL PERELLÓ BEAU

París (França) 1961. Llicenciat en Medicina. Professor d'Educació Física a l'IES Josep Sureda i Blanes. Director de l'IES Josep Sureda i Blanes des del curs 2000-2001. President de l'Associació de Directors i Directores d'Ensenyament Secundari de Mallorca (Adesma).

M. ISABEL POMAR FIOL

Llicenciada i doctora en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Professora d'escola universitària al Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació, realitza la seva docència en els estudis de Mestre, en concret en l'especialitat d'Educació Primària, impartint les assignatures de Didàctica General, Investigació a l'Aula i La Convivència Democràtica a l'Aula.

MIQUEL SBERT GARAU

Llucmajor 1952. Mestre d'educació primària. Llicenciat en Filologia Hispànica i doctor en Filologia Catalana (1992). Ha exercit de mestre, de professor d'educació secundària i de professor associat de la UIB. Actualment és inspector d'educació de la Conselleria d'Educació i Cultura. Ha estat, entre altres càrrecs, director general d'Ordenació i Innovació (1997-1999). Està especialitzat en normalització lingüística i educació, cultura popular i literatura oral.

FRANCESC SERRA BUADES

Sa Pobla 1965. Llicenciat i doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Actualment és professor associat del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació (UIB). Professionalment treballa de pedagog a la Secció d'Atenció, Promoció i Suport a les Persones amb Discapacitat de l'Institut de Serveis Socials i Esportius de Mallorca, on duu a terme projectes de desenvolupament personal i d'inclusió sociolaboral.

MAITE TOMÁS MAGRANER

Port de Pollença 1957. Mestra d'educació infantil. Cap d'estudis del CP Norai. Ha publicat l'article «Experiencia del Col·legi Públic Norai» a la publicació *La integración con necesidades educativas especiales. Experiencias en el ciclo superior de EGB*. Ministeri d'Educació i Ciència (1992).

VICENT J. TORRES MORA

Manacor 1958. Diplomat en professorat d'EGB per la UIB i llicenciat en Ciències de l'Educació per la UNED. Ha exercit de mestre, secretari i director en centres d'educació infantil i primària i de director del CEP d'Eivissa i Formentera. Actualment és inspector d'educació de la Conselleria d'Educació i Cultura.

CONXA TROBAT VANRELL

Palma 1956. Mestra d'educació primària. Directora del CP Norai. Ha publicat l'article «Experiencia del Col·legi Públic Norai» a *La integración con necesidades educativas especiales. Experiencias en el ciclo superior de EGB*. Ministeri d'Educació i Ciència (1992).

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 com també en elaboració de diferents materials didàctics. Treballa com a professor de Geografia i Història dins l'ESO i el batxillerat.

MARGALIDA VIVES BARCELÓ

Palma 1978. Llicenciada en Psicopedagogia, diplomada en Magisteri per la Universitat de les Illes Balears. Doctoranda en el Departament de Ciències de l'Educació a la Universitat de les Illes Balears. Està especialitzada en conflicte juvenil, persones majors i suport social. Ha estat coordinadora de la Universitat Oberta per a Majors (UOM) (2003-2004), tutora del curs virtual d'especialista universitari en tècniques de resolució de conflicte juvenil (2004-2005) i mestra de pedagogia terapèutica a diferents escoles.

Colonya
Fundació Guillem Cifre

Anuari de l'educació de les Illes Balears 2005

Govern de les Illes Balears
Conselleria d'Educació i Cultura

Universitat de les Illes Balears

Fundació Universitat-Empresa de les Illes Balears