Anuari de l'educació de les Illes Balears 2010

Colonya
Fundació Guillem Cifre

Martí X. March i Cerdà
Director

ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS

2010

Universitat de les Illes Balears

Colonya
Fundació Guillem Cifre

Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2010

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 Universitat de les Illes Balears**. Així, i d'acord amb el present conveni, l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears és una iniciativa del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) de la Universitat de les Illes Balears, coordinat i dirigit pel doctor Martí X. March i Cerdà.

Consell de Direcció

Director: Dr. Martí X. March i Cerdà

Vocals:

Dra. Carmen Orte Socias
Dr. Lluís Ballester Brage
Dr. Josep Lluís Oliver Torelló
Dra. Belén Pascual Barrio
Dra. Margalida Vives Barceló
Dr. Lluís Vidaña Fernández

Secretari:

Dr. Joan Amer Fernández

* © del text: els autors 2010
* © de l'edició: Fundació Guillem Cifre de Colonya
* Disseny, maquetació i impressió: amadip.esment
* ISSN: 1889-805X
* Dipòsit legal: PM-2548-2004

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

S'autoritza la reproducció total o parcial dels textos, si se'n dóna la font i l'autor o autora.

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

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

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

GIFES: Dr. Martí X. March Cerdà. Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Edifici Guillem Cifre de Colonya. Campus UIB. Cra. de Valldemossa, km 7.5. 07122 Palma (Illes Balears)
Tel.: 971 17 25 83 / Fax: 971 17 31 90
E-mail: martí.march@uib.es

SUMARI

PRESENTACIÓ 7

- **UN DIÀLEG I PLANTEJAMENT SINCER** 8
  Per Josep Antoni Cifre

PRÒLEG 11

- **L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS DE 2010: UN INSTRUMENT PER REFLEXIONAR SOBRE ELS REPTES DE L'EDUCACIÓ A LES ILLES BALEARS** 12
  Per la Direcció de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears

I. INTRODUCCIÓ 17

- **INTERESSA, REALMENT, L'EDUCACIÓ A LA SOCIETAT DE LES ILLES BALEARS?** .. 18
  Per Martí X. March

II. EL SISTEMA ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS 37

- **L'EDUCACIÓ A EIVISSA: DADES, REFLEXIONS I PERSPECTIVES DE FUTUR** 38
  Per Edelmiro Fernández

- **L'ASSOLIMENT DE LA COMPETÈNCIA EN COMUNICACIÓ LINGÜÍSTICA EN LLENGUA CATALANA I EN LLENGUA CASTELLANA PER L'ALUMNAT DE LES ILLES BALEARS** 68
  Per l'equip de l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu de les Illes Balears (Bartomeu Canyelles, Antoni Bauzà i Joan Borràs)

- **LA FORMACIÓ PROFESSIONAL COM A ELEMENT CLAU PER A LA SOCIETAT DEL FUTUR** 98
  Per Joan Estaràs, Àngels Molino, Antoni Mulet, Cristina Sorell i Consuelo Verdejo

- **UN TÉNTOL A L'ARRIBADA MASSIVA D'ALUMNAT DE L'ESTRANGER AL SISTEMA EDUCATIU BALEAR** 118
  Per Lluís Vidaña

- **ANÀLISI DELS DETERMINANTS DELS NIVELLS D'ESCOLARITZACIÓ EN L'ENSENYAMENT POSTOBLIGATORI** 150
  Per Francesc Oliver i Joan Rosselló

- **ABANDONAMENT ESCOLAR A LES ILLES BALEARS** 180
  Belén Pascual i Per Lluís Ballester

- **ANÀLISI DEL PERFIL I DE LES CAUSES DE L'ABANDONAMENT A L'EDUCACIÓ SUPERIOR** 202
  Per M. Jesús Mairata, Juan José Montaño, Maria Palou, Román Miró de Mesa i Raquel Sánchez

III. EL SISTEMA EDUCATIU NO ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS 221

- **LA PROPOSTA SOCIOEDUCATIVA DEL GREC** 222
  Per Gregori Estarellas

- **EL PROGRAMA DE POLICIA TUTOR A LES ILLES BALEARS** 236
  Per Rafel Covas

IV. RECERCA I INNOVACIÓ PEDAGÒGICA A LES ILLES BALEARS 257

- **LIMITACIONS PER A LA PARTICIPACIÓ EDUCATIVA DE LES FAMÍLIES ALS CENTRES DE SECUNDÀRIA DE LES ILLES BALEARS** 258
  Per Lluís Ballester

- **EFECTES DEL SUPORT SOCIAL EN ELS ALUMNES D'UN PROGRAMA UNIVERSITARI PER A GENT GRAN. EL CAS DE LA UOM** 276
  Per Margalida Vives

- **L'EFICIÈNCIA RELATIVA DE L'ENSENYAMENT A TRAVÉS DE LA VIDEO CONFERÈNCIA RESPECTE A L'ENSENYAMENT TRADICIONAL** 306
  Per David Pons

- **EL MASSATGE INFANTIL APLICAT A L'ESCOLA: NOVES ESTRATÈGIES PER A LA MILLORA DE LA QUALITAT AFECTIVA I EMOCIONAL EN ATENCIÓ PRIMERENCA** 330
  Per Maria Femenias

- **EL PROCÉS D'INTEGRACIÓ CURRICULAR DE LES TIC COM A FACTOR AFAVORIDOR DE LA INNOVACIÓ EDUCATIVA AL CEIP SANTA MARIA DEL MAR DE CALA D'OR** 346
  Pel Claustre de professorat del CEIP Santa Maria del Mar

- **CP SANT LLUÍS: «EL DRET A PARTICIPAR» UNA EXPERIÈNCIA DE PARTICIPACIÓ INFANTIL A L'ESCOLA... I AL POBLE** 364
  Per Fernando Pons

- **CEIP SANTA GERTRUDIS: AQUESTA ESCOLA LA FEM TOTS** 374
  Pel Claustre de mestres del CEIP Santa Gertrudis

V. ESTADÍSTICA I LEGISLACIÓ EDUCATIVA DE LA COMUNITAT AUTÒNOMA DE LES ILLES BALEARS 387

- **EL SISTEMA ESCOLAR A LES ILLES BALEARS EN XIFRES (2010)** 388
  Per Belén Pascual

- **MODEL D'ORGANITZACIÓ DE CENTRES** 408
  Per Manuel Perelló

RELACIÓ DE COL·LABORADORS I COL·LABORADORES DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS 2010 465

PRESENTACIÓ

Un diàleg i plantejament sincer

Per Josep Antoni Cifre

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

A la primeria de la crisi econòmica generada l'estiu de 2007, les incerteses eren moltes, com moltes foren les reflexions que es feren i molts els pronòstics per veure quin seria el seu esdevenidor. Tots han fet curt. No em voldria estendre aquí en aquest tema, ja ho vaig fer l'any passat, però sí que voldria recordar que, tant ara com abans, tots els agents donàrem una importància cabdal a l'educació/formació, com una de les palanques de canvi de la situació generada per la crisi econòmica. La seva importància no ha minvat, tot al contrari: té unes enormes repercussions socials i econòmiques. Si bé hem de reconèixer que segueix sent un dels sectors que conformen la nostra societat que genera més inquietuds i més incerteses. Basta veure els pressuposts de les administracions i podrem constatar fàcilment que el món de l'educació ha patit retallades en consonància amb la resta de les partides destinades a altres sectors socials. Malgrat la unanimitat a considerar l'educació com un dels elements més importants per redreçar la situació econòmica i social, no ha estat defensada com a tal en l'ordre de prioritats. Potser no acabam de trobar el marc idoni per aconseguir-ho, per al diàleg sincer o el compromís dels agents socials i educatius. L'Anuari s'hi acosta, en aquestes i altres qüestions pel que fa a l'educació i la seva ubicació dins les necessitats i prioritats socials. És un dels seus objectes servir de marc de treball i reflexió dels professionals de l'educació. És un bon mitjà per compartir reflexions, dades i treballs per avançar i canalitzar els enormes esforços que estan fent els professionals de l'educació i les administracions. Tenim també l'esperança que aquest treball es converteixi en un document de presa de consciència, per part de la comunitat, de les situacions que justifiquen les necessitats educatives que actualment plantegen els seus professionals.

Ni tan sols en situacions realment complicades, com l'actual conjuntura econòmica mundial, no hem estat capaços d'arribar a un Gran Pacte per l'Educació, com molts esperàvem. És molt simptomàtic de la cohesió social d'un país. No hem sabut resoldre una qüestió que ens condiciona com a societat, ens afecta com a persones i ens determina com a poble. La dosi de generositat i altura que calia tenir per trobar punts de trobada no ha estat suficient. Tal vegada encara no hem trobat el marc per traslladar el coneixement a l'acció. Tal vegada el marc del diàleg o de trobada manca de la sinceritat necessària per encarar-se amb les millores que demana el món educatiu.

PRÒLEG

L'Anuari de l'Educació de les Illes Balears de 2010: un instrument per reflexionar sobre els reptes de l'educació a les Illes Balears

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

L'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2010* és el setè informe que presentam a la societat de les Illes Balears i no fa més que continuar el camí que vàrem començar l'any 2004, quan el Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) de la Universitat de les Illes Balears va començar a fer feina en l'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears*. Aquell informe tenia dos objectius principals: en primer lloc, contribuir, amb tota la modèstia i el convenciment de què érem capaços, a situar l'educació en el centre de la preocupació de la societat de les Illes Balears. Efectivament, el desenvolupament econòmic i social de les Illes Balears necessitava i necessita —malgrat els avanços dels darrers anys— que féssim un esforç en educació. Una aposta no tan sols de l'Administració pública, dels governants, sinó també de la societat de les Illes Balears; un esforç al qual ha de contribuir de forma fonamental, tanmateix, la comunitat educativa en tots els sectors: estudiants, pares i mares, professors, sindicats i empresariat de l'educació, Universitat, etc. Partim del punt de partida que per poder encarar-se amb el segle XXI amb èxit, amb força, la nostra societat necessita creure en l'educació, en la formació, en el capital humà, en la innovació, en la recerca, en el coneixement. I això no és fàcil; més aviat, complicat, ja que cal canviar actituds, mentalitats i conductes, però també estructures. Cal, per tant, situar la societat en el camí adequat.

El segon objectiu era i és conseqüència de l'anterior. Només seria possible canviar el paper de l'educació en la nostra societat si érem capaços de posar a l'abast de tothom més coneixement sobre el nostre sistema educatiu, més dades sobre l'estat de l'educació, més elements per conèixer i comprendre l'estat de l'educació de les Illes Balears. Pensàvem —de fet, pensam— que només des del coneixement educatiu era —i és— possible començar a transformar la mentalitat, el pensament de la nostra societat en relació amb l'educació. Un coneixement de la realitat educativa que si bé resulta fonamental, cal que possibiliti una reflexió seriosa, rigorosa i profunda, allunyada de l'excessiva ideologització o politització que determinats sectors polítics i educatius imprimeixen a l'educació. Si bé no se tracta de deixar de banda la implicació política de l'educació, sí que cal fugir dels dogmatismes que alguns plantegen per a l'educació.

Tot i aquests dos grans objectius, la realitat de l'educació de les Illes Balears ens obliga a afegir-n'hi un altre que per nosaltres és fonamental: contribuir a millorar la imatge de l'educació; a posar de manifest els punts forts del sistema educatiu; a assenyalar tots els aspectes de l'educació que funcionen en tots els nivells del sistema escolar; a mostrar les experiències innovadores que es duen a terme, etc. Aquest és, també, un altre objectiu al qual consideram que no podem renunciar. Efectivament: quan es parla de l'educació, hi ha una tendència a parlar-ne en termes negatius, fins i tot es podria dir que de forma apocalíptica; així, cal assenyalar la tendència a exagerar els aspectes negatius de l'educació i a amagar-ne els positius. L'educació no és una qüestió que es valoritzi. I això resulta contraproduent, no només per la imatge que se'n dóna, sinó perquè suposa un element negatiu de cara a la moral de la comunitat educativa i de la societat en general en relació amb la valoració de l'educació.

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

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

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

En aquest sentit, i d'acord amb l'estructura dissenyada per a l'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears*, el de 2010, s'ha de constatar l'existència de dinou treballs, i té els continguts següents: a la Introducció fem una anàlisi de la realitat educativa de les Illes Balears d'acord amb les línies generals dels treballs que formen aquesta publicació i dels anuaris dels anys anteriors, i de les opinions personals sobre la dinàmica del curs acadèmic actual. La nostra reflexió posa l'èmfasi a analitzar si realment interessa a les Illes Balears l'educació i la formació, però també ens referim al pacte de l'educació que no ha estat o al model de governança que haurien de tenir els centres educatius de les Illes Balears, etc. Aquest primer text és una porta d'entrada a l'*Anuari*, un editorial que pretén analitzar els punts fonamentals i més significatius de l'educació a les Illes Balears.

Al segon apartat, «El sistema escolar de les Illes Balears», desenvolupam els estudis següents. En primer lloc, fem una anàlisi, per una banda, de l'educació a Eivissa, i, per una altra, sobre la situació de la formació professional a les Illes Balears. En segon lloc es realitza, a través d'un estudi de l'IAQSE, una anàlisi sobre les competències lingüístiques en català i en castellà dels estudiants de les Illes Balears. En tercer lloc, estudiam la situació de l'escolarització de l'alumnat immigrant a les escoles de les Illes Balears, en uns moments en què la immigració està a la baixa. En quart lloc, s'analitzen els determinants dels nivells d'escolarització obligatòria en l'ensenyament postobligatori. I, finalment, analitzam l'abandonament escolar tant en el sistema escolar no universitari com en l'universitari al nivell de les Illes Balears.

Al tercer apartat, «El sistema educatiu no escolar de les Illes Balears», oferim dos treballs: per una part, el Programa de policia tutor a les Illes Balears, i per l'altra, els diversos treballs socioeducatius amb menors que duu a terme el GREC.

Al quart apartat, «Recerca i innovació pedagògiques a les Illes Balears», trobarem, primerament, un estudi de la investigació educativa sobre les limitacions per a la participació educativa de les famílies

als centres de secundària de les Illes Balears. I, segonament, farem referència a tres tesis doctorals, realitzades a la Universitat de les Illes Balears: una es refereix als efectes del suport social en els alumnes del programa de la Universitat Oberta per a Majors de la UIB; l'altra, a l'eficiència relativa de l'ensenyament a través de la videoconferència respecte a l'ensenyament tradicional, i la darrera, al massatge infantil aplicat a l'escola i els seus efectes.

I, a l'apartat d'innovació educativa, fem referència a tres treballs: un, sobre el projecte de noves tecnologies al CP de Cala d'Or de Mallorca; un altre, sobre el dret a participar del CP de Sant Lluís de Menorca; i el tercer, referit al projecte educatiu del CP de Santa Gertrudis d'Eivissa.

Al cinquè i darrer apartat, «Estadística i legislació educativa de la comunitat autònoma de les Illes Balears», hi incloem dos treballs. En primer lloc, un article sobre el sistema educatiu de les Illes Balears en xifres i, en segon lloc, un treball sobre el model organitzatiu dels centres educatius a les Illes Balears.

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

I. INTRODUCCIÓ

Interessa, realment, l'educació a la societat de les Illes Balears?

Martí X. March Cerdà

RESUM

En aquest article pretenem analitzar, per una part, els punts més significatius del sistema educatiu de les Illes Balears i, per l'altra, reflexionar sobre la crisi econòmica i les seves repercussions sobre l'educació. En aquest sentit, es tracta de posar de manifest la importància que pot tenir el sistema educatiu per dur a terme un canvi en el model productiu de les Illes Balears. El canvi progressiu de model productiu, partint del turisme com a sector hegemònic de present i de futur, necessita, per aconseguir una economia competitiva i una societat cohesionada, una inversió en educació, d'acord amb els paràmetres dels països de l'OCDE i de la UE, però, també, una valorització social, cultural i empresarial de l'educació dins la nostra societat de les Illes Balears. Sobre aquestes qüestions i d'altres volem reflexionar amb l'objectiu de tenir una visió global i comprensiva del sistema educatiu de les Illes Balears i donar resposta a la pregunta si realment interessa l'educació a la societat de les Illes Balears.

RESUMEN

En este artículo pretendemos analizar, por una parte, los puntos más significativos del sistema educativo de las Illes Balears y, por otra parte, reflexionar sobre la crisis económica y sus repercusiones sobre la educación. En este sentido se trata de poner de manifiesto la importancia que puede tener el sistema educativo para realizar un cambio en el modelo productivo de las Illes Balears. El cambio progresivo de modelo productivo, partiendo del turismo como sector hegemónico de presente y de futuro, necesita, para conseguir una economía competitiva y una sociedad cohesionada, de una inversión en educación, de acuerdo con los parámetros de los países de la OCDE y de la UE, pero, también, de una puesta en valor social, cultural y empresarial de la educación dentro de nuestra sociedad de las Baleares. Sobre estas cuestiones y otras queremos reflexionar con el objetivo de tener una visión global y comprensiva del sistema educativo de las Illes Balears y dar respuesta a la pregunta sobre si realmente interesa la educación a la sociedad de las Illes Balears.

1. OPTIMISME *VERSUS* PESSIMISME PER A L'EDUCACIÓ

Interessa, realment, l'educació i la formació a la societat de les Illes Balears? Tot i que la pregunta pot semblar estranya o, fins i tot, absurda, la realitat ens diu que es tracta d'una qüestió pertinent a tots els nivells. Efectivament, si hom analitza la realitat del sistema educatiu de les Illes Balears, si hom analitza el valor que té l'educació dins la societat de les Balears, si hom analitza la valoració que es fa des del món econòmic, empresarial i social dels productes de l'educació, si hom analitza el pressupost que es dedica a l'educació, si hom analitza la impossibilitat de la classe política de posar-se d'acord per dur a terme un pacte de mínims per a l'educació, si hom té en compte el valor afegit que donen a l'educació les diverses classes socials de les Illes Balears…, podem posar de manifest que, malgrat els avanços que hi ha hagut en tots els aspectes en relació amb l'educació, l'educació no acaba d'interessar la societat, o l'Administració de les Illes Balears, tant com seria necessari, tant com seria significatiu per donar a l'educació la importància i la transcendència que la comunitat autònoma de les Illes Balears exigeix per fer una societat competitiva, pròspera, cohesionada, formada i culta.

Així doncs, tot partint del fet que durant aquests anys l'educació ha avançat de forma significativa a les Illes Balears, durant tot el període democràtic, però, sobretot, de forma significativa durant el període en el qual la comunitat autònoma ha gestionat l'educació no universitària o universitària, cal posar de manifest que encara el que hi ha per fer és d'una gran magnitud en termes quantitatius i en termes qualitatius. I això exigeix, malgrat la seva gairebé impossibilitat real, obtenir un gran consens de cara a l'educació, no només entre els diversos grups polítics al Parlament i l'Administració pública, sinó també entre els diversos sectors de la societat –empresariat i forces sindicals–. de la comunitat educativa i de totes les institucions de la societat civil implicades, de forma directa o indirecta, en l'educació.

El canvi progressiu de model productiu, partint del turisme com a sector hegemònic de present i de futur, necessita, per aconseguir una economia competitiva i una societat cohesionada, una inversió en educació, d'acord amb els paràmetres dels països de l'OCDE i de la UE, però una valorització social, cultural i empresarial de l'educació dins la nostra societat de les Illes Balears.

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

En qualsevol cas, una de les qüestions que posa de manifest la realitat de l'educació de les Illes Balears és la percepció negativa de l'educació per part de la societat; una percepció que té a veure, per una banda, amb els indicadors que posen de manifest que el sistema educatiu no funciona d'una manera adequada, i, per una altra, amb els missatges que algunes instàncies socials, mediàtiques o educatives fan —a vegades amb fonament i d'altres, sense— del nostre sistema educatiu. Actualment, quan hom parla d'educació, fa referència a: inestabilitat educativa, insuficiència financera, dualització educativa, problemes de convivència, conflictes educatius, manca de disciplina, desmoralització, desmotivació dels docents, manca de places escolars, massificació escolar, centres en mal estat, xifres molt elevades de fracàs escolar (sobretot a secundària), descens del nivell educatiu; abandonament significatiu del sistema educatiu (sobretot a secundària); escassa escolarització en l'educació postsecundària; poca consideració social de l'educació; baixa taxa d'estudiants universitaris; desprestigi creixent de l'escola pública; problemes derivats de l'escolarització de la immigració escolar; manca de places d'educació infantil; problemàtica de la jornada escolar a l'escola pública, etc. Davant aquesta problemàtica, la pregunta que ens podem fer és si realment aquesta és la fotografia real del sistema educatiu de les Illes Balears o, fins i tot, del sistema educatiu espanyol. No hi ha dubte que si posam un darrere

l'altre tots aquests indicadors, la realitat no pot ser més negativa, fins i tot podríem parlar d'una situació catastròfica.

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

Tot això implica que l'esforç que s'ha de dur a terme per fer del sistema educatiu de les Illes Balears un instrument de preocupació de la societat de les Illes Balears, dels grups parlamentaris, dels empresaris, dels sindicats, o de les diverses entitats o institucions socials, econòmiques, culturals o cíviques, és fonamental per fer un canvi de percepció i de realitat a tots els nivells educatius. La preocupació per l'educació per part del conjunt de la societat de les Illes Balears no només passa per valoritzar tots els aspectes positius de l'educació o per treballar a curt, a mitjà i a llarg termini per millorar els aspectes negatius o els punts febles de l'educació, sinó per deixar de banda el pessimisme o la indiferència, i aplicar l'optimisme a tot el que es fa i que contribueix a avançar progressivament en el desenvolupament de l'educació.

Cal rompre el cercle viciós en què ens trobam en relació amb l'educació a les Illes Balears i posar les bases perquè el sistema escolar millori, evitant que els grups polítics es basin en els fracassos i oblidin els èxits, valoritzant tot el que funciona i donant al que no funciona el seu lloc. No estam en el millor dels mons educatius, però tampoc no podem oblidar que el nivell educatiu de la societat

està avançant progressivament, malgrat la seva, encara, insuficiència. I això cal que sigui valoritzat. La realitat educativa està puntejada d'èxits i de fracassos, de punts forts o de punts febles, d'optimismes o de pessimismes, d'aspectes positius o d'aspectes negatius. I això és fonamental si volem col·locar l'educació en el lloc que li correspon des de la perspectiva social, política, cultural o econòmica dins la societat de les Illes Balears del segle XXI.

2. CRISI ECONÒMICA I EDUCACIÓ

Guillermo de la Dehesa, president del Centre for Economic Policy Research (CEPR), en una breu i interessant anàlisi sobre l'estructura productiva espanyola, excessivament centrada en la construcció i els serveis de menys valor afegit, planteja que per millorar l'estructura productiva i millorar la productivitat –que és el que realment determina el nivell de renda futur dels espanyols– s'hauria, com a primeres mesures, de reformar tant el sistema educatiu, de formació professional i universitari actuals i els seus sistemes d'incentius com el sistema d'aprenentatge de les TIC i, per altra part, el sistema de contractació laboral i de negociació col·lectiva.

En aquest sentit, d'acord amb el fet que l'estructura productiva està excessivament centrada en la construcció i els serveis de menys valor afegit, cal assenyalar que bona part de la força laboral espanyola té un nivell educatiu que s'adapta millor a aquests dos sectors productius de mitjana o baixa productivitat i que estan poc oberts a la competència exterior. Aquest menor nivell educatiu respon a la baixa oferta d'educació infantil (entre zero i tres anys), a l'important fracàs escolar a la secundària obligatòria, al rebuig de la formació professional enfront de la universitària, a l'escassa formació contínua en moltes empreses i a l'entrada massiva d'immigrants de mitjana i baixa qualificació.

En qualsevol cas, el que resulta evident és que no existeix inversió més rentable que l'educació en tots els sentits: per al creixement i desenvolupament econòmic, per al progrés i el benestar social, per a la millora de la salut i el medi ambient, per reduir la pobresa i la desigualtat, per augmentar l'emprenedoria, la productivitat i la competitivitat, per estimular la llibertat i la democràcia, per incrementar el nivell cultural i formatiu, etc. Però cal tenir en compte que aquesta inversió en educació només es pot constatar a mitjà i a llarg termini, i això, atès el fet que els polítics cerquen resultats a curt termini, és un entrebanc a l'hora de poder fer de l'educació un autèntic treball que possibiliti els treballs de tots. Cal tenir en compte, doncs, que la inversió en educació no només és necessària, sinó imprescindible si volem tenir un nivell educatiu comparable i de qualitat.

Tanmateix, aquests punts, que la majoria d'investigadors i experts consideren fonamentals, disten molt de ser al nostre país una realitat. Els fets així ho demostren:

1) Espanya inverteix menys del seu PIB en educació pública que la mitjana dels països de la OCDE o que la mitjana dels països de la UE.

2) Espanya gasta menys per alumne que la mitjana de l'OCDE: a tots els nivells educatius, des de l'educació primària fins a la Universitat.

3) Malgrat tot, la despesa per professorat de primària o de secundària a Espanya és superior a la mitjana dels països de l'OCDE.

4) La proporció d'estudiants per professor és, també, superior a Espanya que a la mitjana dels països de l'OCDE.

5) El percentatge d'estudiants en escoles públiques és superior a la Unió Europea que en la mitjana espanyola.

6) Espanya té un dels percentatges d'estudiants escolaritzats entre 15 i 19 anys superior a la mitjana de la Unió Europea.

7) Tot i que tenir estudis universitaris suposa guanyar més, s'ha de constatar que a Espanya es guanya menys que a la Unió Europea o als Estats Units. És a dir, existeix un menor incentiu per educar-se més.

8) S'ha d'assenyalar, d'acord amb el model productiu espanyol, que existeix una sobreeducació, una sobrequalificació, amb tot el que aquesta implica des de la perspectiva de la motivació o de la mobilitat.

9) En qualsevol cas existeixen a Espanya més graduats universitaris i menys graduats a Formació Professional que a la resta de països de la Unió Europea en relació amb la demanda.

10) El fracàs escolar i l'universitari espanyol és un dels més elevats de la Unió Europea o de l'OCDE, amb tot el que aquest fet implica des de la perspectiva del malbaratament econòmic en relació amb el PIB.

Tot i aquestes dades no gaire positives, cal assenyalar que durant aquests més de trenta anys de democràcia s'ha fet un esforç important en inversió en educació o en reformes educatives; però un esforç insuficient a tots els nivells. I a més, a aquesta insuficiència de la inversió quantitativa s'hi han d'afegir els problemes de qualitat que arrossegam en general. Així, doncs, a un major esforç quantitatiu en educació, cal afegir-hi una millora qualitativa profunda a tots els nivells.

Però aquesta realitat s'ha vist i s'està veient agreujada per la important crisi econòmica, que està tenint un impacte sobre els diversos països desenvolupats, i un impacte sobre diversos aspectes, entre els quals cal assenyalar la disminució, a nivell d'Espanya, de la despesa en educació no universitària, en educació universitària o en investigació. És a dir, que la crisi econòmica està empitjorant la situació de l'educació tant al nivell d'Espanya com al nivell de les Illes Balears, malgrat les voluntaristes declaracions de responsables polítics de l'educació.

En aquest context, cal reflexionar sobre un fet que cal considerar significatiu: Suècia, el sistema econòmic i social d'aquest país, ha posat de manifest que a causa del seu model econòmic, de la seva solidesa econòmica, ha sobreviscut a la crisi econòmica, amb un creixement econòmic important, amb un dèficit prou baix i amb un nivell d'atur sostenible. I en aquest sentit cal tenir en compte que

Suècia és el país de la UE amb una major inversió en R+D o amb una major inversió per a l'educació. I quan diem Suècia, també podem fer referència a Finlàndia, un país on els resultats de PISA, entre altres avaluacions, l'han posat de moda en termes d'educació, de recerca o d'innovació.

No es tracta d'imitar de forma simple, però sí que cal posar de manifest que Espanya necessita dur a terme un esforç important en educació o en R+D que no només ens iguali als països de l'entorn, sinó que, a més, possibiliti la posada de les bases per dur a terme un nou model econòmic i social, amb tots els canvis que aquest fet implica des de la perspectiva qualitativa o d'orientació educativa.

Aquesta realitat econòmica posa de manifest que a Espanya hi viu una generació que acaba la carrera sense perspectives de treballar, la qual cosa implica, per una part, la recerca d'una ocupació sense importar les condicions, el sou o la precarietat, i, per altra part, l'existència d'una sobrequalificació des de la perspectiva de les titulacions. I a més, aquesta situació de crisi econòmica implica l'allargament de l'escolaritat postobligatòria tant al nivell de la Formació Professional de grau superior com al nivell de la Universitat. És a dir, els joves allarguen els estudis en espera de temps millors.

Però aquesta sobrequalificació, amb totes les seves conseqüències negatives, no pot fer oblidar que les persones formades són les menys vulnerables a la crisi i, per tant, sofreixen menys taxes d'atur. Així, segons l'Institut Nacional d'Estadística, les taxes d'atur l'any 2009 presenten la següent situació en funció del nivell d'estudis:

1. Analfabets. 44,14%
2. Educació Primària. 25,91%
3. ESO 23,23%
4. Secundària, segona etapa 16,89%
5. Educació universitària 10,20%
6. Doctorat 2,90%
7. TOTAL 17,93%

Per tant, d'acord amb aquestes dades, és evident que a més formació menys atur, ja que la taxa de desocupació dels menys formats duplica la dels universitaris. Però, a més, diversos estudis i experts han posat de manifest que invertir en educació genera més ingressos fiscals; així, un estudi sobre la UIB ha posat de manifest que per cada euro invertit en la Universitat de les Illes Balears, la hisenda pública, la societat de les Illes Balears, en recull tres, amb tot el que aquest fet implica des de la perspectiva econòmica, social, professional o personal.

Tanmateix, el fet que a més titulació menys atur, no pot fer oblidar que la societat ha d'oferir llocs de treball adequats per possibilitar la inserció de titulats universitaris, per impedir la sobrequalificació

i, per tant, la frustració de les expectatives de les persones titulades. I per fer possible aquesta nova situació, cal no només fer una reflexió adequada al nivell social sobre aquesta qüestió, sinó posar d'acord tots els agents socials i l'Administració, perquè facin possibles aquests canvis i per possibilitar un nou model productiu en el que el coneixement i la innovació siguin un element fonamental. La construcció d'una societat i d'una economia del coneixement implica fer de l'educació l'instrument bàsic per aconseguir aquest objectiu.

A més, des d'aquesta perspectiva, és evident que la inversió en capital humà és un dels reptes que té pendents la nostra societat; un repte bàsic en uns moments de crisi econòmica i de repensar alguns aspectes del nostre model econòmic. En aquest context, la Universitat, les polítiques de R+D+I, la institucionalització de l'aprenentatge al llarg de tota la vida i l'aposta perquè la societat de les Illes Balears tingui un nivell d'instrucció més elevat, són fonamentals perquè puguem enfrontar-nos amb eficàcia als reptes que la societat del coneixement planteja a la societat balear.

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

3. LA REALITAT EDUCATIVA DE LES ILLES BALEARS: ALGUNS INDICADORS I ASSIGNATURES PENDENTS

Tot i que a l'apartat anterior hem fet qualque referència a la realitat de l'educació a les Illes Balears, les característiques de la realitat educativa de la comunitat autònoma de les Illes Balears presenta els trets següents:

1) L'inici del curs 2010-2011 ha suposat a les Illes Balears la constatació, per una part, de l'existència d'un procés de normalitat educativa en la línia dels anys anteriors i, per altra part, la constatació d'una sèrie de problemes, alguns dels quals es repeteixen cada any i altres són nous, tant des de la perspectiva de centres no acabats o de l'existència d'aules prefabricades, com de retallada de docents o de la manca d'ordinadors a les aules. En tot cas, s'ha d'assenyalar que el nombre d'estudiants matriculats s'incrementa, malgrat l'estancament en el nombre d'alumnes immigrants, a causa de la crisi econòmica. Això significa que ens trobam davant un sistema educatiu encara insuficient a un doble nivell: a) En primer lloc, manquen places, sobretot en l'etapa d'ensenyament obligatori. Construir centres educatius s'ha convertit en un dels objectius de les administracions educatives que han governat la comunitat autònoma. El motiu d'aquest procés de construccions escolars s'ha fonamentat en el procés d'immigració, que ha omplert les aules de les escoles de les Illes Balears. Ara, però, a causa de la crisi econòmica, ha minvat el nombre d'alumnes immigrants nouvinguts. Així doncs, la insuficiència de places és un dels

problemes més importants que té el sistema educatiu de les Illes Balears. Haurà de passar bastant de temps perquè aquesta mancança sigui resolta, malgrat les conseqüències financeres de la crisi econòmica, el descens de la immigració escolar i la lentitud en les construccions escolars en algunes zones. b) I en segon lloc cal parlar de la insuficiència financera, que té un caràcter estructural. Efectivament, un dels problemes més importants que té el sistema escolar de les Illes Balears és la manca d'un finançament suficient per cobrir les necessitats i les demandes que planteja l'educació en tots els nivells. Aquesta manca de finançament té a veure, lògicament, amb els problemes de finançament de la comunitat autònoma en conjunt. Tot i això, hem de fer una sèrie de reflexions en aquest aspecte: a) tot i el dèficit de finançament del sistema educatiu, la plantilla de professorat en tots els nivells és molt nombrosa; b) la construcció de centres, malgrat que sigui lenta, tingui problemes i insuficiències, implica fer una inversió bastant significativa. A més, cal tenir en compte que el problema del finançament també afecta el sistema universitari de les Illes Balears. Efectivament, tot i que els problemes de la UIB no són únicament econòmics, és evident que, a causa de la joventut de la Universitat —trenta anys d'existència pròpia—; dels problemes de finançament de la comunitat autònoma; de la configuració de la societat de les Illes Balears; del tipus de desenvolupament de la Universitat, etc., la UIB té problemes importants d'infraestructures, de dotació de recursos, de titulacions existents, etc., malgrat que els darrers anys compta amb més recursos econòmics. Per tant, si la insuficiència financera era, ja, un problema, ara, amb la crisi econòmica i amb els retalls pressupostaris, la situació està empitjorant.

2) Les Illes Balears tenen unes taxes d'abandonament escolar molt elevades, molt significatives en relació amb la mitjana estatal. Aquest abandonament escolar està molt lligat a problemes d'escolarització, a problemes socioeducatius familiars, al mercat de treball, al tipus d'economia turística, etc. En aquest sentit, en el present Anuari no només analitzam la realitat de l'abandonament escolar al nivell d'Espanya i de les Illes Balears, que presenta unes dades preocupants, sinó també l'abandonament universitari, a través d'un treball que inicia el coneixement d'un fet poc conegut. Per tant, la qüestió de l'abandonament educatiu en els diversos nivells és un problema que no només té conseqüències personals o escolars, sinó fonamentalment de caràcter econòmic o social. Un abandonament que si en un període d'expansió econòmica era absorbit per un mercat de treball que necessitava una mà d'obra poc qualificada, ara no ho és a causa de la crisi econòmica i del mercat de treball. Per tant, l'abandonament escolar no només és un problema social i econòmic, sinó també un problema personal i educatiu. I l'abandonament universitari, a més de ser un fracàs personal i universitari, és també un problema econòmic significatiu.

3) Tanmateix, els problemes de finançament als quals fem referència es concreten, fonamentalment, en una sèrie de qüestions que podríem denominar de tipus qualitatiu: recursos per als centres, formació dels docents, nombre d'ordinadors a les escoles i dels recursos didàctics; gratuïtat dels llibres de text i reutilització; disminució de les ràtios en alguns centres o nivells educatius; disposar de programes específics de diversitat educativa i socioeducatius; perfeccionar les metodologies d'ensenyament i aprenentatge d'idiomes estrangers, desenvolupar un nou model d'organització i direcció dels centres educatius, etc. Així, a tots aquests aspectes qualitatius hi hem d'afegir una qüestió fonamental des de la perspectiva del que ha de ser la institució escolar al segle XXI. Ens referim a la institucionalització, en el si de l'escola

pública, de serveis de tot tipus que donin resposta a les necessitats i demandes de les famílies: serveis de menjador, transport i escola de bon matí; activitats socioeducatives al marge de l'horari lectiu; biblioteques escolars ben dotades de llibres i de recursos tecnològics, etc. Tot això implica que la política educativa ja no s'ha de deixar centrar únicament en els aspectes quantitatius, sinó que ha de tenir en compte els qualitatius que acabam d'enumerar. Aquesta ha de ser la clau perquè el sistema educatiu de les Illes Balears millori realment, tant en el nivell macro com en el micro.

Per tant, la societat de les Illes Balears ha de ser conscient que ens trobam davant una dicotomia: per una part, acabar de resoldre els problemes quantitatius del sistema educatiu, però, per altra part, posar el sistema educatiu en una situació qualitativa immillorable en tots els sentits. I tot això en uns moments d'una forta crisi econòmica que està implicant una disminució en el finançament de l'educació no universitària i universitària.

4) Les Illes Balears es caracteritzen, en part, pel fet de tenir un sistema educatiu públic poc estable. Aquesta inestabilitat es concreta en una demografia escolar que, a causa de la immigració, augmenta de manera progressiva. Per això s'han de crear més places escolars, s'han de construir més centres educatius, s'han d'incrementar les plantilles de docents; hi ha molts de professors interins; els claustres de professors canvien cada any. Però un sistema educatiu necessita estabilitat, continuïtat, consolidació. I aquesta és, tal com s'ha dit en diversos Anuaris, una de les assignatures pendents que té el sistema educatiu de les Illes Balears, una estabilitat que té condicionants polítics, legislatius, financers, demogràfics, pedagògics, etc. Sense aquesta estabilitat serà difícil superar els problemes més profunds que té plantejats l'educació a la societat de les Illes Balears.

5) Les Illes Balears tenen, d'acord amb les dades existents, no solament un nombre elevat d'alumnes amb fracàs escolar, sinó també un gran percentatge d'alumnes en risc de fracàs escolar. Efectivament: el fracàs escolar segueix essent un dels problemes més importants que té el sistema escolar de la comunitat autònoma; en aquest sentit, s'ha de posar de manifest que el fracàs escolar no només és un problema endèmic, sinó que les Illes Balears presenten una taxa de fracàs escolar superior a la mitjana espanyola. Un fracàs escolar que no només té una dimensió històrica, econòmica, cultural, familiar o de mercat de treball, sinó també com a valor que la societat, els diversos sectors socials, ha donat a l'educació. Però també seria un error no tenir en compte el valor que té l'escola com a institució com a factor d'èxit o de fracàs. Per tant, la lluita contra el fracàs escolar de les Illes Balears, en el marc de la problemàtica existent a nivell espanyol, passa per una proposta que es pugui dur a terme a curt, a mitjà i a llarg termini, i que impliqui la posada en marxa de mesures escolars, organitzatives, econòmiques, pedagògiques o legislatives. Amb tot, 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, la nova societat del segle XXI, planteja a l'educació. Cal conèixer el mal d'escola, els mals de l'escola, però també cal fer referència als béns de l'escola, a tot allò que, malgrat tot, representa tot el que és positiu de l'educació. I a les Illes Balears aquesta és una qüestió transcendental si es volen millorar tots els punts febles que defineixen la nostra realitat educativa.

6) Un dels trets més significatius i diferencials del sistema educatiu de les Illes Balears és la dualització educativa: l'escola privada concertada hi té una presència molt forta, i l'escola totalment privada és significativa, però minoritària. Aquest pes de l'escola privada concertada l'hem d'analitzar en funció no solament del nombre d'alumnes que acull, sinó també de la ubicació, del perfil d'estudiants que escolaritza i dels serveis que ofereix. Des d'aquesta perspectiva, hem de parlar d'una dualització educativa i social creixent del sistema educatiu balear, malgrat els esforços que l'Administració educativa autonòmica ha fet per evitar-ho. Aquesta dualització progressiva la constatam en el fet que l'escola pública, en general, tendeix a escolaritzar en totes les situacions en què la diversitat educativa és creixent: immigrants, infants amb problemes socioeducatius, amb necessitats educatives especials, etc.; però també en una sèrie de fets importants: l'escola pública perd la bona imatge que tenia i determinats sectors socials i professionals opten, de cada vegada més, per l'escola concertada o la privada, fins i tot el sector progressista. Aquest canvi de tendència —que té explicacions diverses— provoca que la dualització social i educativa es consolidi en algunes zones, entre alguns sectors socials o entre una certa part de l'opinió pública. De tota manera, també seria un error plantejar l'escola privada i concertada com quelcom uniforme, homogeni, sense diferències. Quan parlam d'escola concertada ens referim a escoles diferents, no solament quant a ubicació, sinó també en composició social o en gestió. En aquest sentit, tot i que la majoria de centres concertats poden respondre als plantejaments que hem esmentat més amunt, són sobretot centres ubicats en municipis mitjans, que escolaritzen de manera significativa immigrants, són gestionats com a cooperatives, etc. Per tant, es tracta que, sense deixar de banda el fenomen de la dualització social i educativa, tinguem en compte la pluralitat de l'escola concertada. En qualsevol cas, es tracta d'un fenomen que caldrà que continuem analitzant i que vegem les característiques que té i les conseqüències. A més, seria un error no valorar el paper que ha tingut i té l'escola concertada en el procés d'escolarització i que, segurament, resulta insubstituïble per part de l'escola pública. Tanmateix, cal assenyalar que l'escola concertada compleix una important funció com a servei públic de l'educació. I aquesta qüestió és fonamental si es vol dur a terme un pacte per l'educació.

7) El fenomen de la immigració escolar a les Illes Balears pot desembocar, si no s'adopten mesures normatives, polítiques, educatives i socials, en la creació de guetos educatius, d'exclusió escolar i social per a alguns centres. Efectivament: les Illes Balears presenten unes taxes d'escolarització d'alumnes immigrants superior a la mitjana espanyola amb unes diferències significatives, i això malgrat que aquests darrer curs podem assenyalar l'existència d'una disminució en el procés de creixement del nombre d'alumnes immigrants. En aquest sentit, és evident que el tractament d'aquesta diversitat és fonamental no només per possibilitar una integració adequada de la població immigrada escolaritzada, sinó per aconseguir la disminució del fracàs escolar de forma significativa. A més, tot i que es tracta d'una qüestió complexa, és evident que cal fer els esforços necessaris i prendre les mesures pertinents per fer possible una distribució més equitativa de l'alumnat entre l'escola pública i l'escola privada concertada.

8) La importància creixent de la Formació Professional no només s'està demostrant en l'increment del nombre d'estudiants, sinó també en l'augment del nombre d'especialitats a tots els nivells. Però, al mateix temps, cal posar de manifest la millora en la percepció de la formació professional per part de la societat, dels estudiants, de les famílies o dels mateixos empresaris. Tanmateix,

l'esforç a realitzar en la formació professional és, en aquest sentit, encara molt important. Quedar tant per fer, que el que s'ha realitzat és significatiu, però insuficient.

Tot i que podríem seguir parlant de més trets que caracteritzen la realitat educativa de les Illes Balears, pens que les característiques que hem plantejat són les que podríem donar com a més significatives. Amb tot, en altres apartats d'aquesta introducció seguirem analitzant altres aspectes del sistema escolar de les Illes Balears.

4. EL DEBAT SOBRE L'ENSENYAMENT EN CATALÀ: LA QÜESTIÓ DEL MONOLINGÜISME, EL BILINGÜISME O EL TRILINGÜISME

A l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2009 s'analitzava, per una part, l'ensenyament en català dels diversos nivells del sistema escolar de les Illes Balears i, per l'altra part, l'ús del català, del castellà o d'altres llengües en la docència universitària de la UIB. De l'anàlisi d'aquestes qüestions no només se'n desprenen dades objectives, sinó que, a més, se'n desprèn que es poden relativitzar alguns dels debats suscitats, no només per raons pedagògiques, sinó per raons ideològiques o polítiques. Aquest debat, emperò, no solament afecta les Illes Balears, sinó que afecta les comunitats autònomes espanyoles que, a més de la llengua pròpia, tenen el castellà: Catalunya, Illes Balears, Comunitat Valenciana, Galícia, Esukadi o Navarra. A més, els resultats electorals o, fins i tot, les mateixes eleccions impliquen una obertura del debat sobre aquesta matèria tan sensible. No es tracta d'analitzar la realitat de cada comunitat autònoma, però sí de posar de manifest que és una qüestió que s'ha de tractar amb delicadesa, sense entrar en debats que, a vegades, tenen a veure amb qüestions que no són escolars. Les llengües són sempre un instrument de comunicació: la politització que es fa, en excés, sobre les llengües, no només no resol el problema, sinó que l'afecta negativament o fins i tot genera un debat que no té res a veure amb l'objectiu d'aconseguir persones bilingües o, si escau, trilingües.

En aquest sentit, dels dos treballs se'n poden extreure una sèrie de conclusions en funció dels objectius que es plantegen:

1) Així, una primera de les conclusions és l'absència de conflictes lingüístics significatius des de la perspectiva social i educativa, al marge d'alguns problemes que poden sorgir per diverses raons de caire pedagògic, lingüístic, social, ideològic o polític.

2) Un aspecte que cal posar de manifest és la importància quantitativa de l'ensenyament en català als nivells primerencs d'Educació Infantil i d'Educació Primària en els diversos centres de les Illes Balears.

3) De manera general s'observa un decreixement quant a centres que fan l'ensenyament en català a les Illes Balears a mesura que avancen les etapes educatives, des d'Educació Infantil a educació secundària obligatòria. Aquest decreixement és més accentuat als centres privats.

4) És remarcable la diferència entre els nivells d'ensenyament en català d'Educació Infantil i els

d'Educació Primària dels centres privats, mentre que la diferència entre els nivells d'Educació Primària i secundària és menor.

5) L'educació secundària obligatòria és, de les etapes estudiades, aquella que presenta una situació més irregular pel que fa a l'ensenyament en català, ja sigui en nombre de centres, ja sigui en nombre d'alumnes. És perceptible una variabilitat considerable que, potser, indica fluctuacions en els projectes lingüístics dels centres, relacionats amb la mobilitat del professorat (sector públic) i els perfils i variacions de l'alumnat. Cal anotar que al sector privat la situació, des d'aquesta perspectiva, és més precària.

6) Finalment, d'acord amb l'anàlisi que es fa des de l'IAQSE, en el present Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2010, sobre les competències lingüístiques dels estudiants d'Educació Primària i d'ESO de les Illes Balears, podem assenyalar, per l'anàlisi comparativa dels resultats obtinguts sobre l'avaluació de la comunicació lingüística en les dues llengües oficials de la comunitat autònoma, que el percentatge d'alumnes que consoliden la competència i el grau d'assoliment en ambdues llengües és molt similar, fet que permet descartar l'estesa idea que, en acabar l'escolarització obligatòria, l'alumnat té un major domini competencial de la llengua catalana en perjudici de la castellana.

En tot cas, caldria centrar el debat sobre el tema de la llengua (a les Illes Balears o en altres comunitats autònomes amb llengua pròpia) en una sèrie de punts bàsics:

1) Cal partir de l'objectiu que el procés d'escolarització ha d'aconseguir que els estudiants acabin l'ensenyament obligatori amb el coneixement adequat del català i del castellà. A més que resulta indispensable, d'acord amb la realitat social, econòmica o professional actual, l'aprenentatge, almenys, d'una tercera llengua, especialment l'anglès o l'alemany.

2) Cal partir, també, d'una realitat difícilment qüestionable: l'ensenyament d'idiomes a Espanya, a les Illes Balears, és realment molt millorable. No només cal un canvi metodològic que millori l'ensenyament de les llengües, sinó que cal dur a terme, com a objectiu prioritari, una formació del professorat adequada en tots els sentits. Es tracta d'un dels reptes fonamentals del sistema educatiu actual a tots els nivells.

3) Cal partir de la llengua catalana, llengua pròpia de les Illes Balears, com a llengua vehicular de l'ensenyament obligatori. Es tracta d'aprovar i d'aplicar un model que tingui en compte aquest principi, però que integri l'ensenyament de la llengua castellana, no només com a llengua oficial, també de les Illes Balears i oficial de tot l'Estat, sinó com a eina de comunicació a nivell d'Estat espanyol o dels diversos països castellanoparlants.

4) Cal introduir l'aprenentatge d'una tercera llengua des dels primers nivells educatius, amb una nova metodologia, amb un professorat preparat i amb tots els mitjans que la societat actual té amb les tecnologies, amb Internet, etc. L'aprenentatge d'idiomes no només és un requisit per millorar l'educació en general, sinó que és un objectiu bàsic per millorar el futur personal o social.

5) L'aprenentatge de les llengües, amb tot, s'ha de fer a partir d'un altre principi: el respecte a la diversitat lingüística dels alumnes, al coneixement que puguin tenir dels idiomes bàsics de l'escola –català i castellà. És a dir, cal un projecte de centre que d'acord amb els nivells dels estudiants i de la realitat sociolingüística de la zona, pugui optar per ampliar el nombre d'hores de català o de castellà amb la programació de les diverses matèries.

6) El dret dels pares a elegir la llengua de l'aprenentatge no es pot utilitzar com una arma política per impedir l'existència de projectes pedagògics coherents i lògics. La veu dels pares en l'educació és fonamental, però és més important l'existència d'un projecte educatiu i lingüístic de centre que possibiliti l'aprenentatge al final de l'escolarització obligatòria d'ambdues llengües oficials.

Tanmateix, seria necessari, tant per a la millora del sistema educatiu com per a la millora de l'ensenyament, de l'aprenentatge de les llengües, que aquest deixàs de ser una batalla política: una batalla política que, al marge dels efectes directes o col·laterals, no contribueix a millorar cap tipus d'aprenentatge; a més, contribueix a fer debats falsos, a dividir la societat, en qüestions sensibles, a fer més caòtica la percepció que té la societat de l'educació. Si el pacte educatiu a les Illes Balears és molt complex, és evident que amb el tema de la llengua la complexitat augmenta per raons electorals evidents o per qüestions de càlculs polítics. En qualsevol cas, el que és evident és que per millorar el rendiment individual o social del nostre sistema educatiu, la qüestió de la llengua catalana, de la llengua castellana o del trilingüisme és bàsica. I per això cal un consens entre els grups polítics, la societat i, sobretot, la comunitat educativa. Una qüestió que té condicionants polítics evidents, però que cal centrar des de l'òptica educativa en funció del tipus de ciutadania que es vol construir a les Illes Balears.

Amb tot, i per acabar aquest apartat, cal fer una aposta per una institució escolar que fomenti la convivència, no discriminant ni per raons de sexe, ni per raons de llengua, ni per raons de procedència o per raons de religió. La consecució d'una societat vertebrada passa, d'entrada, per l'escola; només una escola integradora pot aconseguir una societat cohesionada. I en realitat aquesta ha estat i és la gran funció que ha desenvolupat l'escola des del seu naixement; el futur només pot incidir encara més sobre aquest objectiu. I en la qüestió de la llengua, el paper inclusiu que té és fonamental i bàsic.

Tanmateix, és evident que cal separar el debat tant des de la perspectiva dels objectius en relació amb l'aprenentatge de la llengua catalana, de la llengua castellana o d'un idioma estranger, com des de la perspectiva dels mitjans, de la metodologia o del procés didàctic. Efectivament: és evident que qualsevol consens sobre aquesta temàtica passa, fonamentalment, per diferenciar, d'entrada, aquestes dues qüestions: una de caràcter politicopedagògic des de la perspectiva dels objectius, i l'altra, de caràcter metodologicodidàctic des de la perspectiva dels procediments a utilitzar per aconseguir els objectius proposats. Unes qüestions que obliguen a no posar en dubte la unitat de la llengua catalana, de la mateixa manera que no es posa en qüestió la unitat de la llengua castellana.

Tanmateix, la resolució de la qüestió de l'ensenyament de la llengua catalana o del mateix procés de normalització lingüística és i serà un tema complex, fonamentalment, per les excessives implicacions polítiques i ideològiques existents en aquest aspecte. Una resolució i una salvació de la nostra llengua que se situa, a l'horitzó d'aquesta dècada, en el marc d'un plurilingüisme ordenat i legislat i dins una

societat balear multilingüe i multicultural que no pot deixar ni deixarà de ser diversa en el futur, i tot això independentment de la seva definició política i institucional. Un multilingüisme que, en qualsevol cas, necessita polítiques clares que tinguin en compte la situació real de la llengua catalana, que parteixin del que diu l'Estatut d'autonomia o de la mateixa Llei de normalització lingüística.

5. DEL NO PACTE SOCIAL I POLÍTIC PER L'EDUCACIÓ AL PLA D'ACCIÓ EDUCATIVA 2010-2011

Durant aquest darrer curs escolar s'ha escenificat el fracàs del pacte social i polític per l'educació que va impulsar el ministre d'Educació Ángel Gabilondo: es tractava, en tot cas, d'un fracàs anunciat, ja que uns interessos polítics concrets han fet impossible aquesta necessària iniciativa. Una iniciativa que si bé partia d'un diagnòstic semblant per part dels diversos grups polítics, era, i és, una condició *sine qua non*, però no suficient, per començar a resoldre els problemes més significatius del sistema escolar espanyol, tal com s'ha posat de manifest en el fracàs aconseguit.

Efectivament: la necessitat de sumar esforços davant la realitat educativa actual, davant la complexitat dels problemes educatius existents i davant els reptes educatius de la societat del segle XXI, obligava a sumar tots els esforços de totes les forces polítiques i socials per poder millorar el nostre sistema educatiu a tots els nivells i a tots els territoris de l' Estat espanyol.

A les Illes Balears la necessitat del pacte, d'un acord i d'un consens resulta absolutament imprescindible en tots els sentits, ja que la realitat educativa, els problemes existents i els punts febles o conflictius obliguen a fer un esforç conjunt per possibilitar la resolució progressiva dels problemes existents. En aquesta perspectiva, si la necessitat del pacte és bàsica al nivell de l'Estat espanyol, al nivell de les Illes Balears resulta imprescindible si volem fer el salt qualitatiu que l'educació balear necessita per situar-se dins la societat del segle XXI. Un pacte que, en qualsevol cas, no només ha de sumar les forces politiques amb representació parlamentària, sinó també les forces empresarials i sindicals, tots els membres de la comunitat educativa (pares i mares, professorat, alumnes) i el conjunt de la societat civil, juntament amb totes les administracions amb competències educatives, amb l'hegemonia de l'administració autonòmica. Les Illes Balears necessiten fer un esforç suplementari per resoldre els problemes educatius existents, alguns dels quals són de fons o estructurals. Cal deixar de banda els problemes ideològics, que, a vegades, són artificials i a més no ajuden a resoldre els problemes existents, sinó que els poden agreujar. En aquest context, és evident que la política educativa de les Illes Balears no solament no ha de voler una confrontació ideològica entre la xarxa pública i privada, sinó que ha d'esforçar-se perquè l'escola pública sigui de qualitat.

Per aconseguir-ho, ha de dur endavant actuacions específiques per redreçar el dia a dia dels centres; ha de fer micropolítica educativa, s'ha de fixar en coses concretes, i ha de defugir la ideologització de la política educativa, la burocratització curricular o les accions de maquillatge educatiu. La política de confrontació ideològica de l'educació entre l'escola pública i la privada, i el debat sobre l'assignatura d'Educació per la Ciutadania o de l'ensenyament de la llengua catalana, no aporten cap solució als problemes reals de l'educació, sinó que els agreugen bastant i d'una manera innecessària, però significativa. La política educativa ha de definir i desenvolupar d'una manera operativa l'educació

com a servei públic; ha de possibilitar el pacte educatiu de les coses concretes; ha de dur a terme l'autonomia de la institució escolar com a estratègia fonamental; ha de deixar de banda els grans debats abstractes que no duen enlloc, i s'ha de centrar a preocupar-se per les coses reals, a solucionar-les, estabilitzar-les, etc.

Tanmateix, tal com s'ha plantejat en algun punt de la introducció d'aquest Anuari, cal tenir en compte que la realització d'un pacte educatiu no pot ser només en termes macros, en termes de globalitat; plantejar un pacte educatiu en termes generals, no només no resoldria els problemes, sinó que els pot agreujar. Així doncs, el pacte educatiu ha de partir, també, de la dimensió centre, de la dimensió municipi: aquestes dues dimensions són clau si es volen començar a resoldre els problemes, emmarcant aquests enfocaments micros en el marc d'un plantejament general.

Quins són els elements fonamentals d'aquest pacte educatiu? La realització d'un acord educatiu s'ha de plantejar, des del meu punt de vista, sobre quatre eixos fonamentals:

a) L'estabilitat del sistema educatiu
b) La suficiència del sistema educatiu
c) La qualitat del sistema educatiu
d) L'equitat del sistema educatiu

En el cas concret de la qualitat del sistema educatiu, un dels aspectes que cal considerar és la definició del centre educatiu com a espai bàsic de gestió educativa, de gestió de la política educativa específica. Es tracta d'avançar en la configuració d'un model de gestió i d'organització dels centres educatius; un nou model de gestió que ha de tenir en compte els aspectes següents:

a) El lideratge escolar
b) L'autonomia de centre
c) El projecte de direcció
d) El professorat

Efectivament: un dels reptes que necessita una resposta, d'acord amb els eixos plantejats, és la definició d'un nou model d'organització i gestió de centres. Aquest és un repte fonamental, ja que el centre, en funció, també, d'altres condicionants i variables, pot ser un factor d'èxit o un factor de fracàs; un factor d'èxit o de fracàs que té a veure amb l'existència d'un projecte coherent, amb la definició d'unes relacions entre els diversos membres de la comunitat educativa o de les relacions dels centres educatius amb l'entorn o amb la definició d'una administració educativa concreta en el marc del sistema educatiu.

En tot cas, la possibilitat d'un pacte educatiu, que, tal com hem plantejat, ha de tenir elements concrets, elements de micropolítica educativa, només pot tenir èxit si es tenen en compte una sèrie de condicions:

a) La lleialtat entre les diverses forces polítiques en la recerca d'un pacte de mínims.
b) La concreció d'aquest pacte a través de mesures específiques, de mesures possibles.

c) La concreció d'aquest pacte en un temps lògic; és a dir, amb mesures a curt, a mitjà o a llarg termini.
d) La implicació dins aquest pacte de la comunitat educativa, tant a nivell dels pares com del professorat, del sindicats d'ensenyament, etc.
e) La dotació d'un pressupost específic de les reformes o de les mesures a desenvolupar.
f) La implicació de les forces econòmiques i socials i de tota la comunitat educativa.

En qualsevol cas, la qüestió fonamental és la creença en l'educació; una creença en l'educació, bàsica per incrementar tant la competitivitat com la cohesió social, però insuficient per aconseguir una economia productiva, si no hi ha per part de la societat, dels empresaris, de l'Estat, una iniciativa clara en favor d'aquest nou model econòmic que prioritzi el coneixement. No es pot tenir gent formada si no hi ha una economia que sigui capaç d'integrar aquest capital humà.

En tot cas, el que s'ha posat de manifest és que el fracàs del pacte polític i social per l'educació ha tingut com a conseqüència l'existència d'un pla d'acció per als anys 2010 i 2011, aprovat pel Consell de Ministres durant el mes de juny de 2010. Un pla d'acció que substitueix el pacte per l'educació –en recull determinats aspectes–, que es concreta en una sèrie de programes que necessiten la participació de les comunitats autònomes o, en un altre nivell, de les universitats. Aquests programes són els següents:

1) La millora del rendiment escolar de l'alumne
2) La modernització i flexibilització del sistema educatiu
3) La modernització i la internacionalització de la Universitat
4) L'impulsa a l'aprenentatge de llengües estrangeres
5) Un pla estratègic de la formació professional
6) La informació i l'avaluació com a factors per millorar la qualitat de l'educació
7) La formació del professorat
8) La dimensió social de l'educació a tots els nivells

Aquests programes es concreten en la consecució dels següents objectius per a la dècada 2010-2020:

1) L'èxit educatiu de tots els estudiants
2) L'equitat i l'excel·lència en l'educació
3) La flexibilitat del sistema educatiu i l'educació al llarg de tota la vida
4) La Formació Professional com a instrument clau del nou model de creixement econòmic
5) La implantació de les TIC en el sistema educatiu
6) Un impuls decidit a l'aprenentatge d'idiomes
7) La consideració de l'educació com un bé d'interès públic i un dret de tota la societat en conjunt
8) La modernització i internacionalització de les universitats espanyoles
9) La dimensió social de l'educació
10) La implicació de la família, el professorat i la societat per a la convivència i l'educació en valors
11) Un reconeixement professional i social dels docents
12) Una educació inclusiva, reconeixedora de la diversitat i la interculturalitat

Resulta evident que aquests objectius i aquests programes resulten complexos, que no es poden assolir de forma senzilla, que necessitam una sèrie de generacions, que calen molts esforços per part de forces polítiques, socials, educatives i econòmiques. Efectivament: la complexitat d'aquestes mesures, d'aquests objectius o d'aquests programes implica, doncs, que només des d'un pacte educatiu, només des de l'acord, es poden començar a aconseguir aquests objectius i es pot començar a posar l'educació espanyola i de les Illes Balears al segle XXI des de la qualitat o l'excel·lència.

Estan les forces polítiques i socials d'Espanya o de les Illes Balears preparades per dur a terme aquest pacte per l'educació? La realitat ens diu que cal ser escèptics, malgrat totes les declaracions que aquestes forces fan dia sí i dia també sobre la necessitat d'aquest acord educatiu de present per poder construir un futur millor al nivell econòmic, social, tecnològic o cultural. Com quasi sempre, les contradiccions entre les declaracions i la realitat fan que el desencís educatiu es pugui consolidar dins la societat o dins la comunitat educativa.

6. UNIVERSITAT, EXCEL·LÈNCIA I INTERNACIONALITZACIÓ

A l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2009 vàrem parlar, amb tota la seva problemàtica, de la Convergència Universitària, que caracteritzàvem com una necessitat mal desenvolupada; una convergència universitària que cal emmarcar en l'objectiu de modernització de la Universitat: estam, doncs, en un moment clau del procés de modernització de la Universitat espanyola, que, segons els rànquings existents en aquest sentit, no se situa en posicions adequades, si es comparen amb les universitats anglosaxones dels Estats Units o de la Gran Bretanya, de diversos països europeus, etc. La Universitat espanyola, en general, necessita importants reconversions des de la perspectiva de les titulacions, dels grups de recerca, dels instituts de recerca, etc. I el procés de Bolonya pot ser un bon instrument per dur a terme aquestes reconversions cap a la qualitat, cap a l'excel·lència, cap a la diferenciació. Així doncs, Bolonya no és un objectiu en si mateix; és simplement un pretext per dur a terme els canvis que es necessiten per ser més competitius, per ser més productius. Uns canvis, emperò, que s'han de fer des d'una sèrie de perspectives: des de la perspectiva del finançament, des de la perspectiva dels models organitzatius de governança, des de la perspectiva de la relació amb la societat, des de la perspectiva de la seva internacionalització. Bolonya ha de ser, doncs, un mitjà per seguir millorant la Universitat espanyola, aprofitant l'avinentesa per dur a terme canvis legislatius, canvis organitzatius, canvis en el sistema de finançament, canvis en la relació amb la societat, canvis macros i canvis micros.

La Universitat de les Illes Balears, en aquest context de la modernització universitària, necessita un esforç suplementari, en el qual calen moltes accions:

1) La primera, de la mateixa Universitat, en el sentit que ha de fer un treball ingent per posar totes les seves energies en marxa, per valoritzar totes les seves potencialitats, per posar tots els recursos humans treballant al màxim de les seves possibilitats i capacitats. Per això el primer escaló, el primer pas per possibilitar aquesta modernització universitària de la UIB, passa per la mateixa universitat. I la pregunta és si serem capaços de posar en marxa totes les nostres potencialitats.

2) La segona, de la mateixa Administració autonòmica i de totes les administracions existents a les Illes Balears. Efectivament, es tracta que la comunitat autònoma de les Illes Balears sigui capaç de dur a terme les polítiques educatives, de recerca o d'innovació adequades i coherents amb les declaracions formals existents. La definició de prioritats és fonamental si volem aconseguir una societat del segle XXI amb un model productiu que tingui en el coneixement, en la innovació o en les tecnologies els factors bàsics.

3) La tercera, de la mateixa societat de les Illes Balears, que ha de creure en l'educació universitària, que ha de confiar en la Universitat de les Illes Balears. Les Illes Balears serien prou diferents si no existís la UIB, i d'això n'ha de ser conscient, no només el conjunt de la societat balear, sinó tots els sectors amb capacitat de decidir.

Així doncs, la consecució de la modernització, de l'excel·lència o de la internacionalització és fonamental, no solament per a la Universitat de les Illes Balears, sinó, fonamentalment, per a la societat balear si vol ser una societat del segle XXI moderna, pròspera, cohesionada, culta i oberta al món. Vol la comunitat universitària, la societat de les Illes Balears o l'Administració autonòmica, tenir una universitat de primera divisió? La resposta és, en qualsevol cas, de tots.

II. EL SISTEMA ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS

L'educació a Eivissa: dades, reflexions i perspectives de futur

Edelmiro Fernández Otero

RESUM

Aquest estudi intenta aportar algunes dades i reflexions sobre determinats aspectes de la situació educativa d'Eivissa. Aquestes reflexions prenen com a punt de partida una sèrie de dades sobre població escolar, oferta educativa i professorat. L'estudi conclou amb referències als aspectes de constant preocupació de la comunitat educativa: el dèficit d'infraestructures educatives, la insuficiència de l'oferta educativa i de serveis complementaris, el desequilibri en l'escolarització de l'alumnat nouvingut, la inestabilitat de les plantilles de professorat i la proposta de dotació d'autonomia per resoldre els nostres problemes en educació.

RESUMEN

Este estudio trata de proporcionar algunos datos y reflexiones sobre diversos aspectos de la situación educativa de Eivissa. Se toma como punto de partida un conjunto de datos sobre la población escolar, la oferta educativa y las características del profesorado. La segunda parte pone de manifiesto algunos elementos que preocupan a la comunidad educativa: el déficit en infraestructuras, las insuficiencias de la oferta educativa i complementaria, los desequilibrios en la escolarización del alumnado inmigrante, la inestabilidad de las plantillas y la propuesta para que Eivissa tenga autonomía para resolver los problemas educativos.

1. INTRODUCCIÓ

Algunes consideracions sobre els objectius i límits d'aquest estudi

Aquest estudi vol descriure i analitzar alguns aspectes de la situació de l'educació a Eivissa. No pretén ser un estudi complet ni exhaustiu; no inclou ni s'analitzen qüestions com els resultats acadèmics, la situació de l'ensenyament en llengua catalana, els estudis universitaris, els ensenyaments artístics... L'estudi se centra en les dades i l'evolució d'escolarització (especialment dels ensenyaments de règim general), en les ràtios d'Infantil i Primària, la distribució de l'alumnat estranger entre escoles, l'oferta de FP, l'Educació Infantil 0-3 anys, els ensenyaments d'idiomes a l'EOI, l'oferta complementària de transport i menjadors escolars i les característiques i la situació del professorat.

Les fonts d'informació fonamentals d'aquest estudi són les dades provinents de la Delegació Territorial de la Conselleria d'Educació i Cultura a Eivissa i Formentera, especialment pel que fa a les dades de població escolar, i els informes sobre el sistema educatiu de les Illes Balears corresponents als cursos 2006-2007 i 2007-2008 elaborats pel CEIB (Consell Escolar de les Illes Balears). Altres fonts d'informació són els fulletons informatius *Oferta educativa a les Illes Balears* corresponents a diversos cursos escolars elaborats per la Conselleria d'Educació, dades directes proporcionades per les direccions dels centres educatius d'Eivissa i estudis sobre aspectes parcials elaborats per sindicats o pel Consell Escolar Insular d'Eivissa.

L'estudi s'ha centrat en dades corresponents al curs 2007-2008 i al 2009-2010, amb algunes dades corresponents al curs 2010-2011. Aquest fet té molt a veure amb la disponibilitat de les fonts

d'informació emprades. Per una banda, per al curs 2007-2008 tenim un conjunt important de dades que provenen de l'informe sobre el sistema educatiu de les Illes Balears del CEIB (el darrer publicat fins al moment de redactar aquest escrit) i algunes altres de la Delegació Territorial sobre les quals no disposam d'informació més actual; d'aquesta manera, una part important de les dades sobre ràtios, alumnat estranger i professorat corresponen a aquest curs. Per altra banda, del curs 2009-2010 (i puntualment del 2010-2011) tenim un conjunt de dades rellevants, la font de les quals és la Delegació Territorial d'Educació i els centres educatius; aquest és el cas de la matrícula per etapes, les ràtios, l'oferta d'estudis de FP i EOI o les dades sobre professorat interí.

L'any 1998 diversos autors varen elaborar un estudi no publicat sobre l'ensenyament a les Pitiüses que aportava informació sobre la situació de l'educació a Eivissa i Formentera en aquell moment. L'any 2005, M. A. García Muñoz i V. Torres Mora publicaren a l'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears* un estudi que analitzava la situació de l'educació a Eivissa i Formentera prenent com a referència el curs 2004-2005. D'ambdós estudis s'han aprofitat dades i informació per observar evolucions i tendències i tenir una perspectiva temporal més àmplia.

Respecte de la informació estadística sobre les dades d'educació referides a Eivissa, cal dir que, en general, a les Illes Balears no disposam d'una informació exhaustiva i del tot fiable sobre diversos aspectes del nostre sistema educatiu, tant pel que fa a diversos apartats concrets com pel que fa a una sistematització i coincidència de criteris en el temps i en les diferents administracions, els diferents departaments i serveis. Aquesta situació s'ha posat de manifest tant en el procés d'elaboració dels informes sobre el sistema educatiu de les Illes Balears com en els que a l'àmbit insular han elaborat el CEIB o els consell escolars insulars respectius.

A més a més, s'ha de destacar que gran part de les dades estadístiques públiques i privades d'àmbit estatal o autonòmic no presenten la informació desglossada per a cada una de les quatre illes de la nostra comunitat autònoma. En el cas d'Eivissa i de Formentera s'afegeix el fet que moltes vegades es presenten dades referides al conjunt de les dues illes, la qual cosa dificulta poder observar la realitat específica de cada una per separat, en relació a les illes de Menorca i Mallorca o en el conjunt de les Illes Balears. En aquest estudi s'ha considerat més adient tractar únicament la realitat educativa d'Eivissa, perquè entenem que les característiques de Formentera requereixen un estudi propi que analitzi la seva situació específica i doni les claus per entendre-la sense ser «engolida» pel pes d'Eivissa.

2. PRIMERA PART: alumnat, centres, oferta educativa, professorat

1) ALGUNES DADES DEMOGRÀFIQUES

Població de les Illes Balears (evolució 2000-2009)			
	2000	2009	Variació
Mallorca	677.014	862.397	27,38 %
Menorca	72.716	93.915	29,15 %
Eivissa	89.611	129.562	44,58 %

Formentera	6.289	9.552	51,88 %
Illes Balears	845.630	1.095.426	29,53 %
Espanya	40.499.791	46.745.807	15,42 %

Població d'Eivissa per municipis				
	1991	2000	2009	Variació entre 1991 i 2009
Eivissa	29.935	33.223	48.684	62,63 %
Sant Antoni	13.558	15.775	21.852	61,17 %
Sant Joan	3.555	4.194	5.541	55,86 %
Sant Josep	9.704	14.428	22.171	128,47 %
Santa Eulària	15.557	21.991	31.314	101,28 %
Total Eivissa	**72.309**	**89.611**	**129.562**	**79,17 %**
Illes Balears	**709.146**	**845.630**	**1.095.426**	**54,47%**

Font: INE.

Percentatges de població estrangera respecte del total			
	2000	2004	2008
Mallorca	6,11	13,49	20,61
Menorca	4,39	10,67	16,08
Eivissa	9,93	17,56	24,78
Formentera	19,83	21,65	30,86
Illes Balears	6,47	13,76	20,79

Font: ISE 07/08 del CEIB.

La dada més rellevant de la demografia d'aquest darrers anys és l'important augment de la població d'Eivissa al llarg de les darreres dècades. Concretament, en els darrers deu anys ha crescut el triple que la mitjana espanyola i prop d'un 50% més que la de Menorca i la de Mallorca. Un dels factors més destacats d'aquest creixement és l'augment de la població estrangera, que representa al voltant de la quarta part de la població resident a Eivissa.

Percentatges de població estrangera per municipis d'Eivissa i Illes. 2008			
	Total població	Població estrangera	% població estrangera
MALLORCA			
TOTAL	**844.447**	**173.899**	**20,61**
MENORCA			
TOTAL	**94.197**	**15.147**	**16,08**
EIVISSA			
Eivissa	46.835	11.604	24,78
Sant Antoni	21.082	5.065	24,03
Sant Joan	5.468	1.722	31,49

Sant Josep	21.304	4.974	23,35
Santa Eulària	30.364	7.702	25,37
TOTAL	**125.053**	**31.067**	**24,84**
FORMENTERA			
TOTAL	**9.147**	**2.823**	**30,86**
ILLES BALEARS			
TOTAL	**1.072.844**	**223.036**	**20,79**

Font: ISE 07/08 CEIB.

Origen de la població estrangera per municipis. 2008

	Unió Europea	Resta d'Europa	Àfrica	Amèrica	Àsia	Oceania i sense especificar
Eivissa	43,10	1,24	12,14	40,18	3,32	0,02
Sant Antoni	45,45	1,76	23,08	26,36	3,28	0,07
Sant Joan	81,18	2,21	4,82	10,51	1,10	0,18
Sant Josep	72,74	1,73	8,42	15,40	1,55	0,16
Santa Eulària	74,75	2,66	6,41	14,40	1,67	0,11

Font: ISE 07/08 CEIB.

A l'hora d'analitzar la distribució de la població d'Eivissa per municipis, hem de tenir presents les peculiaritats específiques de la nostra illa: està formada per quatre termes municipals amb una extensió geogràfica molt gran i un, el de Vila, molt petit; les dinàmiques demogràfiques i, en gran part, les escolars vinculades a aquestes moltes vegades han d'oblidar els límits municipals i tenir present la realitat de pobles i parròquies. Dit això, la distribució per municipis ens segueix indicant un important grau de concentració de la població al municipi de Vila (un 37,5% de la població total). Tot i això, en els darrers vint anys tant el municipi de Vila com el de Sant Antoni han tingut un ritme de creixement demogràfic més baix que el de Santa Eulària i el de Sant Josep.

D'altra banda, el percentatge de població estrangera és similar en els quatre municipis més grans d'Eivissa i una mica més gran al de Sant Joan (el municipi més petit en termes demogràfics). Aquests percentatges són clarament superiors als de Mallorca i Menorca i només són superats per l'illa de Formentera. El més destacable és que en totes quatre illes s'ha produït un creixement notori d'aquesta població, molt superior a la mitjana espanyola.

Pel que fa a la distribució dels estrangers en els cinc municipis, un dels aspectes més destacats és la concentració de població procedent del continent americà a Vila i del continent africà a Sant Antoni.

2) POBLACIÓ ESCOLAR. MATRÍCULA

Matrícula als ensenyaments de règim general. Curs 2009-2010				
	C. públics	C. concertats	C. privats	Total
Ed. Infantil-2	3.063	523	40	**3.626**
Ed. Primària	5.674	1.096		**6.770**
ESO	3.458	776	123	**4.357**
PQPI	204			**204**
Batxillerat (*)	1.082	88	122	**1.292**
CFGM	542			**542**
CFGS	362			**362**
TOTAL EIVISSA	**14.385**	**2.483**	**285**	**17.153**
TOTAL Eivissa %	**83,9%**	**14,5%**	**1,6%**	**100%**

(*) Inclou l'alumnat de Batxillerat de l'Escola d'Arts.

Font: Elaboració pròpia amb dades de la Delegació Territorial d'Educació.

Variació en la matrícula d'estudis de règim general (Cursos 1999-2000 i 2009-2010)			
	1999-2000	2009-2010	Variació %
E. Infantil-2	2.745	3.626	32,09%
E. Primària	6.144	6.770	10,18%
ESO	4.667	4.357	-6,65%
Garantia social/PQPI	39	204	423,07%
Batxillerat + BUP i COU	1.324	1.349	1,88%
CFGM	329	542	64,74%
CFGS	213	362	69,95%
Total	**15.461**	**17.210**	**11,31%**

Font: Elaboració pròpia amb dades de la Delegació Territorial d'Educació i el treball «Quatre anys millorant l'educació (1999-2003)».

Evolució de la matrícula d'ensenyaments de règim general per titularitat de centre i nivell educatiu (1999-2000 a 2009-2010)				
	1999-2000		2009-2010	
	Unitats	Alumnat	Unitats	Alumnat
EI pública	103	2.204	135	3.063
EI concertada	16	408	21	523
EI privada	5	133	3	40
TOTAL EI	**124**	**2.745**	**164**	**3.626**
EP pública	205	4.971	251	5.674
EP concertada	42	1.173	43	1.096
TOTAL EP	**247**	**6.144**	**295**	**6.770**
ESO pública	150	3.826	155	3.458

ESO concertada	28	841	28	776
ESO privada			7	123
Total ESO	**178**	**4.667**	**182**	**4.357**
Batx. Pública	42	1.225	39	1.139
Batx. Concertada			4	88
Batx. Privada			4	122
BUP i COU pública	4	99		
Total Batx.	**46**	**1.324**	**47**	**1.349**
PGS/PQPI pública	**6**	**39**	**20**	**204**
Total pública	506	12.364 *(82,9%)*	600	13.538 *(83%)*
Total concertada	86	2.422 *(16,2%)*	96	2.483 *(15,2%)*
Total privada	5	133 *(0,9%)*	14	285 *(1,8%)*
TOTAL	**597**	**14.919**	**710**	**16.306**

Font: Elaboració pròpia i «Quatre anys millorant l'educació (1999-2003)».

Pel que fa a l'evolució, en els darrers deu anys el creixement de la població escolar de règim general (11,3%) és clarament més baix que el del total de la població (44,5%). Cal relacionar aquest fet amb l'arribada de població estrangera en edat laboral, una part important de la qual no té o no ha portat els infants. Ara bé, si observam el creixement de l'alumnat matriculat al 2n cicle d'Educació Infantil (32%), en què el percentatge d'estrangers i de fills d'estrangers és més alt, ens mostra clarament l'existència d'una tendència a l'augment de la població escolar en etapes obligatòries.

El conjunt de l'alumnat matriculat a ESO, batxillerat, FP i PQPI només ha crescut en aquests deu anys un 3,7%, fet que posa de manifest un elevat percentatge d'abandonament escolar entre els joves de catorze a divuit anys. En aquest apartat resulta especialment preocupant la pèrdua d'alumnat d'ESO. Aquesta tendència a l'abandonament d'estudis a 3r i 4t d'ESO és comuna a totes les illes i afecta especialment l'alumnat masculí. Sense dubte, aquest és un dels greus problemes del nostre sistema educatiu i cal que l'administració i la comunitat educativa cerquin estratègies per revertir aquesta tendència.

Per contra, l'alumnat matriculat als CFGM i als CFGS ha crescut de manera significativa. Aquest creixement el podem relacionar amb una oferta més gran d'especialitats i de centres que els imparteixen i amb l'inici d'una consideració social més bona dels estudis de FP, així com les facilitats que suposen a l'hora d'accedir al món laboral.

Un altre element característic de l'oferta educativa d'Eivissa és l'important pes de l'ensenyament públic, que representa al voltant d'un 83% de l'alumnat matriculat al 2n cicle d'Infantil, Primària i Secundària (ESO, batxillerat i PQPI), a diferència de Mallorca, on el pes de la pública no arriba al 60%, la concertada representa al voltant d'un 37% i la privada un 3%; o de Menorca, on l'alumnat de l'ensenyament públic d'aquestes etapes representa un 75% del total i el de la concertada un 25%.

Aquests percentatges s'han mantingut estables en els darrers anys.

Matricula d'ensenyaments de règim general per municipis. Curs 2009-2010							
	EI-2 i EP	ESO	PQPI	BATX	CFGM	CFGS	TOTAL
Eivissa	3.546	2.060	90	580	283	145	**6.704**
Santa Eulària	2.811	455	41	107	53		**3.467**
Sant Antoni	2.032	672	11	168	24	80	**2.987**
Sant Josep	1.653	782	47	336	182	137	**3.137**
Sant Joan	354	388	15	101			**858**
TOTAL	**10.396**	**4.357**	**204**	**1.292**	**542**	**362**	**17.153**

Font: Elaboració pròpia amb dades de la Delegació Territorial d'Educació.

La distribució de la població escolar per municipis presenta, respecte de la població general, alguns desequilibris que val la pena assenyalar. Per una banda, una part de l'alumnat d'Infantil i Primària resident al municipi de Vila està escolaritzat en escoles públiques de Santa Eulària i Sant Josep, al mateix temps que un petit percentatge d'alumnes residents a Santa Eulària està escolaritzat en escoles concertades o privades de Vila. Per altra banda, prop de la meitat de l'alumnat de dos IES de Vila i la majoria del de Sant Joan escolaritzen alumnat del municipi de Santa Eulària. Finalment, l'alumnat de FP es concentra als IES de Vila i Sant Josep, per manca d'oferta a la resta de municipis, especialment a Santa Eulària. Aquests desequilibris són conseqüència de la manca de centres escolars d'Infantil i Primària, especialment al municipi de Vila, i de Secundària i batxillerat a Santa Eulària i Sant Antoni (aquest darrer en construcció).

3) POBLACIÓ ESCOLAR. RÀTIOS

Evolució del nombre de centres públics d'Infantil-2, Primària i Secundària			
	1997-1998	2004-2005	2009-2010
Escoles d'una i dues línies d'Infantil i Primària	24	(1)25	(2)30
Escoles petites d'Infantil i Primària	6	(3)5	(4) 4
IES	6	9	9
TOTAL	**36**	**39**	**43**

(1) Una escola petita passa a ser d'una línia.
(2) S'han construït tres centres nous (Can Raspalls, S'Olivera i Vénda d'Arabí) i se n'han creat dos que funcionen en aules modulars (CP Sant Antoni i Es Pratet).
(3) Una escola petita passa a ser d'una línia.
(4) S'ha suprimit La Revista.

RÀTIOS PER ETAPA I TITULARITAT DE CENTRE (curs 2009-2010)			
	Educació Infantil-2	Educació Primària	ESO
Centres públics	22,68	22,60	23,05
Centres concertats	24,90	25,48	27,71
Centres privats	13,33	-	17,57

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de la Delegació Territorial d'Educació d'Eivissa i Formentera.

RÀTIOS D'EDUCACIÓ INFANTIL-2 curs 2007-2008			
	Centres públics	Centres concertats	Centres privats
Mallorca	21,3	25,9	23,4
Menorca	22,4	23,4	
Eivissa	22,7	26,0	
Formentera	17,0	16,0	

Font: ISE 07/08 CEIB.

RÀTIOS D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA curs 2007-2008			
	Centres públics	Centres concertats	Centres privats
Mallorca	21,5	26,4	22,5
Menorca	22,3	24,4	
Eivissa	22,9	25,5	22,3
Formentera	21,0		

Font: ISE 07/08 CEIB.

RÀTIOS D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA curs 2007-2008			
	Centres públics	Centres concertats	Centres privats
Mallorca	21,9	26,6	24,7
Menorca	18,9	24,0	
Eivissa	22,0	26,4	22,3
Formentera	23,1		

Font: ISE 07/08 CEIB.

Una de les característiques més rellevants de la situació de l'ensenyament a Eivissa és l'elevat nombre d'alumnes per aula que s'han d'atendre: les ràtios d'Infantil i Primària d'Eivissa són de les més elevades de les Illes Balears, que al mateix temps són unes de les més altes de les disset comunitats autònomes de l'Estat espanyol. Aquesta situació no és nova, perdura des de fa temps i els diversos informes existents (documents de planificació per elaborar els mapes escolars, informes dels sistema educatiu del CEIB, de la FAPA i dels sindicats d'ensenyament...) ens reiteren aquesta realitat. La causa fonamental d'aquest fet és el desfasament històric d'infraestructures educatives que pateix la nostra illa que, per manca de previsió a l'hora de construir nous centres, «obliga» a incrementar de manera continuada el nombre d'alumnes per aula per tal de donar resposta a les també elevades sol·licituds d'escolarització que s'han d'atendre.

També hem d'assenyalar que als darrers cursos s'ha produït una tendència a l'alça de les ràtios de secundària obligatòria; així, hem passat en els centres públics d'una ràtio de 22 alumnes el curs 2007-2008 a 23,05 el 2009-2010 i 23,5 el curs actual; en el cas dels centres concertats, hem passat de 26,4 el 2007-2008 a 27,71 el 2009-2010 i a 29,78 l'actual 2010-2011.

RÀTIOS DE LES ESCOLES D'EIVISSA PER MUNICIPIS. Curs 2007-2008 (*)										
2007-2008	Superen ràtio màxima a **Vila**	Igualen ràtio màxima a **Vila**	Superen ràtio màxima a **Sant Antoni**	Igualen ràtio màxima a **Sant Antoni**	Superen ràtio màxima a **Santa Eulària**	Igualen ràtio màxima a **Santa Eulària**	Superen ràtio màxima a **Sant Joan**	Igualen ràtio màxima a **Sant Joan**	Superen ràtio màxima a **Sant Josep**	Igualen ràtio màxima a **Sant Josep**
Infantil Pública	66%	18%	45%	20%	35%	14%	0%	0%	34%	8%
Infantil Concertada	100%		83%	16%	No n'hi ha	No n'hi ha	No n'hi ha	No n'hi ha	0%	66%
Primària Pública	50%	18%	36%	26%	24%	14%	0%	0%	24%	13%
Primària Concertada	83%	8%	66%	8%	No n'hi ha	No n'hi ha	No n'hi ha	No n'hi ha	33%	33%
Total Infantil	**76,1%**	**13%**	**53,8%**	**15,3%**	**35,7%**	**14,2%**	**0%**	**0%**	**30,7%**	**15,3%**
Total Primària	**58,7%**	**15,4%**	**44%**	**22%**	**24%**	**14,6%**	**0%**	**0%**	**25,6%**	**15,3%**

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de la Delegació Territorial d'Educació d'Eivissa i Formentera.

RÀTIOS DE LES ESCOLES D'EIVISSA PER MUNICIPIS. CURS 2010-2011 (*)										
2010-2011	Superen ràtio màxima a **Vila**	Igualen ràtio màxima a **Vila**	Superen ràtio màxima a **Sant Antoni**	Igualen ràtio màxima a **Sant Antoni**	Superen ràtio màxima a **Santa Eulària**	Igualen ràtio màxima a **Santa Eulària**	Superen ràtio màxima a **Sant Joan**	Igualen ràtio màxima a **Sant Joan**	Superen ràtio màxima a **Sant Josep**	Igualen ràtio màxima a **Sant Josep**
Infantil Pública	18,4%	50%	4,3%	52,1%	15,9%	36,3%	16,6%	16,6%	4,1%	41,6%
Infantil Concertada	25%	75%	0%	66,6%	No n'hi ha	No n'hi ha	No n'hi ha	No n'hi ha	0%	100%
Primària Pública	34,2%	28,5%	11,6%	27,9%	19,5%	25,6%	0%	0%	16,2%	20,9%
Primària Concertada	56%	44%	41,6%	33,3%	No n'hi ha	No n'hi ha	No n'hi ha	No n'hi ha	16,6%	33,3%
Total Infantil	**20%**	**56%**	**3,4%**	**55,1%**	**15,9%**	**36,3%**	**16,6%**	**16,6%**	**3,7%**	**48,1%**
Total Primària	**40%**	**32,6%**	**18,1%**	**29,1%**	**19,5%**	**25,6%**	**0%**	**0%**	**16,3%**	**22,4%**

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de la Delegació Territorial d'Educació d'Eivissa i Formentera.

** En aquestes dades sobre les ràtios d'Infantil i Primària dels darrers cursos no s'inclouen les escoles unitàries, ja que la seva organització no permet parlar de matrícula d'alumnes en els mateixos termes que les escoles públiques i concertades completes.*

Si, de manera més concreta, analitzam la situació de les ràtios per etapes i per municipis, es veu clarament que, a l'inici del curs escolar 2007-2008, un 49% de l'alumnat de segon cicle d'Infantil estava escolaritzat en grups que superaven les ràtios legals i un 14% ja tenien el nombre màxim permès legalment, això és, vint-i-cinc alumnes per aula. Pel que fa a l'inici del mateix curs a Primària, un 39% començava en aules massificades, que superaven les ràtios legals i un 16% de les aules ja tenien vint-i-cinc alumnes. La situació més greu es produïa al municipi d'Eivissa, però Sant Antoni, Santa Eulària i Sant Josep també presentaven dades preocupants.

Tres cursos més tard, a l'inici del curs escolar 2010-2011, a l'etapa educativa d'Infantil, un 12% superava les ràtios legals i un 44,5% d'aules ja tenien el nombre màxim legal permès, és a dir, vint-i-cinc alumnes. Pel que fa a Primària, hi havia un 25% de l'alumnat que assistia a aules massificades en què se superaven les ràtios legals i un 26% d'aules que al començament d'aquest curs ja tenien vint-i-cinc alumnes. La situació més greu continua estant al municipi d'Eivissa, seguit de Santa Eulària.

La comparació entre els dos cursos ens indica una millora de les ràtios, sobretot en Educació Infantil, en què d'un 63% d'aules amb vint-i-cinc o més alumnes passam a un 56,5% i disminueixen 35 punts percentuals les aules amb més de vint-i-cinc. Pel que fa a les aules de Primària, tot i que la situació també millora, ho fa d'una forma més discreta: d'un 55% d'aules amb vint-i-cinc o més alumnes passam a un 51% i disminueixen 14 punts percentuals les aules amb més de vint-i-cinc. Però, malauradament, la situació no ha millorat perquè s'han posat en marxa i construït nous centres sinó per la creació de dos centres amb aules prefabricades (nou grups d'Infantil), l'aprofitament dels espais de les tres escoles creades fa uns cinc anys i una política d'escolarització que ha optat per «desdoblar» grups.

També hem de dir que existeixen actualment a les escoles d'Infantil i Primària d'Eivissa trenta-quatre aules «habilitades», conseqüència de desdoblaments de grups. En concret, de les vint-i-vuit escoles públiques d'una i dues línies existents, dinou tenen més unitats de les que els corresponen, la qual cosa provoca l'eliminació d'espais comuns com biblioteques, sales d'actes, aules de suport, aules d'informàtica, laboratoris, sales de professorat... En realitat, aquestes aules no són més que afegits creats per «solucionar temporalment les demandes d'escolarització» que es van perpetuant en el temps.

Amb les dades d'escolarització dels darrers anys, fer una previsió de necessitats a curt termini és senzill: a l'inici del curs 2010-2011 a EI-2 i EP hi havia matriculats 10.747 alumnes, 350 més que l'any anterior per les mateixes dades, fet que suposa un creixement del 3,25% (aproximadament el mateix que s'ha produït, com a mínim, al llarg dels darrers anys), repartits de la manera següent: 3.763 alumnes d'EI-2, 3.554 alumnes als tres primers cursos d'EP i 3.367 als tres darrers cursos d'EP.

Aquests nombres d'alumnat corresponen, si parlam de grups, a: 166 grups d'Educació Infantil-2 i 295 d'Educació Primària, 153 dels quals corresponen als tres primers cursos. Una previsió raonable, amb vista a tres anys, seria la resultant de sumar els 166 grups d'Infantil-2, els 153 dels tres primers cursos de Primària més un 3% de creixement (que és el creixement mínim

que ha experimentat la població escolar eivissenca d'aquestes etapes en els darrers anys). Això suma un total d'un mínim de 332 grups. Si tenim present que actualment en tot Eivissa existeixen (construïts) vint centres d'una línia i tretze de dues línies que ens donen un total de 276 unitats, resulta que fa falta crear almenys cinquanta-sis aules noves a Primària per escolaritzar la població actual de tres a nou anys. En resum, això significa que únicament per continuar tenint escolaritzat, sense aules prefabricades ni pèrdua d'espais comuns, d'aquí a tres anys, l'alumnat que ja tenim avui a les nostres aules, hauríem de disposar de, almenys, deu noves línies de primària, és a dir, com a mínim cinc nous centres de dues línies completes. I això sense tenir en compte que pugui tornar a augmentar, com així ha estat durant molts anys, el nombre d'alumnat nouvingut que s'ha d'escolaritzar.

Destaca en aquest sentit la preocupant situació del municipi de Vila, on la demanda de places per a alumnat de tres anys supera amb escreix l'oferta dels centres del municipi i on fa dinou anys que no s'ha construït cap nou centre educatiu.

Amb els números a la mà, resulten absolutament justificades les demandes de la comunitat educativa d'Eivissa sobre la necessitat de la urgent construcció de dues escoles per substituir els prefabricats de Sant Antoni i Es Pratet, la nova escola de Sa Bodega (amb una línia més), els desdoblament de les escoles des Vedrà, Santa Gertrudis i Can Cantó (que passarien d'una a dues línies) i una nova escola al municipi de Santa Eulària.

4) POBLACIÓ ESCOLAR. ALUMNAT ESTRANGER

ALUMNAT ESTRANGER PER TITULARITAT DE CENTRE I PER ILLA (RÈGIM GENERAL) curs 2007-2008

	Centres públics	Centres concertats	Centres privats	Total
Mallorca	14.020	3.029	459	**17.697**
Menorca	1.390	326	9	**1.726**
Eivissa	2.624	157	26	**2.807**
Formentera	185	6		**191**
Illes Balears	18.219	3.518	494	**22.421**

Font: DGPC.

Distribució de l'alumnat estranger matriculat a Infantil-2, Primària i ESO. Curs 2007-2008

	Centres públics	Centres concertats
Illes Balears	20,4 %	7,2 %
Eivissa	21,2 %	6,1 %

Font: ISE 07/08 CEIB.

Distribució d'alumnat estranger matriculat a E. Infantil-2 i Primària per titularitat i municipis. Curs 2007-2008				
	Alum. EI-EP	Nac. Esp.	Nac. Extr.	% Imm.
VILA Públics	2.548	1.955	593	23,27
STA. EULÀRIA Públics	2.636	2.194	439	16,65
SANT ANTONI Públics	1.390	999	391	28,12
SANT JOSEP Públics	1.323	1.057	266	20,10
SANT JOAN Públics	300	225	75	25,00
ESCOLES PETITES	136	95	41	30,14
TOTAL PÚBLICS	**8.330**	**6.525**	**1.805**	**21,66**
VILA Concertats	*1.978*	*901*	*77*	*7,87*
SANT ANTONI Concertats	*459*	*430*	*29*	*6,31*
SANT JOSEP Concertats	*215*	*209*	*6*	*2,79*
TOTAL CONCERTATS	**1.652**	**1.540**	**112**	**6,77**
TOTAL	**9.982**	**8.065**	**1.917**	**19,20**

Font: Elaboració pròpia, a partir de les dades de la Delegació Territorial d'Educació d'Eivissa i Formentera.

Les Illes Balears són (amb la Rioja), la comunitat autònoma de l'Estat espanyol amb un percentatge més alt d'alumnat estranger als estudis de règim general. Segons l'avanç de dades que tenim del curs 2008-2009, l'alumnat estranger matriculat als ensenyaments de règim general a Eivissa representa prop del 20%, similar al percentatge de Formentera. Aquestes dades són superiors a les de Mallorca (al voltant del 15,5%) i de Menorca (poc més del 12%).

Quant a la distribució de l'alumnat estranger, tant a Eivissa com a Mallorca hi ha un desequilibri notori de la matrícula d'aquest alumnat entre els centres públics i els concertats; en ambdues illes el percentatge d'alumnat estranger sobre la matrícula total dels centres públics supera el 20% i als centres concertats no arriba al 8%. Ras i clar, les aules dels centres públics tenen quasi el triple d'alumnes estrangers més que les dels concertats. Aquest fet no es produeix a Menorca, on els percentatges són aproximadament d'un 13,8% d'alumnat estranger als centres públics i un 10,5% als centres concertats.

Aquest desigual repartiment, observat a una escala territorial d'Eivissa, mostra amb més claredat la situació: a cinc escoles públiques l'alumnat estranger representava més del 30% de la matrícula, mentre que a les cinc escoles concertades era més petit del 10%. Aquestes diferències es donen, a vegades, dins la mateixa zona d'escolarització entre centres situats a escassa distància l'un de l'altre. En línies generals, les escoles que concentren més alumnat estranger són les que també tenen el nombre més alt d'alumnat de compensatòria i d'incorporació tardana.

Diverses organitzacions i institucions del món educatiu, entre aquestes, el Consell Escolar de les Illes Balears, han manifestat diverses vegades la seva preocupació per aquesta situació i han proposat diverses mesures per tal de corregir una situació que no afavoreix la integració i que genera *guetos* escolars.

5) OFERTA DE FORMACIÓ PROFESSIONAL

EVOLUCIÓ DE LA MATRÍCULA DE FP (CFGM I CFGS)				
	CURS 1999-2000	CURS 2004-2005	CURS 2009-2010	VARIACIÓ 1999-2000 –2009-2010
CFGM	329	416	542	64,74%
CFGS	213	210	362	69,95%
TOTAL	**542**	**626**	**904**	**66,78%**

Font: Elaboració pròpia, a partir de les dades de la Delegació Territorial d'Educació d'Eivissa i Formentera i de les dels estudis «L'ensenyament a les Pitiüses. Aspectes, trets i xifres» i «Aproximació a l'educació a Eivissa i Formentera».

Evolució de l'oferta de Cicles Formatius de Grau Mitjà (CFGM)			
	Curs 1999-2000	Curs 2004-2005	Curs 2009-2010
Jardineria		X	X
Gestió administrativa	X	X	X
Conducció d'activitats fisicoesportives		X	X
Treballs forestals			X
Comerç	X	X	X
Equips electrònics de consum	X	X	X
Equips instal·lacions electrotècniques	X	X	X
Cuina	X	X	X
Serveis de restaurant i bar	X	X	X
Explotació de sistemes informàtics		X	X
Perruqueria		X	X
Instal·lacions fred, climatització	X	X	X
Electromecànica de vehicles	X	X	X
Cures auxiliars infermeria		X	X
Atenció sociosanitària		X	X
Farmàcia i parafarmàcia			X
TOTAL especialitats	**8**	**14**	**16**

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades corresponents a diversos cursos dels fulletons «Oferta educativa a les Illes Balears» de la Conselleria d'Educació.

Evolució de l'oferta de cicles formatius de Grau Superior (CFGS)			
	Curs 1999-2000	Curs 2004-2005	Curs 2009-2010
Administració i finances	X	X	X
Animació d'activitats fisicoesportives			X
Gestió comercial i màrqueting	X	X	X
Sistemes de telecomunicació informàtics	X		X
Agències de viatges	X	X	X
Administració de sistemes informàtics		X	X
Prevenció de riscos laborals		X	X
Regulació i control autom.	X		
Muntatge i manteniment d'instal·lacions	X	X	
Educació Infantil		X	X
Animació turística		X	
Salut ambiental		X	
Dietètica i nutrició			X
Animació sociocultural	X		
T0TAL ESPECIALITATS	**7**	**9**	**9**

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades corresponents a diversos cursos dels fulletons «Oferta educativa a les Illes Balears» de la Conselleria d'Educació.

L'alumnat matriculat als CFGM i als CFGS ha estat, dins dels ensenyaments de règim general, el que ha crescut més; en paral·lel, la població matriculada en batxillerat s'ha estancat. Ara bé, el nombre d'alumnat matriculat a FP segueix sent inferior a la mitjana de les Illes, especialment als CFGS.

Hem de tenir present que l'oferta de cicles formatius fa deu anys era molt reduïda; el creixement del nostre alumnat el podem relacionar amb una oferta més gran d'especialitats i de centres que les imparteixen i amb la millora de la consideració social dels estudis de FP. Tot i això, l'oferta dels CFGS encara resulta insuficient: el curs 2009-2010 a Eivissa hi havia nou especialitats; a Menorca, nou; a Formentera, una i a Mallorca, trenta-cinc.

6) EDUCACIÓ INFANTIL 0-3 ANYS

Evolució de les taxes d'escolarització. Cursos 2000-2001 a 2007-2008		
	2000-2001	2007-2008
Eivissa	21,1%	38,3%
Formentera	17,1%	47,1%
Menorca	46,5%	57,7%
Mallorca	31,6%	46,8%

Fonts: Pla d'ordenació de centres d'Educació Infantil de la Conselleria d'Educació (2001) i IEPI (http://www.iepi.es/seccio/29/xarxa-d039escoletes-publiques).

DADES ESCOLARITZACIÓ 0-3 ANYS. CURS 2007-2008

Evolució de les taxes d'escolarització 0-3 anys.

	POBLACIÓ SEGONS PADRÓ 1/1/2009	TOTAL OFERTA PÚBLICA 2007-2008	TOTAL OFERTA PRIVADA 2007-2008	% escol. a l'oferta pública 2007-2008	% escol. a l'oferta privada 2007-2008	% població escola-ritzada 2007-2008
Eivissa	4.012	375	1.160	9,3%	28,9%	38,3%
Formentera	238	41	71	17,2%	29,8%	47,1%
Menorca	3.129	1.420	384	45,4%	12,3%	57,7%
Mallorca	28.678	4.377	9.070	15,2%	31,6%	46,8%
Illes Balears	36.057	6.213	10.685	17,2%	29,6%	46,9%

Font: http://www.iepi.es/seccio/29/xarxa-d039escoletes-publiques.

0-3 anys. Taxa d'escolarització per municipis. Curs 2007-2008

	0 a 1 anys	1 a 2 anys	2 a 3 anys	Mixts	Total
Eivissa	18%	35%	56%	1%	38%
Sant Antoni	14%	29%	60%	0%	35%
Sant Joan	50%	54%	72%	0%	59%
Sant Josep	12%	44%	50%	1%	37%
Santa Eulària	26%	28%	58%	0%	38%

Font: http://www.iepi.es/seccio/29/xarxa-d039escoletes-publiques.

0-3 anys. Taxa d'escolarització a l'oferta pública per municipis. Curs 2007-2008

	0 a 1 anys	1 a 2 anys	2 a 3 anys	Mixts	Total
Eivissa	2%	2%	3%	0%	3%
Sant Antoni	4%	5%	16%	0%	8%
Sant Joan	50%	54%	72%	0%	59%
Sant Josep	8%	13%	26%	0%	16%
Santa Eulària	4%	8%	13%	0%	9%

Font: http://www.iepi.es/seccio/29/xarxa-d039escoletes-publiques.

Matrícula E. Infantil-2 de les escoletes públiques d'Eivissa. Curs 2009-2010

	Titularitat	0-1 anys	1-2 anys	2-3 anys	Total
Cas Serres (Eivissa)	Consell	8	13	40	61
Ses Païsses (Sant Antoni	Consell	8	13	36	57
Es Fameliar(Santa Eulària)	Consell	8	24	32	64
Escoleta de Vila	Ajuntament d'Eivissa	7	12	18	37
Escoleta de Cala de Bou	Ajuntament de Sant Josep	8	13	16	37
Escoleta de Sant Joan	Ajuntament de Sant Joan	Sense dades			
TOTAL escoletes públiques		**39**	**75**	**138**	**252**

Font: Direcció Insular d'Educació del Consell d'Eivissa.

Les dades sobre escolarització del primer cicle d'Educació Infantil posen de manifest la manca notòria de places i específicament de places de titularitat pública en aquesta etapa educativa. Aquest dèficit general de places és especialment significatiu si observam l'escassa oferta d'Eivissa i fem la comparació amb Menorca. En teoria, el mes de setembre de 2010 haurien d'estar construïdes noves escoletes públiques a Sant Josep, Sant Antoni, Santa Eulària i a Vila, que haurien permès augmentar la taxa d'escolarització fins a arribar, segons les previsions de l'Institut per a la Primera Infància, a un 47% d'aquest tram de població i augmentar la presència del sector de les escoletes públiques. La realitat és que aquestes escoletes encara no estan fetes i d'alguna de les previstes ni tan sols se n'ha iniciat la construcció.

Segurament, el fet que es tracti d'una etapa d'escolarització no obligatòria i que les competències d'actuació siguin compartides per les diferents institucions implicades (Conselleria, Consell Insular i ajuntaments) fa encara més difícil la coordinació a l'hora de posar en marxa i de gestionar nous centres. La conseqüència d'aquesta situació és que la immensa majoria de centres de primer cicle d'Infantil d'Eivissa són de gestió i de titularitat privada. Aquests darrers anys, amb l'entrada en vigor de la nova normativa que regula aquesta etapa, s'ha fet una passa endavant perquè els centres d'aquesta etapa educativa tinguin les condicions i el personal adient. La majoria de les escoletes públiques tenen autorització i una part de les privades l'estan tramitant.

7) ESCOLA OFICIAL D'IDIOMES

L'Escola Oficial d'Idiomes d'Eivissa va ser creada el 1994 com a ampliació de l'Escola Oficial d'Idiomes de Palma i es va fer independent l'any 1999. Comparteix edifici amb l'IES Sa Blanca Dona i a hores d'ara està en negociacions per traslladar la seva seu a les instal·lacions de «Sa Coma». S'hi imparteixen classes d'alemany, anglès (que representa més del 60% del total de la matrícula), català, espanyol, francès i italià amb una matrícula estable durant els darrers anys. També el nombre de professorat es manté al voltant de 22-23 professors, la majoria dels quals són interins.

MATRÍCULA OFICIAL			
	CURS 1994-1995	CURS 2004-2005	CURS 2009-2010
Alemany	-----	237	142
Anglès	210	724	728
Català	-----	86	59
Espanyol	-----	15	57
Francès	117	129	134
Italià	-----	86	83
TOTALS	**327**	**1.277**	**1.203**

Font: EOI d'Eivissa i Formentera.

QUADRE RESUM: ALUMNAT, PROFESSORAT I GRUPS

Alumnat oficial, alumnat lliure, professorat i grups												
	Curs 1994-1995				Curs 2004-2005				Curs 2009-2010			
	Alum. oficial	Alum. lliure	Prof.	Grups	Alum. oficial	Alum. lliure	Prof.	Grups	Alum. oficial	Alum. lliure	Prof.	Grups
Alemany	0	0	0	0	237	16	3	11	142	17	3	9
Anglès	210	0	2	6	724	69	8	24	728	99	9	24
Català	0	0	0	0	86	56	2	6	59	64	3	6
Espanyol	0	0	0	0	15	0	*1	1	57	5	2	5
Francès	117	0	1	4	129	11	2	7	134	26	3	8
Italià	0	0	0	0	86	0	*1	3	83	10	3	7
TOTAL	**327**	**0**	**3**	**10**	**1277**	**152**	***17**	**51**	**1203**	**221**	**23**	**59**

Font: EOI d'Eivissa i Formentera.

El nombre d'alumnes i la nova estructura, amb la implantació del nou currículum basat en el Marc Comú Europeu de Referència per a les Llengües (MECR), juntament amb les implicacions didàctiques que tot això comporta, fa necessari que l'Escola Oficial d'Idiomes d'Eivissa tingui un espai propi adaptat a les seves necessitats. S'espera que amb el seu trasllat a «Sa Coma» les deficiències que ara mateix pateix es vegin minvades. Però un trasllat sense les instal·lacions i l'equipament més adients encara suposaria problemes molt més greus dels que ja es pateixen.

8) OFERTA COMPLEMENTÀRIA. TRANSPORT I MENJADORS ESCOLARS

MENJADORS ESCOLARS

Menjadors escolars als centres públics d'Eivissa		
Curs escolar	**Centres**	**Total menjadors**
Curs 2006-2007	CP Sa Blanca Dona, CP S'Olivera, CP Can Raspalls i CP Vénda d'Arabí	4
Curs 2007-2008	S'hi afegeixen CP Can Misses i CP Santa Gertrudis	6
Curs 2008-2009	S'hi afegeixen CP Sant Antoni i CP Sa Graduada	8
Curs 2009-2010	S'hi afegeixen CP Can Coix, CP Sant Ciriac, CP Es Pratet i CP L'Urgell	12

L'oferta de menjadors escolars en centres públics ha sofert una variació considerable en els darrers anys: fa sis anys a Eivissa només hi havia un centre públic amb menjador escolar; per contra, quatre dels cinc centres concertats de l'illa disposaven d'aquest servei. La posada en funcionament de tres nous centres públics el curs 2005-2006 i el 2006-2007, que ja es varen fer incorporant el servei de menjador escolar, va suposar que el curs 2006-2007 quatre de les trenta-tres escoles públiques

d'Eivissa tinguessin menjador escolar (12%). El curs 2009-2010 eren dotze de trenta-quatre les escoles que en tenien (35%). Tot i l'augment dels darrers anys, ens trobam lluny del percentatge d'escoles públiques d'Infantil i Primària amb menjador de Menorca (70%) i de Mallorca (67%).

SERVEIS COMPLEMENTARIS: Usuaris d'escola matinera, menjador i transport escolar el curs 2007-2008

	Escola matinera	Menjador	Transport
Centres públics	622	368	2.441
Centres concertats	76	400	
Centres privats		7	78
TOTAL	**698**	**775**	**2.519**

Font: DGPC. ISE 07/08 CEIB.

El curs 2007-2008 (que és el darrer del qual disposam de dades oficials sobre aquest apartat), 2.441 alumnes de centres públics d'Eivissa utilitzaren el transport escolar. Això representa que més del 20% dels alumnes de Primària i ESO d'Eivissa el fan servir (quatre punts més que la mitjana de les Balears). Així mateix, el nombre de rutes existents és més elevat en termes proporcionals a les existents a Mallorca i Menorca. Entre els factors que expliquen aquesta situació, destaquen un important grau de poblament dispers de la població d'Eivissa i la ubicació de diversos centres escolars, especialment alguns IES, fora de nuclis urbans de població.

Durant el curs 2008-2009, l'AMPA de l'IES Balàfia, amb el suport de la FAPA d'Eivissa, va promoure la modificació de l'ordre que regulava el transport escolar a les Illes Balears amb la finalitat que l'alumnat d'Educació Infantil i de nivells educatius postobligatoris en centres públics no universitaris pogués ocupar places vacants en les rutes contractades per a nivells obligatoris. Aquesta proposta va tenir el suport de la Delegació Territorial d'Educació d'Eivissa i Formentera, del Consell Escolar Insular d'Eivissa i del de Balears. Finalment, es va produir la modificació, que donava parcialment resposta a les demandes de la comunitat educativa d'Eivissa.

Ateses les nostres característiques geogràfiques, especialment la important presència de poblament dispers a Eivissa, hem de considerar molt assenyada la proposta del CEIB: «S'ha d'aprofitar la xarxa de transport escolar existent a l'ensenyament obligatori per donar servei a l'alumnat d'Educació Infantil i d'ensenyaments postobligatoris i garantir aquest servei a l'alumnat resident en zones rurals o en nuclis disseminats de població». Així mateix, resultaria molt positiu cercar fórmules per optimitzar i facilitar el transport regular per accedir als estudis postobligatoris i de règim especial.

9) PROFESSORAT

En aquest apartat, les dades fan referència a tres aspectes: nombre de professorat per etapes i la seva evolució, edat i situació laboral.

Evolució del nombre de professorat a Eivissa. Cursos 1997-1998, 2004-2005 i 2007-2008 (*)				
	Curs 1997-1998	Curs 2004-2005	Curs 2007-2008	Evolució en % del curs 1997-1998 al 2007-2008
Professorat d'Infantil i Primària	543	719	840	54%
Professorat d'Educació Secundària, adults i règim especial	441	693	889	101%
TOTAL	**986**	**1.412**	**1.729**	**74%**

(*) Dades provisionals corresponents a fonts diverses.

PROFESSORAT DE RÈGIM GENERAL D'EIVISSA PER COS DOCENT I TITULARITAT DE CENTRE curs 2007-2008				
	Ensenyament públic	Ensenyament concertat	Ensenyament privat	Total
Mestres	714	99		**813**
Professorat d'Educació Secundària	602	66	19	**687**
Professorat tècnic de Formació Professional	78			**78**
Altre professorat	3	1		**4**
TOTAL	**1.397**	**166**	**19**	**1.582**

Font: ISE 07/08 CEIB.

PROFESSORAT DE RÈGIM ESPECIAL I D'ENSENYAMENT D'ADULTS. Curs 2007-2008	
	Total
Idiomes	22
Arts	29
Conservatoris	23
Adults	32
TOTAL règim especial	**74**
TOTAL adults i règim especial	**106**

Font: ISE 07/08 CEIB.

Altre personal en serveis de la Conselleria d'Educació	
EOEP	13
EAP	7
Centre de professors	10
Equip de suport a l'ensenyament en català	4
Professorat adscrit a la Delegació Territorial	4
Inspecció educativa	3
TOTAL	**41**

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'ISE 07/08 CEIB.

PROFESSORAT D'EIVISSA curs 2007-2008				
	Ensenyament públic	Ensenyament concertat	Ensenyament privat	Total
Prof. de règim general	1.397	166	19	**1.582**
Prof. de règim especial i adults	106			**106**
Personal en serveis de la Conselleria	41			**41**
TOTAL	**1.544**	**166**	**19**	**1.729**

Font: ISE 07/08 CEIB.

El primer fet destacable respecte del professorat d'Eivissa és el notable creixement experimentat, especialment al sector de l'ensenyament públic. Tot i que les dades de què disposam no són absolutament exactes, atès que les fonts i els criteris emprats per elaborar-les són diferents, no hi ha dubte que el creixement del professorat ha estat clarament superior al de l'alumnat i al de les unitats educatives. El creixement més gran correspon al professorat dels cossos d'ensenyament secundari i FP, d'ensenyaments de règim especial i d'adults. Tres factors, entre d'altres, expliquen aquest fet: en primer lloc, els dos darrers cursos d'EGB han passat a ser 1r i 2n d'ESO i a ser impartits majoritàriament per professorat de secundària; en segon lloc, el creixement dels ensenyaments de règim especial i adults en els darrers deu anys i, en tercer lloc, l'augment de programes que han «diversificat» el sistema educatiu (PGS i PQPI, programes d'atenció a l'alumnat NEE i NESE, diversificació curricular...).

Professorat d'Eivissa per trams d'edat. Curs 2006-2007					
	20 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 59	>60
Centres públics	19,6%	43,9%	27,8%	10,5%	1,9%
Centres concertats	13,6%	37,5%	23,8%	21,4%	3,5%
TOTAL	**19,2%**	**43,2%**	**23,6%**	**11,6%**	**2,2%**

Font: ISE 06/07 CEIB.

El professorat d'Eivissa és un professorat jove. És, després del de Formentera, el més jove de les Illes Balears, que és un dels més joves entre el professorat de totes les comunitats autònomes. El curs 2006-2007 el 62,4% tenia menys de quaranta anys i només un 13,8% en tenia cinquanta o més. L'anterior referència de què disposam correspon al curs 1997-1998, quan el professorat de menys de quaranta anys era el 65,7% i el de cinquanta anys o més era el 9,5% de la plantilla de professorat. Això representa un «grau d'envelliment» molt petit, que segurament té a veure amb tres fets: el creixement dels llocs de feina a Eivissa, l'alt percentatge de professorat interí i l'important tant per cent de professorat procedent d'altres llocs.

Percentatge de professorat interí respecte del personal docent de cada etapa i illa. Curs 2007-2008					
	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera	Illes Balears
E. Primària	21,25%	27,20%	38,08%	51,72%	24,45%
E. Secundària	41,74%	55,05%	58,53%	82,76%	46,07%
TOTAL	**30,82%**	**40,29%**	**48,03%**	**67,24%**	**34,62%**

Font: ISE 07/08 CEIB.

EVOLUCIÓ DEL PERSONAL INTERÍ RESPECTE DEL TOTAL DEL PERSONAL DOCENT PER ETAPA I ILLA			
	1997-1998	2004-2005	2010-2011
Educació Infantil i Primària	40%	35%	14%
Educació Secundària, FP i règim especial	43,8%	47%	38,5%

Font: Elaboració pròpia, a partir de les dades del centres educatius i les dels estudis «L'ensenyament a les Pitiüses. Aspectes, trets i xifres» i «Aproximació a l'educació a Eivissa i Formentera».

Situació del professorat dels centres d'ensenyament públic. Curs 2010-2011			
	Definitius	Provisionals	Interins
CEIP de Vila	67,5%	19,8%	12,7%
CEIP Sant Antoni	65%	20,3%	14,7%
CEIP Santa Eulària	66,8%	19,4%	13,8%
CEIP Sant Josep	67,3%	15,9%	16,8%
CEIP Sant Joan	65,7%	20%	14,3%
TOTAL CEIP d'Eivissa	**66,9%**	**19,4%**	**13,7%**
IES i centres de règim especial	**52%**	**9,8%**	**38,3%**

Font: Elaboració pròpia, a partir de les dades del centres educatius. Falten les dades de dos centres.

Una característica permanent del professorat d'Eivissa ha estat l'alt percentatge d'interins. Si observam la taula referida a l'evolució del professorat interí des del curs 1997-1998 fins al 2010-2011 hi ha, globalment, un descens important del tant per cent de professorat interí del cos de mestres i petit en el cas dels cossos de Secundària i ensenyaments de règim especial. Aquest descens s'ha produït en els darrers tres cursos (el nombre d'interins del cos de mestres estava al voltant d'un 40% el curs 2007-2008); el professorat tècnic de FP i el de règim especial són els que mantenen unes taxes més altes d'interinitat. El factor substancial d'aquesta disminució ha estat la convocatòria d'una quantitat important de places en les darreres oposicions i el fet que s'hagin convocat les places per a cada una de les quatre illes i la presència de tribunals (en molts de casos) en l'illa respectiva. El 13,7% de professorat interí a les escoles d'Infantil i Primària és una dada clarament positiva per poder estabilitzar plantilles als centres i desenvolupar projectes. Ara bé, hi ha un factor que podria contrarestar aquesta estabilització de les plantilles: una bona part d'aquest professorat que ha aprovat oposicions en els darrers anys procedeix d'altres territoris de parla catalana (sobretot del País Valencià i, en mesura més petita, de Mallorca) i previsiblement una bona part retornarà als seus llocs d'origen.

3. SEGONA PART. Reflexions sobre alguns aspectes de la situació educativa d'Eivissa

En les pàgines anteriors s'han intentar reflectir i posar de manifest alguns elements característics de la situació educativa d'Eivissa. S'han comentat aspectes positius i negatius, s'han apuntat factors que els expliquen i s'han suggerit mesures i línies d'actuació possibles. En aquest apartat final, a manera

de conclusió, voldria fer algunes reflexions sobre alguns aspectes que són de constant preocupació de la comunitat educativa d'Eivissa: el dèficit d'infraestructures educatives, la insuficiència de l'oferta educativa i de serveis complementaris, el desequilibri en l'escolarització de l'alumnat nouvingut, la inestabilitat de les plantilles de professorat i la proposta de dotació d'autonomia per resoldre els nostres problemes en educació.

1) Dèficit d'infraestructures educatives

Qualsevol persona que hagi seguit les notícies dels mitjans de comunicació d'Eivissa sobre educació haurà observat que un tema recurrent és la falta de centres escolars, amb referències a ràtios elevades, aparició d'aules prefabricades, problemes per iniciar o per acabar els centres... Al llarg dels darrers anys, els representants de la comunitat educativa d'Eivissa (sindicats, associacions i federació de pares i mares, direccions dels centres, consell escolars...) han demanat solucions urgents als representants polítics, especialment als responsables de la Conselleria d'Educació del Govern de les Illes Balears, però també als dels ajuntaments de l'illa. La realitat actual és que probablement s'ha aconseguit que la societat i la classe política hagin assumit la consciència del dèficit històric, però les necessitats superen amb escreix els centres creats i els prevists.

Les dades que donam del curs 2010-2011 i la necessitat immediata de construir en un termini de tres anys com a mínim cinc nous centres per escolaritzar la població actual de tres a nou anys són prou significatives. El fet que el Parlament de les Illes Balears hagi aprovat per unanimitat una resolució que «constata el dèficit històric que arrossega l'illa d'Eivissa pel que fa a equipaments educatius» i que «insta el Govern a prendre les mesures necessàries per corregir-lo» ho és també.

Aquesta situació és el resultat d'una absència crònica de previsió al llarg dels anys per part de les administracions implicades (una Conselleria d'Educació que no arriba a posar en marxa els ja reiteradament promesos nous centres educatius i uns ajuntaments incapaços de preveure una reserva de sòl suficient per a les imprescindibles infraestructures educatives) que demostra una manca de capacitat, o de voluntat, per planificar la resposta adequada a les necessitats educatives de la nostra illa.

Destaca en aquest sentit la preocupant situació del municipi de Vila, on la demanda de places per a alumnat de tres anys supera amb escreix l'oferta dels centres del municipi. Resulta incomprensible que amb el creixement demogràfic del municipi d'Eivissa els darrers dinou anys no s'hagi produït cap augment de l'oferta de places escolars a Infantil i Primària. Aquesta situació de manca de places per escolaritzar alumnat a Infantil i Primària es produeix, encara que en mesura més petita, als municipis de Sant Antoni i de Santa Eulària.

Però les dificultats no es presenten únicament al 2n cicle d'Infantil i Primària. El nou IES que estava en construcció al municipi de Sant Antoni (que havia de resoldre el problema d'escolarització a Secundària al municipi i havia de substituir un annex de l'IES Quartó de Portmany que escolaritzava centenars d'alumnes en condicions inaquades) es troba paralitzat i s'ha creat una situació de massificació a l'IES Quartó de Portmany. Al municipi de Santa Eulària resulta urgent la construcció d'un nou institut, ja que l'IES Xarc no podrà en dos anys escolaritzar l'alumnat del nucli urbà, quan s'hi incorpori l'alumnat del CP Vénda d'Arabí.

Tampoc les mancances són exclusives dels ensenyaments de règim general: s'espera des de fa tres anys la finalització del nou conservatori, les escoles d'adults no tenen instal·lacions adequades per al seu funcionament i l'EOI necessita un espai propi. I en aquest punt hauríem d'afegir la construcció d'escoletes públiques per augmentar la taxa d'escolarització 0-3 i situar-la en la mitjana de les Illes.

Amb una perspectiva temporal més llarga, s'ha d'elaborar un veritable mapa escolar, consensuat amb tota la comunitat educativa que planifiqui a mitjà termini l'oferta educativa des del primer cicle d'Infantil fins als ensenyaments postobligatoris, la zonificació educativa amb els serveis corresponents i les infraestructures necessàries per fer real aquesta planificació.

2) Insuficiència de l'oferta educativa i dels serveis complementaris

Per poder observar aquesta afirmació, ens centrarem únicament en alguns aspectes (Educació Infantil del primer cicle, ensenyaments postobligatoris i de règim especial, serveis complementaris). En molts de casos aquesta insuficiència en l'oferta educativa va directament relacionada amb el dèficit d'infraestructures educatives.

0-3 anys

Com hem vist a les dades referides a aquesta etapa, les taxes d'escolarització d'Eivissa són les més baixes de les quatre illes. Ja hem fet referència a l'incompliment de les previsions per crear places públiques. Si consideram un bon indicador de qualitat educativa el fet d'estar autoritzada una escoleta, hem de dir que actualment Eivissa té sis centres autoritzats (cinc públics i un privat); Menorca, divuit (disset públics i un privat); Mallorca té 82 escoletes (43 públiques i 39 privades) i Formentera una escoleta pública.

Formació Professional

Ja havíem comentat anteriorment l'augment de l'alumnat matriculat a FP. Hi ha més famílies professionals, més cicles formatius i més IES on hi ha aquests estudis. Les insuficiències se centren en la diversitat de l'oferta i el reduït nombre de CFGS que s'ofereixen (el curs 2009-2010 a Eivissa hi havia nou especialitats; a Menorca, nou; a Formentera, una i a Mallorca, trenta-cinc). S'han de poder oferir cicles de famílies professionals amb vinculació al teixit productiu d'Eivissa (com poden ser activitats maritimopesqueres, edificació i obra civil) o d'altres amb potencial demanda (Imatge i so). Els criteris per a la implantació dels estudis de FP no es poden regir únicament per criteris econòmics i han de tenir presents les característiques de la població i el fet insular d'Eivissa.

Ensenyament d'adults

Els espais que ocupen les dues escoles d'adults són inadequats i insuficients. En l'actualitat no poden absorbir la demanda existent, especialment en preparació d'accés a la universitat per a majors de vint-i-cinc anys o per a accés a CFGS.

EOI

L'Escola Oficial d'Idiomes d'Eivissa no té edifici propi i comparteix actualment espais amb l'IES Sa Blanca Dona. La manca d'un espai propi té diversos inconvenients i, entre aquests, les limitacions de l'oferta d'idiomes, de grups i d'horaris. L'ensenyament d'idiomes i específicament els estudis a l'EOI haurien de ser una aposta estratègica, tenint presents les característiques demogràfiques, socials i econòmiques d'Eivissa.

Menjadors escolars

El curs 2009-2010, dotze de les trenta-quatre escoles públiques d'Eivissa i quatre de les cinc concertades disposaven del servei de menjador escolar. En el cas de les escoles públiques suposava un 35% del total dels centres. Tot i l'augment dels darrers anys ens trobam lluny del percentatge d'escoles públiques d'Infantil i Primària amb menjador de Menorca (70%) i de Mallorca (67%).

Les dades referides a oferta educativa d'Eivissa ens mostren en diversos ensenyaments que la nostra illa presenta un retard o un dèficit significatiu respecte de Mallorca i de Menorca. Segurament no sempre és atribuïble aquesta situació a la Conselleria d'Educació del Govern de les Illes Balears; si Menorca té unes taxes altes d'escolarització en Educació Infantil 0-3 anys es deu en gran part a la importància que hi ha donat la societat i les administracions municipals i insular menorquines. Ara bé, l'adaptació de l'oferta educativa a les característiques d'insularitat, dimensions territorials i dispersió de la població, juntament amb la compensació dels dèficits existents, haurien de ser criteris bàsics si es vol tenir un equilibri territorial també en educació a les Illes Balears.

3) Elevat percentatge d'alumnat nouvingut i desequilibri en la seva escolarització entre els centres

En la primera part de l'estudi posàvem de manifest dos elements importants respecte de l'alumnat estranger o nouvingut a Eivissa: un elevat percentatge (un de cada cinc alumnes són de nacionalitat estrangera) i una escolarització molt majoritària en els centres públics.

Si volem integrar, tant a l'escola com a la nostra societat, aquest alumnat s'hauran d'adoptar mesures no solament des de l'àmbit escolar, sinó també des del conjunt de les administracions (polítiques socials, urbanístiques i d'habitatge entre d'altres) i des de la societat civil.

L'objectiu a l'àmbit educatiu ha de ser evitar la dualització escolar i social dels nouvinguts, evitar un procés que condueixi a l'existència de «guetos escolars», amb centres que no recullin la diversitat existent a la nostra societat, bé perquè acaben sent centres «només per a immigrants» o bé perquè la presència d'aquest alumnat, i dels «alumnes diferents» en general, és mínima.

Per altra banda, aquesta integració, que per si mateixa resulta un element positiu, s'ha de fer de tal manera que no hi hagi retrocessos ni en els processos de normalització lingüística ni en la qualitat de l'educació en general. Per tal d'assolir aquests objectius es podrien adoptar, entre d'altres, les mesures següents:

- Polítiques d'escolarització que garanteixin que la distribució de l'alumnat nouvingut sigui equilibrada i vagi redreçant progressivament el desequilibri existent actualment. En aquest sentit, el manteniment de la reserva de places per a alumnat NESE i nouvingut durant el curs, la limitació efectiva d'un màxim d'alumnat nouvingut per centre, la capacitat d'intervenir des de les oficines i comissions d'escolarització en el procés de matriculació de tots els centres o modificacions en el barem per evitar situacions discriminatòries són algunes mesures possibles. Requereixen canvis normatius, construccions de centres escolars per poder adoptar de veritat aquestes propostes i pedagogia social per explicar la importància i el sentit d'aquestes mesures.

- Mesures en l'àmbit pedagògic: dotació de recursos i personal a tots els centres, programes específics de formació del professorat, programes d'integració flexibles i adaptats a la realitat de cada centre...

- Coordinació entre les administracions educatives i locals i amb els centres i les associacions d'immigrants.

4) Inestabilitat de les plantilles de professorat

A la primera part de l'estudi destacàvem que els fets més característiques de la situació del professorat de l'ensenyament públic d'Eivissa eren l'important creixement en els darrers deu anys, que és un professorat jove, amb un important percentatge d'interins i de professors procedents d'altres llocs. En conseqüència, les plantilles dels centres han patit, i moltes vegades continuen patint, un alt grau d'inestabilitat.

Un important element que ha contribuït parcialment a pal·liar els efectes negatius d'aquestes altes taxes d'interins han estat els successius pactes d'estabilitat que han permès reduir l'impacte negatiu que aquesta situació genera sobre les plantilles dels centres.

Com a conseqüència de l'augment de l'oferta d'ocupació pública i, sobretot, d'haver adoptat un sistema de convocatòria d'oposicions per illes (amb els tribunals específics corresponents), s'ha invertit la tendència en els tres darrers anys i s'ha produït una disminució significativa del nombre d'interins en el cos de mestres; actualment és inferior al 14% de la plantilla, situació que no s'havia produït mai des de l'inici del creixement demogràfic de les darreres dècades. En el cas dels cossos de Secundària i règim especial, la disminució del percentatge d'interins ha estat inferior, tot i que la tendència és a la disminució. En aquest sentit, és necessari que la Conselleria d'Educació continuï amb aquest sistema de convocatòria per illes i ofereixi més places als cossos de professorat i als territoris on els percentatges d'interins són més alts.

Una part important del professorat de l'ensenyament públic d'Eivissa procedeix d'altres zones del país, fonamentalment del País Valencià, però també alguns d'altres illes. No tenim una quantificació del nombre, de la procedència, ni dels anys que han treballat com a professors a Eivissa; per això resulta difícil fer consideracions sobre l'evolució de les plantilles dels centres. No resulta forassenyat pensar que una part important d'aquests professionals tornaran d'aquí a un cert temps als seus llocs d'origen i que una altra part (com també ha passat en les tres darreres dècades) arrelarà a Eivissa.

Els balanços dels concursos de trasllats ens aniran indicant la tendència.

Els darrers anys sembla haver augmentat el nombre de joves eivissencs que han fet estudis de Magisteri o d'altres estudis universitaris que poden conduir a la docència. Tot i així, continuam amb un «dèficit de professorat eivissenc». La professió d'ensenyant no té l'atractiu suficient en la nostra societat, entre els nostres joves. La millora de la consideració social del professorat i també de les seves condicions de feina, incloses unes retribucions adequades al nivell de vida d'Eivissa, podria ser un factor per incentivar que els joves d'Eivissa vulguin ser professors.

Malgrat el que hem exposat, també s'ha de dir que si hi ha un factor que ha contribuït a la millora de l'educació en les darreres dècades és el treball de les professores i els professors a les nostres escoles i instituts. I això a pesar de trobar-se diverses vegades amb una manca de condicions mínimes (ràtios elevades, espais inadequats, una diversitat molt difícil de gestionar a l'aula, inestabilitat laboral...). Si hem de parlar d'un punt fort del nostre sistema educatiu, aquest és el professorat, especialment els claustres i equips directius compromesos en projectes al servei de la comunitat educativa.

5) Escassa capacitat i autonomia d'Eivissa per resoldre els nostres problemes en educació

«L'estructura de la Conselleria d'Educació està excessivament centralitzada i no respon a les característiques de la nostra comunitat autònoma. L'estructura hauria d'adaptar-se a la realitat plural que presenten Mallorca, Menorca, Eivissa i Formentera, per la qual cosa s'hauria de dur a terme un procés descentralitzador, de tal manera que cadascuna de les illes assumís progressivament competències en gestió de matèria educativa». Aquesta és una de les recomanacions de l'informe sobre el sistema educatiu 2007-2008 elaborat pel Consell Escolar de les Illes Balears.

Les Illes Balears són una comunitat autònoma uniprovincial. El fet de ser una única província ha condicionat l'estructura política i de gestió del Govern de les Illes Balears i, en concret, de la Conselleria d'Educació. Aquesta és hereva de l'antiga Direcció Provincial del MEC a les Balears i ha condicionat la configuració de l'administració educativa autonòmica, almenys pel que fa referència a la seva estructura territorial. En el seu moment es varen crear dues delegacions territorials (una per a Menorca i una altra per a Eivissa i Formentera) i se suposava que així es reconeixia la pluralitat insular i que tindrien una certa capacitat de decisió i de gestió. La realitat és que aquesta ha estat, i és, molt limitada, per no dir quasi nul·la, i fins i tot, la segona legislatura de la seva creació, varen perdre el rang de Direcció General.

Altres conselleries d'Educació de l'Estat espanyol, com és el cas de Castella i Lleó o Andalusia, tenen una estructura per la qual les delegacions territorials, en el seu cas provincials, disposen d'un grau d'autonomia per gestionar en el seu àmbit diversos aspectes de personal, obres i equipaments, de programes i serveis.

Eivissa, a més del fet insular, té una població, un nombre d'alumnes, de centres i de professors més que suficients per justificar una estructura descentralitzada. I té unes característiques pròpies i, en alguns aspectes, uns problemes educatius diferents dels de les altres illes que requereixen una proximitat de l'administració per resoldre'ls.

El Consell Escolar Insular d'Eivissa, amb el suport majoritari de la comunitat educativa, ha proposat «tenir des del nostre àmbit territorial capacitat de decisió i gestió i un model organitzatiu que permeti una agilitat i proximitat més grans per resoldre els problemes i tractar les qüestions educatives d'Eivissa». En aquest sentit, ha demanat «l'inici d'un procés de descentralització de l'estructura de la Conselleria d'Educació, dotant progressivament de capacitat de gestió les delegacions territorials insulars». I ha proposat tota una sèrie d'àmbits en què podria assumir aquesta capacitat de gestió:

- Planificació i infraestructures: gestió de les obres de reparació, ampliació, millora i equipaments dels centres públics, elaboració i anàlisi de les dades estadístiques necessàries per a la planificació educativa.

- Personal: concessió de permutes i comissions de serveis a l'àmbit de cada delegació, substitucions del professorat.

- Programes educatius: coordinació d'activitats de formació del professorat, programes d'integració de l'alumnat nouvingut i de l'alumnat amb NEE, programes i accions relacionats amb la participació de la comunitat educativa.

- Serveis complementaris dels centres públics: menjadors escolars, escola matinera, transport escolar.

- Escolarització: gestió del processos d'escolarització, informació, assessorament als centres i famílies, coordinació de la incorporació i distribució de l'alumnat d'incorporació tardana.

- Inspecció Tècnica Educativa: coordinació de l'execució del pla d'activitats del Servei d'Inspecció en el marc de la planificació de les Illes Balears.

Tots aquests àmbits d'actuació podrien ser un bon punt de partida per començar a modificar l'estructura actual. Per poder realitzar de manera efectiva aquestes funcions, la Delegació Territorial Insular hauria de tenir la dotació de personal, els recursos econòmics i la figura jurídica adient dins de l'estructura de la Conselleria d'Educació.

Per acabar, hem de dir que al llarg d'aquestes pàgines s'han posat de manifest insuficiències i mancances del nostre sistema educatiu; també s'han intentat assenyalar aspectes i evolucions positives. Si mir pel retrovisor vint-i-dos anys enrere (el temps que fa que visc i treball a Eivissa), crec sincerament que la situació de l'educació a la nostra illa ha millorat. Normalment els que formam part del món educatiu tenim la tendència a insistir sobre els aspectes que necessiten millora i a Eivissa n'hi ha uns quants, però, sense perdre gens ni mica la capacitat de crítica, hauríem de ser capaços de posar en valor tot el que hi ha de bo en el quefer educatiu, de transmetre a la societat el paper important que representa l'escola i especialment l'escola pública.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

ALZINA SEGUÍ, P.: «Indicadors per a l'anàlisi del sistema educatiu de Menorca». *Anuari de l'educació de les Illes Balears 2009*. Palma: UIB; Fundació Guillem Cifre de Colonya.

BAR, J. M. [et al.] (1998): *L'ensenyament a les Pitiüses. Aspectes, trets i xifres*. Estudi no publicat.

CONSELL ECONÒMIC I SOCIAL (2009): *Dictamen 7/2009 del Consell Econòmic i Social sobre l'eficàcia del sistema educatiu a les Illes Balears*. Palma: Consell Econòmic i Social de les Illes Balears; Gràfiques Salas SL.

CONSELL ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS (2009): *Informe del sistema educatiu de les Illes Balears. Curs 2006-2007*. Palma: AMADIP; Esment.

CONSELL ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS (2010): *Informe del sistema educatiu de les Illes Balears. Curs 2007-2008*. Palma: AMADIP; Esment.

CONSELL ESCOLAR DE MENORCA (2009): *Informe 1/2009 sobre la situació educativa de Menorca. Curs 2007/2008. <http://www.cemenorca.org/wp-content/uploads/2009/12/informe_1_2009_revisat1.pdf>*.

GARCÍA MUÑOZ, M. A.; TORRES MORA, V. (2005): «Aproximació a l'educació a Eivissa i Formentera». *Anuari de l'educació de les Illes Balears 2005*. Palma: UIB; Fundació Guillem Cifre de Colonya.

GOVERN DE LES ILLES BALEARS (2003): *Quatre anys millorant l'educació (1999-2003)*. Palma.

GOVERN DE LES ILLES BALEARS: *Oferta educativa a les Illes Balears. Cursos 1999-2000, 2004-2005, 2007-2008 i 2009-2010*. Palma.

MARCH I CERDÀ, MARTÍ X.: «Elements de reflexió per a l'anàlisi del sistema educatiu de les Illes Balears». *Anuari de l'educació de les Illes Balears 2006*. Palma: UIB; Fundació Guillem Cifre de Colonya.

L'assoliment de la competència en comunicació lingüística en llengua catalana i en llengua castellana per l'alumnat de les Illes Balears

Equip de l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu de les Illes Balears[1]

[1] Aquest article ha estat elaborat per Bartomeu Cañellas Roca, director; i Antoni Bauzà Sampol i Joan Borràs Seguí, assessors tècnics docents.

RESUM

En aquest article, es fa una anàlisi comparativa dels resultats obtinguts per l'alumnat de 4t d'educació primària i de 2n d'ESO de les Illes Balears en les proves que avaluaren la competència en comunicació lingüística en les dues llengües oficials de la nostra comunitat, en el marc de l'avaluació de diagnòstic realitzada el maig de 2009.

Es demostra que el percentatge d'alumnes que consoliden la competència i el grau d'assoliment en ambdues llengües és molt similar, fet que permet descartar l'estesa idea que, en acabar l'escolarització obligatòria, l'alumnat té un major domini competencial de la llengua catalana en perjudici de la castellana.

RESUMEN

En este artículo, se realiza un análisis comparativo de los resultados obtenidos por el alumnado de 4º de educación primaria y de 2º de ESO de las Islas Baleares en las pruebas que evaluaron la competencia en comunicación lingüística en las dos lenguas oficiales de nuestra comunidad, en el marco de la Evaluación de Diagnóstico realizada en mayo de 2009.

Se demuestra que el porcentaje de alumnos que consolidan la competencia y el grado de adquisición de ambas lenguas es muy similar, hecho que permite descartar la extendida idea de que, al acabar la escolarización obligatoria, el alumnado tiene un mayor dominio competencial de la lengua catalana en perjuicio de la castellana.

1. INTRODUCCIÓ

La Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, estableix als articles 21 i 29 que en finalitzar el segon cicle de l'educació primària i el segon curs de l'educació secundària obligatòria, tots els centres han de fer una avaluació de diagnòstic de les competències bàsiques assolides pels alumnes.

A les Illes Balears, l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (IAQSE) és el responsable d'organitzar les avaluacions de diagnòstic; per això, a inicis del mes de maig del curs 2008-2009, va fer-ne la primera, en la qual participaren aproximadament 9.000 alumnes de 4t d'EP i 8.400 de 2n d'ESO, i s'avaluaren dues competències, la competència en comunicació lingüística (en llengua catalana, castellana i anglesa) i la competència matemàtica.

Segons els referents teòrics per a l'elaboració de les proves, el desenvolupament de la competència en comunicació lingüística implica el domini de la llengua oral i escrita en diversos contextos i en múltiples suports, tant de la llengua catalana com de la castellana, i l'ús funcional, com a mínim, d'una llengua estrangera (en general, l'anglès).

L'avaluació diagnòstica es basa en l'ús que l'alumnat és capaç de fer d'una determinada competència. Per això, cal definir les diferents dimensions de la competència: quins són els processos implicats,

quins blocs de contingut s'avaluen en cada cas, en quines situacions o en quins contextos es poden situar els estímuls o exercicis d'avaluació i quines són les tipologies textuals presents a les proves. Aquestes dimensions es defineixen seguint les pautes marcades en els marcs conceptuals d'avaluacions internacionals com PISA (programa per a l'avaluació internacional d'alumnes) i PIRLS (estudi internacional del progrés en comprensió lectora), el Marc Comú Europeu de Referència per a les llengües i el document elaborat per l'Institut d'Avaluació del ME i les diferents comunitats autònomes de l'Estat.

La competència en comunicació lingüística de qualsevol parlant es desenvolupa tant mitjançant procediments escrits com orals. Distingim, així, quatre destreses bàsiques en la competència en comunicació lingüística: la comprensió oral i lectora i l'expressió oral i escrita. Es tenen en compte una sèrie de processos per a la capacitat de comprensió (l'obtenció d'informació, la interpretació i la reflexió-avaluació) i uns altres per a la capacitat d'expressió (la planificació, la textualització, que inclou la cohesió, coherència i adequació, i la revisió i presentació de l'escrit).

Els continguts relacionats amb la competència en comunicació lingüística s'han organitzat en tres blocs: un relacionat amb el domini de diferents aspectes del codi lingüístic; un altre, amb la capacitat per realitzar operacions d'interpretació i producció en contextos concrets, i l'últim, amb la capacitat per utilitzar diferents registres lingüístics segons la situació en què es produeixi la situació comunicativa.

Finalment, en el disseny de les proves s'han tingut presents les situacions i els contextos que s'utilitzen per plantejar les activitats d'avaluació de la competència en comunicació lingüística (ús personal i familiar, educatiu o escolar, públic o social, i ocupacional o laboral) i les diferents tipologies i modalitats textuals. PISA classifica els textos en continus (narratius, expositius, descriptius, argumentatius, instructius, dialogats...), discontinus (formularis, taules, gràfics, mapes, diagrames, fulls informatius, publicitaris, còmics...) i mixtos.

Els textos seleccionats s'han d'adequar al nivell avaluat (4t d'EP / 2n d'ESO) i han de tenir una estructura i un vocabulari que es correspongui amb el que es treballa habitualment al cicle o curs, i s'ha de tenir en compte l'interès que pugui despertar en l'alumnat, l'estructura lingüística, la dificultat del vocabulari i les possibilitats del text per elaborar ítems o preguntes pertinents per avaluar els processos implicats en la comprensió.

2. ELS INSTRUMENTS D'AVALUACIÓ

La preparació de les proves la varen dur a terme grups de professorat en actiu de les distintes àrees, tant d'educació primària com de secundària obligatòria, coordinats i assessorats pel personal tècnic de l'IAQSE.

Les proves constaven d'una part de comprensió oral, una de comprensió lectora i una darrera d'expressió escrita, i s'elaboraren en diferents formats (registres en àudio per avaluar la comprensió oral i proves en paper per avaluar la comprensió lectora i l'expressió escrita).

De cada prova hi hagué tres models o quaderns amb una part comuna (ítems o preguntes repetides que permeten comparar les puntuacions obtingudes pels alumnes, malgrat que hagin contestat models diferents) i una part específica. Cada model de prova incloïa diferents estímuls (textos) contextualitzats en situacions properes a la realitat de l'alumnat. Cada estímul o text anava acompanyat de preguntes o ítems (entre 2 i 6) de diferents tipus: aproximadament, un 70 per cent de preguntes de resposta tancada i un 30 per cent de semiobertes i d'obertes.

Administració i correcció de les proves

Les proves s'aplicaren als centres els dies 5, 6, 7 i 8 de maig.

A més de l'avaluació censal, es realitzà una aplicació mostral a 50 centres de cada etapa (aproximadament 1.500 alumnes de 4t d'EP i 1.500 de 2n d'ESO) escollits de manera aleatòria i representativa entre tots els de les Illes, i l'IAQSE s'encarregà de l'aplicació d'aquesta mostra. Els resultats que es presenten a continuació es refereixen a la mostra de contrast, que té l'estandardització i la fiabilitat precises tant en l'aplicació com en la correcció i introducció de dades, ja que la va realitzar professorat extern als centres seleccionat per l'IAQSE.

En la resta de centres que no formaren part de la mostra de contrast, la correcció de les preguntes obertes i semiobertes de les proves la va dur a terme professorat del propi centre. Per garantir-ne una correcció uniforme i objectiva, es facilitaren als centres criteris detallats per puntuar-les. Cada prova anava acompanyada de la corresponent guia de correcció, que incloïa les pautes, les orientacions i les puntuacions per a la correcció de les preguntes semiobertes i obertes.

Per introduir les respostes de cada alumne a les preguntes tancades i, feta la correcció prèvia, les puntuacions obtingudes en les semiobertes i obertes, l'IAQSE posà a disposició dels centres l'aplicació informàtica GESAVA .

Una vegada aplicades, corregides i codificades les respostes dels alumnes en cada prova, es procedí a les anàlisis estadístiques dels ítems i de les proves. Aquestes anàlisis i el tractament estadístic utilitzats per elaborar l'informe de resultats de centre, els va realitzar el personal tècnic de l'IAQSE.

Els resultats s'expressaren en puntuacions TRI (escala amb mitjana 500 i desviació típica 100). Les puntuacions dels alumnes en aquesta escala representen el grau en què cada alumne assoleix la competència. Evidentment, com major és la puntuació obtinguda, major és el grau de domini. A partir de les anàlisis anteriors, s'extreuen les puntuacions associades a un domini: excel·lent, bo, acceptable, baix o molt baix de la competència. D'aquesta manera s'obté una referència per criteris respecte al grau de domini de la competència de l'alumne.

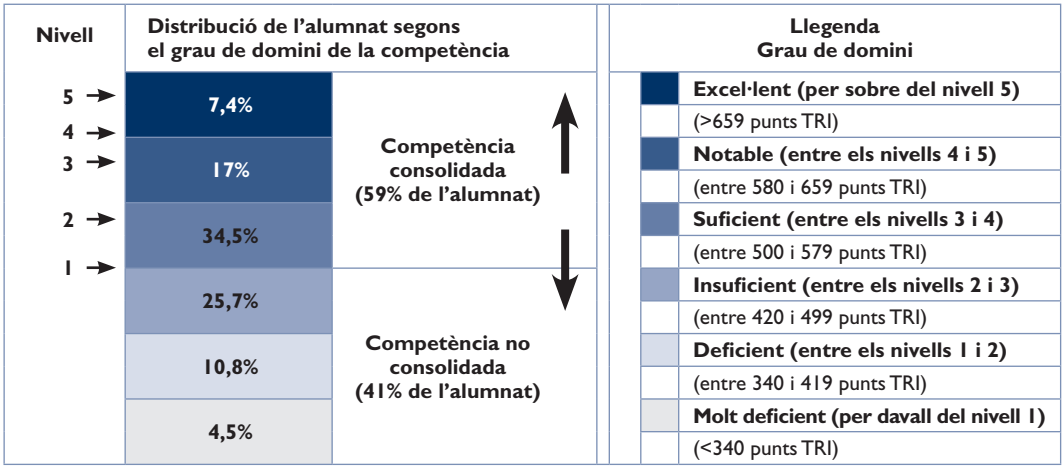
A l'informe, es presenten els descriptors que corresponen a cada un dels cinc nivells proporcionats per l'anàlisi TRI. Per a cada nivell, es descriuen el conjunt de coneixements, habilitats i destreses que dominen els alumnes que se situen en el punt corresponent de l'escala de puntuacions.

Els nivells són acumulatius, és a dir, cada nivell inclou també els coneixements, habilitats i destreses descrits en els nivells inferiors.

Amb aquesta informació, el centre pot identificar els coneixements, habilitats i destreses que permeten considerar una competència com a consolidada (nivells 3, 4 i 5 i per damunt d'aquest), en procés de consolidació (entre els nivells 2 i 3) o no consolidada (per davall del nivell 2).

Al gràfic de l'exemple següent, es representa la distribució de l'alumnat (percentatges d'alumnes) segons els diferents graus d'assoliment de la competència en comunicació lingüística en llengua catalana dels alumnes de 2n d'ESO d'un centre. En aquest sentit, direm que l'alumnat que ha consolidat la competència és el que es troba a partir del nivell 3, encara que els alumnes que es troben entre el nivell 2 i el nivell 3 estan en procés de consolidació, és a dir, que tot i no haver consolidat la competència, és molt previsible que ho facin en haver acabat l'etapa d'escolarització obligatòria.

Exemple: Nivells de competència en comunicació lingüística en llengua catalana. 4t d'EP



Aquesta distribució de l'alumnat del centre segons el grau d'assoliment de la competència permet detectar percentatges d'alumnat amb la competència consolidada, en procés de consolidació (entre els nivells 2 i 3) o no consolidada.

A més, per possibilitar un marc comparatiu que servís de referència, es presentaren gràfics a partir dels quals el centre podia situar-se respecte al global de les Illes Balears en cada una de les competències avaluades i comparar les distribucions del global del centre amb el global de l'illa del centre, amb el global dels centres de la mateixa titularitat i el global de cada un dels grups avaluats.

3. RESULTATS

A continuació es presenten els resultats obtinguts pels alumnes de 4t d'EP i de 2n d'ESO que participaren en l'avaluació de diagnòstic del curs 2008-2009.

La informació s'estructura de la manera següent:

A. Escales TRI de cada competència que descriuen què saben fer els alumnes que es troben en un determinat nivell (descriptors del nivell de competència).

B. Puntuacions mitjanes desagregades per illes, sexe, titularitat i estudis dels pares.

C. Distribució de l'alumnat en els diferents nivells de l'escala.

D. Puntuacions sobre 100 en les preguntes que conformen les diferents destreses i els processos cognitius que inclou la competència.

RESULTATS A 4T D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

3.1.1. DESCRIPTORS DEL NIVELL DE COMPETÈNCIA

En el quadre següent es presenta el conjunt de coneixements, habilitats i destreses que dominen els alumnes de 4t d'EP en cada un dels nivells que conformen l'escala TRI.

Nivells TRI de l'alumnat de 4t d'EP en la competència en comunicació lingüística en llengua castellana

Nivell 1 (310 punts TRI)

- Extreuen informació literal d'un text.
- Interpreten instruccions molt elementals.
- Infereixen informació simple d'un text instructiu.
- Extreuen informació explícita d'un text escrit de tipus narratiu.
- Identifiquen les característiques d'un personatge a partir de les dades que es proporcionen.
- Coneixen el significat de vocabulari per eliminació de les opcions de resposta.
- Comprenen el sentit d'una expressió metafòrica molt senzilla dins un context concret.

Nivell 2 (390 punts TRI)

- Relacionen informació continguda en un text instructiu.
- Resumeixen de manera senzilla un text escrit de tipus informatiu.
- Comprenen el sentit d'una expressió metafòrica dins un context concret.

Nivell 3 (490 punts TRI)

- Redacten una frase publicitària adequada al contingut d'un text.
- Escriuen textos amb certes incongruències i amb algunes contradiccions. Manca informació i presenten les idees o els fets amb un cert desordre.
- Cometen, en un text d'ús habitual, les errades ortogràfiques pròpies d'aquest nivell (no es considera l'accentuació), però aquestes no n'afecten la lectura.
- Comprenen el significat d'una expressió a partir del context.
- Saben destriar informacions d'un text i ubicar-les als apartats corresponents d'una fitxa.
- Redacten utilitzant expressions col·loquials i/o vulgars, amb algunes repeticions de paraules i vocabulari senzill. S'ajusten exactament a les instruccions proporcionades quant a la tipologia i modalitat textual, la situació comunicativa i l'extensió.
- Cometen algunes errades de concordança. Els enllaços són pobres i repeteixen connectors; usen incorrectament alguns signes de puntuació.
- Localitzen una informació concreta que no forma part del cos central del text.
- Apliquen coneixements previs per interpretar un text.
- Elaboren inferències a partir de les dades obtingudes.

Nivell 4 (590 punts TRI)

- Redacten amb el vocabulari adequat, sense expressions col·loquials o vulgars. S'ajusten al tema i a les instruccions proporcionades quant a la tipologia i modalitat textual, la situació comunicativa i l'extensió.
- Presenten el text net, amb bona cal·ligrafia, encara que hi pot haver alguna ratllada o errada ocasional.
- Redacten textos amb sentit. Presenten idees clares, rellevants i exposades de forma ordenada.
- Relacionen elements comuns a partir de la lectura d'un mapa.
- Resumeixen correctament un text: n'exposen les dues idees bàsiques.
- Diferencien el significat d'una expressió d'una certa dificultat a partir del context.
- Identifiquen signes convencionals i en fan un bon ús per interpretar una informació dins una imatge.
- Localitzen i interpreten amb propietat un element dins una imatge que acompanya el text.
- Localitzen una informació concreta de certa dificultat que no forma part del cos central del text.
- Reconeixen els mecanismes de cohesió (pronominalització).
- Ubiquen informació concreta dins un apartat d'un text instructiu.

Nivell 5 (700 punts TRI)

- Respecten la concordança gramatical; usen correctament els connectors i els signes de puntuació.
- Relacionen coneixements previs d'un cert nivell de dificultat amb una imatge.
- Coneixen i usen amb correcció el procediment de sinonímia dins un text.
- Infereixen una informació de certa dificultat, a partir de diverses dades distribuïdes al llarg del text.

- Destrien, dins un text oral, una informació de comprensió difícil perquè hi ha dades que es presten a confusió.
- Coneixen lèxic que pertany a un nivell culte.

Nivells TRI de l'alumnat de 4t d'EP en la competència en comunicació lingüística en llengua catalana

Nivell 1 (320 punts TRI)

- Extreuen informació literal d'un text oral.
- Infereixen informació simple d'un text expositiu o narratiu.
- Coneixen el significat de lèxic bàsic.
- Identifiquen el protagonista d'una narració a partir de les dades que es proporcionen al text.
- Reconeixen un text informatiu.
- Coneixen el significat de vocabulari d'ús corrent i el col·loquen dins un text.
- Comprenen el sentit d'una expressió metafòrica molt senzilla dins un context concret.

Nivell 2 (400 punts TRI)

- Localitzen una informació directa en un apartat o paràgraf d'un text informatiu, descriptiu o narratiu.
- Localitzen informació dispersa en un text divulgatiu.
- Reconeixen un text descriptiu.
- Coneixen el significat de lèxic específic i en destrien la definició.
- Reconeixen el sentit d'una oració expressada de manera diferent.
- Escriuen la continuació d'un relat utilitzant expressions col·loquials i/o vulgars. Repeteixen paraules i usen un vocabulari molt senzill. No segueixen exactament les instruccions proporcionades pel que fa a la tipologia i modalitat textual, la situació comunicativa i l'extensió.
- Escriuen una descripció i la continuació d'un relat de manera poc congruent i amb contradiccions. Hi manca informació substancial i presenten les idees amb cert desordre.
- Cometen errades ortogràfiques pròpies d'aquest nivell (no es considera l'accentuació) en una descripció senzilla, però aquestes no en dificulten la lectura.

Nivell 3 (480 punts TRI)

- Cometen les errades ortogràfiques que són pròpies d'aquest nivell (no es considera l'accentuació) en una narració o carta, però aquestes no en dificulten la lectura.
- Emplenen correctament una fitxa amb la informació que han localitzat al text.
- Reconeixen les seqüències temporals dins una narració.
- Localitzen informació de certa dificultat en un text.
- Reconeixen la intenció d'un text.
- Reconeixen la idea principal d'un text narratiu.
- Interpreten una informació continguda al text.

- Presenten, en un full pautat, un text net, amb bona cal·ligrafia, encara que hi pot haver alguna ratllada o errada ocasional.
- Escriuen una carta utilitzant expressions col·loquials i/o vulgars. Repeteixen paraules i usen un vocabulari molt senzill. No segueixen exactament les instruccions proporcionades pel que fa a la tipologia i modalitat textual, la situació comunicativa i l'extensió.
- Escriuen una carta de manera poc congruent i amb contradiccions. Hi manca informació substancial i presenten les idees amb cert desordre.
- Redacten textos (descripció, relat i carta) amb algunes errades de concordança. Els enllaços són pobres i repeteixen amb freqüència els mateixos connectors. Usen incorrectament alguns signes de puntuació.

Nivell 4 (570 punts TRI)

- Argumenten correctament per escrit les causes d'un fet.
- Destrien una informació incorrecta que no s'ajusta al contingut del text.
- Relacionen informació d'un text a partir de coneixements previs de certa dificultat.
- Localitzen informació d'una certa dificultat en un text descriptiu per completar una fitxa.
- Comprenen el significat d'una oració i la reescriuen, tot respectant-ne la idea completa.
- Presenten, en un full sense pautes, un text net, amb bona cal·ligrafia, encara que hi pot haver alguna ratllada o errada ocasional.
- Escriuen la continuació d'un relat utilitzant un vocabulari adequat al tema, sense usar expressions col·loquials o vulgars. S'ajusten al tema i segueixen les instruccions proporcionades pel que fa a la tipologia, la modalitat textual, la situació comunicativa i l'extensió.
- Escriuen la continuació d'un relat amb sentit, amb idees clares, rellevants i exposades de forma ordenada.

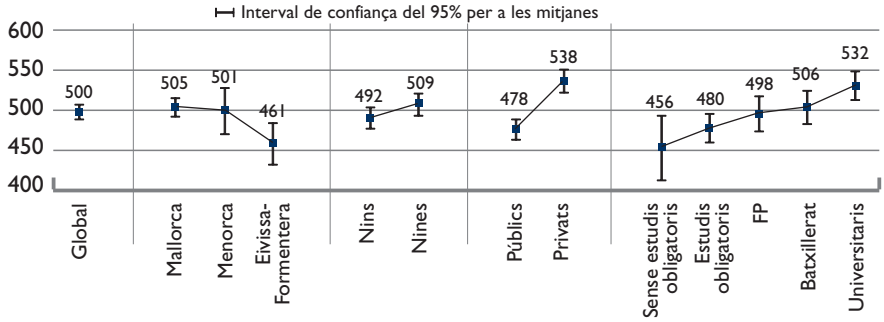
Nivell 5 (650 punts TRI)

- Escriuen una carta utilitzant un vocabulari adequat al tema, sense usar expressions col·loquials o vulgars. S'ajusten al tema i segueixen les instruccions proporcionades pel que fa a la tipologia, la modalitat textual, la situació comunicativa i l'extensió.
- Escriuen una descripció i una carta amb sentit, amb idees clares, rellevants i exposades de forma ordenada.
- Redacten textos (descripció, relat i carta) tot respectant la concordança gramatical, fent bon ús dels connectors i utilitzant correctament els signes de puntuació.

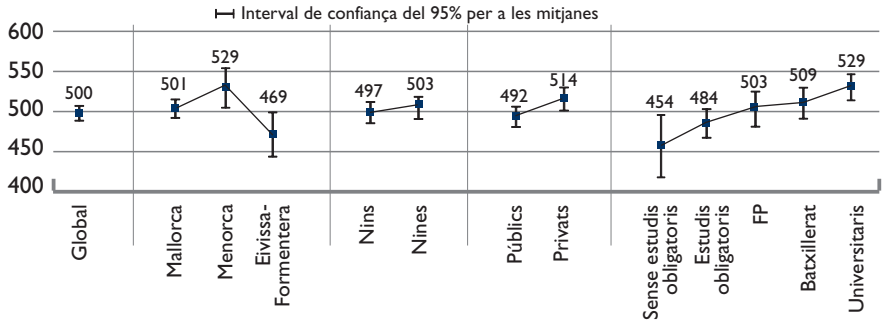
3.1.2. MITJANES GLOBALS DELS ALUMNES EN PUNTUACIONS TRI

En el gràfics que es presenten a continuació, apareixen les puntuacions mitjanes en l'escala TRI corresponents al global de les Illes Balears (sempre 500) i a les diferents desagregacions considerades en aquest estudi (illes, sexe de l'alumnat, titularitat dels centres i alumnat classificat segons el nivell d'estudis dels pares). Aquesta informació permet situar la posició de cada estrat respecte a la mitjana global de les Illes i comparar les puntuacions mitjanes de diferents estrats entre si, per a cada estratificació.

Gràfic 1. Puntuacions mitjanes de l'alumnat de 4t d'EP en la competència en comunicació lingüística en llengua castellana, segons diferents variables de desagregació



Gràfic 2. Puntuacions mitjanes de l'alumnat de 4t d'EP en la competència en comunicació lingüística en llengua catalana, segons diferents variables de desagregació



En llengua castellana, els resultats més alts corresponen a Mallorca i Menorca, a les nines, als centres privats[2] i a l'alumnat fill de pares amb major nivell d'estudis. Per illes, es troben diferències significatives entre Eivissa-Formentera i les altres illes, entre centres públics i privats i segons el nivell d'estudis dels pares i mares.

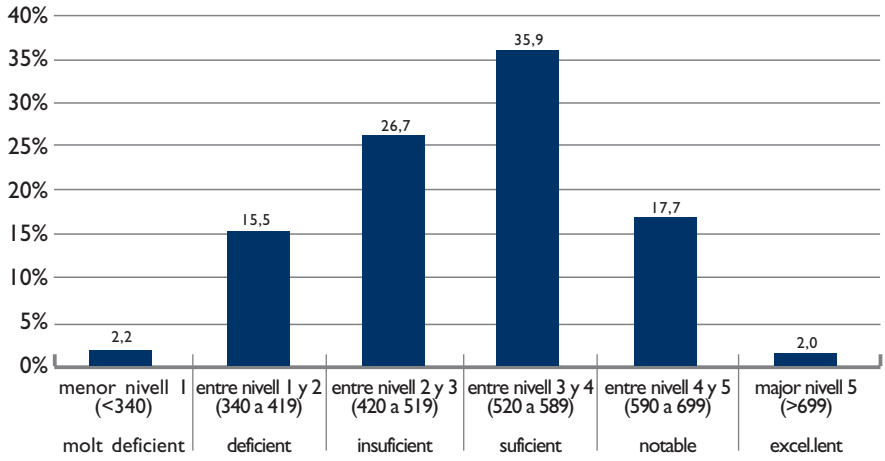
Els resultats més alts en llengua catalana corresponen a Menorca, als alumnes amb pares que tenen els nivells més alts d'estudis i als centres privats (encara que les diferències amb els centres públics no són significatives).

[2] En aquest article, cada vegada que es fa referència a centres privats, s'entén que el terme inclou tots els centres de titularitat privada, tant els concertats com els no concertats.

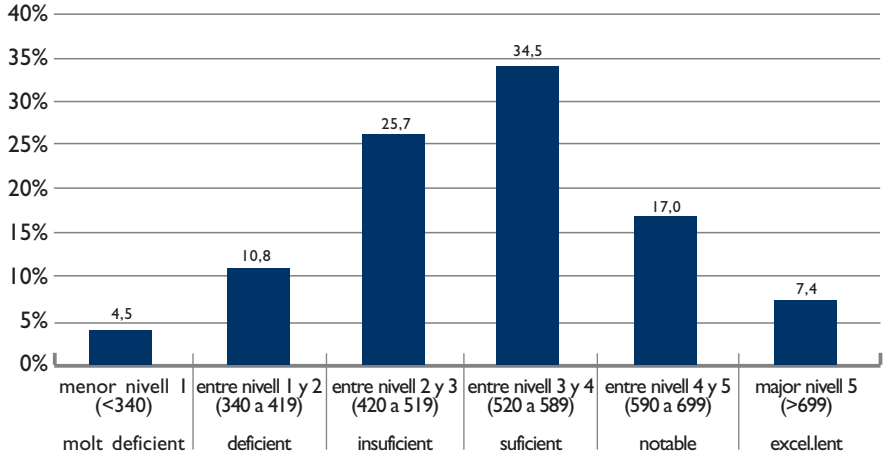
3.1.3. DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT PER NIVELL DE COMPETÈNCIA

A continuació, es presenta el percentatge d'alumnes compresos entre els distints nivells definits en l'escala TRI, que suposen diferents graus d'assoliment de la competència.

GRÀFIC 3. PERCENTATGE D'ALUMNAT DE 4T D'EP PER GRAUS D'ASSOLIMENT DE LA COMPETÈNCIA EN COMUNICACIÓ LINGÜÍSTICA EN LLENGUA CASTELLANA DE LES ILLES BALEARS



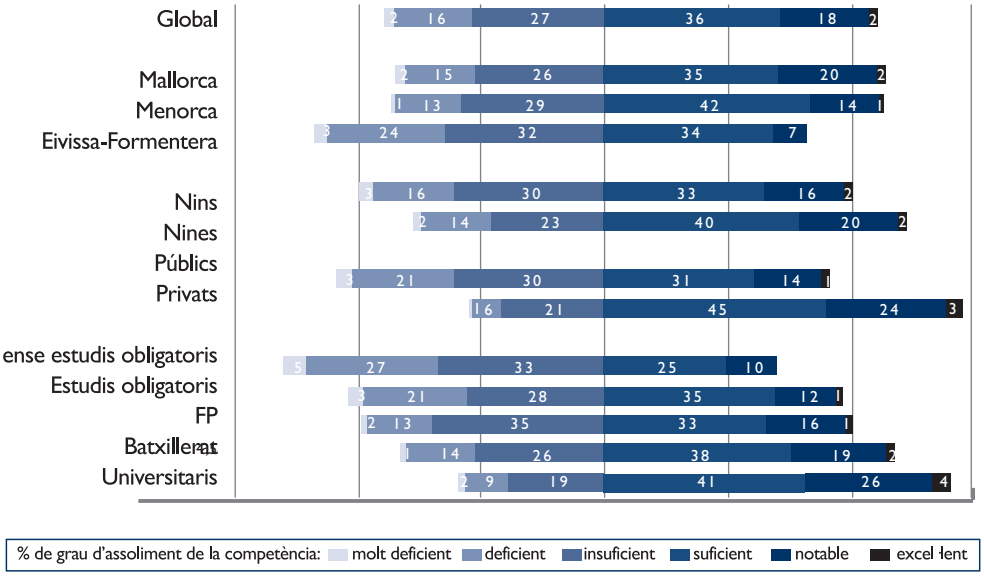
GRÀFIC 4. PERCENTATGE D'ALUMNAT DE 4T D'EP PER GRAUS D'ASSOLIMENT DE LA COMPETÈNCIA EN COMUNICACIÓ LINGÜÍSTICA EN LLENGUA CATALANA DE LES ILLES BALEARS



En ambdós casos, la majoria de l'alumnat es troba per sobre del nivell 3 de l'escala TRI, la qual cosa suposa que més de la meitat ha consolidat la competència.

A continuació es presenta aquesta distribució segons diferents variables de desagregació: illa, sexe, titularitat dels centres i nivell d'estudis dels pares.

Gràfic 5. Percentatge d'alumnat de 4t d'EP per graus d'assoliment de la competència en comunicació lingüística en llengua castellana, segons diferents variables de desagregació



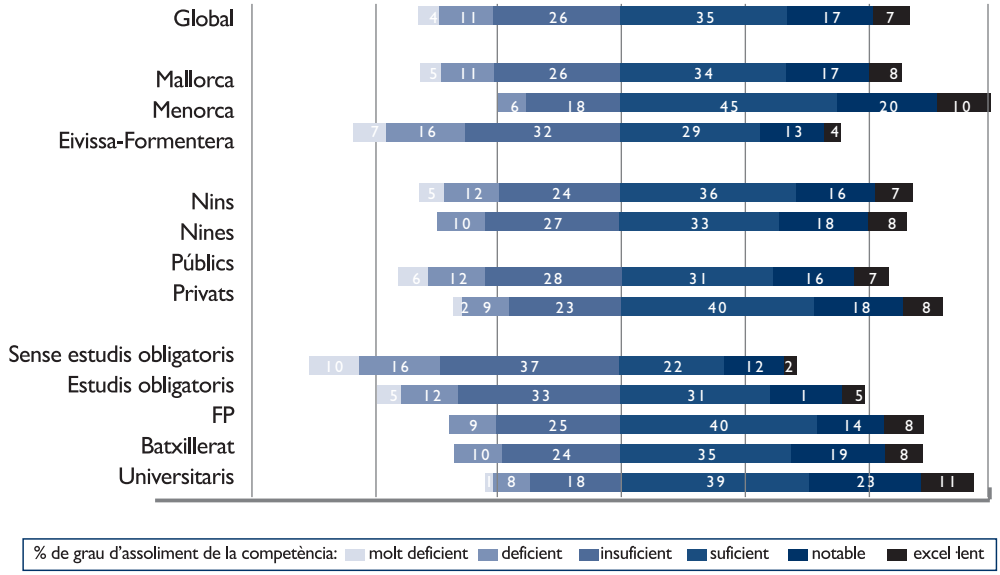
L'anàlisi de la distribució anterior mostra com Mallorca se situa als trams més alts d'assoliment (22%), seguida de Menorca, amb un 15%. A Eivissa, aquest percentatge es redueix a un 7%, i més d'una quarta part dels alumnes obtenen assoliments de la competència molt poc satisfactoris.

Als centres privats, els percentatges d'assoliment de la competència superen el 70%, mentre que als centres públics no arriben al 50%, i als extrems superiors de l'escala, un 27% d'alumnes de centres privats obté un rendiment notable o excel·lent, percentatge que es redueix a un 15% als centres públics. En els extrems inferiors, aproximadament una quarta part de l'alumnat dels centres públics no assoleix en grau mínim la competència, enfront d'un 7% dels centres privats.

En llengua catalana, Menorca obté el major percentatge en els trams més alts de l'escala, amb un 75% dels alumnes que consoliden la competència, enfront del 6% que té un assoliment deficient. Eivissa-Formentera presenta els percentatges més insatisfactoris (més del 50% no ha consolidat la competència i un 23% obté resultats deficients o molt deficients). A Mallorca, la distribució és bastant simètrica.

Atenent la titularitat dels centres, si bé l'alumnat dels privats obté resultats més alts que els dels públics, aquesta diferència, en comparació amb la competència en llengua castellana, disminueix considerablement. Un 66% i un 56% respectivament de l'alumnat dels privats i dels públics consolida la competència; no obstant això, l'alumnat dels públics concentrat en els trams inferiors de l'escala és bastant superior que el dels privats.

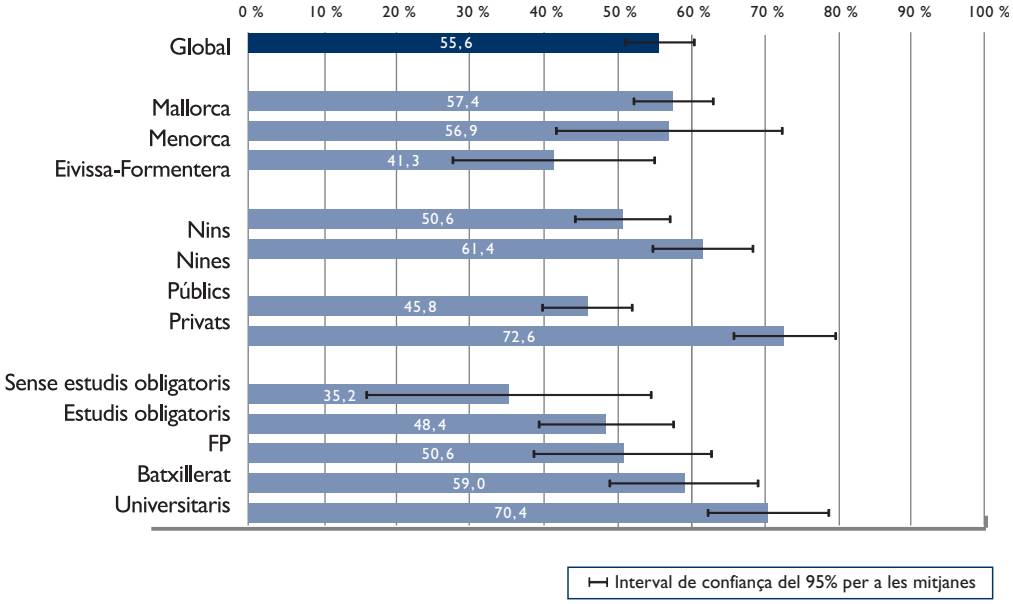
GRÀFIC 6. PERCENTATGE D'ALUMNAT DE 4T D'EP PER GRAUS D'ASSOLIMENT DE LA COMPETÈNCIA EN COMUNICACIÓ LINGÜÍSTICA EN LLENGUA CATALANA, SEGONS DIFERENTS VARIABLES DE DESAGREGACIÓ



Tant en llengua castellana com en llengua catalana, les nines obtenen globalment resultats més alts que els nins; en termes generals, els alumnes obtenen resultats més alts a mesura que augmenta el nivell d'estudis dels pares, variable relacionada clarament amb el nivell socioeconòmic i cultural de les famílies.

Als gràfics següents es mostra el percentatge d'alumnat amb la competència consolidada (que se situa en el nivell 3 i superiors).

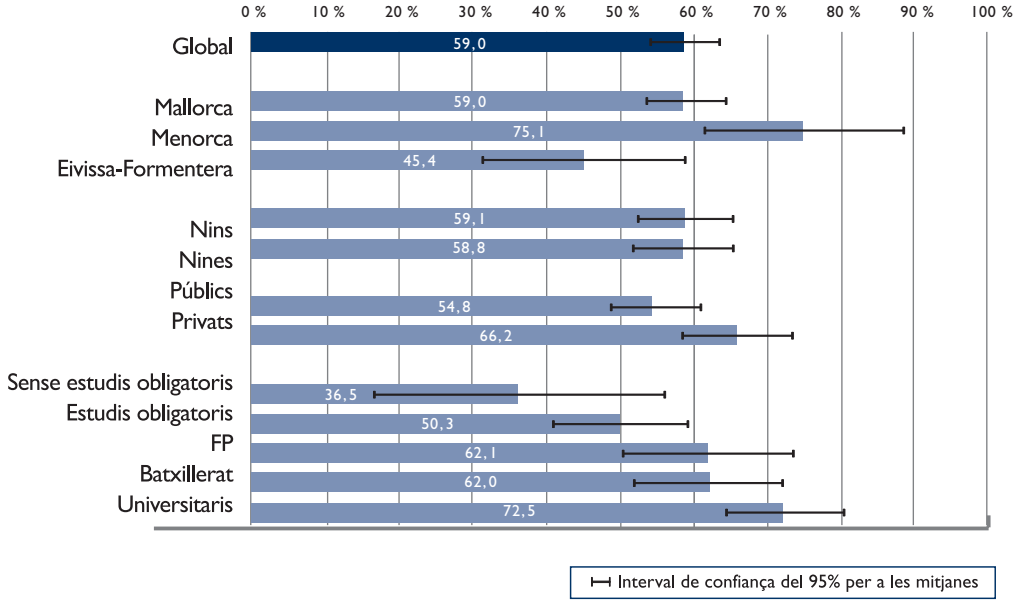
Gràfic 7. Alumnat de 4t d'EP amb la competència en comunicació lingüística en llengua castellana consolidada, segons diferents variables de desagregació



Un 55,6% de l'alumnat de les Illes consolida la competència en comunicació lingüística en llengua castellana. A Mallorca i Menorca, un 57,4% i un 56,9% d'alumnes respectivament la consoliden, però a les Pitiüses aquest percentatge és només d'un 41,3%. Especialment notòria és la diferència entre centres privats i centres públics pel que fa al percentatge de consolidació de la competència (72,6% enfront del 45,8%).

[3] La suma dels percentatges corresponents a cada variable de desagregació pot ser una unitat inferior o superior a 100 per l'efecte de l'arrodoniment a la unitat.

GRÀFIC 8. ALUMNAT DE 4T D'EP AMB LA COMPETÈNCIA EN COMUNICACIÓ LINGÜÍSTICA EN LLENGUA CATALANA CONSOLIDADA, SEGONS DIFERENTS VARIABLES DE DESAGREGACIÓ

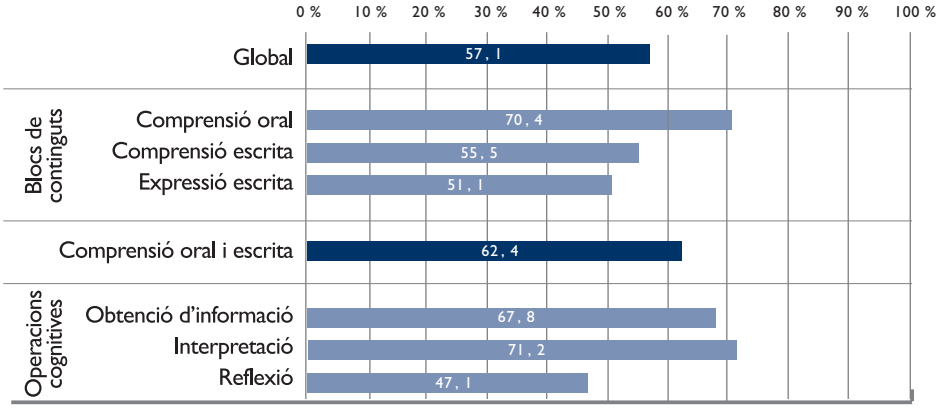


Un 59% de l'alumnat de les Illes consolida la competència en comunicació lingüística en llengua catalana. Per illes, destaca Menorca, amb un 75,1% que la consolida, seguida de Mallorca, amb un 59%. A les Pitiüses aquest percentatge és d'un 45,4%.

3.1.4. RESULTATS PER DESTRESES, PROCESSOS COGNITIUS I PER ÍTEMS

En els dos gràfics que apareixen a continuació, es resumeix l'anàlisi dels resultats per destreses o processos cognitius.

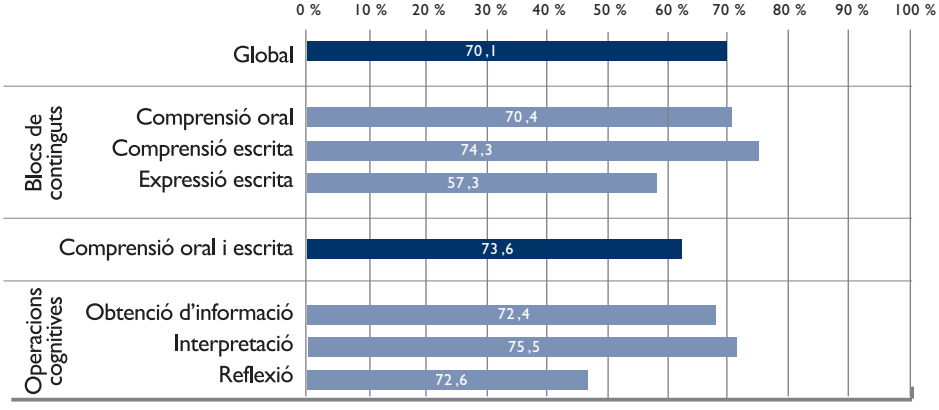
Gràfic 9. Resultats globals en percentatge d'encerts, per destreses i processos cognitius, en la competència en comunicació lingüística en llengua castellana a 4t d'EP



El percentatge d'encerts dels ítems que avaluaven la comprensió oral va ser del 70,4%, la qual cosa reflecteix un domini notable d'aquest bloc. La comprensió i l'expressió escrites presentaren un percentatge d'encerts proper al 50%. En el conjunt de la prova, l'alumnat obtingué un 57,3% d'encerts.

Els resultats obtinguts en aquesta primera avaluació de diagnòstic indiquen que els processos cognitius d'obtenció d'informació i d'interpretació s'han assolit de manera satisfactòria amb uns percentatges al voltant del 70% d'encerts. El procés de reflexió/avaluació es troba per davall del 50% i és el procés cognitiu menys assolit.

Gràfic 10. Resultats globals en percentatge d'encerts, per destreses i processos cognitius, en la competència en comunicació lingüística en llengua catalana a 4t d'EP



El percentatge d'encerts dels ítems que avaluaven la comprensió oral va ser del 70,4%; el dels ítems de comprensió escrita, del 74,3%, i els d'expressió escrita, del 57,3%. En el conjunt de la prova, l'alumnat obtingué un 70,1% d'encerts, la qual cosa mostra un domini notable de la competència a nivell global.

D'altra banda, pel que fa als processos cognitius referits a la comprensió oral i escrita, el percentatge d'encerts també superà en tots els casos el 70%.

En els dos gràfics que apareixen a continuació, es resumeix l'anàlisi dels resultats per destreses o processos cognitius.

3.2. RESULTATS A 2N D'ESO

3.2.1. DESCRIPTORS DEL NIVELL DE COMPETÈNCIA

A continuació es presenta el conjunt de coneixements, habilitats i destreses relacionades amb la competència que dominen els alumnes en cada un dels nivells que conformen l'escala TRI.

Nivells TRI de l'alumnat de 2n d'ESO en la competència en comunicació lingüística en llengua castellana

Nivell 1 (250 punts TRI)

- Extreuen informació literal d'un text.
- Capten el missatge d'un anunci publicitari.
- Identifiquen la font de la qual s'ha extret un text.
- Extreuen informació explícita d'un text oral.
- Reconeixen el significat d'expressions d'ús habitual.
- Escriuen textos amb lletra poc clara, amb ratllades i no sempre respecten els marges.
- Redacten textos poc congruents, sense l'estructura adequada. No exposen les idees de forma ordenada; no segueixen la seqüència lògica; hi manca informació substancial o n'aporten d'irrellevant.
- Cometen moltes errades ortogràfiques d'importància.

Nivell 2 (350 punts TRI)

- Localitzen una informació concreta dins un apartat clarament diferenciat d'un text.
- Infereixen una informació molt simple d'un text oral.
- Comprenen el sentit d'una expressió metafòrica senzilla dins un context concret.
- Extreuen conclusions sobre informació inclosa en una notícia reproduïda oralment.
- Interpreten relacions entre els personatges i els fets narrats en una història.
- Identifiquen les característiques d'un personatge a partir de les dades que es proporcionen.
- Identifiquen i comprenen formes de dixi personal i espacial.
- Interpreten informació d'un gràfic o il·lustració.

- Identifiquen similituds bàsiques entre personatges.
- Relacionen diferents informacions i les ubiquen en una categoria.
- Escriuen textos que no segueixen alguna instrucció que se'ls ha proporcionat (en relació amb la tipologia i modalitat textual, situació comunicativa i extensió); utilitzen un vocabulari pobre; introdueixen expressions col·loquials o repeteixen paraules.
- Redacten amb algunes errades de concordança. No utilitzen adequadament els nexes; no fan substitucions lèxiques ni pronominals. Repeteixen amb freqüència els mateixos connectors i cometen errades de puntuació.

Nivell 3 (450 punts TRI)

- Elaboren inferències a partir de les dades obtingudes.
- Reconeixen què és una sigla.
- Realitzen conjectures a partir de la informació continguda en un text.
- Obtenen, seleccionen i relacionen informació rellevant.
- Dominen un vocabulari específic.
- Seleccionen el títol adequat al contingut d'un text.
- Comprenen les relacions entre personatges, encara que no apareguin explícites al text.
- Entenen el significat d'una oració a partir del context.
- Comprenen el sentit i la intenció d'un eslògan publicitari.
- Escriuen textos en els quals, en termes generals, respecten l'estructura proposada, amb algunes contradiccions; ometen informació substancial o presenten les idees amb un cert desordre.

Nivell 4 (550 punts TRI)

- Reconeixen la intencionalitat d'un text.
- Identifiquen el tema principal i el diferencien dels temes secundaris.
- Reconeixen les idees essencials d'un text oral i el resumeixen correctament.
- Reconeixen expressions amb sentit metafòric d'una certa dificultat.
- Extreuen conclusions sobre el contingut d'un text.
- Localitzen informació específica en un imprès que proporciona unes instruccions.
- Enllacen les oracions presentades a l'enunciat utilitzant els connectors apropiats.
- Escriuen textos nets i amb marges adequats, amb lletra clara, i que no presenten problemes de lectura.
- Redacten textos adequats al tema, al receptor i a la situació i, tot i que poden cometre alguna errada circumstancial, en general el text segueix les instruccions que se'ls han proporcionat.
- Respecten la concordança gramatical. Les oracions tenen sentit, encara que ocasionalment fan un mal ús d'alguns connectors i enllaços.
- Cometen algunes errades ortogràfiques lleus, i fins a un màxim de dues de certa importància.

Nivell 5 (650 punts TRI)

- Coneixen el significat d'una paraula polisèmica dins un context determinat.

- Identifiquen i comprenen terminologia específica de diferents àrees de coneixement, substituint lèxic específic per sinònims.
- Reconeixen, a partir de l'estructura del text, la seva modalitat i tipologia textual.
- Comprenen la seqüència temporal que implica un temps verbal.
- Descriuen els personatges i la informació de detall apareguda en una notícia oral.
- Escriuen textos amb sentit, amb una estructura adequada al tipus de text, i que presenten idees clares, rellevants i exposades de forma ordenada.
- Redacten tot seguint les instruccions proporcionades (en relació amb la tipologia i modalitat textual, situació comunicativa i extensió) i utilitzen un vocabulari ric i adequat al tema de què es tracta, sense expressions col·loquials i/o vulgars.
- Redacten respectant la concordança gramatical i separant els paràgrafs. Utilitzen els nexes de coordinació i de subordinació, i la substitució lèxica i pronominal, fent un bon ús dels connectors i utilitzant amb correcció els signes de puntuació.
- Escriuen sense faltes d'ortografia o en cometen algunes de lleus.

Nivells TRI de l'alumnat de 2n d'ESO en la competència en comunicació lingüística en llengua catalana

Nivell 1 (250 punts TRI)

- Realitzen inferències senzilles a partir d'informació bàsica explícita tant en un text oral com escrit.
- Capten la idea bàsica d'un text oral.
- Identifiquen l'organització d'una informació en una taula senzilla de doble entrada.
- Identifiquen informació extreta directament d'un text divulgatiu.
- Fan inferències simples a partir de les dades d'un text.
- Escriuen amb lletra poc clara, amb ratllades i no sempre respecten els marges.
- Redacten textos poc congruents, sense l'estructura adequada. No exposen les idees de forma ordenada; no segueixen la seqüència lògica; hi manca informació substancial o n'aporten d'irrellevant.
- Cometen errades ortogràfiques d'importància.

Nivell 2 (350 punts TRI)

- Identifiquen informació literal per completar una taula.
- Reconeixen l'ordre dels fets que apareixen en un text.
- Comprenen el títol d'un text oral a partir del sentit global del relat.
- Extreuen informació d'una taula senzilla de doble entrada.
- Reconeixen informació implícita en un text informatiu.
- Destrien una informació discordant amb la proporcionada al text.
- Infereixen informació a partir del context.
- Escriuen textos que no segueixen alguna de les instruccions que se'ls ha proporcionat (en relació amb la tipologia i modalitat textual, situació comunicativa i extensió); utilitzen un vocabulari una mica pobre; introdueixen expressions col·loquials o repeteixen paraules.
- Redacten amb algunes errades de concordança. No utilitzen adequadament els nexes; no fan substitucions lèxiques ni pronominals. Repeteixen amb freqüència els mateixos connectors i cometen errades de puntuació.

Nivell 3 (450 punts TRI)

- Reconeixen el significat d'una expressió utilitzada freqüentment en el llenguatge estàndard.
- Elaboren una oració correcta i ben cohesionada a partir del vocabulari que se'ls proporciona.
- Entenen el significat d'expressions a partir d'informació dispersa en el text.
- Destrien el terme adequat per definir un estat d'ànim.
- Reconeixen una oració gramaticalment correcta mitjançant els signes de puntuació.
- Interpreten les dades que apareixen en una taula de doble entrada a partir dels elements tipogràfics inclosos.
- Realitzen analogies a partir de dades que s'infereixen del text.
- Dedueixen informació conceptual a partir de les dades proporcionades en un text científic.
- Redacten un text net i llegible.
- Escriuen textos en els quals, en termes generals, respecten l'estructura proposada, amb algunes contradiccions; ometen informació substancial o presenten les idees amb un cert desordre.

Nivell 4 (550 punts TRI)

- Utilitzen els mecanismes de sinonímia amb correcció.
- Interpreten informació que no apareix explícita al text.
- Reconeixen com està organitzada la informació a partir de les seqüències temporals que es presenten al text.
- Extreuen informació molt precisa que s'infereix de textos de diverses tipologies.
- Destrien l'antonímia de la sinonímia i de l'homonímia.
- Identifiquen, entre opcions molt similars, el resum correcte corresponent a un text.
- Utilitzen correctament l'antonímia.
- Comprenen el significat d'expressions d'un àmbit molt específic.
- Escriuen textos nets i amb marges adequats, amb lletra clara, i que no presenten problemes de lectura.
- Redacten textos adequats al tema, al receptor i a la situació i, tot i que poden cometre alguna errada circumstancial, en general el text segueix les instruccions que se'ls han proporcionat.
- Respecten la concordança gramatical. Les oracions tenen sentit, encara que ocasionalment fan un mal ús d'alguns connectors i enllaços.
- Cometen algunes errades ortogràfiques lleus, i fins a un màxim de dues de certa importància.

Nivell 5 (650 punts TRI)

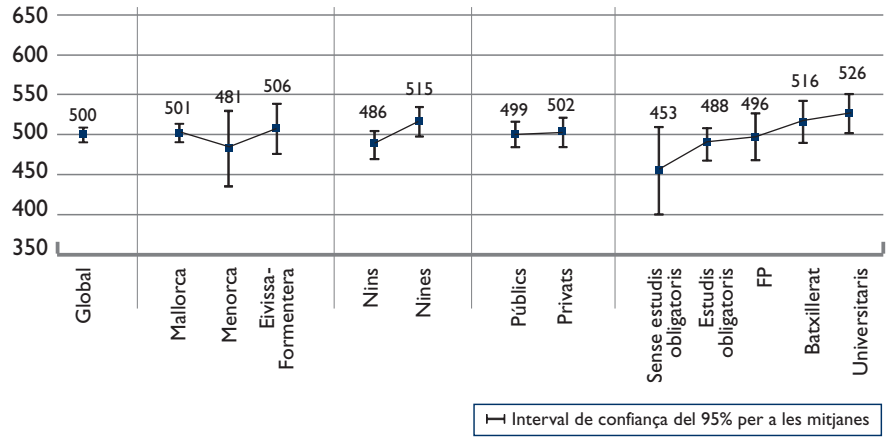
- Interpreten el significat d'una expressió complexa a partir de la lectura detallada d'un text.
- Destrien idees, fets o dades molt precises d'un text.
- Copsen el significat de termes molt específics.
- Reconeixen un gentilici relacionant informació present en un text.
- Escriuen textos amb sentit, amb una estructura adequada al tipus de text; presenten idees clares, rellevants i exposades de forma ordenada.
- Redacten tot seguint les instruccions proporcionades (en relació amb la tipologia i modalitat textual, situació comunicativa i extensió) i utilitzen un vocabulari ric i adequat al tema de què es tracta, sense expressions col·loquials i/o vulgars.

- Redacten respectant la concordança gramatical i separant els paràgrafs. Utilitzen adequadament els nexes de coordinació i de subordinació, i la substitució lèxica i pronominal, fent un bon ús dels connectors i utilitzant amb correcció els signes de puntuació.
- Escriuen sense faltes d'ortografia o en cometen algunes de lleus.

3.2.2. MITJANES GLOBALS DELS ALUMNES EN PUNTUACIONS TRI

En els gràfics que es presenten a continuació, apareixen les puntuacions mitjanes en l'escala TRI corresponents al global de les Illes (sempre 500) i a les diferents desagregacions (illes, sexe de l'alumnat, titularitat i alumnat classificat segons el nivell d'estudis dels pares). Aquesta informació permet situar la posició de cada estrat respecte a la mitjana global de les Illes Balears i comparar les puntuacions mitjanes de diferents estrats entre si, per a cada estratificació.

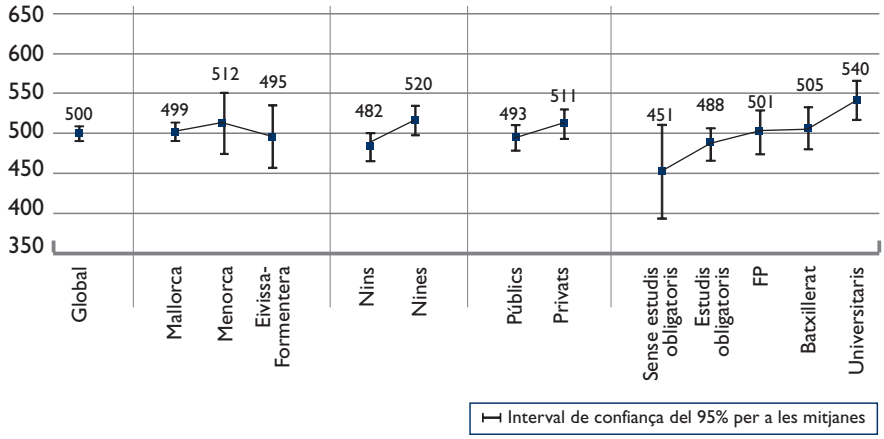
GRÀFIC 11. PUNTUACIONS MITJANES DELS ALUMNES DE 2N D'ESO EN LA COMPETÈNCIA EN COMUNICACIÓ LINGÜÍSTICA EN LLENGUA CASTELLANA, SEGONS DIFERENTS VARIABLES DE DESAGREGACIÓ



En llengua castellana, els resultats més alts corresponen a Eivissa-Formentera i a Mallorca (encara que les diferències no són significatives), als al·lots i als fills de pares i mares amb estudis.

En llengua catalana, els resultats més alts corresponen a Menorca, als centres privats (tot i que les diferències no són significatives ni per illes ni per titularitat), a les al·lotes i a l'alumnat fill de pares i mares amb major nivell d'estudis.

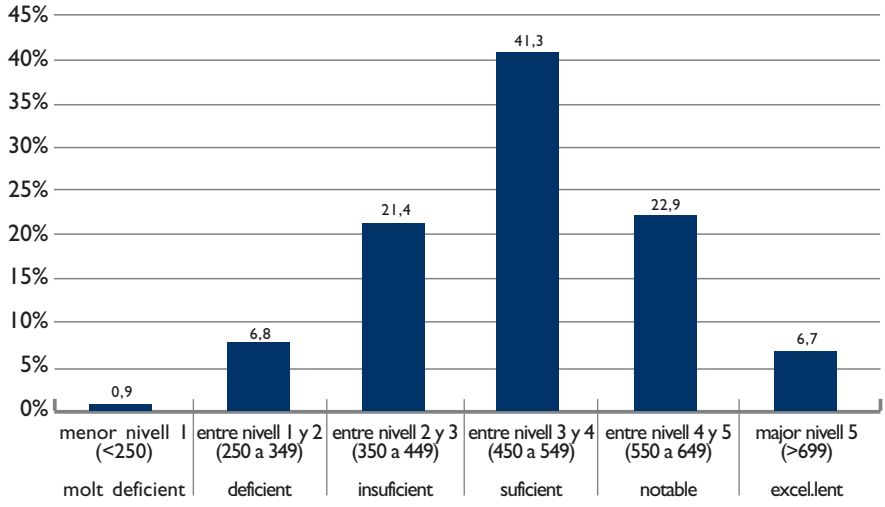
Gràfic 12. Puntuacions mitjanes dels alumnes de 2n d'ESO en la competència en comunicació lingüística en llengua catalana, segons diferents variables de desagregació



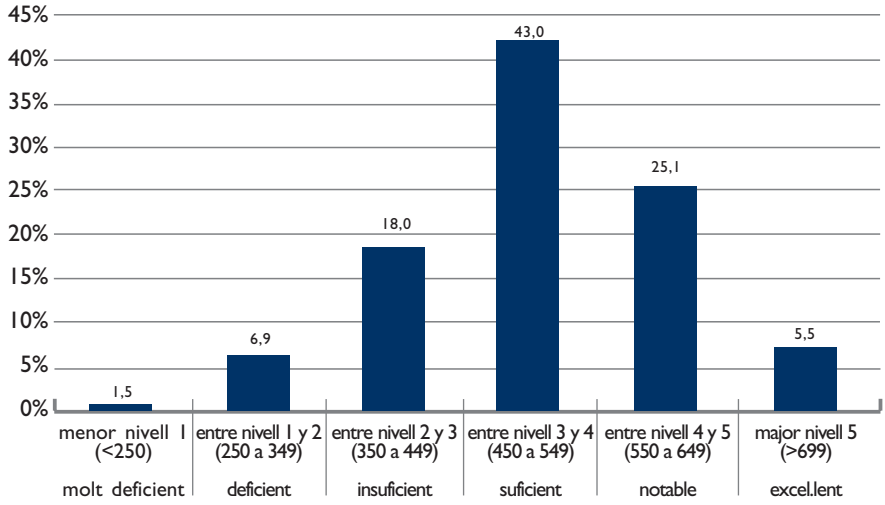
3.2.3. DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT PER NIVELL DE COMPETÈNCIA

A continuació, es presenta el percentatge d'alumnes compresos entre els distints nivells definits en l'escala TRI, que suposen diferents graus d'assoliment de la competència.

Gràfic 13. Percentatge d'alumnat de 2n d'ESO per graus d'assoliment de la competència en comunicació lingüística en llengua castellana de les Illes Balears



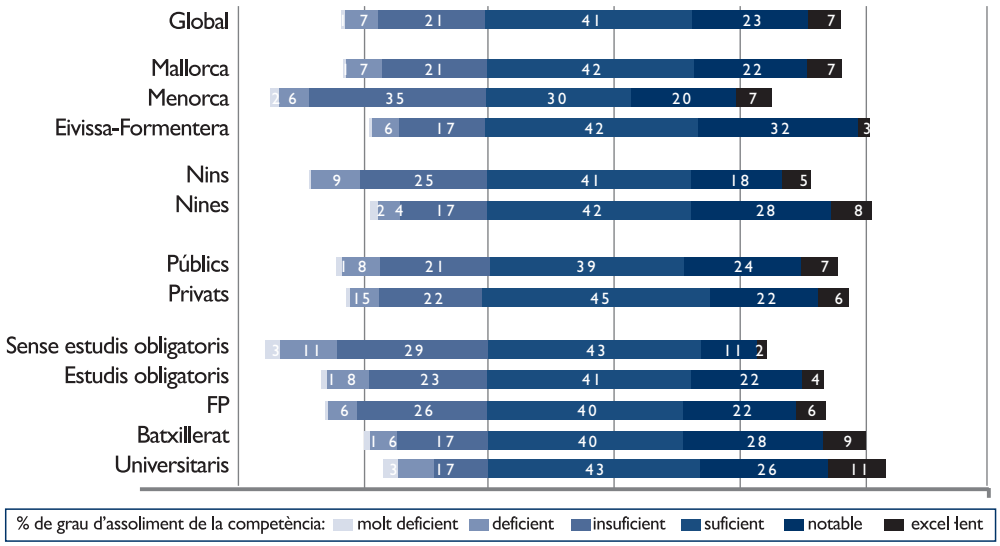
Gràfic 14. Percentatge d'alumnat de 2n d'ESO per graus d'assoliment de la competència en comunicació lingüística en llengua catalana de les Illes Balears



En ambdues llengües, més d'un 70% se situa per damunt el nivell 3 de l'escala TRI; això suposa que més de dues terceres parts de l'alumnat ha consolidat aquesta competència.

A continuació es presenta aquesta distribució segons diferents variables de desagregació: illa, sexe, titularitat del centre i nivell d'estudis dels pares.

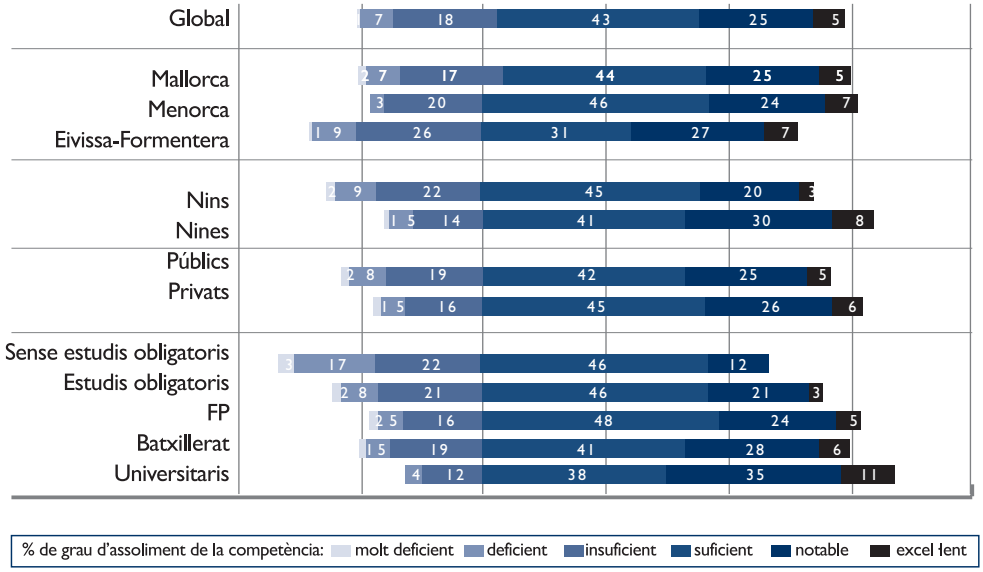
Gràfic 15. Percentatge d'alumnat de 2n d'ESO per graus d'assoliment de la competència en comunicació lingüística en llengua castellana, segons diferents variables de desagregació



L'anàlisi de la distribució que apareix en el gràfic, mostra com a Eivissa-Formentera l'alumnat obté els trams més alts d'assoliment (35%), seguit de Mallorca, amb un 29%, i de Menorca, amb un 27%. En els trams inferiors (grau de domini deficient o molt deficient), el major percentatge correspon a Menorca.

Tant als centres privats com als públics, una tercera part dels alumnes consolida la competència en grau notable o excel·lent, però més d'una tercera part no la consolida. En els extrems inferiors sols trobam un 9% als públics i un 6% als privats.

Gràfic 16. Percentatge d'alumnat de 2n d'ESO per graus d'assoliment de la competència en comunicació lingüística en llengua catalana, segons diferents variables de desagregació



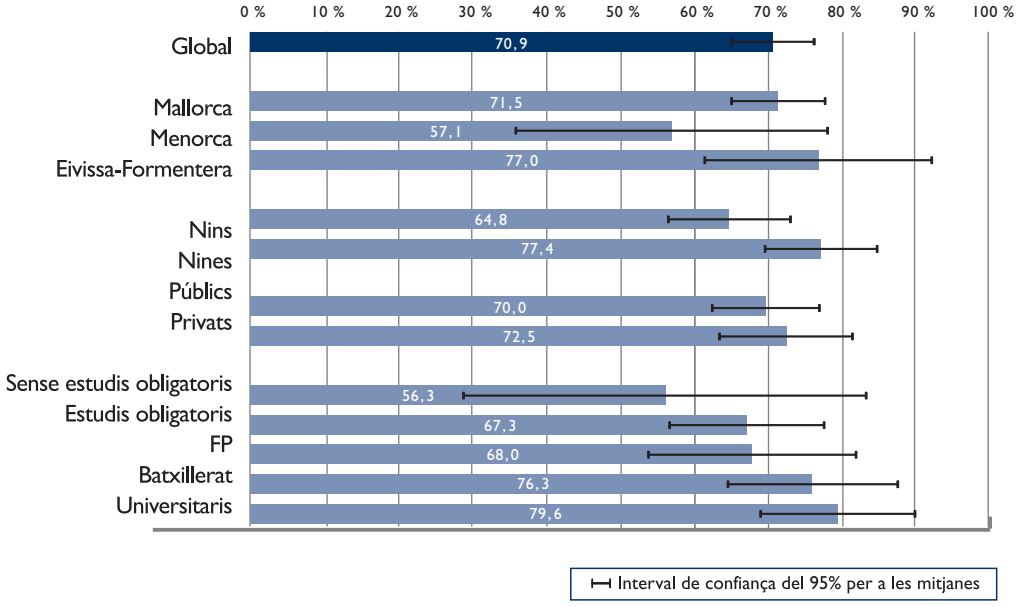
Pel que fa a la competència en llengua catalana, a Menorca, un 77% la consolida i sols un 3% l'assoleix en grau deficient o molt deficient. A Mallorca, són un 74% els que la consoliden, enfront d'un 10% amb assoliment deficient o molt deficient. Finalment, a Eivissa-Formentera, si bé un 36% dels alumnes no l'ha consolidada, un 34% obté resultats notables o excel·lents.

Atenent la titularitat, no s'aprecien diferències remarcables en els resultats. Aproximadament una tercera part de l'alumnat d'ambdós tipus de centres assoleix la competència en grau notable o excel·lent.

També es constata que, en ambdues llengües, les al·lotes obtenen globalment resultats més alts que els al·lots i que, en termes generals, els alumnes obtenen resultats més alts a mesura que augmenta el nivell d'estudis dels pares, variable relacionada clarament amb el nivell socioeconòmic i cultural de les famílies.

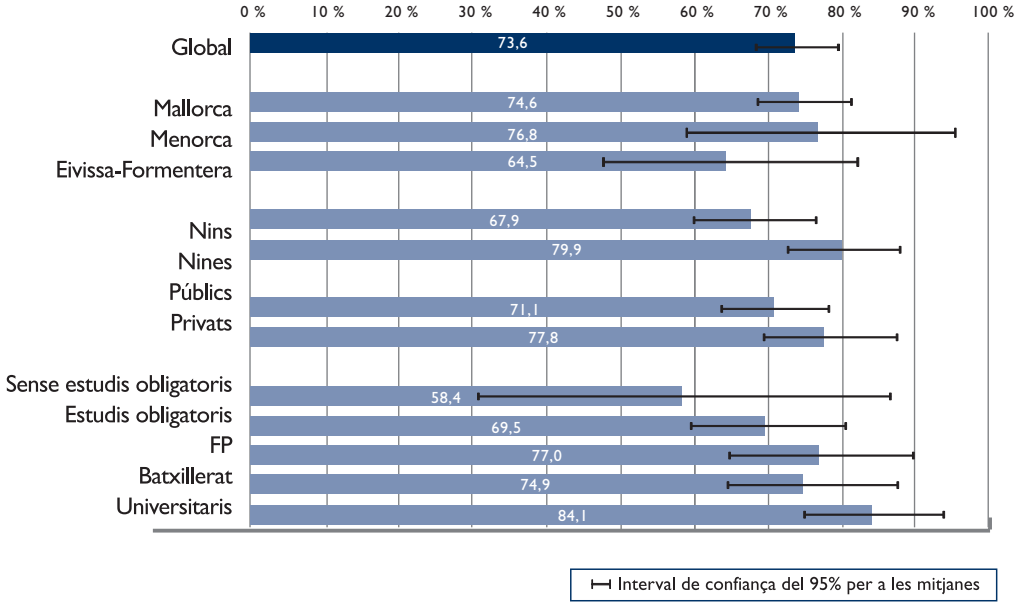
En els gràfics següents es mostra el percentatge d'alumnat amb la competència consolidada (que se situa en el nivell 3 i superiors).

GRÀFIC 17. ALUMNAT DE 2N D'ESO AMB LA COMPETÈNCIA EN COMUNICACIÓ LINGÜÍSTICA EN LLENGUA CASTELLANA CONSOLIDADA, SEGONS DIFERENTS VARIABLES DE DESAGREGACIÓ



Un 70,9% consolida la competència, i les diferències entre centres públics i privats no són remarcables. A Eivissa i Mallorca un 71,5% i un 77% d'alumnes la consoliden, respectivament, mentre que a Menorca, aquest percentatge es redueix a un 57,1%.

GRÀFIC 18. ALUMNAT DE 2N D'ESO AMB LA COMPETÈNCIA EN COMUNICACIÓ LINGÜÍSTICA EN LLENGUA CATALANA CONSOLIDADA, SEGONS DIFERENTS VARIABLES DE DESAGREGACIÓ

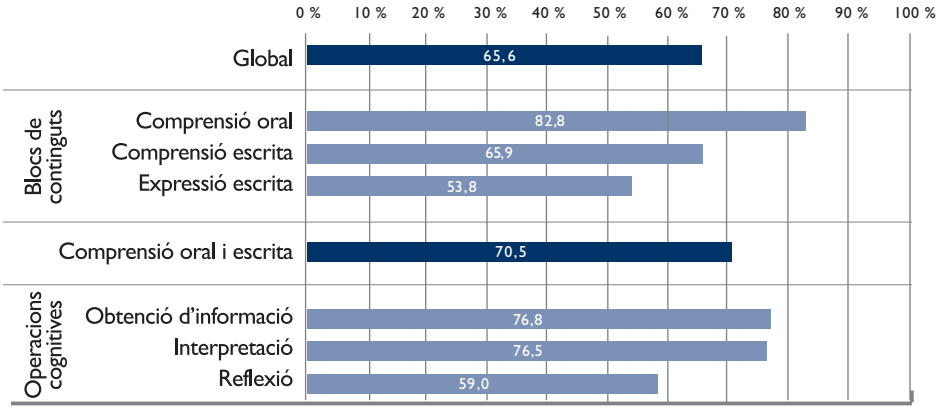


Un 73,6% de l'alumnat consolida la competència en llengua catalana. A Mallorca i Menorca, són un 75% els que ho fan, i a Eivissa-Formentera, un 64,5%. D'altra banda, un 77,8% de l'alumnat dels centres públics i un 71,1% del dels privats la consoliden.

3.2.4. RESULTATS PER DESTRESES, PROCESSOS COGNITIUS I PER ÍTEMS

En els dos gràfics que apareixen a continuació, es resumeix l'anàlisi dels resultats per destreses o processos cognitius.

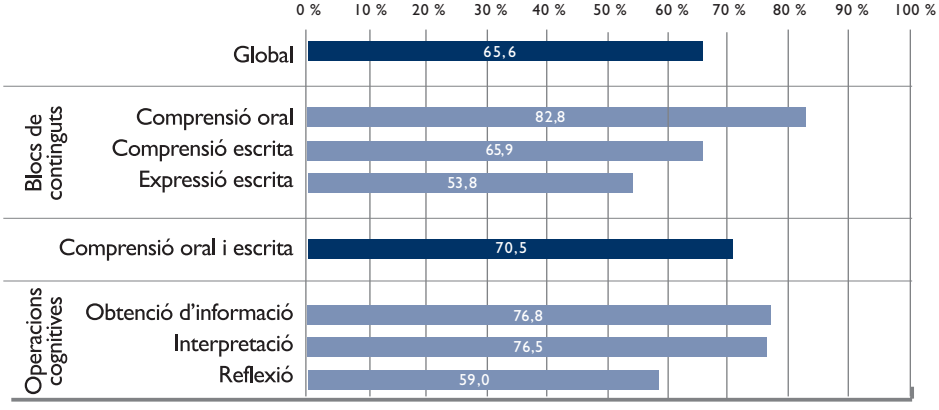
Gràfic 19. Resultats globals en percentatge d'encerts, per destreses i processos cognitius, en la competència en comunicació lingüística en llengua catalana a 2n d'ESO



Els resultats de comprensió oral i escrita són semblants (65,4% i 66,4% d'encerts respectivament). El bloc que fa referència a l'expressió escrita, destresa més deficitària, es troba per davall del de la comprensió (52,4% d'encerts).

En els ítems que requerien l'obtenció d'informació a partir de la lectura de textos, s'obtingueren un 75% d'encerts, mentre que en els que requerien utilitzar els processos d'interpretació o reflexió/avaluació, els encerts es reduïren a un 62%.

Gràfic 20. Resultats globals en percentatge d'encerts, per destreses i processos cognitius, en la competència en comunicació lingüística en llengua catalana a 2n d'ESO



El major percentatge d'encerts (82,8%) s'obté en la comprensió oral, seguida per la comprensió escrita (65,9%) i, en darrer lloc, l'expressió escrita (53,8%).

Els resultats són molt similars als obtinguts en la prova que avaluava aquesta mateixa competència en llengua castellana. Els alumnes obtenen, per terme mitjà, un percentatge d'encerts superior al 75% en tots els ítems que avaluen els diferents processos, manco en el de reflexió i avaluació (59% d'encerts).

4. CONCLUSIONS

Si es comparen els descriptors dels nivells de competència en comunicació lingüística en llengua castellana i en llengua catalana obtinguts en l'avaluació de diagnòstic realitzada el curs 2008-2009, es pot comprovar que són equivalents. D'altra banda, la distribució de l'alumnat entre els diferents nivells de competència en ambdues llengües, com els percentatges d'alumnat que ha consolidat la competència, demostren que l'alumnat de les Illes Balears mostra un grau d'assoliment en la competència en comunicació lingüística semblant en les dues llengües oficials a la nostra comunitat autònoma.

També observam com el domini de la competència comunicativa augmenta a mesura que els alumnes avancen en l'escolarització. A 4t d'EP, un 56% i un 59% consoliden la competència en comunicació lingüística en llengua castellana i en llengua catalana respectivament, mentre que a 2n d'ESO ho fan un 71% i un 74%, respectivament.

El domini equiparable de la competència en ambdues llengües es corrobora en l'avaluació de diagnòstic realitzada durant el curs 2009-2010 a l'alumnat de 2n d'ESO, en la qual un 68% dels alumnes consoliden la competència, tant en llengua castellana com en llengua catalana.

Els resultats mostren, per tant, que avançam, tal com estableixen l'Estatut d'autonomia i la Llei de normalització lingüística, en el repte d'assegurar la plena competència de l'alumnat en les dues llengües oficials, de contribuir a la competència en les altres llengües del currículum, i d'aprofitar, alhora, el repertori lingüístic de cadascú.

Entenem que una persona no disposa d'una col·lecció de competències comunicatives distintes i separades, segons les llengües que domina, sinó una competència plurilingüe i pluricultural que engloba tot el conjunt i, en aquest sentit, cal remarcar la necessitat i la importància de coordinar l'ensenyament de les distintes llengües curriculars pels avantatges didàctics que comporta i per l'eficàcia que se'n deriva, atesa l'existència d'una competència comuna entre les llengües.

Aquesta coordinació, alhora, ha de donar resposta a les noves necessitats que resulten d'una societat que viu en l'actualitat una situació extraordinàriament complexa (creixement de la població per immigració, els efectes lingüístics d'una economia de serveis turístics, incidència dels avenços tecnològics en les comunicacions, etc.) en la qual el multilingüisme, o contacte de diverses llengües, ha esdevingut un fet habitual. En aquest context tots hem de ser ben conscients de la importància que té el coneixement de diverses llengües, a més de la pròpia del territori on vivim.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Bauzà, A., Borràs, J. F., Cañellas, B. [et al.] (2010). *Avaluació de diagnòstic 2008-2009: Illes Balears*. Palma: Conselleria d'Educació i Cultura.

http://iaqse.caib.es

La formació professional com a element clau per a la societat del futur

Joan Estaràs Fernández
Àngels Molino Roca
Antoni Mulet Covas
Cristina Sorell Adrover
Consuelo Verdejo Rodríguez

RESUM

Aquest article pretén evidenciar la necessitat d'una formació professional nova en la seva concepció i aplicació. A més d'algunes dades significatives, aporta l'opinió sobre alguns temes clau. Especialment, la relació del teixit productiu amb les necessitats d'una organització de la formació professional diferent per a una època diferent, al servei de les persones, l'economia i la societat en general.

RESUMEN

Este artículo pretende evidenciar la necesidad de una formación profesional nueva en su concepción y aplicación. Además de algunos datos significativos, aporta la opinión sobre algunos temas clave. Especialmente, la relación del tejido productivo con las necesidades de una organización de la formación profesional diferente para una época diferente, al servicio de las personas, la economía y la sociedad en general.

Introducció

Els canvis que s'han produït en el sistema formatiu de les Illes Balears, des de l'any 1990 han estat significatius, encara que no sempre sembli així.

El dispositiu en forma de xarxa de centres de la formació professional del sistema educatiu ha crescut de forma significativa, igual que el nombre de professorat i, en conseqüència, l'oferta de cicles formatius de grau mitjà i de grau superior.

Per una altra banda, la formació professional per a l'ocupació també tendeix a facilitar als usuaris una qualificació en el marc del sistema nacional de qualificacions. Encara que, en el període analitzat, la quantitat de formació generada en el marc de la Llei de qualificacions i formació professional de 2002 en aquest subsistema de formació ha estat residual en el global de l'oferta, en el futur aquesta opció formativa ha de fer un paper fonamental per a possibilitar que moltes persones puguin adquirir les competències professionals que els permetin trobar una ocupació de qualitat o seguir un itinerari cap a la consecució d'un títol de formació professional.

Així i tot, el sistema genera una quantitat de controvèrsies considerable. Entre aquestes destaquen: la quantitat, clarament insuficient, d'alumnes que es matriculen en la formació professional de grau mitjà i grau superior; o la reduïda oferta de cursos de formació per obtenir certificats de professionalitat. Tot plegat genera una baixa capacitat per a produir canvis en els perfils de la població activa, on trobam una gran quantitat de persones sense qualificar. A més a més, els desequilibris entre els grups de qualificats i no qualificats no tendeixen a reduir-se, al contrari: es mantenen o fins i tot creixen en alguns casos.

La formació professional del sistema educatiu en aquest període aporta una població real en formació aproximadament de 9.000 alumnes, mentre que els alumnes universitaris potencials superen

els 25.000 entre la UIB, la UNED i els que estudien en universitats de fora de la comunitat. El potencial de qualificats per inserir en el sistema productiu és molt baix i desequilibrat, si tenim present que la base és una població activa que gira a l'entorn de les 500.000 persones, on predominen els treballadors i treballadores amb qualificació nul·la o baixa.

A la vegada, hi ha una preocupació creixent envers les persones que abandonen prematurament el sistema educatiu i formatiu i la capacitat que puguin tenir per donar resposta a les situacions laborals que hauran d'afrontar en un temps no gaire llunyà.

Una part important de la població que es troba entre els 18 i els 40 anys, i que afronta un tram de vida laboral de 25 a 45 anys, té una preparació molt deficient i cap qualificació reconeguda per afrontar els reptes que té davant. En aquestes condicions tindrà greus dificultats per reincorporar-se al sistema formatiu, per canviar o millorar el seu perfil professional i ser present en el món laboral de forma activa.

Poques vegades tenim informació de la realitat competencial de la població activa, especialment d'aquella que suporta el pes de l'economia en aquests moments. Les crisis sembla que tenen importància pel que fa a l'estructura, al capital, a la quantitat i qualitat del producte. Les persones que ingressen a l'atur són identificades de forma abstracta i poca cosa més, les polítiques i els dispositius per afrontar els efectes sobre les persones passen desapercebuts, moltes vegades per la inexistència o la feblesa amb què estan dissenyats i les conseqüències operatives.

Són molts els canvis que transformen el món del treball. Les organitzacions internacionals solen destacar els avanços tecnològics, els canvis en els mercats financers, la creació de mercats mundials de productes i serveis, la competència internacional, els augments espectaculars de les inversions estrangeres directes, les noves estratègies comercials, les noves pràctiques de gestió i les noves formes d'organització de les empreses i l'organització del treball com els principals aspectes que configuren aquesta transformació.

Aquests canvis ens afecten de forma directa, i per les característiques de la nostra economia poden situar-nos en un costat o l'altre de la balança: d'aquells que prenen decisions o d'aquells que es veuen afectats per les decisions que prenen altres.

Les polítiques de cohesió social han de preveure i estimular sempre la integració social i cultural de totes les persones. La societat s'ha d'organitzar de forma que asseguri a tots els seus membres uns mínims pel que fa referència a la igualtat d'oportunitats, l'equitat social i la vida digna, i s'han d'evitar polaritzacions i l'exclusió, en qualsevol de les formes en què es mostra.

La població de les Illes Balears ha canviat en els darrers anys de forma significativa. Són moltes les persones que s'han incorporat a la nostra societat i entorn d'elles creix la demanda d'educació i de formació. A partir d'aquí, podem assegurar que les exigències que es plantegen al sistema educatiu i formatiu han canviat.

Les polítiques de capital humà ja es consideren com a fonamentals per afrontar el futur: la formació i el desenvolupament dels recursos humans es converteixen en una estratègia fonamental per

aconseguir un model econòmic sostenible, per ser a l'economia de forma activa. Encara que aquestes polítiques totes soles no són suficients i han de formar part d'altres en el camp econòmic, social i del mercat de treball.

La formació professional del canvi

La incorporació de l'Estat als models que utilitzen els països desenvolupats pel que fa al disseny de la formació i a l'acreditació de la competència professional, legalitzada a partir de la Llei orgànica 5/2002, de les qualificacions i de la formació professional, marca tota una sèrie d'exigències d'ordenació dels itineraris formatius i de les acreditacions. Aquestes acreditacions han de permetre: a les persones, desenvolupar un treball en millors condicions; als ocupadors, reconèixer les competències que s'acrediten; i a la vegada, garantir la mobilitat en l'espai europeu.

La qualitat de l'educació i la formació es planteja en l'àmbit internacional i local com una altra exigència per assegurar que tots els joves adquiriran els coneixements, les capacitats, les destreses i les actituds necessaris per desenvolupar-se en la vida adulta. Cada vegada més, els organismes internacionals ens observen i ens comuniquen pautes sobre el funcionament del sistema.

L'educació i la formació de qualitat són instruments apropiats per assegurar la cohesió social, per a la lluita contra l'exclusió social i la discriminació, en especial en l'ocupació. Això implica un nou univers de persones en el qual hem de tenir especial cura d'evitar l'exclusió dels grups desfavorits. Afegim una nova exigència: el sistema educatiu i formatiu ha d'incorporar l'organització suficient i prou flexible perquè les persones puguin accedir-hi des de cada una de les circumstàncies en què es troben. Això significa planificar totes les entrades i sortides possibles.

El sistema educatiu, el sistema de qualificacions professionals, el sistema de formació professional són una realitat que forma part d'un gran sistema que es converteix en un model de futur i amb futur, que anomenam la societat del coneixement i l'aprenentatge. Aquesta opció exigeix la participació activa de totes les persones que formen part de la societat.

Aquesta societat es caracteritza per la capacitat de generar coneixement per atendre les seves necessitats, i de la transferència del coneixement generat per altres. Les comunitats, les empreses i les organitzacions avancen fent ús dels coneixements generats per elles o apropiats d'altres, els assimilen, sistematitzen, apliquen i difonen. Això permet la creació de xarxes de coneixement i d'aprenentatge que faciliten la societat que així es denomina, el que possibilita una comunitat i uns agents econòmics més competitius i innovadors i l'elevació de la qualitat de vida per a tothom.

El Pla general de qualificacions i formació professional de les Illes Balears 2003-2007 analitzava i fonamentava la proposta des de la teoria general de sistemes, i indicava quin era el nucli i l'entorn, el suprasistema i el subsistema. Des d'aquesta premissa, un sistema educatiu de formació i qualificacions professionals és viable si és capaç d'adaptar-se al medi on es desenvolupa perquè és capaç de mantenir-se i modificar-se. Pot aconseguir els objectius o productes i pot ser autònom sempre que sigui competent per donar respostes a les contingències.

En l'enfocament de sistema obert, els subsistemes de control permeten al sistema subsistir, ja que el control orienta, amb adaptacions i modificacions, cap als assoliments del sistema. Permet l'anàlisi complexa de l'organització i, així, l'equilibri en el sistema permet millorar un subsistema, a la vegada que es millora el producte final.

El canvi de la formació professional reglada o específica a la formació professional del sistema educatiu, i de la formació professional ocupacional a la formació professional per a l'ocupació

És un fet històric que la formació professional s'ha desenvolupat a partir de dues administracions i sobre dues concepcions diferenciades. Amb la LOGSE s'inicia una nova etapa que dóna pas als acords de desembre de 1996, entre les administracions de treball, d'educació i els agents socials, que s'anomenen «Acord de bases sobre polítiques de formació professional», pacte que és el preàmbul del nou Programa nacional de formació professional.

Amb la Llei 5/2002 es dóna pas a la creació dels elements que van configurant el sistema: el Catàleg nacional de qualificacions professionals; la formació professional del sistema educatiu; la formació professional per a l'ocupació; les acreditacions professionals de les accions formatives i les qualificacions professionals; el Registre nacional de qualificacions professionals; el dispositiu de valoració de l'experiència professional i/o dels aprenentatges de vies no formals; la informació i l'orientació en matèria de formació i ocupació; i el dispositiu d'avaluació i millora del sistema.

El Catàleg nacional de qualificacions és l'instrument a partir del qual es desenvolupa el repertori de qualificacions professionals que serveix de base i referent per definir tota la formació professional. D'aquesta forma, disposam d'un sistema integrat de qualificacions i formació professional amb dues acreditacions: el títol de formació professional i el certificat de professionalitat.

Pel que fa a l'Administració laboral, el Reial decret 395/2007 regula la formació professional per a l'ocupació i té per objecte la regulació de les distintes iniciatives de formació, el règim de funcionament i finançament, i l'estructura orgànica i de participació institucional, i el Reial decret 34/2008 regula els Certificats de professionalitat en els aspectes essencials.

L'Administració educativa ordena la formació professional del sistema educatiu, a partir de la Llei orgànica 2/2006, que entre altres finalitats inclou la capacitació per a l'exercici d'activitats professionals, amb el Reial decret 1538/2006, que la defineix com el conjunt d'accions formatives que capaciten per al desenvolupament qualificat de les diverses professions, l'accés a l'ocupació i la participació activa en la vida social, cultural i econòmica.

En la situació actual i d'acord amb l'ordenació descrita i el desenvolupament actual del Catàleg nacional de qualificacions professionals, dels títols de formació professional i dels certificats de professionalitat, l'escenari és diàfan i les comunitats autònomes ja poden definir les estratègies pròpies i les actuacions adaptades al sistema integrat de qualificacions i formació professional, encara que alguns aspectes estiguin en fase de desenvolupament.

En el marc de la Unió Europea, s'ha de destacar el Reial decret 1837/2008, de 8 de novembre, pel qual s'incorpora a l'ordenament jurídic espanyol la Directiva 2005/36/CE relativa al reconeixement de les qualificacions professionals. Aquesta Directiva estableix les normes segons les quals un Estat membre que subordina l'accés a una professió regulada o al seu exercici, en el seu territori, a la possessió de determinades qualificacions professionals reconeixerà, per a l'accés a aquesta professió i el seu exercici, les qualificacions adquirides en un altre Estat membre, que permeten al titular de les mencionades qualificacions exercir-hi la mateixa professió.

El mes d'agost de 2009 també es publica el decret de reconeixement de les competències professionals i/o els aprenentatges no formals. Amb aquesta norma es defineix, d'acord amb la Llei 5/2002, el tercer dels elements més esperats del Sistema integrat de qualificacions i formació professional.

Analitzar, entendre i aplicar el sistema a les Illes Balears es converteix en una necessitat fonamental, com orientar la seva organització cap a la resposta adequada a les demandes de les persones, de l'economia productiva i de la societat en general.

L'eix del Sistema de qualificacions i formació professional és la competència professional: les qualificacions professionals s'articulen sobre aquesta base. La formació professional té per finalitat aconseguir resultats d'aprenentatge que donin resposta a les competències professionals descrites en les qualificacions. La valoració de l'experiència professional també aspira a avaluar-les de forma que les persones s'acrediten en allò que saben fer.

Les administracions educativa i de treball organitzen la seva proposta formativa des d'opcions diferenciades, encara que sempre vinculades a les qualificacions del sistema nacional.

El Ministeri d'Educació estableix els títols de formació professional de grau mitjà i superior a partir d'una o més qualificacions completes i/o incompletes. La durada dels cicles formatius queda fixada d'una forma homogènia en 2.000 hores. Els títols incorporen altres competències relacionades amb el desenvolupament personal i social.

El Ministeri de Treball estableix els Certificats de professionalitat a partir d'una o part d'una qualificació, elaborant els currículums corresponents, que són el bolcat de la formació associada a la qualificació. La durada dels seus programes formatius coincideix, en cada cas, amb la fixada en la formació associada a la qualificació de referència.

Les acreditacions de les dues administracions responen als tres nivells de qualificació establerts en el Sistema nacional de qualificacions per a la formació professional.

L'oferta formativa de la formació professional del sistema educatiu s'organitza en cicles formatius de grau mitjà i grau superior que permeten obtenir el títol de Tècnic i el títol de Tècnic Superior, respectivament. Aquestes acreditacions (que tenen valor acadèmic i professional) estan associades a qualificacions dels nivells 2 i 3, i enllacen amb el batxillerat i la universitat. Aquesta oferta formativa també incorpora programes de qualificació de nivell 1 que s'acrediten amb Certificats de professionalitat que expedeix l'Administració de treball.

L'acreditació de la formació per a l'ocupació (que té valor professional) permet l'obtenció dels Certificats de professionalitat de nivell 1, 2, i 3 d'acord amb el nivell de la qualificació que s'acrediti.

La connectivitat entre formacions i la valoració de l'experiència professional i els aprenentatges no formals

El disseny i l'ordenació d'ambdues administracions d'acord amb el Sistema permet transitar d'un subsistema de formació a l'altre amb el reconeixement, com a convalidació o exempció, del que ja està acreditat com a assolit, sempre que la formació respongui als models derivats de la Llei 5/2002. L'element de referència utilitzat com a valor comú és la unitat de competència, que és l'agregat mínim de competències professionals susceptible de reconeixement. L'element de referència comú és també l'aplicable a la valoració de l'experiència i/o als aprenentatges no formals.

Les acreditacions del Sistema són els títols de la formació professional del sistema educatiu, i els certificats de professionalitat de la formació professional per a l'ocupació. Aquestes són les úniques acreditacions oficials de qualificació professional declarades a la Llei 5/2002 per a l'Estat espanyol. Per tant, són les que possibiliten la mobilitat professional al territori espanyol i a l'espai europeu de treball. L'acreditació parcial, per unitats de competència, té valor en tot el territori espanyol i certifica, i reconeix oficialment, les competències adquirides per les persones.

L'oferta formativa i l'economia de les Illes Balears

Des de la perspectiva del canvi, volem mostrar quina formació professional tenim i com està distribuït el teixit productiu. Utilitzant com a nexe la família professional, hem fet una valoració de l'oferta formativa de la formació professional del sistema educatiu del curs 2009-2010 comparada amb les empreses agrupades segons la Classificació Nacional d'Activitats Econòmiques (CNAE) de 2009.

També posam a exposició pública la dimensió de la possibilitat de formació en aquests moments i les necessitats de les empreses, més enllà de l'oferta d'ocupació del moment. L'any 2020, segons l'OCDE, el 85% dels llocs de treball seran per a treballadors qualificats. Sobre la població activa del mateix any, les necessitats de personal qualificat a les Illes Balears estaran a l'entorn de les 510.000 persones.

L'estudi està dissenyat sobre l'oferta formativa per places disponibles a primer curs, això ens permet quantificar el dispositiu amb independència del nombre de persones que hi ha accedit. El nombre d'hores de formació que tenim com a disponibles està basat en el model LOE, amb independència de la manera com han estat ocupades les places[1] o que després del procés de matrícula segueixin sense ocupar-se.

[1] Matrícula nova o repetició de curs.

Oferta formativa de la formació professional del sistema educatiu. Curs 2009-2010

L'oferta formativa del curs 2009-2010 va ser de 10.119 places,[2] de les quals l'oferta més destacada és la de FP de grau mitjà, amb 5.506 places, que representen un 55% de tota l'oferta. La disponibilitat en hores de l'oferta total va ser de més de 10 milions per al primer curs.

El nivell 1, representat pels Programes de qualificació[3] inicial, té una oferta de 1.750 vacants, aquesta opció s'acredita amb Certificats de professionalitat de nivell 1, i forma part de l'oferta LOE.

La FP de grau superior està representada amb un 28% de l'oferta, i 2.863.000 hores de formació. Des del punt de vista de la relació entre els nivells 2 i 3, es pot considerar l'oferta com a equilibrada.[4]

OFERTA FORMATIVA. Formació professional del sistema educatiu 2009-2010 Vacants en el 1r curs		
Nivell 3	Cicles formatius de grau superior (CFGS)	2.863
Nivell 2	Cicles formatius de grau mitjà (CFGM)	5.506
Nivell 1	Programes de qualificació professional inicial (PQPI i CAPI)[5]	1.750
	TOTAL	**10.119**

OFERTA FORMATIVA. Formació professional del sistema educatiu 2009-2010 Hores en el 1r curs		
Nivell 3	Cicles formatius de grau superior (CFGS)	2.863.000
Nivell 2	Cicles formatius de grau mitjà (CFGM)	5.506.000
Nivell 1	Programes de qualificació professional inicial (PQPI i CAPI)	1.750.000
	TOTAL	**10.119.000**

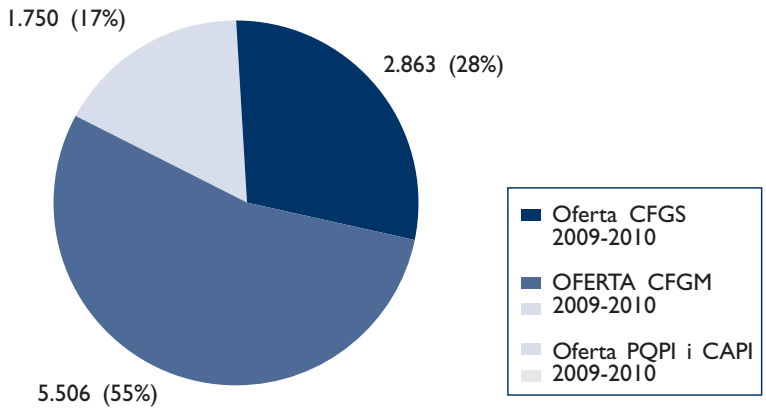
[2] Notes sobre el càlcul:
I. Per calcular l'oferta formativa s'han tingut en compte les places ofertes al primer curs de tots els cicles formatius de grau mitjà i superior; al primer curs dels PQPI i CAPI; com també al primer curs dels ensenyaments artístics i esportius del curs 2009-2010.
II. L'oferta formativa dels cicles formatius d'ensenyaments artístics està comptabilitzada dins la família d'arts i artesanies.
III. L'oferta formativa dels cicles formatius d'ensenyaments esportius està comptabilitzada dins la família d'activitats físiques i esportives.

[3] Aquests programes s'estructuren en la doble vessant de: continuació en el sistema educatiu i formatiu o la inserció professional amb el primer nivell de qualificació. En el seu plantejament general, per alguns alumnes, aquests programes s'ajusten al model de l'escola de la segona oportunitat.

[4] L'estructura piramidal del recursos humans s'ha d'estructurar de forma que cada nivell ha de ser superior en nombre de persones qualificades al que té per sobre, així el nivell 2 ha de ser més nombrós que el nivell 3, aquest, que els nivells 4 i 5. Aquest model és aplicable amb caràcter general al sistema productiu, encara que en alguna família professional les qualificacions de nivells 1 i 2 són notablement inferiors als nivells superiors, a la vegada que ho són les ocupacions.

[5] Els PQPI són programes gestionats directament per l'Administració educativa. Els CAPI són programes concertats amb entitats públiques i privades.

GRÀFIC 1: OFERTA FORMATIVA FP 2009-2010



Distribució de l'oferta per famílies professionals

De les 26 famílies professionals del Catàleg nacional de qualificacions, el curs 2009-2010 a les Illes Balears n'estan representades 19. No hi estan representades les famílies professionals de: Indústries Alimentàries, Indústries Extractives, Química, Energia i Aigua, Seguretat i Medi Ambient, Tèxtil: Confecció i Pell, i Vidre i Ceràmica.

Resulta impensable que a curt termini totes aquestes famílies professionals no estiguin representades en l'oferta formativa del Catàleg de formació de les Illes Balears. De fet, algunes faran un paper fonamental en l'economia dels propers anys, com és el cas de les famílies d'Energia i Aigua, i Seguretat i Medi Ambient.

L'oferta de vacants per famílies professionals mostra una clara tendència a la realitat econòmica de les Illes, on els serveis són majoritaris, de fet, la família professional d'Administració i Gestió ofereix un 22,96% del total de places, Sanitat, un 11,14%, Serveis Socioculturals i a la Comunitat, un 7,46%. Entre les tres, com a representatives del sector serveis, són un 41,56% de tota l'oferta.

El pes d'Hoteleria i Turisme és baix, un 9,36%, si el relacionam amb l'oferta total i amb el model econòmic de les Illes, i tenint en compte que aquesta família professional té dissenyades 21 qualificacions. Els propers anys, aquesta oferta haurà de tenir canvis substancials en la mesura que puguem visualitzar de forma clara que mantenir el sector en condicions de competitivitat i qualitat depèn en bona mesura de millorar les polítiques de recursos humans.

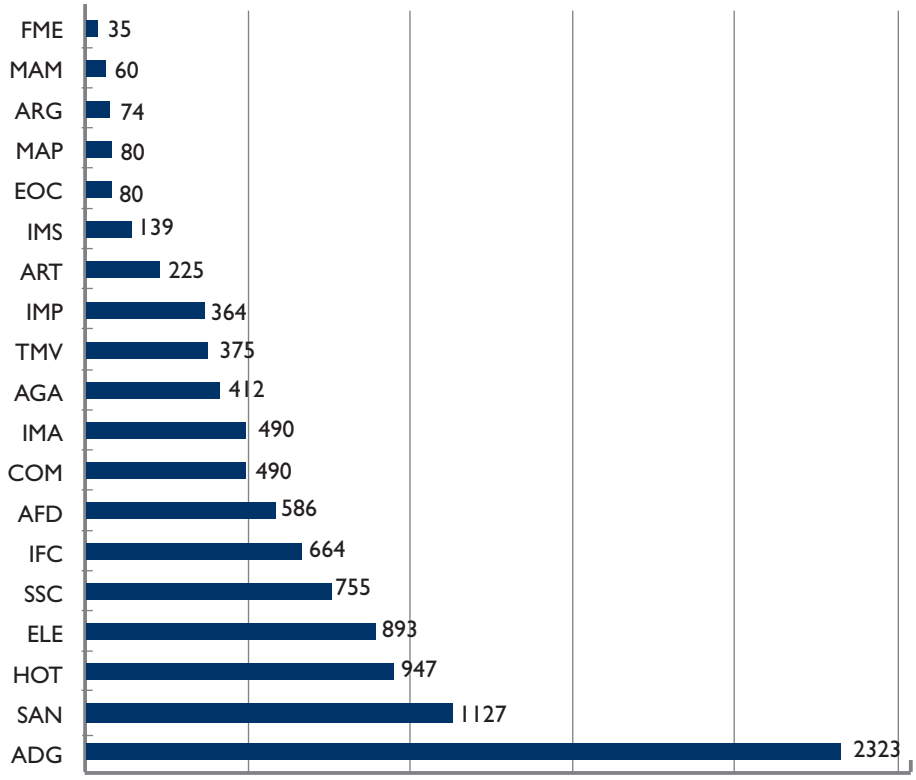
Crida l'atenció la baixa oferta en la família professional d'Edificació i Obra Civil, tan sols 80 places, que representen un escàs 0,79% del total de l'oferta. La definició de 34 qualificacions

professionals en aquesta família professional (quan el Catàleg nacional estigui finalitzat) fa preveure la necessitat de diversificar l'oferta per a reactivar el sector i abordar els reptes de caràcter tecnològic i de canvi de model que afectaran aquest sector productiu i que marcaran noves necessitats de personal qualificat.

El grup de famílies professionals més representatives del sector industrial, de forma desequilibrada entre si, mostra el potencial d'inserció de persones qualificades en un sector que resulta important com a sostenidor d'altres activitats, o com a generador de productes de l'economia real: Electricitat i Electrònica, amb un 8,82%, Informàtica i Comunicacions, amb un 6,56%, Instal·lacions i Manteniment, amb un 4,84%, Transport i Manteniment de Vehicles, amb un 3,71%, Imatge i So, amb un 1,37%, Fusta, Moble i Suro, amb un 0,59%, i Fabricació Mecànica, amb un 0,35%. En total, l'oferta industrial representa un 26,34%. L'aportació en hores de formació és de 2.361.774 en el primer curs.

OFERTA FORMATIVA 2009-2010 per família professional		
Família professional	Vacants	%
Administració i Gestió (ADG)	2323	22,96
Sanitat (SAN)	1127	11,14
Hoteleria i Turisme (HOT)	947	9,36
Electricitat i Electrònica (ELE)	893	8,82
Serveis Socioculturals i a la Comunitat (SSC)	755	7,46
Informàtica i Comunicacions (IFC)	664	6,56
Activitats Físiques i Esportives (AFD)	586	5,79
Comerç i Màrqueting (COM)	490	4,84
Instal·lació i Manteniment (IMA)	490	4,84
Agrària (AGA)	412	4,07
Transport i Manteniment de Vehicles (TMV)	375	3,71
Imatge Personal (IMP)	364	3,60
Arts i Artesanies (ART)	225	2,22
Imatge i So (IMS)	139	1,37
Edificació i Obra Civil (EOC)	80	0,79
Maritimopesquera (MAP)	80	0,79
Arts Gràfiques (ARG)	74	0,73
Fusta, Moble i Suro (MAM)	60	0,59
Fabricació Mecànica (FME)	35	0,35
		100,00

GRÀFIC 2 . OFERTA FORMATIVA CURS 2009-2010 PER FAMÍLIA PROFESSIONAL



Distribució de l'oferta de formació professional per illes

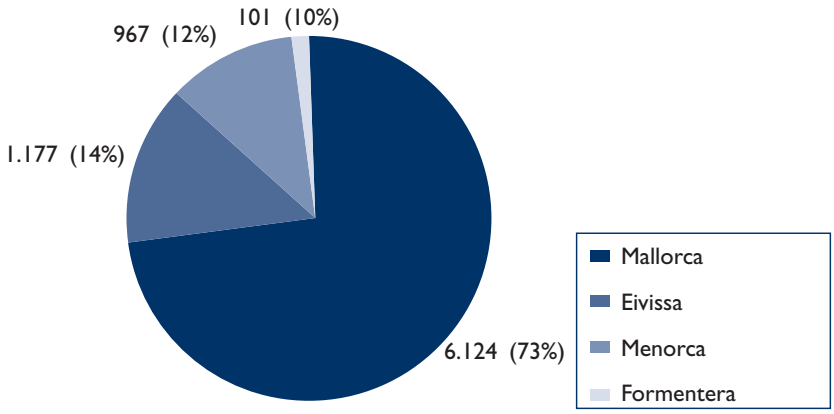
En la distribució per illes tan sols destaca la diferència de 4 punts entre Menorca i Eivissa. En els programes de nivell 1, en termes de vacants, Eivissa en presenta 65 més que Menorca, una diferència significativa, ateses les característiques d'aquestes accions formatives.

En termes generals la quantitat de l'oferta sembla equilibrada entre illes, encara que això no significa que ho sigui la diversitat de l'oferta. Destaca el fet que tan sols Menorca ofereix una qualificació sobre mecanització, de la família professional de Fabricació Mecànica.

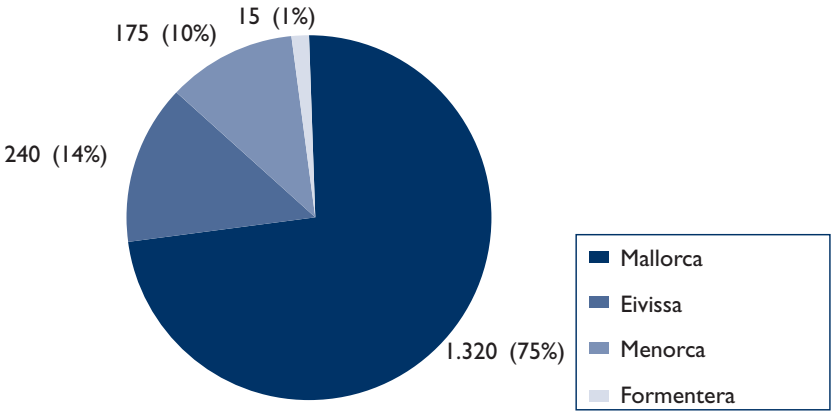
Oferta formativa. FP de grau mitjà i superior 2009-2010 per Illes		
Oferta Mallorca FP 2009-2010	6124	73%
Oferta eivissa FP 2009-2010	1177	14%
Oferta menorca FP 2009-2010	967	12%
Oferta formentera FP 2009-2010	101	1%
TOTAL	**8369**	**100%**

Oferta formativa PQPI i CAPI 2009-2010 per Illes		
Oferta Mallorca PQPI i CAPI 2009-2010	1320	75%
Oferta eivissa PQPI i CAPI 2009-2010	240	14%
Oferta menorca PQPI i CAPI 2009-2010	175	10%
Oferta formentera PQPI i CAPI 2009-2010	15	1%
TOTAL	**1750**	**100%**

GRÀFIC 3: OFERTA FORMATIVA FP GRAU MITJÀ I SUPERIOR 2009-2010 PER ILLES



GRÀFIC 4: OFERTA FORMATIVA FP PQPI I CAPI 2009-2010 PER ILLES



El potencial de l'oferta. Estimació de 1r i 2n curs

Seguint el criteri de càlcul, el dispositiu de formació professional del sistema educatiu té un potencial de places de 10.199 de disponibles a primer curs i de 8.369 a segon curs. En total, el sistema pot formar 18.568 persones en el règim ordinari. La diferència entre el potencial i la matrícula real es veu seriosament afectada per la dispersió geogràfica de l'oferta i l'abandó de l'alumnat.

El dispositiu té més capacitat potencial de la que s'ha calculat si els espais disponibles s'utilitzen en horari de matí i capvespre. De fet, el dispositiu de l'Administració educativa té capacitat per a assumir tota l'oferta de l'Administració de treball que condueix a l'adquisició d'una qualificació del Sistema integrat i també tota la dirigida a la formació en competències bàsiques.

El nombre de professorat de la formació professional del sistema educatiu és de 975, i la despesa anual de salaris és de 35 milions d'euros. La ràtio professor/alumne no arriba a 10. El valor del dispositiu, calculat sobre infraestructures, equipaments, inversió anual i professorat, està pròxim a 180 milions d'euros.

L'economia a les Illes Balears i la formació professional

L'activitat econòmica a curt termini pot ser un bon indicador per valorar l'equilibri de l'oferta de formació professional, encara que no és l'únic. La inserció professional, la demanda de qualificació associada a la conjuntura econòmica, la planificació de l'economia a llarg termini, els canvis en els models productius i en les estratègies comercials, el desenvolupament tecnològic i social, l'equilibri necessari per fer una societat amb una economia sostenible, entre altres, són indicadors necessaris per a la planificació de l'oferta formativa.

En aquest estudi[6] hem considerat la realitat econòmica en clau de conjuntura com a indicador de la relació de l'oferta de vacants formatives amb l'economia real.

Una conclusió que hem extret del procés de recerca és que s'obren noves necessitats de coneixement estadístic sobre el teixit productiu. Resulta difícil abordar una planificació ajustada a les necessitats reals amb el nivell d'informació que tenim ara mateix. Les institucions que controlen aquesta informació han de facilitar en el futur dades concretes sobre el nivell de qualificació real i el necessari cap al futur.

La formació professional del sistema educatiu no és una opció amb una sola direcció, plantejada com la transició entre estudis per als joves. També s'ha de considerar com una opció real per als adults ocupats i desocupats. Per a alguns, l'única opció d'inserció.

[6] Notes sobre el càlcul:
- Les estadístiques han estat extretes de <www.ibestat.cat>
- Els CNAE associats a la família professional han estat extrets de l'INCUAL.
- No tots els CNAE associats a la família professional s'han tingut en compte per a les estadístiques. Sols hem tingut en compte els CNAE més representatius.
- Per a les estadístiques d'empreses s'ha tingut en compte el període 2009.
- Per a les estadístiques d'assalariats s'ha tingut en compte el període juliol de 2009.

La relació empresa/oferta formativa és poc fiable en comparació amb la d'assalariats, ja que la ràtio assalariats/empreses no és homogènia entre els sectors, i segurament hi ha algun element distorsionador, com és el cas dels autònoms. Així, destaquen les diferències entre les vacants de l'oferta i el nombre d'empreses, especialment en aquells sectors on la qualificació és l'única opció d'inserció, com és el cas dels sectors sanitari i sociosanitari.

La relació CNAE amb família professional[7] a partir de dos dígits, obliga en alguns casos a l'agrupament de famílies per arribar a un valor acceptable. Al Quadre de la relació família professional amb la CNAE, hi ha l'explicació de la relació establerta entre la família professional i la CNAE.

Hi ha diferències positives a favor de l'oferta de vacants amb relació a les empreses del sector en les famílies professionals d'Administració i Gestió, Sanitat, Informàtica i Comunicacions, Imatge i So, Arts i Artesanies, i l'agrupament Activitats Físiques i Esportives + Serveis Socioculturals i a la Comunitat (AFD + SSC). En el cas de la família d'Administració i Gestió, atès que és una família professional de caràcter intersectorial, la diferència no es pot considerar significativa, ja que la CNAE no la inclou com a sector específic.

Hi ha diferències negatives en l'oferta de vacants amb relació a les empreses del sector en les famílies professionals de: Comerç i Màrqueting, Hoteleria i Turisme, Transport i Manteniment de Vehicles i l'agrupament: Edificació i Obra Civil, Electricitat i Electrònica, Fabricació Mecànica, Fusta, Moble i Suro, Instal·lació i Manteniment (EOC+ELE+FME+MAM+IMA).

La resta de famílies professionals mostren un cert equilibri amb el sector.

En el cas de la família professional de Comerç, el sector està molt atomitzat: el nombre d'empreses és molt elevat i la ràtio treballadors/empresa és molt baixa. Segurament això influeix en la diferència entre l'oferta i el nombre d'empreses, que arriba a 15 punts percentuals.

També la família professional d'Hoteleria i Turisme mostra una diferència significativa, encara que les raons les podem situar en la manca de demanda de la formació pel poc valor professional que es dóna als treballs relacionats amb el turisme, criteri que sembla que va canviant en la mesura que la qualitat s'entén com un valor fonamental per a la competitivitat.

En l'agrupament EOC+ELE+FME+MAM+IMA, queda dissimulat el desequilibri en una altra família professional molt important com és la d'Edificació i Obra Civil, en què el sector de la construcció és el que presenta major dèficit d'oferta formativa: de fet, no hi ha oferta de grau mitjà.

[7] La família professional en el marc del sistema integrat és un agrupament de qualificacions amb certa afinitat, que en alguns casos és de difícil explicació.

Empreses per CNAE 2009 a 2 dígits					
Famílies professionals		Oferta formativa	Any 2009	Oferta formativa	Empreses
		Vacants	Empreses	%	%
Administració i Gestió	ADG	2.323	14.252	22,96	15,88
Sanitat	SAN	1.127	3.894	11,14	4,34
Hoteleria i Turisme	HOT	947	11.236	9,36	12,52
Electricitat i Electrònica	ELE	893	7.682		
Serveis Socioculturals i a la Comunitat	SSC	755	4.379		
Informàtica i Comunicacions	IFC	664	1.395	6,56	1,55
Activitats Físiques i Esportives	AFD	586	1.128		
Comerç i Màrqueting	COM	490	18.156	4,84	20,23
Instal·lació i Manteniment	IMA	490	10.232		
Agrària	AGA	412	—	4,07	0,00
Transport i Manteniment de Vehicles	TMV	375	5.839	3,71	6,51
Imatge Personal	IMP	364	2.797	3,60	3,12
Arts i Artesanies	ART	225	539	2,22	0,60
Imatge i So	IMS	139	848	1,37	0,94
Edificació i Obra Civil	EOC	80	21.767		
Maritimopesquera	MAP	80	931	0,79	1,04
Arts Gràfiques	ARG	74	381	0,73	0,42
Fusta, Moble i Suro	MAM	60	6.866		
Fabricació Mecànica	FME	35	7.209		
AFD+SSC		1.341	4.379	13,25	4,88
EOC+ELE+FME+MAM+IMA		1.558	25.094	15,40	27,96
TOTAL		**10.119**	**89.741**	**100,00**	**100,00**

Amb la comparació entre família professional i treballadors agrupats per CNAE, podem fer una aproximació més gran a la realitat del teixit productiu vinculat al potencial de l'oferta formativa. En la família professional d'Administració i Gestió les diferències negatives augmenten, mentre que en les famílies professionals de Sanitat i Informàtica i Comunicacions es mantenen.

La família professional de Comerç i Màrqueting redueix la diferència, fet que confirma que el nombre treballadors per empresa és molt baix.

La família Agrària, de la qual no sabem el nombre d'empreses, també mostra una diferència negativa.

La família d'Imatge Personal té un comportament semblant a la de Comerç i Màrqueting.

L'agrupament EOC+ELE+FME+MAM+IMA tendeix a l'equilibri, encara que convé recordar que el pes d'Edificació i Obra Civil en l'oferta és del 079.

Treballadors per CNAE 2009 a 2 dígits					
Famílies professionals		Oferta formativa	Juliol de 2009	Oferta formativa	Assalariats
		Vacants	Assalariats	%	%
Administració i Gestió	ADG	2.323	33.643	22,96	7,33
Sanitat	SAN	1.127	26.801	11,14	5,84
Hoteleria i Turisme	HOT	947	11.3048	9,36	24,64
Electricitat i Electrònica	ELE	893	30.089		
Serveis Socioculturals i a la Comunitat	SSC	755	77.943		
Informàtica i Comunicacions	IFC	664	6.819	6,56	1,49
Activitats Físiques i Esportives	AFD	586	7.248		
Comerç i Màrqueting	COM	490	73.140	4,84	15,94
Instal·lació i Manteniment	IMA	490	29.119		
Agrària	AGA	412	6.430	4,07	1,40
Transport i Manteniment de Vehicles	TMV	375	25.030	3,71	5,46
Imatge Personal	IMP	364	7.903	3,60	1,72
Arts i Artesanies	ART	225	2.976	2,22	0,65
Imatge i So	IMS	139	3.315	1,37	0,72
Edificació i Obra Civil	EOC	80	53.545		
Maritimopesquera	MAP	80	13.231	0,79	2,88
Arts Gràfiques	ARG	74	1.550	0,73	0,34
Fusta, Moble i Suro	MAM	60	26.259		
Fabricació Mecànica	FME	35	30.588		
AFD+SSC		1.341	77.943	13,25	16,99
EOC+ELE+FME+MAM+IMA		1.558	66.943	15,40	14,59
TOTAL		**10.119**	**458.772**	**100,00**	**100,00**

En el quadre següent hi ha una comparació percentual de les tres variables, on podem observar de forma clara les diferències entre la representació de les famílies professionals en l'oferta formativa i la representació sectorial d'empreses i treballadors.

Família professional		Oferta formativa	Empreses	Assalariats
		%		
Administració i Gestió	ADG	22,96	15,88	7,33
Sanitat	SAN	11,14	4,34	5,84
Hoteleria i Turisme	HOT	9,36	12,52	24,64
Electricitat i Electrònica	ELE			
Serveis Socioculturals i a la Comunitat	SSC			
Informàtica i Comunicacions	IFC	6,56	1,55	1,49
Activitats Físiques i Esportives	AFD			
Comerç i Màrqueting	COM	4,84	20,23	15,94
Instal·lació i Manteniment	IMA			
Agrària	AGA	4,07	0,00	1,40
Transport i Manteniment de Vehicles	TMV	3,71	6,51	5,46
Imatge Personal	IMP	3,60	3,12	1,72

Arts i Artesanies	ART	2,22	0,60	0,65
Imatge i So	IMS	1,37	0,94	0,72
Edificació i Obra Civil	EOC			
Maritimopesquera	MAP	0,79	1,04	2,88
Arts Gràfiques	ARG	0,73	0,42	0,34
Fusta, Moble i Suro	MAM			
Fabricació Mecànica	FME			
AFD+SSC		13,25	4,88	16,99
EOC+ELE+FME+MAM+IMA		15,40	27,96	14,59
TOTAL		**100,00**	**100,00**	**100,00**

Quadre de la relació família professional amb la CNAE

Família d'Activitats Físiques i Esportives (AFD): CNAE tinguts en compte: 93
Família d'administració i gestió (ADG): CNAE tinguts en compte: 53, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 77, 78, 82,99
Comentari: Del 99 no hi ha dades a l'ibestat d'empreses
Família Agrària (AGA): CNAE tinguts en compte: 01, 02
Comentari: del 01 i 02 no hi ha dades a l'Ibestat d'empreses, per tant, no tenim dades d'empreses
Família d'Arts Gràfiques (ARG): CNAE tinguts en compte: 17, 18
Família d'Arts i Artesanies (ART): CNAE tinguts en compte: 23, 32
Família de Comerç i Màrqueting (COM): CNAE tinguts en compte: 46, 47, 73
Família d'Edificació i Obra Civil (EOC): CNAE tinguts en compte: 41, 42, 43, 71
Família d'Electricitat i Electrònica (ELE): CNAE tinguts en compte: 26, 27, 33, 35, 42, 43, 61
Família de Fabricació Mecànica (FME): CNAE tinguts en compte: 24, 25, 28, 29, 30, 42, 43
Família de Fusta, Moble i Suro (MAM): CNAE tinguts en compte: 16, 31, 43
Família d'Hoteleria i Turisme (HOT): CNAE tinguts en compte: 55, 56, 79, 92
Família d'Imatge i So (IMS): CNAE tinguts en compte: 59, 60, 90
Família d'Imatge Personal (IMP): CNAE tinguts en compte: 96
Família d'Informàtica i Comunicacions (IFC): CNAE tinguts en compte: 58, 62, 63, 95
Família d'Instal·lació i Manteniment (IMA): CNAE tinguts en compte: 33, 35, 43, 71
Família Maritimopesquera (MAP): CNAE tinguts en compte: 03, 10, 50, 52
Comentari: del CNAE 03 no hi ha dades a l'Ibestat d'empreses
Família de Sanitat (SAN): CNAE tinguts en compte: 72, 75, 86
Serveis Socioculturals i a la Comunitat (SSC): CNAE tinguts en compte: 81, 84, 85, 87, 88, 91, 93, 94, 97
Comentari: del 84 i 97 no hi ha dades a l'Ibestat d'empreses
Família de Transport i Manteniment de Vehicles (TMV): CNAE tinguts en compte: 45, 49, 51
AFD+SSC: CNAE tinguts en compte: 81, 84, 85, 87, 88, 91, 93, 94, 97
EOC+ELE+FME+MAM+IMA: CNAE tinguts en compte: 16, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 35, 41, 42, 43, 61, 71

Algunes reflexions sobre les qualificacions i la formació professional del sistema integrat

Una aproximació de l'oferta formativa a la realitat sectorial és una connexió inqüestionable, el futur de la formació professional té molt a veure amb el futur de l'economia real de les Illes Balears i l'ocupació, amb el desenvolupament de cada sector productiu, amb la productivitat i la

competitivitat, i amb el futur de la societat en general. L'observació de la realitat productiva, de les qualificacions demanades i emergents, de les noves competències professionals relacionades amb la innovació, i dels itineraris formatius per arribar a la qualificació, demanen un instrument independent, potent i fiable, que faciliti la informació suficient perquè la presa de decisions dels gestors de la formació sobre l'oferta no sigui arbitrària i gregària, a la vegada que resulta important que les persones puguin decidir sobre la seva carrera professional i el seu futur laboral de forma lliure i amb coneixement de la realitat.

La formació professional del sistema integrat està vinculada a altres processos de formació com: els educatius en el tram obligatori i el postobligatori; la formació en competències bàsiques (com les llengües); la participació; la cultura emprenedora; la cultura digital i, sens dubte, la universitat.

Una part del futur dels alumnes universitaris graduats depèn de la formació professional. La relació de 25.000 alumnes potencials universitaris per 5.700 alumnes de formació professional de grau superior, mostra de forma clara que les empreses, a l'hora de seleccionar professionals, tenen poc on escollir i han d'organitzar els seus recursos humans d'una forma poc eficaç, de manera que el creixement i la productivitat es veuen dificultats. En una estructura piramidal dels recursos humans és important que les persones qualificades se situïn en l'organització productiva d'acord amb la seva competència professional. De fet, en el moment que manquen titulats d'un determinat nivell, ocupen els seus llocs titulats del nivell superior. Aquesta situació fa que persones preparades per exercir en un determinat nivell acabin treballant en l'inferior.

La manca de tècnics superiors de formació professional obliga a un descens forçat de diplomats i llicenciats que cobreixen aquest espai en condicions de qualificació no adequada a les necessitats. En la majoria de sectors productius, la necessitat de tècnics superiors de formació professional és més gran que la de diplomats i llicenciats, i la de tècnics de formació professional és més gran que la de tècnics superiors. El creixement de l'oferta hauria de tenir en compte aquesta qüestió. Per a donar coherència a la proposta es fa necessari equilibrar l'oferta dels nivells de qualificació.

Un objectiu clar del sistema és incorporar més persones als processos de formació que capaciten per a l'acreditació de la qualificació. Per arribar a la situació prevista per l'OCDE del 85% de persones qualificades l'any 2020, els propers anys l'oferta global de formació professional dirigida a la qualificació s'ha d'incrementar com a mínim un 20% anual, fins a arribar a una oferta estable de 40.000 vacants. A la vegada, s'ha d'incorporar la valoració de les competències adquirides per l'experiència professional i els aprenentatges no formals, per a valorar l'esforç de les persones en progressar en el seu treball o en formar-se. Així, les decisions sobre l'oferta formativa han de tenir presents no solament els joves, sinó també els adults que volen aconseguir el reconeixement d'una qualificació per a conservar el seu lloc de treball, promocionar-se o trobar-ne un.

Creiem que la importància de la formació professional es fa cada vegada més evident, entesa en el marc d'un sistema integrat que dóna resposta a les necessitats de recursos humans de l'economia, a la cohesió social, i al progrés social i econòmic. Així, no es pot gestionar d'una forma disgregada o en òrgans en què no és prioritària la formació professional. La viabilitat econòmica, la racionalitat i rendibilitat social del sistema no es pot desenvolupar en contextos diferenciats, distanciats, i en què

el renou dificulta el progrés. Una bona decisió passa per situar l'organització de tota la formació professional en un espai pròxim a la decisió política més transversal, amb un òrgan de gestió que inclogui tots els elements del sistema integrat: la participació, el disseny i la gestió de l'oferta, la gestió de centres, la gestió de recursos humans, i que tingui molt clar que està al servei de les persones, de l'economia i de la societat en general.

En aquest escenari tan complex de la formació professional, la qualitat del sistema és un factor fonamental per a la seva credibilitat, una bona part de la seva eficàcia i eficiència depèn del fet que les persones, les empreses i la societat en general vegin la formació professional com un instrument adequat a les seves necessitats, amb respostes a les situacions de normalitat i de crisi, amb capacitat de resposta a la innovació i a la millora.

El professorat és una part fonamental del sistema i de la garantia de qualitat. La seva formació, la seva implicació en el procés d'ensenyament i aprenentatge, en la gestió del sistema, en l'orientació i tutoria, en el desplegament de les programacions, en el treball en equip, en l'organització i la gestió del context formatiu, i en la recerca són atributs que s'han d'apreciar en la tasca dels docents i fomentar-los per a millorar de forma permanent.

Altres elements de la qualitat de la formació professional els trobam en els espais formatius, els programes, la informació i l'orientació professional, l'accés a la formació, el model de seguiment i control de la formació, l'organització horària segons les necessitats dels usuaris, les modalitats de l'oferta, els itineraris formatius, la participació del professorat i dels usuaris, la relació del sistema amb els organismes reguladors, la qualitat de la docència i l'avaluació, la inserció, la relació amb les empreses, l'eliminació de barreres de tot tipus, i la innovació i la recerca; tots aquests i alguns més són ingredients de la qualitat del sistema que han de facilitar la credibilitat del sistema i la garantia del seu servei a la societat.

La nova formació professional del sistema educatiu incorpora en els cicles formatius continguts que tenen a veure amb el desenvolupament de competències relacionades amb l'esperit emprenedor. En el marc europeu, es defineix l'esperit emprenedor com l'habilitat de transformar les idees en actes, així com de planificar i gestionar projectes amb la finalitat d'aconseguir objectius. Són competències relacionades amb la creativitat, la innovació i l'assumpció de riscs. En concret, els títols de formació professionals inclouen un mòdul per al disseny i la creació d'una petita empresa que representa un 3,75% del total del programa formatiu. Seria important que això es fes extensiu a l'ample de tota la formació, tractat com a contingut transversal, per tal de formar professionals que puguin obrar en situacions d'innovació amb creativitat i siguin competents en autonomia personal, iniciativa, detecció d'oportunitats i captació de recursos en tots els àmbits de la competència professional. L'esperit emprenedor hauria de ser un tret distintiu de la formació professional a les Illes Balears, ha de ser present en les actuacions del professorat, en el disseny de cada cicle formatiu, en les competències adquirides pels alumnes, en el potencial de canvi i de renovació del teixit productiu. Tot plegat és fonamental per a abordar les situacions d'inestabilitat laboral i els nous models de canvi en l'economia.

Les empreses, i el seu paper en la formació professional, és una qüestió que volem abordar. Sovint s'obvia el valor de la seva participació en el desplegament del sistema, quin és el seu paper, més enllà

de facilitar llocs de treball. A la nostra comunitat, la grandària de les empreses en situa la majoria en el tram anomenat petita i microempresa, encara que en alguns sectors també és significativa la quantitat de mitjanes i grans empreses. Segurament, el model més fàcilment desplegable és el de participació amb els centres formatius: fer permeables els centres a les necessitats de les empreses i permeables les empreses a les necessitats dels centres pot crear un punt de trobada on intervinguin interessos i necessitats comuns de diverses configuracions. En un moment donat, aquesta relació pot ser per a l'empresa una opció estratègica de millora de la productivitat per a la permanència i el posicionament en el mercat. Aquesta via, ben desenvolupada, pot crear models de participació molt rics per a les empreses i els centres.

Un téntol a l'arribada massiva d'alumnat de l'estranger al sistema educatiu balear

Lluís Vidaña

RESUM

El curs escolar 2009-2010 ha vingut marcat, des del punt de vista de l'escolarització, per una aturada en el creixement continuat i massiu de l'alumnat dels centres educatius de les Illes Balears, com a conseqüència de la immigració procedent de l'estranger. El balanç negatiu de 1.593 alumnes estrangers des de maig de 2009 fins al mes d'abril de 2010 té, evidentment, una relació directa amb la crisi econòmica i ha permès crear un ambient, un context, o situació de téntol després d'una dècada d'increment constant d'alumnat procedent de la resta del món.

Juntament amb la diversitat de les comunitats educatives a les Illes, un repte important és el de la mobilitat de l'alumnat, entorn de la qual es fan una sèrie de reflexions en la segona part de l'article.

RESUMEN

El curso escolar 2009-2010 se ha caracterizado, desde el punto de vista de la escolarización, por un estancamiento en el crecimiento continuado y masivo del alumnado de los centros educativos de las Islas Baleares, como consecuencia de la inmigración procedente del extranjero. El balance negativo de 1.593 alumnos extranjeros desde mayo de 2009 hasta el mes de abril de 2010 tiene, evidentemente, una relación directa con la crisis económica y ha permitido crear un ambiente, un contexto, o situación de «téntol» después de una década de aumento continuado de los alumnos procedentes del resto del mundo.

Junto con la diversidad de las comunidades educativas de las Islas, un reto importante es el de la movilidad del alumnado, respecto a la que se realizan una serie de reflexiones en la segunda parte del artículo.

I. EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER A LES ILLES BALEARS AL LLARG DEL CURS 2009-2010

I.1. Les dades demogràfiques generals

Segons les dades de l'INE corresponents al mes de gener de 2010, la població de les Illes Balears és d'1.095.426 persones censades; un any abans la xifra d'habitants se situava en 1.072.844.

Per tant, s'observa un creixement demogràfic no explicable únicament per causes vegetatives sinó que la immigració continua representant un factor significatiu que cal tenir en compte, ja que en xifres absolutes la població de les Illes Balears experimenta un augment de 22.582 nous residents censats, que, en termes percentuals, representen un creixement del 2,10%; just la meitat que l'exercici anterior. D'ells, 6.871 són estrangers i 15.711 de nacionalitat espanyola.

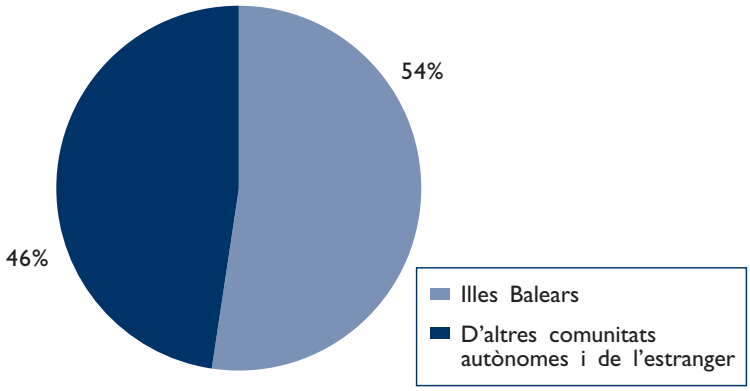
Quadre 1. Taxa de creixement de la població de les Illes Balears (2000-2009)

Any	Taxa de creixement de la població CAIB (%)
2000	2,9
2001	3,9

Any	Taxa de creixement de la població CAIB (%)
2002	4,36
2003	3,31
2004	0,81
2005	2,94
2006	1,82
2007	2,96
2008	4,09
2009	2,1

Font: INE.

Gràfic 1: Població de les Illes Balears per lloc de naixement; any 2010

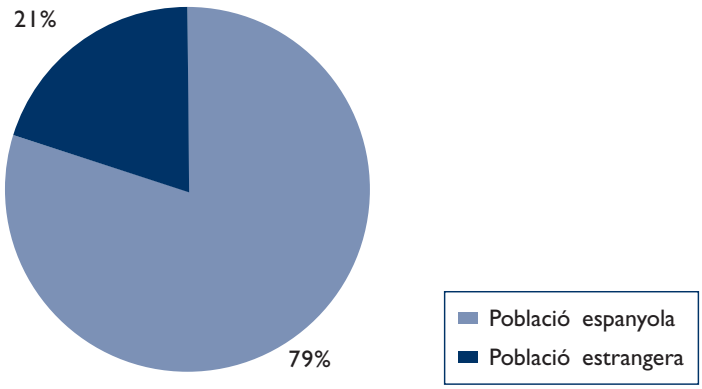


Font: Vidaña, 2010.

Si bé el percentatge de població nascuda a les Illes Balears continua representant el 54%, en xifres absolutes aquesta se situa en 585.581, enfront de 509.845 residents nascuts fora de les Illes, que representen el 46%; per primera vegada durant els darrers anys l'augment de la població respon més al creixement vegetatiu que al factor immigratori.

En relació amb el percentatge de població estrangera respecte al total de residents, aquest se situa en el 21,9%, amb un lleuger augment respecte a l'exercici anterior (0,9%). En xifres absolutes se situa en **241.705** persones.

Gràfic 2: Població de les Illes Balears per nacionalitats; any 2010



Font: Vidaña, 2010.

Així doncs, el factor migratori sembla que ha perdut la rellevància d'anys anteriors en l'increment de la població de les Illes Balears, fet que té la seva correlació a l'àmbit educatiu.

Enfront d'una petita davallada de població d'origen europeu, el descens més gran s'ha produït en relació amb la migració llatinoamericana, amb el retorn als països d'origen. Del continent africà crida l'atenció el retorn de persones procedents de Marroc, i com a fenomen compensatori la continuació en l'arribada de persones d'altres països d'aquest continent. També pel que fa al continent asiàtic continuen les arribades, i destaca l'increment del 10% de la població xinesa.

Observant la globalitat de les nacionalitats presents a l'arxipèlag balear, destaquen els residents procedents d'Alemanya, el Regne Unit i el Marroc. Després se situa tot un conjunt de països llatinoamericans, que presenten quantitats importants de residents i, en un quart conjunt, es troben els països de l'Europa de l'Est com Romania, Bulgària, Polònia, etc.

1.2. L'alumnat estranger de nivells no universitaris en el sistema educatiu de les Illes Balears

Després de més d'una dècada caracteritzada per l'increment constant de l'alumnat estranger present a les aules dels centres educatius de les Illes Balears, de l'anàlisi de les dades procedent de la Direcció General de Planificació i Centres de la Conselleria d'Educació de les Illes Balears s'observa una davallada de 1.593 alumnes de nacionalitat estrangera durant el darrer curs; així, de 28.568 alumnes estrangers del curs 2008-2009, s'ha passat a 26.975 en el mes d'abril del curs 2009-2010.

Hi ha diferents elements que poden explicar aquest fenomen:

- El GestIB com a instrument de gestió dels centres educatius cada vegada filtra millor les dades de tot tipus, també les referides a la nacionalitat de l'alumnat estranger; així, en xifres globals el sistema educatiu únicament presenta un balanç negatiu de 775 alumnes.
- Una possible explicació d'aquesta manca de coincidència de dades es podria explicar pel fet que part de l'alumnat ha obtingut la nacionalitat espanyola al llarg del darrer curs i, per tant, ja figura com a alumnat espanyol.
- I, una altra raó d'aquesta davallada estadística es troba en el fet que els centres privats que no tenen l'obligació de tenir les dades d'alumnat actualitzades al GesTIB presenten unes xifres molt inferiors que les de l'any precedent.

En el sentit de millorar la precisió de les dades del GestIB, el quadre 2 mostra les dades d'alumnat total matriculat als centres educatius de les Illes Balears per nivells educatius i etapes educatives. De la comparació d'aquest quadre amb el de l'anuari anterior s'observen unes xifres inferiors d'alumnat als centres privats; cal recordar en aquest sentit que aquests centres no tenen cap obligació d'introduir les seves dades d'alumnat al GestIB i, de fet, no tots ho fan, o la precisió de les dades introduïdes és qüestionable.

Quadre 2. Alumnat matriculat als centres educatius de les Illes Balears, per nivells o modalitats educatives i tipologia de centres. Curs 2009-2010.

Etapes educatives	Centres públics	Centres privats	Centres concertats	Total
E. infantil	20.840	120	10.813	**31.773**
E. primària	40.053	157	21.629	**61.839**
ESO	23.166	76	13.599	**36.841**
Batxillerat	11.763	94	2.684	**14.541**
CFG mitjà i superior	7.005	260	800	**8.065**
PQPI	1.336	14	189	**1.539**
Règim especial	2.896			**2.986**
Esc. Of. Idiomes	9.286	–	–	**9.286**
E. adults	8.518			**8.518**
TOTAL	**124.863**	**721**	**49.714**	**175.298**

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de la Conselleria d'Educació i Cultura.

Al segon cicle de l'educació infantil s'observa un increment de 400 alumnes als centres de titularitat pública procedents de centres concertats i /o privats que per motivacions econòmiques han efectuat el canvi corresponent, l'increment d'aquest alumnat en conjunt ha estat molt petit.

L'alumnat d'educació primària es manté igual que el curs anterior als centres públics i augmenta en 300 alumnes a l'escola concertada. Les dades del GestIB procedents dels centres privats no resulten fiables pel que fa a la realitat d'aquest alumnat, per això en el total figuren 2.000 alumnes menys que a l'estadística del curs anterior.

A l'ESO la manca de dades fiables de l'escola privada distorsiona el total d'alumnat d'aquesta etapa educativa, no obstant això, les dades dels IES públics i dels centres concertats són fiables i mostren una davallada a l'entorn de 1.600 alumnes d'ESO, que es poden localitzar als ensenyaments de PQPI.

En relació amb l'alumnat de batxillerat, s'observa un increment als instituts públics i una lleugera davallada als centres concertats, probablement per motius econòmics, ja que en tractar-se d'un ensenyament no obligatori, no és considerat gratuït.

En la matrícula als cicles formatius, tant de grau mitjà com de grau superior, s'observa un increment notable durant el darrer curs, amb aproximadament 600 alumnes més, 350 en centres públics i 250 en centres concertats. L'opció de la formació professional ha estat molt valorada en el context de crisi actual com a via de formació i accés al món del treball.

Els 1.539 alumnes de PQPI s'inclouen dins l'ESO, no obstant això, per la seva progressió durant els dos darrers anys, s'incorporen en una casella diferent. En relació amb el curs anterior han augmentat en 400 alumnes.

El desfasament de dades globals d'alumnat respecte al curs anterior es troba motivat per la manca de fiabilitat de les dades dels centres privats; tant a la xarxa pública com a la concertada s'observa una coherència evident.

El quadre 3 recull l'alumnat matriculat al sistema educatiu de les Illes Balears per tipologia de centres, i serveix per completar la informació anterior.

Quadre 3. Alumnat matriculat al sistema educatiu de les Illes Balears, per illa i tipologia de centres educatius. Curs 2009-2010.

Illa	Centres públics	Centres privats	Centres concertats	Total
Mallorca	92.526	756	44.084	137.366
Menorca	14.596		3.177	17.953
Eivissa	16.615		2.438	19.098
Formentera	1.126	45	39	1.165
Illes Balears	**124.863**	**801**	**49.938**	**175.582**

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

Al quadre resum 4 es representa el percentatge d'alumnat estranger en relació amb el total de l'alumnat de les Illes Balears, així com la distribució percentual per illa. Destaquen les Pitiüses (19%), Mallorca se situa en la mitjana (15%) i Menorca presenta un tant per cent inferior (12%).

Cal recordar que un 15% d'alumnat estranger de mitjana col·loca les Illes Balears en els primers llocs del rànquing de les comunitats autònomes pel que fa a aquesta variable.

Quadre 4. Distribució percentual de l'alumnat estranger per illa. Curs 2009-2010.

Illa	Total alumnes	Alumnat estranger	% alumnat estranger
Mallorca	137.366	20.884	15,20
Menorca	17.953	2.207	12,29
Eivissa	19.098	3.663	19,18
Formentera	1.165	221	18,96
TOTAL	**175.582**	**26.975**	**15,36**

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

A les pàgines següents s'analitzen aspectes més específics de l'alumnat estranger escolaritzat als centres educatius de les Illes Balears, tant de caire quantitatiu com aspectes de caire més singular o cultural. Una primera constatació evident és la correlació existent entre els principals països de procedència de la immigració a les Illes Balears i la nacionalitat de l'alumnat majoritari escolaritzat als centres educatius: Marroc, Equador, Argentina, Colòmbia, Alemanya i Regne Unit.

A) La població en edat escolar obligatòria

La disminució en 1.593 alumnes estrangers queda reflectida al quadre 5, pel que fa a les etapes educatives.

Quadre 5. Evolució de la distribució de la població escolar de nacionalitat estrangera a les Illes Balears, per etapes educatives. Període 2004-2010.

Nivell educatiu	E. infantil	E. primària	ESO	Altres
Curs 2004-2005	3.171	7.556	4.508	3.788
Curs 2005-2006	3.297	8.719	5.124	4.758
Curs 2006-2007	3.311	9.450	5.768	5.279
Curs 2007-2008	3.662	9.667	6.764	6.017
Curs 2008-2009	4.111	11.034	7.408	6.015
Curs 2009-2010	3.862	9.686	7.620	5.807

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

El quadre 5 presenta clarament aquesta evolució ininterrompuda al llarg dels darrers cursos de l'alumnat estranger en totes les etapes educatives. No obstant això, a les dades del curs 2009-2010 s'observa que l'alumnat estranger davalla en totes les etapes exceptuant l'ESO, on augmenta en 212 alumnes, i se situa en segon lloc després de l'alumnat d'educació primària, que davalla de forma important, amb la pèrdua de 1.348 alumnes.

El fet que a les etapes d'educació infantil, com a la resta de l'ensenyament, el nombre total disminueix molt lleugerament ens fa pensar que la majoria d'alumnat estranger que ha sortit del sistema educatiu de les Illes Balears es trobava escolaritzat als nivells de primària. Això no ens resulta estrany, ja que sempre ha estat aquesta etapa educativa la més nombrosa i dinàmica des del punt de vista de les migracions (immigració i emigració).

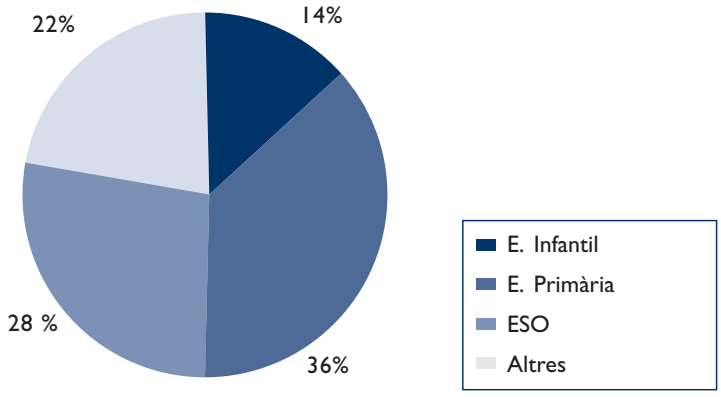
El manteniment i/o increment de l'alumnat d'ESO i d'altres tipus d'ensenyaments (batxillerat, règim especial...) es pot relacionar amb la situació econòmica actual, que orienta molts de joves cap a l'estudi per manca de lloc de treball.

Per altra banda, cal recordar que el requisit imprescindible per a qualsevol treball és el graduat de l'ESO, titulació que molts d'alumnes no tenen per abandonament dels estudis, etc.

En una línia similar es troba la forta demanda dels estudis de programes de qualificació professional inicial (PQPI), ja que combinen una formació teòrica i practicoprofessional i, a més, permeten obtenir el graduat de l'ESO.

També cal recordar la relació entre la matrícula a l'ensenyament d'adults com a via d'obtenció d'una titulació necessària per a l'accés al món laboral, i per la complexitat del procés d'homologació d'estudis a aquelles persones que provenen d'altres sistemes educatius.

Gràfic 3: Distribució de l'alumnat estranger a les Illes Balears, per etapes educatives. Curs 2009-2010

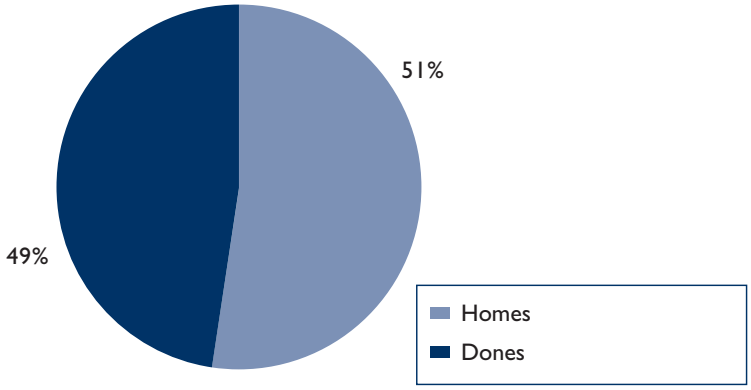


Font: Vidaña, 2010.

En relació amb el curs anterior, l'alumnat estranger matriculat a l'educació primària davalla en tres punts percentuals; l'alumnat d'educació infantil es manté en el 14%; a l'ESO puja dos punts, fins a situar-se en el 28%, i pel que fa a la resta d'ensenyaments, representa el 22%.

El gràfic següent representa la distribució de l'alumnat estranger de les Illes Balears durant el curs 2009-2010, per sexe. El nombre d'homes és de 13.863, lleugerament superior al de dones, 13.107.

GRÀFIC 4: DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER A LES ILLES BALEARS, PER SEXE. CURS 2009-2010



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

El gràfic 4 mostra una distribució molt equilibrada de l'alumnat estranger per sexes als nivells d'ensenyament no universitari.

Com en anys precedents, a més de considerar la distribució de l'alumnat estranger per etapes i/o nivells educatius per sexes, amb vista a planificar les accions per dur a terme per prestar-los atenció, una altra informació molt interessant per a la planificació educativa és conèixer l'evolució d'aquest alumnat al llarg de les dues darreres dècades (quadre 6).

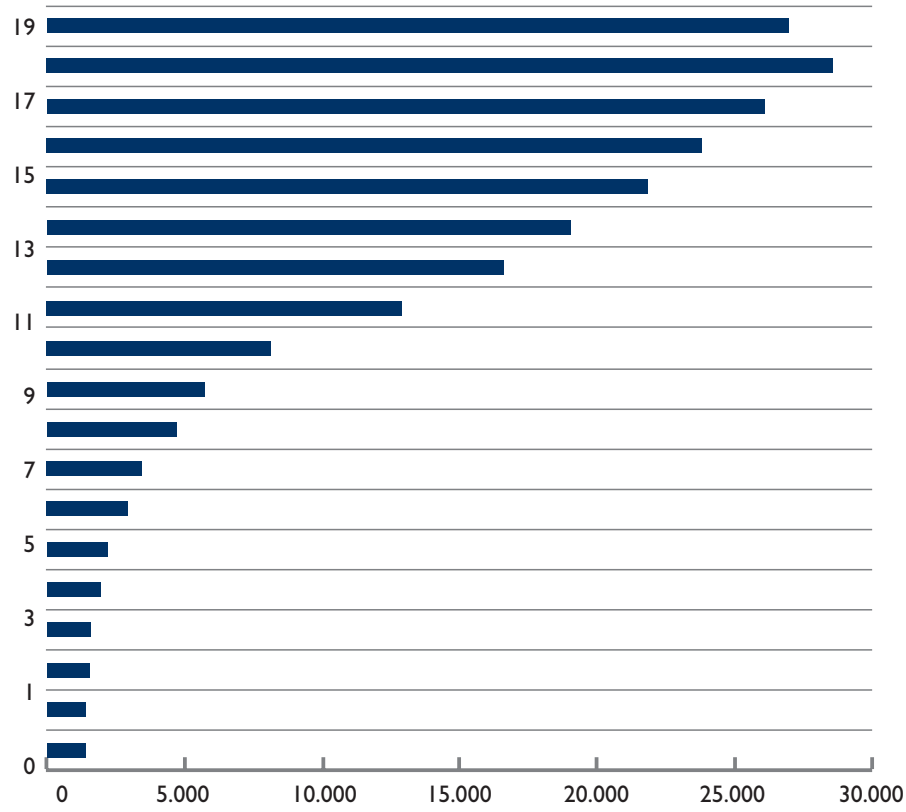
Quadre 6. Increment de l'alumnat estranger a les Illes Balears durant el període 1991-2010

Curs escolar	Total d'alumnat estranger
1991-1992	1.417
1992-1993	1.472
1993-1994	1.540
1994-1995	1.625
1995-1996	1.976
1996-1997	2.207
1997-1998	2.956
1998-1999	3.510
1999-2000	4.740
2000-2001	5.774
2001-2002	8.182
2002-2003	12.951
2003-2004	16.648
2004-2005	19.023
2005-2006	21.898
2006- 2007	23.802
2007-2008	26.110
2008-2009	28.568
2009-2010	26.975

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

El quadre anterior indica, en relació amb el curs 2008-2009, una estabilització de l'alumnat estranger present al sistema educatiu de les Illes Balears per primera vegada en el període analitzat a l'*Anuari de l'educació*. Aquest fet suposa un efecte psicològic important per als centres educatius de les Illes Balears, que han vist la progressió constant de l'evolució de l'alumnat estranger matriculat al sistema educatiu balear, amb unes quantitats molt importants, especialment al llarg dels darrers cursos escolars, període durant el qual el reagrupament familiar de la població estrangera ha estat molt important. Els efectes de la crisi econòmica es detecten clarament a les dades del present curs escolar, amb la davallada, per primera vegada, del nombre d'alumnes estrangers presents al sistema educatiu de les Illes Balears.

Gràfic 5. Evolució de l'alumnat estranger, no universitari, a les Illes Balears (1991-2010).



Font: Elaboració pròpia.

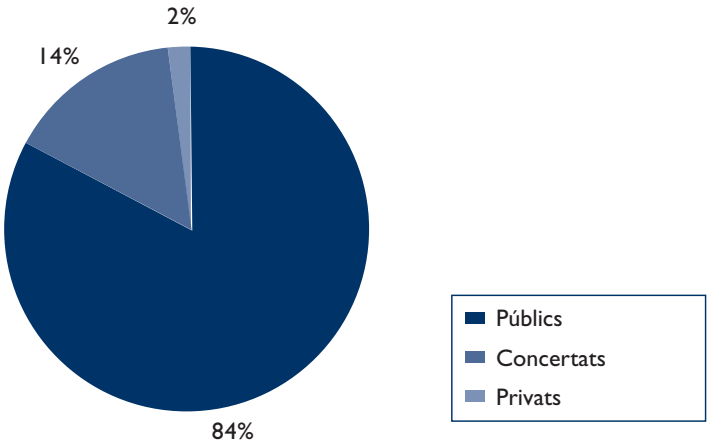
B) La distribució de l'alumnat estranger per centres educatius

En relació amb el curs anterior podem observar que durant l'any acadèmic 2009-2010 continua la concentració majoritària de l'alumnat estranger als centres públics de les Illes Balears: 22.962 alumnes (84%); 4.013 alumnes, que representen el 16% restant, es distribueixen entre centres concertats (14%) i centres privats (2%).

En el cas de les Illes Balears, la presència d'alumnat estranger als centres públics supera en 2 punts la mitjana espanyola, que es troba en el 82%. L'efecte «fugida» de les classes mitjanes cap als centres concertats i privats és la principal causa d'aquest fenomen, a partir d'una tradició pel que fa a aquest aspecte preexistent en molts de pobles i ciutats de les Illes Balears de determinats grups socials,

afavorit tot això per l'existència d'una xarxa molt important de centres concertats, sobretot a l'illa de Mallorca. A les illes d'Eivissa i Formentera la menor presència de centres privats i concertats provoca una quasi exclusiva presència d'alumnat estranger als centres públics.

GRÀFIC 6: DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER PER TIPOLOGIA DE CENTRES EDUCATIUS. CURS 2009-2010



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de la Conselleria d'Educació i Cultura.

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

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

QUADRE 7. EVOLUCIÓ DEL PERCENTATGE D'ALUMNAT ESTRANGER, PER TIPUS DE CENTRE, 2004 -2010.

Tipus de centre	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
Públic	82	82	82	85	84	84
Concertat/privat	18	18	18	15	16	16

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

Durant el curs 2009-2010 continua la forta concentració de l'alumnat estranger als centres públics, amb un total de 22.962 alumnes, que representen el 84% del total; als centres concertats i privats es troben un total de 4.013 alumnes, que representen el 16%.

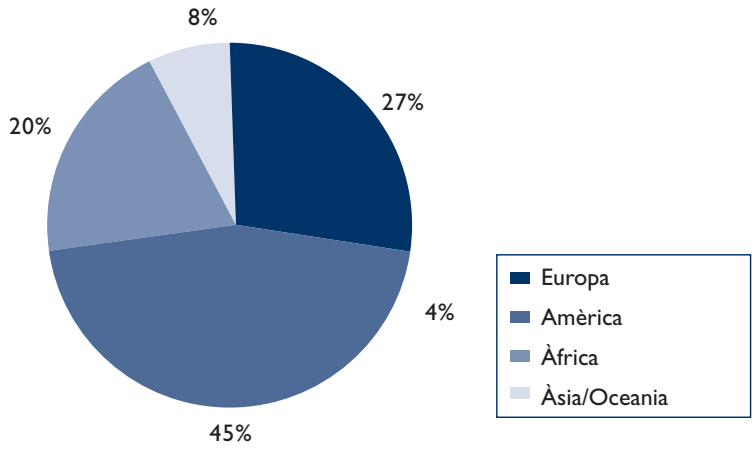
Les principals causes d'aquest fet tenen a veure amb motivacions socioeconòmiques, per damunt d'altres factors de caire ideològic i cultural.

C) La procedència geogràfica de l'alumnat

A final del curs escolar 2009-2010 la distribució d'alumnat estranger matriculat als centres educatius de les Illes Balears per àrees continentals de procedència és la següent:

Del continent americà: 12.120 alumnes; del continent europeu: 7.403 alumnes; del continent africà: 5.422 alumnes; i del continent asiàtic i Oceania: 2.030 alumnes.

GRÀFIC 7: DISTRIBUCIÓ D'ALUMNAT ESTRANGER A LES ILLES BALEARS PER ÀREES CONTINENTALS DE PROCEDÈNCIA. CURS 2009-2010



Font: Vidaña, 2010.

En xifres absolutes davalla l'alumnat procedent del continent europeu (del 31% al 27%), sobretot alemany i britànic, i l'alumnat africà (del 21% al 20%), a causa de la sortida d'alumnat marroquí; augmenta un punt l'alumnat americà, concretament llatinoamericà (del 44% al 45%); i es duplica l'alumnat de procedència asiàtica i d'Oceania (del 4% al 8%), sobretot pel que fa a l'alumnat xinès.

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. També

durant el curs 2009-2010 continua una progressió, que sembla infinita, de nacionalitats presents al sistema educatiu balear: se situa en 137, fet que constata el caràcter global de les migracions internacionals actuals.

Quadre 8. Nacionalitats d'alumnat estranger a les Illes Balears (2002-2010).

Curs	Illes Balears	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
2002-2003	115	103	45	56	16
2003-2004	115	110	52	60	19
2004-2005	119	107	58	67	20
2005-2006	117	106	57	69	19
2006-2007	126	124	52	63	20
2007-2008	127	126	57	74	22
2008-2009	131	131	63	78	22
2009-2010	137	132	72	78	26

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 8 presenta un resum per nacionalitat, en el conjunt de la comunitat de les Illes Balears, i amb el corresponent desglossament per illa.

Quadre 9. Principals països de procedència de l'alumnat estranger a la CAIB. Curs 2009-2010.

Països	Balears	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
Marroc	4.125	3.108	269	707	41
Equador	3.325	2.428	365	525	7
Argentina	2.686	2.144	181	308	52
Colòmbia	2.174	1.775	146	218	35
Alemanya	1.408	1.162	40	190	21
Regne Unit	1.120	698	239	185	1
Uruguai	1.089	886	49	150	4
Bolívia	992	858	134	19	1
Romania	989	655	67	259	8
Bulgària	691	638	19	34	–
Xile	690	586	22	77	5
Xina	678	576	45	56	1
Brasil	674	448	109	110	7

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de la Conselleria d'Educació i Cultura.

Del quadre 9 podem extreure una sèrie de conclusions interessants, com són:

L'alumnat marroquí experimenta un davallada anual de 939 alumnes, que afecta sobretot Mallorca.
L'alumnat d'Equador experimenta un augment lleuger de 133 alumnes, centrat en Mallorca i les Pitiüses.
L'alumnat argentí augmenta en 270 alumnes de forma general a totes les illes.
L'alumnat de Colòmbia també creix en 157 alumnes de forma general a totes les illes.
L'alumnat d'Alemanya davalla de forma important en 558 alumnes, sobretot a l'illa de Mallorca, però aquest fenomen s'observa a totes les illes.
L'alumnat del Regne Unit presenta una situació similar a l'anterior, és a dir, una davallada important de 581, que afecta el conjunt de les illes, especialment Mallorca.
L'alumnat de Bolívia davalla lleugerament en 108 alumnes, corresponents a l'illa de Mallorca.
L'alumnat d'Uruguai es manté en xifres similars al curs anterior.
L'alumnat de Romania es manté en xifres similars al curs anterior.
L'alumnat de nacionalitat italiana davalla quasi a la meitat, amb la pèrdua de 498 alumnes corresponents a totes les illes.
L'alumnat de Bulgària davalla en 119 alumnes corresponents a les illes de Mallorca i Menorca.
L'alumnat de Brasil es manté en xifres similars al curs anterior.
L'alumnat de Xina augmenta lleugerament en relació amb el curs anterior.
L'alumnat de Xile augmenta lleugerament en relació amb el curs anterior.

Pel que fa a les nacionalitats més representatives a cada illa, es manté la distribució del curs anterior:

Així, a l'illa de Mallorca hi trobam: Marroc, Equador, Argentina, Colòmbia, Alemanya, Regne Unit, Bolívia, Uruguai, Bulgària i Romania.

A l'illa de Menorca hi trobam: Equador, Regne Unit, Marroc, Colòmbia, Bolívia, Argentina.

A l'illa d'Eivissa hi trobam: Marroc, Equador, Argentina, Alemanya, Regne Unit i Colòmbia.

I, per últim, a l'illa de Formentera, destaquen: Marroc, Argentina, Itàlia, Colòmbia i Alemanya.

Per finalitzar aquest capítol de l'article, adjuntam al quadre 10 la relació de l'alumnat estranger al sistema educatiu de les Illes Balears per països d'origen, nombre d'alumnes i distribució per illes.

Quadre 10. Alumnat estranger de nivells no universitaris, matriculat al sistema educatiu de les Illes Balears. Per països d'origen i illes. Curs 2009-2010.

País	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera	Total general
Afganistan	8	9			17
Albània	3				4
Alemanya	1162	40	190	16	1408
Algèria	77	6	19	1	103

País	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera	Total general
Andorra	14	1	2		17
Angola	2				2
Antilla	2				2
Antilles Neerlandeses	1				1
Aràbia Saudita	2				2
Argentina	2144	181	308	52	2685
Armènia	6		2		8
Austràlia	7	1	3		11
Àustria	40	1	3		44
Bangla Desh	21	6			27
Bèlgica	44	5	27		76
Benín	3				3
Bielorússia	12				12
Bolívia	838	134	19	1	992
Bòsnia i Hercegovina	7	2			9
Brasil	448	109	110	7	674
Bulgària	638	19	34		691
Burkina Faso	14	1			15
Cap Verd	1				1
Camerun	27	4			31
Canadà	26	1			27
Colòmbia	1775	146	218	35	2174
Comores		1			1
Corea del Sud	1				1
Costa d'Ivori	4				4
Costa Rica	5	1	3	1	10
Croàcia	4		2		6
Cuba	267	46	12	2	327
Dinamarca	16		5		21
Dominica	23	2			25
Egipte	6				6
El Salvador	25	1	2		28
Equador	2428	365	525	7	3325
Eslovàquia	22		7		29
Eslovènia	1	1			2
Estats Units	90	6	18		114
Estònia	4		2		6
Etiòpia	9	2	1	2	14
Filipines	77	18	102		197
Finlàndia	6	1	2		9
França	165	19	52	7	243
Gabon	3	2			5
Gàmbia	27	3			30

País	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera	Total general
Geòrgia	4		1		5
Ghana	15				15
Gibraltar			1		1
Grenada	1				1
Grècia	7				7
Guatemala	8				8
Guinea	53	5	2		60
Guinea Bissau	6		1		7
Guinea Equatorial	70	13	1		84
Hondures	23	3	1		27
Hong Kong			1		1
Hongria	23		3	1	27
Illes Fèroe	1				1
Índia	141	6	6		153
Indonèsia	4	1			5
Iran	1	2	1		4
Iraq	1				1
Irlanda	22	5	5		32
Islàndia	1				1
Israel	6	2	1		9
Itàlia	245	42	89	18	394
Iugoslàvia	2				2
Japó	7	2	6		15
Kazajistan	3	1	2		6
Kenya	7				7
Kuwait	1				1
Letònia	5				5
Líban	4	1	1		6
Liechtenstein	1				1
Lituània	19	1	1		21
Luxemburg	8				8
Macau	1				1
Madagascar	2				2
Malàisia	1				1
Mali	112	4	2		118
Malta	1				1
Marroc	3108	269	707	41	4125
Martinica	1		1		2
Maurici	2				2
Mauritània	6	8			14
Mèxic	49	10	6		65
Moçambic	2		1		3
Moldàvia	26		1		27

País	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera	Total general
Namíbia	1		1		2
Nepal	29	1	4		34
Nicaragua	15	3	1		19
Níger	17				17
Nigèria	265	4	1		270
Noruega	16				16
Nova Caledònia			1		1
Nova Zelanda	5		2		7
Països Baixos	85	11	66	1	163
Pakistan	30				30
Panamà	5	1	3		9
Paraguai	116	3	85		204
Perú	282	72	26		380
Polinèsia Francesa	1				1
Polònia	239	5	35	2	281
Portugal	122	16	31		169
Puerto Rico	5		2		7
Qatar	1				1
Regne Unit	698	239	182	1	1120
República de Macedònia	5				5
República del Congo	5				5
República Democràtica Congo	2				2
República Dominicana	429	59	57	2	547
República Txeca	25	3	2		30
Romania	655	67	259	8	989
Rwanda	3				3
Rússia	371	50	19		440
Sàhara Occidental	7			2	9
São Tomé i Principe	2				2
Senegal	354	5	26		385
Sèrbia	4				4
Seychelles	1				1
Singapur	1	1			2
Síria	3				3
Sri Lanka	10		3		13
Sud-àfrica	11	2	4		17
Suècia	37		8	1	46
Suïssa	70	4	21	2	97
Tailàndia	8		7	1	16
Territori Britànic de l'Oceà Índic	1				1
Turquia	12	1			13
Ucraïna	145	10	12		167
Uganda		1			1

País	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera	Total general
Uruguai	886	49	150	4	1089
Uzbekistan	3				3
Veneçuela	233	24	14		271
Xile	586	22	77	5	690
Xina	576	45	56	1	678
Total general	20884	2207	3663	221	26975

Font: Conselleria d'Educació.

2. LA MOBILITAT DE L'ALUMNAT

La mobilitat de l'alumnat en el marc dels centres educatius pot ser considerada des de diferents punts de vista; a grans trets podem establir una divisió general entre: mobilitat temporal o esporàdica i mobilitat definitiva o de canvi de centre.

Dins la mobilitat temporal podríem incloure un nombre cada vegada més gran d'experiències educatives, molt enriquidores, com són els viatges d'estudis, els intercanvis, les sortides i excursions, tots els programes vigents actualment en el marc de la Unió Europea per facilitar el coneixement mutu de centres educatius i d'alumnat dels diferents països, etc. Qualsevol visió educativa dels nostres dies reconeix el valor formatiu d'aquesta mobilitat i els seus efectes per a l'alumnat participant, com també el valor dinamitzador per als centres educatius participants.

En relació amb l'altra mobilitat, que denominam definitiva, hi poden incloure totes aquelles situacions que impliquen un canvi de centre, en un ampli ventall de situacions possibles: mobilitat entre països, dins un mateix país entre diferents comunitats autònomes o regions, dins la mateixa comunitat autònoma, entre illes i/o localitats, entre centres de la mateixa localitat, etc.

Els canvis de centre com a conseqüència de la mobilitat a priori no tenen per què ser negatius per a l'alumnat, sempre que es facin centrats en l'alumne, a partir de les necessitats de l'alumnat i sempre controlant les possibles variables que intervenen i amb vista a l'assoliment d'objectius educatius concrets.

Un cas, per exemple, seria la pràctica de determinades famílies d'enviar els fills a un país estranger per millorar el nivell lingüístic (d'anglès, alemany, etc.) i, en ocasions, d'obtenir una determinada titulació.

Un altre exemple, en clau més interna, seria demanar un canvi de centre d'un alumne dins la mateixa localitat per fugir de situacions d'assetjament escolar, o de millora de recursos educatius per a situacions concretes i necessitats específiques d'un determinat nin o nina.

En tots els casos la nostra humil recomanació va en la línia de treballar en una presa de decisions democràtica, consensuada i reflexiva, que controli en tot moment els pros i contres i que es trobi centrada en el benefici, millora i creixement del menor.

II.1.1. Mobilitat i migració

Una vegada contextualitzada la mobilitat en un marc general, en aquest apartat no ens ocuparem d'això, sinó de la mobilitat lligada als moviments migratoris dins la CAIB amb dos objectius bàsic: descriure la seva importància quantitativa i reflexionar sobre els seus efectes a diferents nivells i àmbits.

Per no caure en la demagògia i la generalització volen acotar la nostra anàlisi en l'àmbit temporal del curs escolar 2009-2010.

Malgrat la davallada d'alumnes, aquesta no ha tingut un efecte important en la reducció de ràtio als centres educatius de les Illes Balears, no obstant això, l'efecte psicològic ha estat clau per compensar una tendència constant a l'increment d'alumnat procedent d'altres països.

En conjunt, fent referència al balanç general de la mobilitat de l'alumnat estranger a les Illes Balears durant el curs 2009-2010, s'observa que les migracions majoritàries corresponen a determinats països de la UE amb un paper poc rellevant fins ara, com França; de Llatinoamèrica crida l'atenció un país que fins ara no solia tenir un paper significatiu com Paraguai; en el cas d'Àsia es reafirma el pes de Xina i, finalment, del continent africà també poden citar Mali i Senegal.

No obstant això, l'element definidor del present curs escolar és el predomini de les baixes; per continents destaquen les corresponents a Amèrica Llatina, i especialment el balanç negatiu es concreta en Argentina, Uruguai, Bolívia i Colòmbia; l'altra àrea continental destacable quant a balanç negatiu és la Unió Europea, sobretot el Regne Unit i Alemanya; i finalment al continent africà també poden citar el cas del Marroc.

Així doncs, ha continuat l'arribada d'alumnat estranger als centres educatius de les Illes Balears, en menor mesura que en els exercicis anteriors i procedent de països que podríem qualificar de poc pes demogràfic a l'arxipèlag; no obstant això, el que s'observa a les dades és el retorn d'alumnat, sobretot de les principals nacionalitats estrangeres presents a l'arxipèlag, com són els països de Llatinoamèrica, de la UE i, pel que fa al continent Africà, del Marroc.

2.1.2. L'escolarització inicial de l'alumnat de 4t d'EI

L'entrada natural d'alumnat al sistema educatiu de les Illes Balears es la incorporació al primer curs de segon cicle d'educació infantil (4t d'EI) a través del procés ordinari d'admissió d'alumnes que convoca cada any la Conselleria d'Educació i Cultura.

En el procés d'escolarització del curs 2010-2011 s'han presentat 10.300 sol·licituds d'admissió a centres sostinguts amb fons públics d'alumnat de 4t d'educació infantil, 200 menys que l'any passat. La resta d'infants d'aquesta edat recollits al cens de població de les Illes Balears es distribueixen de la manera següent: una part s'escolaritza en centres privats i la resta opta per no escolaritzar-se; pel que fa referència a aquesta segona circumstància, el percentatge fluctua segons el municipi, per exemple, a Palma s'escolaritza únicament el 90 per cent dels nins i nines de 3 anys.

Les principals **motivacions** de les famílies en el moment de triar els centres per als seus fills tenen a veure amb factors com:

- La procedència social de l'alumnat que es troba matriculat al centre.
- La tradició familiar, en el sentit que els pares i/o altres membres de la família han anat històricament al centre educatiu. En aquest sentit l'experiència viscuda i el grau de satisfacció intervenen de forma molt important en voler escolaritzar els fills.
- La qüestió econòmica en forma de matrícula i mensualitat als centres privats, i de contribucions més o menys voluntàries en centres concertats lligades a activitats obligatòries i/o voluntàries, i, finalment, la gratuïtat pràcticament total de l'ensenyament als centres públics.
- La proximitat al domicili familiar i, per tant, a l'entorn social de l'alumnat; especialment a les ciutats més grans de les Balears, atès que el nivell de congestió del trànsit dificulta els desplaçaments, sobretot a les hores punta d'entrada i sortida dels col·legis.
- El coneixement de l'equip pedagògic del centre i de la seva forma de treball.
- El prestigi del centre, generalment en clau social més que des del punt de vista pedagògic.
- La titularitat del centre: públic, concertat, privat, sovint lligada a l'estatus socioeconòmic de la família.
- L'ideari, entès com a model ideològic, valors, concepte de l'educació, etc.
- El nivell acadèmic a partir dels resultats habituals que obtenen els alumnes.
- L'alt nivell d'exigència de determinats centres percebut per les famílies com el nivell de qualitat, en general, de l'ensenyament; així com una certa especialització en determinades àrees curriculars: ensenyament d'idiomes, activitats esportives, formació artística, etc.
- Les infraestructures i/o instal·lacions disponibles (piscina, pavelló esportiu...).
- Els serveis (menjador, escola matinera...).
- L'oferta complementària d'activitats aprofitant una jornada escolar més àmplia (esportives, artístiques, etc.).
- L'oferta d'un horari més compatible amb la conciliació de la vida laboral dels progenitors i la vida escolar.

Sovint hi ha un denominador comú darrere aquestes motivacions, com és el fet que els que trien el centre, en funció del seu punt de vista i de les seves necessitats en cada moment, són les famílies, no els infants. Per altra banda, no sempre triar el centre a partir d'una o més de les motivacions

anteriors es fa pensant en el nin o amb el coneixement tècnic suficient, i s'interposen motivacions socials i/o laborals per damunt de consideracions pedagògiques, didàctiques i/o metodològiques.

Pensam que també es interessant reflexionar sobre els mecanismes i recursos que utilitzen determinats centres educatius per millorar la seva imatge i aconseguir una major acceptació de les famílies. De les nombroses estratègies que utilitzen determinats centres per mantenir una línia i un prestigi podem esmentar:

- Mantenir el contacte amb els exalumnes mitjançant convidades a determinats actes acadèmics, lúdics, sopars, etc.
- Participació en determinades llistes o rànquings nacionals de centres en funció dels resultats acadèmics, de les infraestructures, etc.
- Participació en concursos, fòrums, activitats intercentres, etc.
- Jornades de portes obertes i altres actes de cara a la comunitat educativa.
- Oferta d'infraestructures (piscines, poliesportius, biblioteques, gimnàs...).
- Un ambient de treball i convivència adequat, controls d'entrades i sortides, protocols clars amb les famílies, etc.
- Màrqueting del seu ideari, del seu PEC, etc., a través de tríptics, campanyes publicitàries, etc.
- Oferta d'activitats extraescolars i complementàries àmplia i variada.
- Obertura del centre durant un nombre gran d'hores per donar resposta a la conciliació de la vida familiar i escolar.
- Mantenir una línia pedagògica clara i ben definida, amb un professorat estable, etc.

2.1.3. El canvi de centre educatiu

La mobilitat de l'alumnat entre els centres educatius, una vegada iniciada l'escolaritat, és el tercer aspecte sobre el qual volem reflexionar en aquest apartat.

Des del punt de vista de la legislació actual sobre el canvi de centre de l'alumnat de nivells no universitaris de les Illes Balears, podem parlar de dos *processos bàsics*:

1. La petició de *canvi de centre dins el procés d'escolarització ordinari* permet a les famílies i l'alumnat que no es troba satisfet amb el centre educatiu demanar plaça en un altre centre en funció de les motivacions i/o preferències.

Aquests canvis de centre, atès que es produeixen coincidint amb l'inici del curs escolar, teòricament no afecten de manera substancial la vida escolar i acadèmica de l'alumne.

No obstant això, cal tenir clar que qualsevol canvi durant la infància i l'adolescència d'un infant té conseqüències i, per tant, s'han de valorar els pros i contres d'una decisió d'aquest tipus.

En tot cas, els especialistes en psicologia evolutiva recomanen que aquestes decisions es prenguin conjuntament amb els fills, adaptant el vocabulari i les argumentacions al seu nivell evolutiu i escoltant i valorant els seus punts de vista.

Cal pensar que canviar un nin o una nina de centre significa moltes coses:

- Separació dels companys i amics.
- Canvi d'espai vital.
- Desplaçaments que motiven la sortida del domicili familiar amb bastant d'antelació a l'inici de la jornada escolar.
- Altres professors i altres formes de fer feina.
- Sovint llargues jornades escolars, etc.
- Canvi de la mida del centre educatiu, en el sentit de trobar-se més o menys en un àmbit més familiar, més personal o, en sentit contrari, més anònim.

Durant el procés d'escolarització del curs 2009-2010 les xifres relatives als canvis de centre mostren la importància d'aquest mecanisme, a través dels *dos processos*:

a. L'*adscripció* d'alumnes d'un centre a un altre diferent ha afectat 7.300 alumnes.
b. En el procés d'*admissió* s'han presentat 16.000 sol·licituds desglossades de la manera següent:

- Alumnat de 4t d'EI que va entrar al sistema educatiu: 10.300 sol·licituds
- E. infantil 1.100
- E. primària 2.100
- ESO 1.600

2. Una vegada iniciat el curs acadèmic, la normativa d'escolarització estableix que les sol·licituds de canvi de centre dins una mateixa zona escolar, presentades fora dels terminis del procés d'admissió i matrícula, seran ateses per les oficines d'escolarització sols quan responguin a situacions excepcionals i degudament justificades, amb informe favorable del Departament d'Inspecció Educativa.

Les *causes* més habituals que argumenten i justifiquen les famílies per demanar que l'Administració faci un canvi de centre dels fills són les següents:

- Canvi de municipi i, en conseqüència, de domicili (zona d'escolarització).
- Pèrdua de feina de qualque progenitor, sobretot aquests dos darrers cursos, la qual cosa repercuteix en la impossibilitat de continuar pagant determinades *quotes voluntàries* a centres concertats i sobretot la mensualitat que demanen els centres privats.
- Separació i/o divorci dels progenitors i conseqüències relatives a canvi de domicili i/o de situació socioeconòmica.
- Reagrupament de germans.
- Distància al centre escolar perquè es troba massa enfora del domicili familiar, sobretot en el cas de Palma.
- Disconformitat amb el centre: problemes directes amb el centre educatiu (equip docent, altres famílies, etc.)
- Assetjament escolar (a vegades amb denúncia policial o judicial, informe d'urgències, en ocasions via Departament d'Inspecció Educativa, etc.).

Davant aquestes sol·licituds de canvi de centre cal, en primer lloc, justificar clarament que el motiu exposat per la família és de suficient pes com per realitzar una actuació d'aquest tipus pel que fa al Departament d'Inspecció Educativa, com a coneixedor de la realitat del centre on es troba l'alumne.

En qualsevol cas, el canvi de centre al llarg del curs escolar no afecta únicament l'alumne que el sol·licita, té efectes importants en el nucli familiar, també repercuteix tant en el centre de sortida com en el centre d'entrada de l'alumne.

En relació amb l'alumnat, els efectes es manifestaran, sense cap dubte, tant en relació amb el procés d'ensenyament-aprenentatge com en el vessant afectiu de separació i coneixement d'antics i nous companys; en aquest sentit, el caràcter més o menys extrovertit de l'infant i l'edat són factors importants que cal tenir en compte. La literatura existent sobre aquest aspecte recomana que aquesta decisió familiar es trobi assessorada per un tècnic o un professional (psicòleg, pedagog, etc.).

En ocasions aquestes peticions de canvi de centre poden respondre a un problema puntual (el nin o la nina ha tingut una discussió amb un altre, ha suspès determinada assignatura, ha tingut un accident, etc.) que, si hi ha una bona comunicació família-escola, es pot reconduir sense necessitat de prendre mesures d'aquest tipus, els efectes de les quals sovint no s'han valorat en els seus justs termes.

Moltes vegades una bona escolta activa i l'assessorament de l'equip directiu i/o del tutor/a del menor ajuda la família a reconsiderar una decisió presa en calent. En aquells centres educatius en

què la comunicació i col·laboració de la família i l'escola és bona, aquests problemes es minimitzen.

En ocasions és suficient que qualcú es plantegi: no és possible solucionar aquest conflicte d'una altra forma que no perjudiqui el nin o la nina?

Sovint les peticions de canvi de centre no responen de manera fidel a les causes exposades per les famílies sinó que responen a motivacions de percepció de la imatge o de l'estereotip que es té de determinat centre o centres, no s'analitza el que fan i com ho fan, sinó l'entorn i la comunitat educativa, és a dir, predomina la part social per damunt de l'acadèmica i educativa.

En aquest sentit cal una reflexió social sobre les finalitats de l'educació, sobre els perjudicis existents i sobre la major o menor sintonia entre els objectius que defensa la LOE i les prioritats de les famílies.

Els centres educatius també tenen una important responsabilitat en aquest aspecte en el sentit de dinamitzar les relacions dins la comunitat educativa, ajudar a sentir-se partícips d'un projecte comú, d'assessorament a les famílies en relació amb determinats aspectes de la personalitat i acadèmics dels seus propis infants, etc.

En relació amb les dades relatives a sol·licituds de canvi de centre durant el curs 2009-2010 al sistema educatiu de les Illes Balears, n'hi ha hagut un total de 316, de les quals el 55 per cent han estat favorables.

2.1.4. Altres aspectes de la mobilitat

A través de la mobilitat de l'alumnat a la CAIB durant el curs 2009-2010 s'observen els fenòmens següents:

- Un desplaçament de nuclis de població petits cap a altres de més grans, especialment de municipis de la Part Forana de Mallorca cap a Palma. També per primera vegada, de ciutats mitjanes com Inca, Manacor, hi ha persones que se'n van cap a Palma. Probablement l'explicació és de caire econòmic, en moments de pèrdua de llocs de feina a causa de la baixa activitat, hi ha més possibilitats d'aconseguir un treball en una ciutat gran que en un poble.

- També és significatiu el desplaçament d'infants cap a la Península, especialment a les zones costaneres, una vegada finalitzada la temporada turística, fet que mai no s'ha aturat del tot a les Illes; sempre hi havia hagut una certa mobilitat de l'alumnat procedent de famílies amb feines temporals lligades a l'hoteleria, no obstant això, la diferència ha estat que el nombre ha augmentat enguany. Per exemple, hi ha hagut qualque escola que en un període de dues setmanes ha donat de baixa, per aquest motiu de trasllat a la Península, 40 alumnes a principi del mes de novembre de 2009; aquest mateix centre al mes de setembre presentava unes dades d'escolarització amb ràtios molt elevades.

- Al llarg del curs també s'ha observat com famílies amb una situació econòmica còmoda i amb fills en centres concertats i sobretot privats, han demanat un canvi de centre perquè no podien

continuar assumint les despeses derivades de l'assistència dels seus fills i filles a determinats centres educatius. A més de la causa econòmica, generalment motivada per la pèrdua de la feina i, per tant, de l'entrada de recursos a la família, el divorci o la separació dels progenitors és una motivació creixent que provoca aquestes situacions.

- La inèrcia històrica en la tria de centre pel que fa a les famílies autòctones entre centres públics i centres concertats s'ha accentuat amb la forta presència d'alumnat nouvingut, i ha esdevingut un factor clau en l'actual percepció que es té socialment dels centres de les Illes. Les característiques de l'alumnat des del punt de vista de pertinença social i ètnica i del perfil acadèmic són les referències visibles i sensibles per als pares i mares a l'hora de triar centre educatiu.

Cal recordar en aquest sentit que, segons la normativa vigent, la facultat de les famílies per escollir un centre sostingut amb fons públics no és un dret absolut.

2.2. Noves necessitats i noves estratègies

En la línia de definir una escola que pugui donar resposta als reptes del segle XXI, especialment en relació amb la composició multicultural de les comunitats educatives, convé apostar per nous principis i objectius, així com introduir noves línies organitzatives i metodològiques, etc.

L'experiència d'aquests darrers anys al context balear mostra que les noves propostes no solen sorgir de forma espontània, sinó que responen a propostes a partir dels reptes que es presenten als diferents entorns de les escoles i els instituts. De forma bastant clara la presència d'un percentatge més gran d'alumnat divers des de tots els punts de vista (social, cultural, nacional, etc.) motiva la necessitat de desenvolupar estratègies metodològiques i didàctiques, sobretot en el camp de la comunicació.

La línia d'actuació més avançada en la línia del treball amb la diversitat i la interculturalitat presenta com a denominador comú l'obertura dels centres cap a l'entorn social de l'escola, cap a la comunitat, el barri i el municipi; l'aula i el centre educatiu no poden abordar en exclusivitat la complexitat d'una situació caracteritzada per una enorme heterogeneïtat de llengües, cultures, valors, costums, etc. En el context actual, i més que en cap altra època històrica, el nexe d'unió entre escola i societat ha de ser més fort i compromès.

En aquest sentit volem presentar tres propostes d'actuació que contenen elements comuns i, des del nostre punt de vista, són vàlides per abordar amb un grau d'eficàcia el gran repte de la diversitat cultural, lingüística, social, econòmica, etc., que ha esdevingut la norma de gran part dels centres educatius de la comunitat autònoma de les Illes Balears.

Les tres propostes sobre les quals volem reflexionar van de l'àmbit de l'aula i del centre (el mètode de projectes), a l'àmbit de l'escola i l'entorn més immediat (les comunitats d'aprenentatge) i a un entorn més ampli del centre educatiu i del seu barri concret, com seria el municipi (plans d'entorn).

És a dir, en el fons coincideixen en els plantejaments, el que varia és l'escala i l'àmbit d'intervenció.

2.2.1. Mètode de projectes

El mètode de projectes emprat en determinats centres de les Illes Balears com el CEIP Es Pont de Palma o el CEIP Norai d'Alcúdia, etc., consisteix en un plantejament per dur endavant el procés d'ensenyament-aprenentatge des d'un enfocament significatiu; es tracta d'una alternativa als mètodes tradicionals basats en el llibre i el currículum tancat.

Aquest mètode de treball, a partir d'un projecte o idea que sorgeix del mateix alumnat, de forma democràtica, té com a objectiu experimentar el mètode científic, és a dir, es tracta que l'alumnat vagi adquirint unes eines de treball per poder-les aplicar en qualsevol moment.

La filosofia que hi ha darrere és la d'aprendre a aprendre, que es plasma a saber estructurar un guió de treball inicial, saber cercar i consultar informació, processar-la i després integrar-la dins el procés d'aprenentatge del grup, a més de desenvolupar totes les capacitats de comunicar als altres els coneixements i les estratègies de treball adquirides.

El plantejament global del coneixement dins un projecte d'escola oberta i flexible, l'enfocament interdisciplinari, la utilització de tot tipus de fonts i recursos, l'activitat com a mecanisme de recerca i estructuració del coneixement, la presa de decisions i el treball en equip entre iguals i una relació diferent alumnat/professorat, el respecte al ritme individual, són trets fonamental del mètode de projectes.

En conseqüència, és una altra forma de filosofia d'escola, en un context social en canvi constant, a partir de la feina en equip, de la participació democràtica en la presa de decisions, de l'adaptació individual del procés d'ensenyament-aprenentatge i sobretot de la vessant social de l'escola.

En síntesi, és un concepte d'escola diferent, més adaptada als canvis i a la diversitat actual existent als centres educatius de les Illes Balears.

II.2.2. Comunitats d'aprenentatge

La proposta de les comunitats d'aprenentatge com a resposta a les noves necessitats creades per la forta presència d'alumnat divers i de realitats familiars molts llunyanes a la comunitat balear, esdevé una proposta interessant, no per fer-ne una còpia als centres educatius de les Illes Balears, sinó per extreure'n idees i estratègies de treball que poden servir en diferents contexts educatius.

Probablement la idea més aprofitable, des del punt de vista de la integració dels nouvinguts a una comunitat educativa específica, és la de transmetre el sentiment de formar part del grup, és la dir, la inclusió en pla d'igualtat dins un col·lectiu que, a més, té una finalitat formativa.

Cal recordar que la finalitat bàsica en el context d'una comunitat d'aprenentatge és aprofitar els coneixements de tothom en benefici de tots els components (alumnat, professorat, pares, serveis socials, etc.).

Com indica el gran propulsor d'aquesta proposta, Ramon Flecha; «es tracta d'aprendre uns dels altres; aprenentatge dels iguals; aprendre dels adults; aprendre dels recursos materials: llibres, Internet, entorn. [...]

»Les idees d'un, de pocs, de molts es converteixen en projecte comú de tots, en projecte de recerca del grup, on tots aprenem sobre el tema i, sobretot, sobre el procés *d'aprendre a aprendre*».

La qüestió és com es pot construir una comunitat d'aprenentatge en un centre educatiu?

En aquest sentit hi ha una sèrie d'idees que són perfectament assumibles i aplicables als centres educatius de les Illes Balears i per extensió a les seves aules:

- La creació d'espais democràtics, de llibertat i seguretat, que ajuden a la construcció de la personalitat i la interrelació positiva amb els altres.

- L'acceptació, l'estimació i el respecte de tots els membres de la comunitat, independentment dels trets individuals (cultura, coneixements, actituds, aptituds, capacitats…). D'això es dedueix que totes les opinions han de ser escoltades i respectades, ja que es tracta de sumar, d'ajudar al creixement dels membres del grup.

- El coneixement de l'altre és vital en la vida de l'aula: conèixer els interessos, la vida fora de l'escola, les vivències, les nostres habilitats i les dificultats dels membres de la comunitat.

- La importància cada vegada més gran de la feina en grup, i del paper del mestre com a dinamitzador de la tasca en equip.

- El paper fonamental de la manifestació del pensament, dels sentiments, de la proposta d'objectius i fites comuns, així com la formulació d'estratègies i propostes de treball consensuades per aconseguir les finalitats educatives, perquè dels altres podem aprendre molt: tots som mestres i tots som alumnes.

La cultura curricular del segle XXI és la comunicació, l'experiència de l'altre fa el mateix paper que abans feia el material didàctic. Per tant, les converses, els diàlegs, han de formar part de la comuna vertebral de la vida a l'aula, al centre educatiu i a la societat en general.

2.2.3. Plans educatius d'entorn

Es tracta d'una estratègia innovadora nascuda a Catalunya, igual que les comunitats d'aprenentatge, que pretén donar una resposta integrada i comunitària a les noves necessitats educatives sorgides durant els darrers anys.

Pretenen el treball de la llengua, de la cohesió social i la promoció de totes les iniciatives i els projectes que puguin afavorir l'educació dels ciutadans i ciutadanes en un món complex i canviant.

Independentment que la proposta hagi sorgit en una comunitat autònoma, el que interessa és reafirmar que els seus principis van en la línia de treballar la diversitat i la interculturalitat a l'escola, en aquest sentit volem destacar els aspectes següents:

La *visió integral de la persona* en el sentit tant de la dimensió intel·lectual com de l'assoliment de les competències socials i el desenvolupament de les habilitats socials per adaptar-se al canvi i la transformació constant de l'entorn més proper i d'un món globalitzat.

La idea de la *formació contínua* al llarg de la vida.

El principi d'un cert grau *d'arrelament a uns referents compartits*, a una cultura fruit del consens, a uns referents d'identitat que donin sentit al treball i a la convivència; dins una acció educativa cohesionadora mitjançant l'educació intercultural de la població i l'ús normalitzat de la llengua pròpia de les Illes Balears en un marc cada vegada més multilingüe.

Garantir *la igualtat d'oportunitats i evitar la marginació i l'exclusió*.

I, finalment, *el treball en xarxa* sota la filosofia que tots som corresponsables, persones, organismes, institucions, etc., en el treball del projecte de societat que volem construir dia a dia.

3. CONCLUSIONS I PROPOSTES

1. Per primera vegada s'ha produït una aturada en el creixement de l'alumnat estranger present als centres educatius de les Illes Balears, el dubte en aquests moments radica a saber si es tracta d'un fenomen conjuntural lligat a la crisi econòmica i, en conseqüència, als retorns de moltes famílies i menors als seus països d'origen, o bé si en un futur immediat, en un context econòmic més favorable, es tornarà a reactivar aquest procés.

2. La distribució equilibrada de la diversitat de l'alumnat als diferents centres educatius de les Illes Balears és possible, es tracta d'analitzar les dificultats i cercar les possibilitats de canvi de la situació. Sense oblidar un principi pedagògic bàsic com és l'enfortiment de les relacions entre escolar i entorn. La dificultat radica en el treball de mentalització social que això és convenient i necessari, ja que per mecanismes de caire administratiu és impossible aconseguir amb èxit aquest objectiu.

3. És imprescindible implicar l'escola concertada en l'acollida de l'alumnat NESE (amb necessitats específiques de suport educatiu), tant el procés d'escolarització ordinari com al llarg de tot el curs; això es podrà aconseguir amb un canvi en l'actual normativa legal, però també cal fer-ho via mentalització social, en el marc d'una política de combatre les desigualtats socials i la segregació escolar. Evidentment aquests objectius tan ambiciosos no es poden encomanar únicament a la institució escolar, haurien de ser prioritats socials.

4. Cal millorar la imatge de molts centres que fan una bona feina, i aquesta no té la suficient transcendència cap a l'entorn social o la comunitat educativa. En el món actual és necessari

saber comunicar el que es fa a tots els nivells, i no sempre els centres educatius comuniquen la magnífica feina educativa i social que realitzen.

5. Cal diferenciar entre mobilitat voluntària de l'alumnat i mobilitat involuntària, motivada generalment per la decisió dels progenitors de canviar de domicili, en ocasions de país, comunitat, etc.; i en un segon conjunt de situacions, derivada de peticions de canvi de centre dels fills per causes de preferència esmentades al present article. En el primer bloc de situacions generalment els beneficis per a l'alumnat són obvis, en el segon cas s'ha de tenir molta cura amb les actuacions i les decisions que prenen les famílies.

6. Els canvis de centre extraordinaris al llarg del curs escolar han de respondre a situacions molt clares i justificades, i durant aquests canvis s'han de controlar totes les variables que hi intervenen, especialment l'interès dels menors i el compromís de l'Administració educativa en el manteniment d'unes ràtios raonables que no facin perillar la qualitat de l'ensenyament en determinats centres educatius.

7. El context actual dels centres educatius en lloc de representar un motiu de preocupació i angoixa per als claustres de professorat, ha de ser un al·licient per millorar els centres educatius i les seves propostes organitzatives, metodològiques i didàctiques en la línia de la integració de les comunitats educatives.

8. La millor escola no és la que té més sol·licituds sinó la que dóna un millor ensenyament, i això avui en dia ha d'implicar la participació de tota la comunitat educativa.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

ALEGRE, M. A.; BENITO, R.; GONZÀLEZ, Sh. *Immigrants als instituts. L'acollida vista pels seus protagonistes*. Barcelona. Editorial Mediterrània, 2006.

BONAL, X.; ESSOMBA, M.A.; FERRER, F. *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes*. Barcelona. Editorial Mediterrània, 2006.

CARBONELL, F. *L'acollida. Acompanyament de l'alumnat nouvingut*. Barcelona. Vic. Eumo/Fundació Bofill, 2006.

LAVAL, Ch. *Per què l'escola no és una empresa?* Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2005. (Debats d'Educació; 3)

SÍNDIC DE GREUGES DE CATALUNYA. *Informe al Parlament de Catalunya*. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya, 2006.

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 Cultura i de l'Institut Balear d'Estadística.
www.ine.es Base estadística fonamental de l'Estat espanyol.
http://www.edualter.org Educació intercultural.
http://www.mec.es/cesces/inicio.htm «Informe sobre el estado y situación del sistema educativo de España».
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.

Anàlisi dels determinants dels nivells d'escolarització en l'ensenyament postobligatori[1]

Francesc Oliver

Joan Rosselló

[1] Els autors volen agrair la feina duta a terme per Marta Marín, com a a enquestadora i Verónica Piñar, com a enquestadora i assistent de recerca del treball fet. Aquest treball ha estat finançat gràcies als fons de l'acció especial de la Conselleria d'Economia, Hisenda i Innovació (BOIB 184, 23.12.2006) de la Conselleria d'Economia, Hisenda i Innovació.

RESUM:

L'economia balear pateix d'una sèrie de debilitats estructurals sobre les quals convé investigar. Entre elles, figura el baix nivell de formació de la població, a causa de les baixes taxes d'escolarització postobligatòria, tant de l'educació universitària com de la no universitària.

En aquest treball analitzem els determinants que influeixen en la presa de decisions dels estudiants a l'hora de decidir si realitzar estudis d'ensenyament postobligatori i ens centrarem en els factors subjectius revelats pels estudiants.

Els principals resultats de l'estudi revelen el següent. En primer lloc, una immensa majoria dels enquestats (un 95%) manifesten voler seguir estudiant després de l'ensenyament obligatori, fet que contrasta amb les taxes d'escolarització reals observades als 17 anys per a la població balear. En segon lloc, que els alumnes que tenen més probabilitat de seguir estudiant són els que tenen pares amb una certa capacitat econòmica per poder finançar els estudis dels fills, els que estan més ben informats i els que tenen més bons resultats acadèmics. En tercer lloc, només una petita minoria dels estudiants (un 4%) al·leguen tenir problemes econòmics per poder realitzar estudis universitaris.

RESUMEN:

La economía balear adolece de una serie de debilidades estructurales sobre las que conviene investigar. Entre ellas figura el bajo nivel de formación de la población, debido a las bajas tasas de escolarización post-obligatoria, tanto de la educación universitaria como de la no universitaria.

En el este trabajo analizamos los determinantes que influyen en la toma de decisiones de los estudiantes a la hora de decidir si realizar estudios de enseñanza post-obligatoria y nos centramos en los factores subjetivos revelados por los estudiantes.

Los principales resultados del estudio revelan lo siguiente. En primer lugar, una inmensa mayoría de los encuestados (un 95%) manifiestan querer seguir estudiando después de la enseñanza obligatoria, lo que contrasta con las tasas de escolarización reales observadas a los 17 años para la población balear. En segundo lugar, que los alumnos que tienen más probabilidad de seguir estudiando son los que tienen padres con una cierta capacidad económica para poder financiar los estudios de sus hijos, los que están mejor informados y los que tienen mejores resultados académicos. En tercer lugar, solo una pequeña minoría de los estudiantes (un 4%) alega tener problemas económicos para poder realizar estudios universitarios.

1. INTRODUCCIÓ

Malgrat els esforços evidents, tant pel que fa a la millora en les dotacions del professorat com en el volum d'inversió en centres educatius, que s'han realitzat a les Illes Balears des de la recepció de les competències en Educació l'any 1998, a començaments del segle XXI el problema del nivell baix de formació de la població continua sent fonamental en l'economia balear. Estudis recents com el de Rosselló (2003), Memòria del CES (2005), Memòria de Sa Nostra (2005); així com les

dades del Ministeri d'Educació i molt més específicament de l'anomenat *Informe PISA* (2003, 2006), posen de manifest que les disfuncions observades en la dècada dels noranta són plenament vigents actualment. En l'Informe PISA també es posa de manifest la no-continuació dels estudis en l'àmbit postobligatori, tant pel que fa a l'educació universitària com a la no universitària. A més, hi podem afegir un problema fins i tot més greu: l'elevada taxa de fracàs escolar que caracteritza la població escolar balear en comparació amb altres regions espanyoles.

Els problemes que aquesta situació genera en la societat i l'economia balear són cada vegada més evidents:

- La falta de personal amb formació postobligatòria limita el potencial de creixement de l'economia balear, tant pel que fa als límits sobre l'aparició de nous sectors capdavanters, caracteritzats per ocupar personal amb nivells elevats de formació, com per la millora de la qualitat de l'oferta dels sectors tradicionals. En aquest sentit, el fet que les Illes Balears competeixin en un marc molt obert redueix la competitivitat del producte que ofereix i, per tant, redueix el poder d'atracció econòmica. Probablement aquest fet és el que explica, juntament amb d'altres de caràcter conjuntural, la pèrdua de posicions relatives de la renda per càpita balear que s'observa des de la dècada dels noranta.

- La relació entre el nivell de formació i els salaris està demostrada. Així, els baixos nivells de formació de la població al final es tradueixen en uns salaris baixos que no concorden amb el desenvolupament econòmic de les Illes Balears, ni amb els nivells d'inflació més elevats que han caracteritzat les Illes. Això, finalment es tradueix en un empitjorament dels nivells de benestar (que generalment es mesuren en termes del nivell de renda real), tradicionalment elevats a les Balears, però amb tendència a reduir-se des de fa uns anys.

- Els baixos nivells de formació tenen, a més, un efecte intertemporal que s'oblida en moltes ocasions: l'efecte sobre les futures pensions. Si un baix nivell de formació deriva en uns salaris baixos, això comporta també una baixa contribució a la seguretat social i deriva en una pensió encara més baixa de jubilació. És àmpliament sabut que les pensions mitjanes que perceben els jubilats a les Balears són sensiblement inferiors a la resta de comunitats autònomes.

- Des de la vessant social, els efectes no són menyspreables. La fractura formativa es pot traduir en un grau d'exclusió social més gran, en un augment en els diferencials de renda de la població i, en definitiva, en un increment del conflicte social, de moment absent de la realitat balear.

- Finalment, no podem oblidar que els nivells baixos de formació de la població afecten un dels factors clau del desenvolupament, el factor capital humà; però també influeixen de manera decisiva en un altre dels factors, el capital social. És a dir, el marc social en el qual es desenvolupa el mercat i que afecta el funcionament de les institucions públiques, les associacions privades i, en definitiva, el funcionament correcte del sistema democràtic en el seu conjunt.

Des de fa uns anys es donen explicacions interessants per explicar el fenomen d'abandonament dels estudis i els baixos nivells de formació de la població. En primer lloc, s'ha de destacar que

Balears posseeix una estructura productiva basada en el turisme (i en la construcció, fins a l'inici de la crisi econòmica) que es caracteritza per fer servir mà d'obra poc qualificada (amb baixos nivells de formació) de manera intensiva. Un altre dels factors és l'escassa oferta educativa i la falta d'atractiu del ventall actual per als potencials estudiants, molt especialment en l'àmbit universitari. Finalment, s'ha d'assenyalar la possible restricció pressupostària de les famílies. Estudiar té un cost directe, però també un alt cost d'oportunitat,[1] especialment en una comunitat com la balear en què trobar una feina és relativament senzill, fins i tot per a persones poc qualificades. Totes aquestes explicacions no deixen de ser interessants, però no són suficients, ja que altres comunitats estan passant per una situació similar amb estructures productives i socials molt diferents. Per això, és important trobar una explicació plausible per a les decisions de continuar o no amb els estudis i, per tant, haurem d'analitzar el procés de presa de decisions dels estudiants potencials.

D'altra banda, no es pot oblidar que recentment s'està qüestionant una revisió del model de finançament dels estudis superiors en l'àmbit europeu, per part dels propis responsables de les universitats. Fins ara, aquests estudis han estat fortament subvencionats i els estudiants només n'han cobert una petitíssima part del cost total. Els arguments per al canvi són diversos. En primer lloc, hi ha les necessitats financeres creixents de les administracions públiques, sotmeses cada vegada més a pressions per dedicar més recursos a despeses com ara la sanitat, les pensions o l'ensenyament obligatori. En segon lloc, s'afegeix el fet que un sistema uniforme de taxes i matrícules sense discriminar per nivell de renda beneficia els agents que disposen de recursos suficients. Finalment, no s'han d'oblidar les crítiques a un sistema de taxes públiques gairebé gratuïtes, perquè això acaba beneficiant individus que suposadament en el futur acabaran obtenint més ingressos que els que no tenen educació superior. Tot això fa pensar que a mitjà o llarg termini el cost dels estudis s'acabarà traslladant als mateixos estudiants o a les seves famílies. A països com Anglaterra, Austràlia, Canadà i Estats Units les taxes són molt més elevades que a les universitats espanyoles. El problema és que aquestes polítiques incideixen directament sobre la decisió dels estudiants d'estudiar, no només pel fet d'augmentar el cost d'entrada dels estudiants, sinó perquè s'incrementa el cost d'oportunitat d'estudiar davant l'opció d'entrar al mercat laboral. Per això, és necessari establir mecanismes o instruments per evitar que els individus amb rendes més baixes en quedin exclosos. Als països esmentats anteriorment s'utilitzen crèdits que s'han de tornar una vegada els estudiants han finalitzat els estudis i s'han incorporat al mercat laboral, beques per als estudiants bons o per als que no tenen recursos, xecs escolars i deduccions fiscals. Cada un d'aquests mecanismes o instruments té un efecte diferent sobre la decisió dels individus. Per això, és important analitzar l'impacte que tindria cada un dels instruments sobre la decisió d'estudiar dels individus. Espanya va en la mateixa direcció que els països anglosaxons; una prova d'això és la mesura del Govern d'aprovar una partida de 50 milions d'euros per dedicar a crèdits sense interessos, amb l'objectiu de permetre finançar els títols de grau.

En el aquest treball ens centrarem en l'anàlisi de les determinants que influeixen en la presa de decisions dels estudiants a l'hora de cursar estudis postobligatoris. Tradicionalment, s'ha centrat en qüestions d'estructura de mercat, però aquí analitzarem els factors subjectius revelats pels mateixos estudiants com són les preferències intertemporals, les restriccions pressupostàries, l'accés a la

[2]. El cost d'oportunitat fa referència al salari a què es renuncia si una persona es dedica a temps complet als estudis i no treballa.

informació, etc. L'interès és evident en una economia en la qual l'estructura productiva permet i fomenta un accés fàcil al mercat laboral. No obstant això, malgrat que les Illes Balears es caracteritzen per una estructura productiva similar a la de les Illes Canàries (totes dues molt especialitzades en el sector turístic), les dades referents a les Illes Balears quant al grau de formació de la seva població són sensiblement pitjors. Per això, per trobar una explicació raonable a les decisions de continuar o no amb l'ensenyament postobligatori, per així poder definir les polítiques adequades, s'ha d'analitzar el procés de presa de decisions dels interessats: els estudiants.

A més, el treball es completa amb una anàlisi sobre el tipus d'instruments financers que es podrien establir per evitar que els estudiants deixin d'estudiar per una qüestió purament econòmica. En concret, ens plantejarem en quina mesura les beques o els préstecs a interès zero són capaços d'estimular els estudiants per continuar els estudis postobligatoris. L'interès d'aquest apartat es deu a la necessitat de contrarestar l'efecte del previsible augment de les taxes universitàries si es fa cas de la demanda recent, en el marc de la Conferència de Rectors de les Universitats Espanyoles (CRUE), d'augmentar les taxes notablement, cosa que podria tenir efectes dramàtics en una comunitat com les Illes Balears en què el cost d'oportunitat d'estudiar és superior al d'altres comunitats.

Les dades que s'utilitzen per a l'estudi procedeixen d'una enquesta que s'ha dut a terme entre els estudiants de 4t d'ESO de les Illes Balears. En aquest curs és quan hauria de finalitzar l'ensenyament obligatori (si els alumnes no acumulen retards) i quan els estudiants han de decidir si volen continuar amb estudis postobligatoris o no. En concret, l'enquesta recull informació de més de 1.800 alumnes de 4t d'ESO procedents de 30 centres diferents. La mostra és representativa i inclou centres privats, concertats i públics de diferents municipis.

Els principals resultats de l'estudi revelen les dades següents:

En primer lloc, una immensa majoria de les persones enquestades (un 95%) manifesta voler continuar estudiant després de l'ensenyament obligatori, cosa que contrasta amb les taxes d'escolarització reals observades als 17 anys per a la població balear. Trobem dues possibles explicacions per a aquest fet. D'una banda, gran part de l'alumnat que abandona els estudis no són bons estudiants i acumulen retards abans d'arribar a 4t d'ESO. Aquests alumnes abandonen l'ensenyament obligatori en complir 16 anys, en moltes ocasions sense ni arribar a cursar 4t d'ESO. D'altra banda, hi ha un desfasament entre el que desitgen fer els alumnes a final de curs i el que realment acaben fent. Alguns pretenen continuar estudiant, però en obtenir mals rendiments a final de curs o davant de la possibilitat d'obtenir una feina amb facilitat acaben abandonant els estudis.

En segon lloc, que els alumnes que tenen més probabilitats de continuar estudiant, una vegada que ha finalitzat l'ensenyament obligatori, són els que tenen pocs germans o cap germà, els que assisteixen a un col·legi privat o concertat i que la seva mare té estudis de grau mitjà o superior (fet que apunta a estudiants que tenen pares amb una certa capacitat econòmica per poder finançar els estudis dels seus fills). A més, com es podria esperar, els alumnes amb més probabilitat de continuar estudiant són els que estan més ben informats (sobre les sortides professionals, els diferents estudis que poden cursar i el fet que els estudis els ajudaran a obtenir un salari més alt), tenen millors resultats acadèmics i una preferència temporal petita (la qual cosa significa que estan disposats a

renunciar a un sou avui a canvi d'obtenir un sou lleugerament superior en el futur, una vegada hagin finalitzat els estudis).

En tercer lloc, només una petita minoria dels estudiants (un 4%) al·lega tenir problemes econòmics per poder cursar estudis universitaris. D'aquests, gairebé la totalitat estudiarien en cas que se'ls concedís una beca i tres quartes parts també estudiarien si se'ls concedís un préstec sense interessos una vegada que comencessin a treballar. Per tant, les beques sembla que són un instrument més efectiu malgrat que el cost per a l'administració és més alt.

El treball s'estructura de la manera següent. En la segona secció, s'evidencia el problema de capital humà i de les baixes taxes d'escolarització que presenta la comunitat de les Illes Balears en relació amb la resta de comunitats espanyoles. En la tercera secció, es descriu l'enquesta duta a terme per a l'estudi i els resultats principals que s'hi agreguen. En la quarta, s'analitza el perfil de l'alumnat que decideix continuar la formació després de l'ensenyament obligatori, així com els motius que el mou i els efectes que podrien tenir diverses polítiques que pretenguin incentivar la formació postobligatòria. En l'última secció, es resumeixen les conclusions principals.

2. BALEARS I EL CAPITAL HUMÀ

2.1. La teoria del capital humà

Des de l'àmbit de l'economia, i en particular de la teoria del creixement, l'educació és un dels principals factors que, juntament amb el progrés tecnològic, explica els processos de creixement econòmic i desenvolupament de la societat. Al seu torn, el progrés tecnològic està estretament relacionat amb el capital humà dels individus que componen la societat. Això fa que perquè una societat es desenvolupi econòmicament sigui necessari que n'augmenti el capital humà, i la manera més directa d'incidir-hi és a través de l'educació i la formació de la població.

Els articles seminals de Denison (1962), Becker (1962), Uzawa (1965), Jorgenson i Griliches (1967), entre d'altres, que van tenir continuació en els de Bishop *et al*. (1985), Lucas (1988), Lynch, (1989), Mankiw, Romer i Weil (1992), Barro i Lee (1993), situaven el capital humà, tant des d'un punt de vista teòric com empíric, com un dels factors productius més rellevants a l'hora d'explicar qüestions de creixement i desenvolupament econòmics, així com els processos d'innovació tecnològica. En una altra línia, hi ha els treballs de Becker (1962) i Schultz (1962), que consideren que l'educació té un efecte de senyalització en un mercat laboral amb informació imperfecta. Així, les empreses estan disposades a pagar més pels treballadors amb més educació, com a simple senyal de més productivitat.

Aquestes aportacions posaven de manifest que el factor productiu que s'havia de tenir en compte no era el nombre de treballadors, sinó la seva "qualitat". La formació dels treballadors, adquirida a través de l'educació o dels anys d'experiència en el lloc de treball, incideix sobre la seva productivitat o, el que és el mateix, sobre la seva contribució quant a la generació de riquesa. I aquí apareix el concepte de capital humà, que va més enllà del concepte de força de treball. El resultat principal

que s'ha posat de manifest en aquesta literatura és que hi ha una relació positiva entre el grau de formació de la població (i per extensió de la força de treball) i el grau de desenvolupament d'una economia (si ho comparem en termes de renda per capita o taxes de creixement).

Tanmateix, les implicacions econòmiques del nivell de capital humà van més enllà dels efectes sobre el grau de producció o productivitat. En concret, la remuneració dels factors productius va lligada a la seva productivitat. En aquest sentit, el nivell de capital humà afecta directament el nivell dels salaris de la població ocupada, pot afectar la relació entre la remuneració del capital i del treball i, en definitiva, la distribució de la renda entre els individus d'una societat. Per tant, des del punt de vista de la teoria econòmica, els treballadors més ben formats i educats seran els que assoleixin uns salaris i un nivell de vida millors.

Tampoc no hem de menysprear els beneficis no monetaris que té l'educació sobre el benestar dels individus. S'ha comprovat que els individus més educats gaudeixen d'un millor estat de salut, de capacitats organitzatives més bones, de llocs de treball més ben valorats socialment, de més dots culturals per llegar als descendents, i també gaudeixen més de certes expressions artístiques i culturals.

Altres implicacions tenen un caràcter més social, en el sentit que el grau de formació de la població pot incidir també sobre el grau de cohesió social, el funcionament de les institucions democràtiques, la delinqüència i la criminalitat o altres aspectes que no analitzarem en aquestes pàgines però que sí que s'integren sota el concepte de l'anomenat *capital social*.

2.2. El capital humà a les Balears

El tema del capital humà és d'especial interès a les Balears. Primer, per la situació de les Balears respecte a la relació entre capital humà, riquesa i creixement econòmic. Malgrat que en la literatura la relació positiva entre graus de formació i riquesa està prou provada, les Balears representen una excepció d'aquests resultats. I, en segon lloc, perquè les implicacions econòmiques que tenen els nivells de formació baixos es manifesten clarament en els guanys que perceben els treballadors. En particular, Rosselló (2003) mostra que el salari mitjà mensual que guanya cada treballador de les Balears està per sota de la mitjana espanyola. Argumenta que un dels factors clau per explicar aquestes diferències es troba en els baixos nivells de formació de la població; i destaca que, si bé el capital humà té dos components que són l'experiència i l'educació, no sembla que a les Balears una importància més rellevant del component experiència dels treballadors permeti compensar els baixos nivells de formació. En particular, el que suggereixen les dades és que la remuneració del capital humà pel component experiència és inferior a la remuneració del capital humà pel component educació. També es posa de manifest que a les Balears el problema no recau només en el baix grau de formació de la població, sinó també en tenir un sistema educatiu caracteritzat per unes elevades taxes de fracàs escolar i una dotació escassa quant a infraestructures educatives i de despesa en educació. Per tot això, l'Administració Pública ha de tenir un paper molt important en el disseny de les polítiques educatives.

En el quadre 1 presentem la distribució per nivells d'educació per a diferents classificacions de la població durant el període 1990-2001. En aquest cas no ens referim al concepte de capital humà (més difícil de quantificar), sinó estrictament als anys d'escolarització i al grau de formació educativa.

El primer que es pot destacar és que en totes les classificacions de la població, tant a Espanya com a les Balears, ha disminuït el pes del col·lectiu d'individus amb estudis inferiors a la primària. També és una constant en les dades el fet que a mesura que passem de la població en edat de treballar a la població activa i, posteriorment, a la població ocupada, el col·lectiu d'individus amb estudis inferiors al nivell de primària continua perdent pes, ja no al llarg del temps, sinó entre les diferents classificacions de la població. Per tant, les dades suggereixen que un nivell de formació més alt incideix a l'hora d'incorporar-se com a població activa i també per entrar en el mercat laboral. Això es veu molt clarament en el col·lectiu de persones analfabetes, que el 2001 tenia un pes entre la població ocupada i l'activa que no superava l'1% ni a Espanya ni a les Balears. En canvi, entre la població en edat de treballar superava el 2,5% en tots dos casos.

Quadre 1: Nivells d'educació per a diferents classificacions de la població (% sobre el total de la població)

	Balears				Espanya			
	1990	1995	1997	2001	1990	1995	1997	2001
Població en edat de treballar								
Analfabets	4,88	4,46	4,44	2,52	5,59	4,18	3,71	3,56
Sense estudis o primaris	56,50	47,70	40,56	37,15	55,05	47,91	44,56	40,60
Estudis mitjans	31,91	41,06	47,32	50,98	31,73	38,81	41,43	43,52
Inferior a estudis superiors	3,73	3,65	4,17	4,24	4,26	4,80	5,42	6,06
Estudis superiors	2,99	3,13	3,51	5,11	3,38	4,31	4,89	6,26
Població activa								
Analfabets	1,03	0,71	0,76	0,16	1,51	0,88	0,70	0,53
Sense estudis o primaris	48,23	37,74	29,15	23,72	47,29	36,78	32,25	24,92
Estudis mitjans	40,91	51,52	59,32	63,01	39,71	48,26	51,19	55,63
Inferior a estudis superiors	5,29	5,34	5,52	5,73	5,88	6,77	7,68	8,51
Estudis superiors	4,54	4,70	5,24	7,39	5,61	7,30	8,17	10,42
Ocupats								
Analfabets	0,98	0,65	0,72	0,17	1,45	0,75	0,60	0,45
Sense estudis o primaris	48,59	38,06	30,45	23,25	48,66	37,72	32,83	24,79
Estudis mitjans	39,87	50,46	57,58	62,91	37,80	46,27	49,62	55,14
Inferior a estudis superiors	5,70	5,66	5,76	6,08	6,20	7,29	8,25	8,71
Estudis superiors	4,86	5,17	5,49	7,60	5,89	7,97	8,70	10,91

Font: Bancaja-IVIE

Un altre aspecte que cal destacar és que a les Balears, a part de la reducció del pes dels col·lectius amb estudis per sota els primaris, el col·lectiu de persones amb estudis superiors als primaris té un pes més important si ho comparem amb la resta d'Espanya. Tanmateix, aquesta superioritat es deu al pes dels individus amb estudis mitjans, i a les Balears destaca un menor pes del col·lectiu amb estudis per sota dels superiors o amb estudis superiors. El 2001, el pes d'aquest col·lectiu entre els ocupats era del 13,68% a les Balears en front del 19,62% en el conjunt d'Espanya. Una diferència de sis punts no deixa de ser molt significativa. Les diferències són molt semblants en el cas de la població activa.

Les dades anteriors indiquen que l'escolarització obligatòria fins als 16 anys ha permès augmentar el grau de formació de la població (en qualsevol de les seves classificacions) i, això, ha permès reduir el nombre de persones amb nivells de formació molt baixos. Això, sens dubte, ha tingut efectes significatius en el mercat de treball i, per extensió, en els sectors productius, i ha permès la contractació de personal més qualificat i, en definitiva, més productiu. Alhora, tenir més persones amb estudis mitjans ha permès augmentar el nombre de persones que accedeixen a la formació superior o per sota de la superior. En qualsevol cas, el que volem destacar és que malgrat que a les Balears s'ha experimentat una millora en els nivells de formació de la població, en la formació superior (i per sota de la superior) encara s'està lluny de la mitjana espanyola i, al capdavall, lluny de les comunitats autònomes amb nivells de renda semblants.

En el quadre 2 podem observar que les taxes d'escolarització a partir dels 3 anys són de gairebé el 100%. Les dades del curs 2000-2001, comparades amb les dades del curs 94-95 i 99-00, indiquen clarament que les taxes d'escolarització de la població de 3 a 16 anys han millorat a les Balears i, a més, hi ha una certa homogeneïtat respecte a totes les regions, a causa de l'obligatorietat de prolongar els estudis fins als 16 anys. No obstant això, les taxes d'escolarització en el curs 2005-2006 han caigut lleugerament a les Balears, fet que dispara les alertes i fa necessari no relaxar-se en l'educació obligatòria. Molt probablement, aquest empitjorament es deu a la forta immigració que han rebut les Balears en aquests anys i que ha afegit un nou repte al sistema educatiu. Cal assenyalar que la nostra anàlisi se centra en les taxes d'escolarització en l'educació postobligatòria, que és la que presenta les diferències de les Balears amb la resta de comunitats autònomes. La taxa d'escolarització a partir dels 17 anys ha caigut tres punts en el curs 2005-2006, una cosa que no succeeix en cap altra regió llevat d'Astúries, Madrid, La Rioja i Melilla. Les Balears continua sent la comunitat autònoma amb la taxa d'escolarització més baixa a partir dels 16 anys, però a més han augmentat les diferències respecte a la mitjana. La taxa d'escolarització als 17 anys se situa en un 61%, molt per sota del 75,7% de la mitjana estatal o del 95,6% assolit a Navarra. Aquestes baixes taxes d'escolarització abans dels 17 anys tenen un impacte evident sobre el nombre d'estudiants universitaris. Per tant, des del punt de vista de l'escolarització, la situació de les Balears ha empitjorat. Aquest fet fa indispensable que l'àmbit d'actuació hagi de tenir molt en compte l'ensenyament postobligatori.

Quadre 2. Taxes netes d'escolarització en edats significatives

	3 anys			15 anys			16 anys			17 anys		
	95/96	00/01	05/06	95/96	00/01	05/06	95/96	00/01	05/06	95/96	00/01	05/06
TOTAL	**62,9**	**89,7**	**96,0**	**92,6**	**97,4**	**97,5**	**80,9**	**88,7**	**87,9**	**74,3**	**74,8**	**75,7**
Andalusia	21,4	67,5	98,1	91,8	95,6	99,9	74,7	87,8	87,6	67,4	72,1	72,3
Aragó	85,8	97,6	100,0	95,0	100,0	97,2	87,7	90,2	93,1	80,4	79,0	82,6
Astúries	80,2	96,3	97,1	97,8	100,0	98,4	91,0	95,7	93,0	85,2	88,5	86,2
Balears	**58,6**	**95,0**	**88,9**	**91,3**	**93,9**	**93,2**	**75,3**	**82,8**	**77,8**	**64,3**	**64,6**	**61,0**
Canàries	49,4	91,0	93,7	96,7	95,7	94,6	78,5	86,8	85,1	71,8	74,5	72,5
Cantàbria	81,9	93,5	95,3	98,0	98,8	99,7	87,6	94,1	92,1	81,3	82,0	82,9
Castella i Lleó	91,4	100,0	100,0	97,8	100,0	100,0	91,1	97,8	96,0	83,8	86,5	86,6
Castella-la Manxa	69,0	97,1	100,0	88,8	95,2	99,2	73,7	84,1	87,6	67,4	68,4	72,5
Catalunya	100,0	100,0	96,1	91,6	99,2	98,1	79,6	84,7	84,4	71,6	68,8	71,9
València	46,2	87,9	92,4	88,7	97,9	95,9	77,1	84,2	82,6	68,5	66,6	69,8
Extremadura	67,9	94,2	99,4	87,8	93,3	98,7	75,9	85,7	87,5	69,0	71,9	75,2
Galícia	77,7	90,3	98,3	95,1	97,8	98,9	83,3	95,0	90,8	79,7	81,1	82,6
Madrid	69,2	95,3	90,7	91,7	98,4	93,8	85,7	92,6	89,3	81,2	80,4	78,1
Múrcia	51,4	92,7	97,5	90,6	94,8	95,7	75,7	80,0	89,0	69,9	67,5	72,9
Navarra	98,6	97,2	96,7	91,1	94,7	96,2	81,2	89,5	94,4	77,2	81,1	86,3
País Basc	100,0	100,0	100,0	98,4	100,0	97,5	96,1	96,2	97,0	90,7	90,3	95,6
Rioja (La)	86,8	100,0	97,4	99,5	100,0	99,4	88,3	88,1	91,3	83,0	78,5	77,4
Ceuta	49,3	76,8	98,3	77,8	88,2	86,5	62,0	80,6	94,0	48,3	67,5	76,5
Melilla	32,6	81,1	99,0	84,8	91,4	95,1	58,5	82,4	83,1	57,4	75,9	72,0

Font: Oficina d'Estadística del Ministeri d'Educació i Ciència (2008)

Tanmateix, les decisions dels potencials estudiants no atenen només aquests dos aspectes. També pot influir en la seva decisió l'oferta educativa així com les expectatives de poder trobar una feina després de finalitzar els estudis. En aquest sentit, sembla plausible que menys possibilitats d'entrada en el mercat laboral vagin associades a graus superiors d'escolarització postobligatòria. Per tant, hauríem d'observar una relació positiva entre la taxa d'atur d'una regió i les taxes d'escolarització postobligatòria.

Com hem dit anteriorment, les baixes taxes d'escolarització no són l'únic problema en l'àmbit de l'educació a les Balears. Un altre dels problemes el trobem en els mals resultats dels estudiants. No és el nostre objectiu entrar a analitzar les causes d'aquests resultats, que possiblement s'hagin vist afectats per les successives reformes del sistema educatiu, l'arribada imprevista d'immigrants, l'escassa dotació de mitjans per dur a terme aquestes reformes, o el propi model productiu de les Illes Balears, entre altres causes. Encara que sí que analitzem l'efecte que tenen sobre la decisió de cursar estudis postobligatoris.

Les dades referides a estudiants que arriben a 4t d'ESO amb 15 anys són també reveladores dels problemes amb què es troba el sistema educatiu balear. Veiem en el quadre 3 com un 45% dels estudiants acumulen retards abans de 4t d'ESO. Només estan en una situació pitjor Ceuta i Melilla, ciutats autònomes que no es poden comparar en absolut amb les Balears en cap de les variables econòmiques de referència. Encara que els motius que poden explicar les taxes de fracàs escolar poden ser molt diversos, en un estudi recent de Marchesi (2003) es posa de manifest que un dels arguments més destacables és el nivell sociocultural de la família a la qual pertany l'escolar. En canvi, l'autor destaca que no hi ha una relació determinant entre el context econòmic, social i cultural i el rendiment dels alumnes. Per tant, l'autor conclou que la principal explicació rau en la mateixa configuració del model educatiu (la despesa pública, el temps d'aprenentatge, la flexibilitat organitzativa i curricular, així com la formació i l'estil d'ensenyament dels docents).

Quadre 3. Situació de l'alumnat de 15 anys en el sistema educatiu 1999-2000

	% arriba a 4t ESO amb 15 anys	% acumula retards abans de 4t d'ESO
Espanya	**63,9**	**36,1**
Andalusia	57,7	42,3
Aragó	65,1	34,9
Astúries	66,5	33,5
Balears	**54,8**	**45,2**
Canàries	58,0	42,0
Cantàbria	61,5	38,5
Castella i Lleó	60,3	39,7
Castella-la Manxa	57,0	43,0
Catalunya	82,9	17,1
Comunitat Valenciana	61,3	38,7
Extremadura	57,3	42,7
Galícia	60,6	39,4
Madrid	63,7	36,3
Múrcia	57,6	42,4
Navarra	72,2	27,8
País Basc	72,7	27,3
Rioja (La)	65,3	34,7
Ceuta	50,1	49,9
Melilla	43,5	56,5

Font: Ministeri d'Educació i Cultura

3. DESCRIPCIÓ DE L'ENQUESTA I RESULTATS AGREGATS

En la secció anterior s'ha posat de manifest el problema que pateix l'economia balear quant al nivell d'estudis postobligatoris i la taxa d'escolarització després dels 16 anys. Per analitzar el perquè, s'ha realitzat una enquesta que estudia els factors socioeconòmics i subjectius que influeixen en la decisió de continuar estudiant. Tal com s'indicava en la introducció, l'enquesta ha estat contestada per alumnes de 4t d'ESO, perquè és quan se suposa (sempre que els alumnes no hagin repetit cap curs) que acaba l'ensenyament obligatori i els alumnes han de decidir si continuen estudiant o no. L'enquesta s'ha realitzat a final de curs, en els mesos de maig i juny, perquè els alumnes tinguin al més clar possible la decisió de continuar o no els estudis.[2]

Per evitar possibles problemes amb la formulació de les preguntes i testar que mitjançant el qüestionari es podien aconseguir els objectius plantejats en el projecte, es va passar una enquesta pilot a més de 150 alumnes de diferents centres el mes de març. Una vegada detectades les preguntes que havien provocat més confusió, aquestes han estat reformulades a l'hora d'elaborar el qüestionari definitiu. Amb això s'ha aconseguit que el nombre d'alumnes que deixa preguntes sense contestar sigui el més reduït possible.

Tal com s'observa en el quadre 4, en l'enquesta han participat 30 centres (públics, privats i concertats) de Mallorca i s'han recollit un total de 1.803 enquestes vàlides per a l'explotació estadística.

Quadre 4. Centres participants i nombre d'enquestes realitzades

Centre	Núm. d'enquestes	Tipus de centre
CIDE	120	Concertat
Col·legi La Salle	105	Concertat
Col·legi Pius XII	55	Concertat
Col·legi San Agustín	40	Concertat
Col·legi Sant Francesc	73	Concertat
Col·legi Sant Vicenç de Paül	14	Privat
IES Albuhaira	23	Públic
IES Alcúdia	91	Públic
IES Arxiduc Lluís Salvador	47	Públic
IES Aurora Picornell	9	Públic
IES Bendinat	89	Públic
IES Berenguer d'Anoia	57	Públic
IES Calvià	67	Públic
IES Can Peu Blanc	53	Públic
IES Damià Huguet	52	Públic
IES Felanitx	75	Públic
IES Guillem Cifre de Colonya	66	Públic
IES Guillem Colom de Casasnovas	53	Públic
IES Guillem Sagrera	56	Públic

[2] Si bé és cert que únicament un 3,2% estaven indecisos quant a la decisió de continuar estudiant, fer l'enquesta a la part final de curs ha suposat que alguns alumnes (s'estima que un màxim d'un 10%) ja hagin deixat els estudis, sense acabar el curs, en complir els 16 anys.

IES Joan Maria Thomàs	81	Públic
IES Llompart	63	Públic
IES Josep Sureda i Blanes	75	Públic
IES Juníper Serra	28	Públic
IES Madina Mayurqa	78	Públic
IES Marratxi	101	Públic
IES Mossèn Alcover	82	Públic
IES Port Pollença	37	Públic
IES Son Ferrer	44	Públic
IES Son Pacs	20	Públic
IES Son Rullan	49	Públic
Total	**1.803**	

En el quadre 5 es resumeixen les principals característiques socioeconòmiques i familiars disponibles de les persones enquestades.

QUADRE 5. CARACTERÍSTIQUES SOCIOECONÒMIQUES DE L'ENQUESTA

	% sobre el total
Any de naixement	
1989	0,17
1990	8,76
1991	25,89
1992	65,18
Nombre de germans	
0	11,53
1	56,3
2	22,94
3	5,71
4	1,68
5	0,67
6	0,67
7	0,17
Més de 8	0,34
Germans més grans	
Sí	50,17
No	49,83
Estat civil dels pares	
Casats o parella de fet	77,37
Separats o divorciats	20,28
Vidu o vídua	2,35
Formació del pare	
Sense estudis	8,13

Estudis primaris	35,99
Estudis mitjos	35,01
Estudis superiors	20,53
D'altres	0,35
Formació de la mare	
Sense estudis	6,32
Estudis primaris	37,73
Estudis mitjans	34,66
Estudis superiors	20,89
D'altres	0,4
Situació laboral pare	
Desocupat	1,56
Inactiu	0,92
Jubilat o incapacitat	3
Treballant	94,52
Situació laboral mare	
Desocupada	5,38
Inactiva	9,45
Jubilada o incapacitat	1,81
Treballant	83,36

En el quadre anterior s'observa que un 25% dels estudiants van un any endarrerits, mentre que un 10% acumulen un endarreriment superior. Aquestes xifres són lleugerament inferiors a les que mostra el quadre 3 i són degudes a que a final de curs ja hi ha estudiants que han complert els 16 anys i han decidit abandonar els estudis sense finalitzar l'ESO. D'altra banda, les dades revelen que el més freqüent és tenir un germà (amb un 56% sobre el total de la mostra) i que en un 77% dels casos els pares estan casats o són parella de fet. Quant a la formació dels pares, observem que no hi ha grans diferències entre ells. Predominen els estudis primaris i mitjans amb un percentatge d'aproximadament un 35% per a cada un d'ells i en tots dos sexes. Un 10% dels pares tenen estudis superiors. Finalment, observem que la majoria de pares es troben en una situació activa, encara que el percentatge és lleugerament superior en el cas del pare (83% de les mares treballen, mentre que el percentatge se situa en un 95% en el cas dels pares).

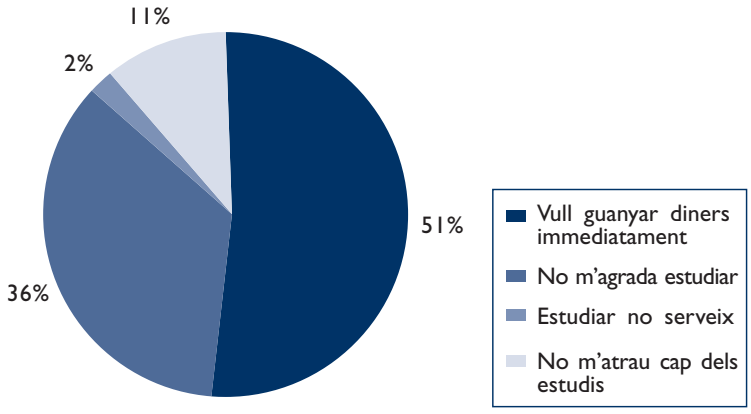
En el quadre 6 es recullen les variables corresponents a les preferències i la informació dels estudiants. Un 95% dels estudiants pretén continuar els estudis, encara que el percentatge d'estudiants que efectivament continuarà els estudis és sensiblement inferior (la taxa d'escolarització dels alumnes de 17 anys en el curs 2005-2006 a les Balears és de només un 61%, tal com es mostra en el quadre 2, la més baixa d'Espanya). Un 79% dels enquestats creuen que el sou que rebran si estudien serà superior, mentre que un 7% no ho pensen. Quant a la informació rebuda pel centre, la immensa majoria pensa que és adequada o molt adequada (al voltant d'un 80%), tant per la informació que reben per continuar estudiant com per les diverses sortides professionals disponibles.

Quadre 6. Preferències dels estudiants i informació rebuda

	% sobre el total
Vols continuar estudiant?	
Sí	94,54
No	2,28
No ho sé	3,18
Creus que si estudies tindràs un sou més elevat?	
Sí	78,92
No	7,36
No ho sé	13,72
Com consideres el suport i la informació que proporciona el col·legi per ajudar-vos a escollir si estudiar o no?	
Molt adequats	14,8
Adequats	68,78
Insuficients	13,47
Molt insuficients	2,95
Com consideres el suport i la informació que ofereix el col·legi sobre les sortides professionals que tindreu si no estudieu?	
Molt adequats	14,64
Adequats	63,07
Insuficients	19,66
Molt insuficients	2,63

En el gràfic 1 s'enumeren els principals motius pels quals no es vol continuar estudiant. La raó principal és perquè es volen guanyar diners immediatament (51%); en segon lloc, perquè no agrada estudiar (36%); i, en tercer lloc, perquè cap dels estudis que s'ofereixen no resulta atractiu (11%).

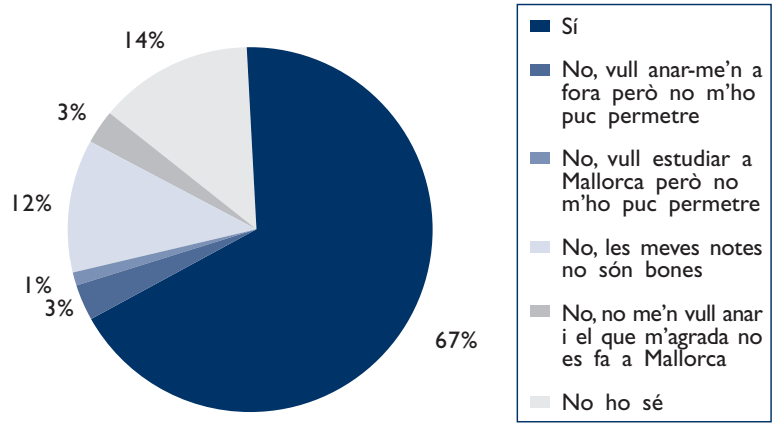
Gràfic 1: Motius indicats pels estudiants que no volen continuar els estudis



Nota: la suma dels percentatges excedeix el 100% perquè els enquestats podien donar respostes diverses.

Quant a l'ensenyament universitari, les preferències de l'alumnat queden reflectides en les figures 2 i 3.

GRÀFIC 2: PREFERÈNCIES DE L'ALUMNAT QUANT A L'EDUCACIÓ UNIVERSITÀRIA. SI VOLGUESSIS CONTINUAR ESTUDIANT, HO PODRIES FER?

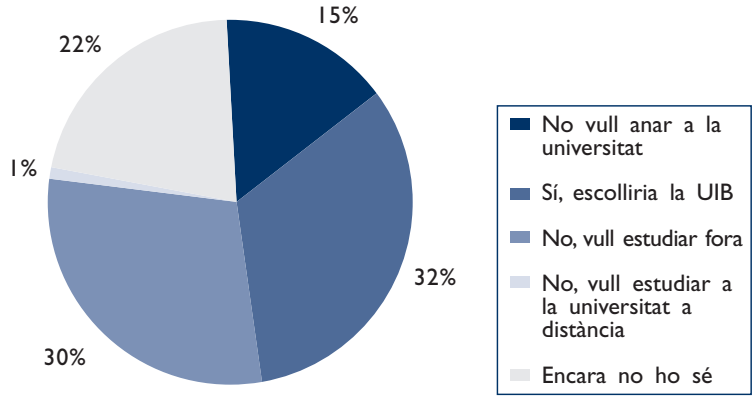


En el gràfic 2 s'observa com un 67% dels estudiants, si ho volen, no tenen problemes per continuar els estudis universitaris. Només un 4% dels estudiants al·leguen no poder estudiar per motius econòmics (tant si volen estudiar a Mallorca com si se'n volen anar a fora). Cal destacar que un 12% dels enquestats al·leguen problemes acadèmics, creuen que les seves notes no són prou bones per continuar els estudis. A un 3% dels estudiants no els agrada cap dels estudis que s'ofereixen. Finalment, hi ha un 14% que encara no sap si tindrà problemes a l'hora de cursar els estudis universitaris.

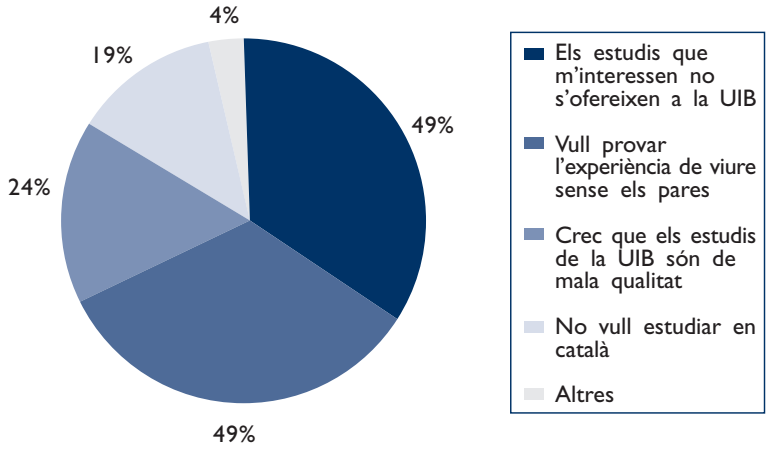
En el gràfic 3 analitzem les preferències dels estudiants a l'hora de continuar els estudis a la UIB. En *el gràfic 3a* se'ls pregunta si escollirien la UIB. Aproximadament, una tercera part triaria la UIB, un altre terç no sap si l'escolliria, un 1% es decantaria per una universitat no presencial (UNED o UOC) i la resta preferiria anar-se'n a fora per continuar els estudis. Els principals motius per voler estudiar fora són: la falta d'oferta d'estudis (els enquestats volen estudiar una carrera que no s'ofereix a la UIB) i provar l'experiència de viure sense els pares, totes dues seleccionades per un 49% dels enquestats que volen estudiar fora. Cal destacar que un 24% dels enquestats opinen que els estudis de la UIB són de més mala qualitat, per la qual cosa cal que la UIB millori la imatge davant dels estudiants potencials i la societat en general. Per això, s'ha d'intentar oferir i difondre informació sobre la qualitat de la docència i de la recerca que es duu a terme a la UIB. Finalment, un 19% argumenta tenir problemes amb el català com a motiu per anar-se'n a estudiar fora.

Gràfic 3: Preferències de l'alumnat quant a estudiar a la UIB

Gràfic 3a. Si vols continuar amb els estudis universitaris, escolliràs la UIB?



Gràfic 3b. Principals motius per estudiar fora



Nota: en el gràfic 3*b*, la suma dels percentatges supera el 100%, ja que es contemplava la possibilitat que els enquestats senyalessin diversos motius

4. RESULTATS DE L'ESTUDI

4.1. Factors que influeixen en la decisió d'estudiar

En primer lloc, volem analitzar el procés de presa de decisions dels estudiants, aspecte que de moment no s'ha tingut gaire en compte en la literatura. De fet, en la literatura només trobem funcions de demanda o estimacions de les taxes d'abandonament dels estudis, bé a partir de

les dades de l'enquesta contínua de pressuposts familiars i de l'enquesta de població activa, bé a partir de les dades agregades per a tota l'economia i no en les preferències manifestades pels estudiants potencials –vegeu Petrongolo i San Segundo (2002), Beneito *et al.* (2001). Les explicacions anteriors poden tenir sentit per si mateixes, però la seva rotunditat ha d'anar acompanyada d'anàlisis complementàries realitzades a partir de les decisions dels agents, els estudiants potencials.

Així, en aquesta secció s'analitzen, amb les tècniques economètriques i estadístiques adequades, els aspectes essencials que condicionen la decisió dels estudiants de continuar els estudis o no. Als aspectes més tradicionals, com l'entorn socioeconòmic de la família, afegirem aspectes relacionats amb les preferències individuals. Per conèixer la motivació de les decisions dels estudiants, necessitarem esbrinar com els afecta l'educació dels pares, la informació rebuda pels enquestats, fins a quin punt perceben l'educació com una inversió i quines són les seves preferències temporals. En el quadre 7 trobem una petita descripció de les variables utilitzades i una estadística descriptiva. Com que la majoria de les variables són discretes, en comptes d'oferir la mitjana i la variància, com sol ser freqüent, s'ofereix el percentatge que representen respecte del total de la mostra. Únicament en el cas del nombre de germans es tracta d'una variable contínua i s'indica la mitjana de la variable, que en aquest cas és d'1,4 germans.

Les variables que estan agrupades dins de les preferències temporals fan referència a la quantitat de diners que seria necessari oferir-los com a recompensa perquè decidissin estudiar una carrera universitària de quatre anys abans de posar-se a treballar. Com més gran és l'índex de preferència, més petita és la quantitat de diners que hem d'oferir als estudiants perquè decideixin estudiar en comptes de posar-se a treballar. Per tant, els que contesten l'opció 4 són els que estan més disposats a renunciar a un sou avui per tal de guanyar una mica més en el futur. Aquesta variable s'ha construït partint de les preguntes 22, 23 i 24, tal com es mostra en el quadre 7. Malgrat que la variable es comporta com es podria esperar i el format és similar al que es fa servir en altres enquestes,[3] la baixa resposta de les opcions en què en un primer lloc es decanten per estudiar i en una segona fase pel contrari (o viceversa), fa pensar que potser als enquestats els ha resultat difícil pensar en la situació hipotètica plantejada i han estat condicionats per la idea que tenen al cap de si volen continuar estudiant o no. Per això, de cara a futures investigacions, es proposa plantejar la pregunta com una decisió en què poden fer un dipòsit bancari i obtenir un rendiment en el futur o bé disposar dels diners a dia d'avui. D'aquesta manera, s'evitaria la possible "endogenitat" en la resposta a les preguntes i la decisió de continuar els estudis.

[3] Barsky et al. (1997) fan servir un esquema de preguntes similar al que s'empra en aquest treball per analitzar l'aversió al risc dels individus

Quadre 7. Descripció de les variables que s'utilitzen per a l'estimació posterior

Variables explicatives	%	Relació amb el qüestionari	Descripció de la variable
Continuar estudiant	94,3%	q12	1 si vol continuar estudiant
Col·legi públic	77,3%	F	1 si l'alumne pertany a un centre públic
Municipi interior	82,5%	G	1 si el municipi del centre té zona costanera
Repetidor	34,9%	q1	1 si l'estudiant no segueix el curs que li correspon d'acord amb l'any de naixement
Nombre de germans	1,37*	q2	En aquest cas oferim la mitjana i no el %
Estudis del pare mitjans o superiors	53,5%	q3	1 si el grau d'estudis del pare és superior o mitjà
Estudis de la mare mitjans o superiors	54,2%	q4	1 si el grau d'estudis del mare és superior o mitjà
Casats o parella de fet	76,9%	q9	1 si l'estat civil dels pares és casats entre ells o parella de fet
Males notes	11,4%	q16	1 si creu que les notes no són bones per poder estudiar el que voldria
Tenir germans més grans estudiant	36,4%	q8	1 si té germans més grans que estan estudiant
Informació del centre sobre estudis possibles		q10	
Informació adequada o molt adequada sobre els estudis	78,9%		
No rep informació suficient	16,4%		1 si la informació que rep del centre sobre els futurs estudis no és adequada
Relació entre els salaris i els estudis		q15	
Hi ha relació positiva entre salaris i estudis	78,9%		
No hi ha relació entre salaris i estudis	7,4%		
No sap si ha relació entre salaris i estudis	13,7%		
Preferències temporals		q22, q23, q24	
No contesta	13,5%		
Preferència temporal 1	2,0%	q22_1, q23_1	1 no està disposat a estudiar encara que això li suposi guanyar un 75% més en finalitzar els estudis
Preferència temporal 2	11,5%	q22_1, q23_2	1 si està disposat a estudiar si el sou és un 75% més elevat en finalitzar els estudis
Preferència temporal 3	3,0%	q22_2, q24_1	1 si no està disposat a estudiar si el sou en finalitzar és inferior a un 25% més
Preferència temporal 4	69,9%	q22_2, q24_2	1 si està disposat a estudiar encara que el salari que obtingui en finalitzar sigui únicament un 25% inferior
Nombre d'observacions	1,778		Nombre d'observacions utilitzades en l'estimació

* En aquest cas no es tracta d'un percentatge sobre el total, sinó del nombre mitjà de germans.

Quadre 8. Estimació pròbit per analitzar els determinants de la decisió de continuar els estudis (variable dependent: continuar estudiant)

Variables explicatives	Coeficient		Ef. s / prob.
Col·legi públic	-0,416	**	-2,3%
Municipi interior	0,142		0,9%
Repetidor	-0,52	***	-4,2%
Nombre de germans	-0,101	**	-0,7%
Estudis del pare mitjans o superiors	0,083		0,6%
Estudis de la mare mitjans o superiors	0,336	**	2,4%
Casats o parella de fet	-0,02		-0,1%
No hi ha relació entre salaris i estudis	-0,325	*	-2,9%
No sap si ha relació entre salaris i estudis	-0,323	**	-2,7%
No rep informació suficient	-0,254	*	-2,0%
Males notes	-0,13		-1,0%
Tenir germans més grans estudiant	0,151		1,0%
Preferència temporal 1	-0,727	***	-9,2%
Preferència temporal 2	0,021		0,1%
Preferència temporal 3	0,414		1,9%
Preferència temporal 4	0,544	***	4,6%
Constant	1,978	***	
PseudoR^2	0,199		
chi2	154,125		
N	1778		
Log-likelihood	-310,7		

Nota: les estrelles marquen el grau de significació de la variable. Les que no tenen estrelles no són significatives al 10%. * $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$

En el quadre 8 es mostra l'estimació pròbit que analitza la decisió d'estudiar. Com a variable dependent s'utilitza una variable que té valor 1 si l'alumne vol continuar estudiant i 0 en qualsevol altre cas. Com a variables explicatives es fan servir característiques sociodemogràfiques, característiques del centre, variables d'informació, preferències temporals i resultats acadèmics. La primera columna presenta el nom de la variable explicativa; la segona, el coeficient de l'estimació pròbit al costat del grau de significació. Finalment, l'última columna demostra l'efecte que tindria sobre la probabilitat un canvi en la variable (d'un 1% si la variable és contínua o de passar al valor alternatiu en les variables dicotòmiques). Per exemple, en la primera fila observem que anar a un col·legi públic té un coeficient de -0,416 i, com que és un valor negatiu, significa que redueix la probabilitat de voler continuar estudiant. Al costat d'aquest valor, les estrelles ens ofereixen la significació del coeficient, en aquest cas és significatiu al 5%. En l'última columna es mostra que l'efecte sobre la probabilitat és d'un -2,3%, la qual cosa significa que anar a un col·legi públic (en contraposició a anar a un de privat o de concertat) redueix un 2,3% la probabilitat que la persona enquestada vulgui continuar estudiant.

En primer lloc, comentarem les variables socioeconòmiques que poden ajudar a capturar la restricció pressupostària de la persona enquestada, *proxies* de la renda dels pares.[4] Aquestes variables són el fet d'anar a un col·legi públic i els estudis dels pares. Es pot pensar que les famílies amb menys recursos van als col·legis públics, en comptes d'anar als concertats o privats, per això, l'efecte que s'espera sobre la probabilitat de la decisió d'estudiar és negatiu, tal com s'obté en l'estimació. Quant als estudis dels pares, la variable que resulta ser significativa és la dels estudis de la mare; si la mare té estudis mitjans o superiors, la probabilitat de continuar estudiant augmenta un 2,4%. Sorprenentment, els estudis del pare no tenen incidència sobre la voluntat de continuar estudiant en la regressió duta a terme, això es perquè hi ha una elevada correlació entre els estudis del pare i de la mare que fa que en introduir totes dues variables conjuntament en la regressió aparegui un problema de multicolinealitat, que provoqui que una de les dues variables no sigui significativa. A més, hi ha informació sobre el nombre de germans. Com més germans, més esforç representa per a les famílies sufragar els estudis dels fills i, per tant, el coeficient esperat és negatiu, tal com apareix en la taula. Per cada germà addicional, la probabilitat es redueix en un 0,7%.

D'altra banda, tenim dues variables, una d'objectiva i una altra de subjectiva, que capturen els resultats acadèmics: ser repetidor i creure que les notes que s'obtenen no són bones. Totes dues variables tenen un efecte negatiu, tal com es podria esperar, però en el cas de les notes no és significatiu. Per tant, la variable que ens ofereix una informació rellevant per a la presa de decisions de la persona enquestada és la variable objectiva. La variable "no rep informació suficient" sobre els possibles estudis també és rellevant. Els alumnes menys informats són els que tenen menys probabilitat d'estudiar. La pregunta que podem fer-nos és si això es deriva del fet que com que no volen estudiar no s'esforcen per informar-se o si, al contrari, com que no tenen informació no estan decidits a continuar els estudis.[5]

A més, també s'interroga l'alumnat sobre el rendiment esperat dels estudis. Com es podria esperar, els alumnes que no creuen que estudiar els hagi de permetre guanyar un salari més bo en el futur són els que tenen menys probabilitat de continuar estudiant.

Finalment, comentarem les preferències temporals. Els valors són creixents, el que significa que, com més baix sigui el salari que ens han d'oferir perquè nosaltres tinguem incentius per estudiar, més gran serà la probabilitat de continuar estudiant. Malgrat que els resultats són coherents amb el que s'espera a priori, cal interpretar els resultats amb prudència. En aquesta mateixa secció ja s'ha comentat que a vegades la interpretació de les preguntes de l'enquesta de les quals prové la informació ha resultat confusa per als estudiants, la qual cosa queda patent en la baixa resposta de les persones enquestades. Per evitar que aquesta variable distorsionés els resultats, s'ha dut a terme una anàlisi de robustesa. Per això, s'ha eliminat de l'estimació la variable de les preferències temporals i s'ha observat com tant el signe com la significació dels coeficients es manté, amb la qual cosa podríem concloure que les estimacions són robustes.

[4] Desafortunadament, la renda dels pares no figura com a pregunta de l'enquesta per dos motius. En primer lloc, perquè és molt possible que les persones enquestades (que tenen uns quinze anys) desconeguin la renda que guanyen els pares. Tanmateix, també és important tenir present que es tracta d'una informació bastant confidencial i sobre la qual se sol ser reticent a respondre.

[5] Com que se sap el centre a què pertany la persona enquestada, es podria intentar analitzar la correlació entre la informació que rep al centre (que podem suposar constant en cada un dels centres) i la resposta a la pregunta de continuar els estudis, però com que la immensa majoria creu que la informació que rep és adequada o molt adequada i que de cada un dels centres tenim poques observacions, resulta complicat dur a terme una anàlisi rigorosa que permeti diferenciar aquest fet.

La resta de variables analitzades no tenen un efecte significatiu sobre la decisió d'estudiar. En primer lloc, s'incloïa informació sobre si el municipi a què pertany el centre té costa o és d'interior. La idea inicial és que en els municipis costaners és molt més senzill trobar feina no qualificada, la qual cosa podria explicar una disminució de la probabilitat de continuar els estudis. El signe obtingut és el que s'esperava, però l'efecte no és significatiu. També s'interrogava sobre l'estat civil dels pares, la idea subjacent era que les famílies desestructurades poden afectar el rendiment acadèmic dels estudiants i, per tant, la seva decisió d'estudiar; però les dades no semblen corroborar aquesta idea. Finalment, també s'inclou informació sobre si el germà o els germans més grans (en cas de tenir-ne) havien estudiat o estaven estudiant, però tampoc no ha tingut rellevància estadística.

A més de les variables contemplades en el quadre 8, també s'ha tingut en compte el centre a què pertany l'estudiant o la situació laboral dels pares, però aquestes variables s'han descartat de l'estimació final perquè no tenen un efecte significatiu en la decisió d'estudiar.

4.2. Beques i préstecs a interès zero

Un altre tema que s'analitza en aquesta secció és l'efecte del cost dels estudis en la decisió d'estudiar i les possibles mesures per pal·liar-lo. Com que un dels determinants més importants a l'hora de prendre la decisió d'estudiar són els costos dels estudis (incloent-hi el cost d'oportunitat), s'analitza l'efecte que podria tenir fer servir instruments encaminats a reduir-lo, com són les beques o els préstecs a interès zero per subvencionar els estudiants amb dificultats econòmiques, i que compensin al màxim possible l'increment de les taxes universitàries que hi pot haver en un futur pròxim a la universitat espanyola.

La importància d'aquesta contribució es basa en l'escassetat d'estudis aplicats que analitzen l'efecte d'un instrument o de l'altre. La literatura sobre aquest tema és eminentment teòrica. Cal destacar les aportacions de Cigno i Luporini (2003), Del Rey i Racionero (2006), Epple, Romano i Siegh (2003), García-Peñalosa i Walde (2000), Kemnitz (2004) i Rose i Sorensen (1992).

Per això, a la pregunta 16 del qüestionari la persona enquestada declara si tindria cap problema per continuar estudiant. Afortunadament, només un 4% dels estudiants al·leguen no poder estudiar per motius econòmics (tant si volen estudiar a Mallorca, com si se'n volen anar a fora), tal com es mostrava en el gràfic 2. D'aquests estudiants, gairebé la totalitat (un 96%) estudiarien si se'ls concedís una beca suficient per finançar els estudis; mentre que si, en lloc de la beca, poguessin optar per un préstec a interès zero a tornar una vegada comencin a treballar, un 76% decidiria cursar estudis universitaris. Per falta d'una anàlisi més rigorosa,[6] la conclusió que en podem extreure és que la beca és més eficaç a l'hora d'incentivar els estudiants a anar a la universitat, si bé el cost econòmic per a l'Administració és molt superior al del préstec.

[6] Desgraciadament, no es disposa de la informació suficient per poder dur a terme una anàlisi més rigorosa. Únicament un 4% dels enquestats al·lega tenir problemes econòmics a l'hora de cursar estudis universitaris, cosa que provoca que hi hagi únicament 76 persones enquestades que puguin respondre a les preguntes 17 i 18 del qüestionari. Aquest petit tamany mostral fa que sigui complicat extreure conclusions sòlides a partir del que s'ha observat en l'enquesta.

6. CONCLUSIONS

En aquest treball evidenciem que la població de les Balears té un nivell mitjà d'estudis molt per sota de les altres comunitats autònomes. A més, aquest fet, lluny de semblar que es vagi corregint amb el pas del temps, s'ha anat accentuant durant els últims anys.

Un nivell d'educació baix implica una formació dels treballadors baixa, i això té efectes molt importants sobre els treballadors i sobre el conjunt de l'economia. D'una banda, una baixa formació dels treballadors es tradueix en un salari més baix, ja que el treballador serà menys productiu. A més, a l'hora de jubilar-se percebrà una pensió més baixa. D'altra banda, l'escassa formació dels treballadors es tradueix en un capital humà de l'economia més baix, i això repercuteix en el creixement econòmic, la renda per capita i el capital social.

Per això, és de vital importància analitzar les determinants que influeixen en els estudiants a l'hora d'abandonar prematurament els estudis o de decidir continuar formant-se. Els estudis presentats fins ara es basaven en aspectes agregats o d'estructura de mercat; en canvi, en aquest treball ens hem centrat en dades subjectives que provenen dels estudiants potencials (els interessats). Per això, s'ha confeccionat un qüestionari que han contestat més de 1.800 alumnes que estan a punt de finalitzar l'ensenyament obligatori.

Crida l'atenció que un 95% dels enquestats declaren voler continuar estudiant, aquesta xifra contrasta amb les dades provinents de l'Oficina d'Estadística del Ministeri d'Educació i Ciència (2008) per al cas de Balears, que revelen una taxa d'escolarització sensiblement inferior. Això es pot explicar per dos motius. Primer, molts dels alumnes que abandonen els estudis no són bons estudiants i solen acumular retards abans d'arribar a 4t d'ESO. Aquests estudiants abandonen l'ensenyament obligatori quan compleixen els 16 anys, en molts casos sense ni tan sols arribar a cursar 4t d'ESO. Segon, hi ha un desfasament entre el que volen fer els alumnes a final de curs i el que acaben fent realment. Alguns pretenen continuar estudiant, però quan obtenen mals rendiments a final de curs o davant de la possibilitat d'obtenir una feina amb facilitat decideixen no cursar estudis postobligatoris. Per tant, malgrat que considerem molt útil l'estudi que s'ha dut a terme, és important continuar investigant per comprendre millor els motius que impulsen els estudiants a abandonar prematurament els estudis i, així, poder dissenyar les polítiques adequades que redueixin les taxes d'abandonament. Una de les possibilitats seria dissenyar un qüestionari específic per analitzar els motius que impulsen els estudiants a abandonar els estudis i les causes del fracàs escolar.

Les dades indiquen que el perfil de la persona enquestada que pretén continuar els estudis és el següent. És un estudiant amb pocs germans, va a un centre privat o concertat, no ha repetit cap curs, els seus pares tenen estudis mitjans o superiors, sap que estudiar li reportarà un salari més alt en el futur, està ben informat sobre els possibles estudis que pot realitzar i està disposat a sacrificar un sou avui a canvi de guanyar una mica més en el futur. Òbviament, no complir algun dels requisits no implica, ni molt menys, que no vulgui continuar estudiant, però la probabilitat serà lleugerament més baixa. En resum, els estudiants que tenen més probabilitats de continuar els estudis són els que tenen pares amb una certa capacitat econòmica, estan ben informats, els seus resultats acadèmics són bons i són menys impacients a l'hora de guanyar diners (valoren més els diners en el futur).

Els motius que s'assenyalen per no continuar estudiant són principalment dos: que la persona enquestada vol guanyar diners ràpidament o que no li agrada estudiar. Quant als estudis universitaris, que tenen un cost superior per a l'alumne, trobem un 4% dels enquestats que revelen que no poden anar a la universitat per motius econòmics. D'aquests, un 96% estaria disposat a estudiar si se li concedís una beca suficient per finançar els estudis, mentre que si se li atorgués un préstec a interès zero a tornar un cop s'incorporés al mercat laboral, un 76% decidiria anar a la universitat. Per tant, la beca sembla un instrument més efectiu per incentivar l'alumnat a continuar estudiant, encara que el cost que suposa per a l'Administració sigui molt més gran.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

BARSKY, R. B. [*et al.*]. "Preference Parameters and Behavioral Heterogeneity: an Experimental Approach in the Health and Retirement Study". *Quarterly Journal of Economics*, vol. CXII (1997), pàg. 537-580.

BECKER, G. *Human Capital*. Chicago: University Press, 1962.

BENITO, P. [*et al.*]. "Determinants of the demand for education in Spain". *Applied Economics*, 33 (2001), pàg. 1541-1551.

CES. *Memòria anual*, 2005.

CIGNO, A.; LUPORINI, A. (2003). "Scholarships or student loans? Subsidizing higher education in the presence of moral hazard". CES ifo WP, núm. 973 (juny del 2003).

CRUE. *Informació acadèmica, productiva i financera de les universitats públiques espanyoles (2000-2001)*. (Juny del 2002).

DEL REY, E.; RACIONERO, M. "Financing Schemes for Higher Education". *The Australian National University*, (2006) WP, núm. 460.

DENISON, E. "Education, Economic Growth and Gaps in Information". *Journal of Political Economy,* (1962).

EPPLE, S. R.; ROMANO R.; SIEG, H. "Petar Effects, Financial Aid, and Selection of Students into Colleges and Universities: An Empirical Analysis". *Journal of Applied Econometrics*, vol. 18 (2003), pàg. 501-525.

GARCÍA-PEÑALOSA, C.; WALDE, K. "Efficiency and Equity Effects of Subsidies to Higher Education". *Oxford Economic Papers,* 52 (2000).

Informe PISA, 2003 i 2008.

JOGERSON, D. W.; GRILICHES, Z. "The explanation of productivity change". *Review of Economic Studies*, 34 (1967).

KEMNITZ, A. "Funding, Competition and Quality in Higher Education". Mimeo, University of Mannheim, 2004.

MARCHESI, A. "El fracàs escolar a Espanya". Fundació Alternatives, DT 11/2003, 2003.

MEC. *Dades i Xifres del Sistema Universitari Espanyol*. Diversos anys.

Oficina d'Estadística del Ministeri d'Educació i Ciència. "Les xifres de l'educació a Espanya". Edició 2008.

PETRONGOLO, B.; SAN SEGUNDO, M. "Staying-on at school at 16: the impact of labor market conditions in Spain". *Economics of Education Review*, 21 (2002), pàg. 353-365.

ROSE, DAVID C.; SORENSEN, R. L. "High Tuition, Financial Aid, and Cross-subsidization: do Needy Students Really Benefit?". *Southern Economic Journal,* vol. 59 (1992), pàg. 66-76.

ROSSELLÓ, J. "Capital humà i desenvolupament econòmic a les Illes Balears", Sèrie Estudis Regionals - Situació Illes Balears - BBVA, 2003.

Sa Nostra. *Memòria de Sa Nostra de l'any 2005*.

UZAWA, H. "Optimum Technical Change in an Aggregative Model of Economic Growth". *International Economic Review*, 6 (1965), pàg. 18-31.

Annex 1: Qüestionari de l'enquesta

ENCUESTA PARA EL ESTUDIO DE LOS DETERMINANTES DE LOS NIVELES DE ESCOLARIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA POST-OBLIGATORIA

A rellenar por el encuestador		
A) Nombre del Colegio:		B) Fecha:
C) Municipio:	D) Localidad:	E) CP:
F) Naturaleza del centro 1 Público 2 Privado	G) Naturaleza del municipio 1 Costa 2 Interior	

Características socioeconómicas y familiares

1) Año de nacimiento

2) Número de Hermanos(as)
(sin contarte a ti)

3) Nivel formación del padre
1 Sin estudios
2 Estudios Primarios (Graduado escolar, EGB)
3 Estudios Medios (Bachiller, BUP, FP, carrera militar o similar)
4 Estudios superiores (Universitarios)
5 Otros:……..

4) Nivel formación de la madre
1 Sin estudios
2 Estudios Primarios (Graduado escolar, EGB)
3 Estudios Medios (Bachiller, BUP, FP, carrera militar o similar)
4 Estudios superiores (Universitarios)
5 Otros:……..

5) Situación laboral del padre
1 Parado (busca trabajo)
2 Empleado en una empresa o fijo-discontinuo
3 Autónomo (trabajo por cuenta propia)
4 Inactivo (no trabaja y no busca trabajo)
5 Jubilado o incapacitado

6) Situación laboral de la madre
1 Parado (busca trabajo)
2 Empleado en una empresa o fijo-discontinuo
3 Autónomo (trabajo por cuenta propia)
4 Inactivo (no trabaja y no busca trabajo)
5 Jubilado o incapacitado

7) ¿Tienes algún hermano o hermana mayor?
1 Sí → **8) Al finalizar la ESO…**
1 Siguió estudiando
2 Se puso a trabajar
3 Otros:……
2 No

9) ¿Cuál es el estado civil entre tus padres?

1 Casados o pareja de hecho
2 Separados o divorciados
3 Viudo o viuda

Preferencias Estudiantes

10) ¿Cuál es el nivel de apoyo e información del colegio para ayudaros a escoger si estudiar o no?

1 Muy adecuado
2 Adecuado
3 Insuficiente
4 Muy insuficiente

11) ¿Cuál es el nivel de apoyo e información que ofrece el colegio sobre las salidas profesionales que tendréis si no estudiáis?

1 Muy adecuado
2 Adecuado
3 Insuficiente
4 Muy insuficiente

12) Después de la ESO, ¿te gustaría seguir estudiando?

1 Sí	2 No	3 Todavía no lo sé
13) ¿Qué quieres estudiar? 1 Bachillerato 2 Formación profesional (FP) 3 Otros:…… 4 No lo sé	**14) ¿Por qué?** (se admiten varias respuestas) 1 Quiero trabajar para ganar dinero ya 2 No me gusta estudiar 3 Estudiar no me sirve para nada 4 Me gustaría continuar, pero ninguno de los estudios me gusta	

15) ¿Crees que un mayor nivel de estudios te permitiría conseguir un trabajo mejor pagado y/o con mejores condiciones?

1 Sí
2 No
3 No lo sé

16) Si quisieses estudiar en la universidad, ¿podrías hacerlo?

1 Sí

2 No, quiero irme fuera y mis padres no quieren o no pueden pagarme los estudios

3 No, quiero estudiar en Mallorca, pero mis padres no pueden o no quieren pagarme los estudios

4 No, creo que mis notas no son suficientemente buenas para estudiar lo que quiero

5 Lo que me gustaría estudiar no se ofrece en la isla y no quiero irme fuera

6 No lo sé

En caso de contestar la opción 2 ó 3 contesta las siguientes preguntas:

17) ¿Estudiarías si te diesen una beca suficiente para financiar los estudios?
1 Sí
2 No

18) ¿Estudiarías si el Gobierno te prestase el dinero (sin intereses, a devolver poco a poco cuando ya estés trabajando?
1 Sí
2 No

19) Si quieres continuar con tus estudios en la universidad, ¿escogerías la UIB?

1 No quiero ir a la universidad

2 Sí, escogerías la UIB

20) Señala el motivo:
1 Mis padres no quieren que me vaya fuera
2 Prefiero estudiar en la UIB

3 No, quiero estudiar fuera

4 No, quiero estudiar en la universidad a distancia (UNED o UOC)

5 No lo tengo claro todavía

21) Señala el motivo (se admiten varias respuestas)

1 Los estudios que quiero hacer no se ofrecen en la UIB

2 Quiero vivir la experiencia de vivir fuera sin mis padres

3 Creo que los estudios que ofrece la UIB son de peor calidad

4 No quiero estudiar en Catalán

5 Otros: . . . . . .

Preferencias temporales

22) Imagínate que estudiar es gratis. Supón que si estudias una carrera universitaria tendrás que estudiar durante cuatro años (en los que no ganarás nada), pero que al finalizar te permitirán ganar un salario mensual superior el resto de tu vida. Elige la elección que te parezca más atractiva:

1 Si **no** estudias
800 €

23) Si has elegido la opción 1: ¿Qué eliges ahora?

1 Si no estudias
800 €

2 Si estudias
1400 €

2 Si estudias
1200 €

24) Si has elegido la opción 2: ¿Qué eliges ahora?

1 Si no estudias
800 €

2 Si estudias
1000 €

Abandonament escolar a les Illes Balears

Belén Pascual Barrio

Lluís Ballester Brage

RESUM

L'alt nivell de vulnerabilitat educativa i la polarització dels itineraris dels joves són dos dels factors que acompanyen una problemàtica que caracteritza el sistema educatiu de les Illes Balears: l'abandonament dels estudis. Un mercat laboral focalitzat en el sector turístic i la construcció ha provocat l'increment de la població activa, també jove i estrangera. A més, són diversos els indicadors que els estudis relacionen amb l'abandonament, com són les estructures familiars, el nivell de renda o el territori. Al present treball presentam una definició teòrica de la problemàtica, així com l'anàlisi d'una sèrie de dades estadístiques que aporten coneixement sobre aquesta problemàtica.

RESUMEN

El alto nivel de vulnerabilidad educativa y la polarización de los itinerarios de los jóvenes son dos de los factores que acompañan una problemática que caracteriza el sistema educativo de las Islas Baleares: el abandono de los estudios. Un mercado laboral focalizado en el sector turístico y la construcción ha provocado el incremento de la pobación activa, también joven y extranjera. Además, son diversos los indicadores que los estudios relacionan con el abandono, como son las estructuras familiares, el nivel de renta o el territorio. En el presente trabajo presentamos una definición teórica de la problemàtica, así como el análisis de una serie de datos estadísticos aque aportan conocimiento sobre esta problemática.

L'abandonament escolar és la manifestació d'una problemàtica individual, però alhora expressa la debilitat del mateix sistema educatiu. L'anàlisi dels índexs d'abandonament escolar permet afirmar que en termes comparatius Espanya és un dels països amb més abandonament escolar abans dels 18 anys de l'OCDE. És més, no només els índexs són molt elevats, el triple de l'objectiu de la UE per a 2010, sinó que l'evolució no és positiva. Juntament amb aquest indicador, els indicadors complementaris de la taxa de repetició i la taxa d'idoneïtat també reflecteixen la dificultat de molts alumnes de progressar adequadament al llarg dels cursos que componen el currículum educatiu. Les dades també mostren la significativa taxa més baixa d'abandonament de les dones i les importants diferències, en nivell i tendència, existents entre les comunitats autònomes de l'Estat.

L'any 2008 a Espanya un 32% de l'alumnat va abandonar prematurament els estudis. Aquesta falta de continuïtat dels estudis posteriors als ensenyaments obligatoris, es manté des de 1998: les mitjanes estatals mostren que entre 1998 i 2008 gairebé l'abandonament no ha baixat del 30%. Comparativament, Espanya té un dels percentatges d'abandonament escolar primerenc més elevats de la UE-27, ja que duplica la mitjana europea, que l'any 2008 va ser d'un 14,9% (el 2003 arribà al 16,6%). Les comunitats autònomes que es troben més a prop d'aquesta mitjana són el País Basc (14,7%) i Navarra (19,2%) i Astúries (19,7%). Per altra banda, la comunitat autònoma de les Illes Balears es troba entre les comunitats més allunyades de les mitjanes europea i estatal, ja que ha passat del 38,1% l'any 1998 al 43,2% l'any 2008 (vegeu els Quadres 1 i 2).

Hi ha diferències molt notables en les taxes de fracàs i abandonament entre comunitats autònomes, especialment pel que fa a la taxa d'abandonament. Les taxes d'abandonament a Ceuta i Melilla, les Illes Balears, Castella - la Manxa, Múrcia i Andalusia, en una classificació que lidera en negatiu la nostra

comunitat, són més del doble que les d'Astúries, Navarra i el País Basc, per exemple. Probablement es pot trobar una explicació en l'estructura del mercat de treball d'aquestes comunitats del nord de l'Estat, amb una presència més destacada del sector industrial i més petita dels sectors de serveis i construcció. La conseqüència és la necessitat de més preparació per accedir en condicions a aquests mercats de treball.

Quadre 1. Abandonament educatiu primerenc: Percentatge de població entre 18 i 24 anys que no ha completat E. secundària 2a etapa i no segueix cap tipus d'estudi o formacióa

	TOTAL			HOMES			DONES		
	1998	2003	2008	1998	2003	2008	1998	2003	2008
Unió Europea (27)	..	16,6	14,9	..	18,7	16,9	..	14,5	12,9
Espanya	29,6	31,6	31,9	35,3	38,1	38,0	24,1	24,8	25,7

Font: Ministerio de Educación. Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2010. Escolarización, transición y resultados en el sistema educativo. Dades d'Eurostat: Labour Force Survey (Enquesta Europea de Població Activa) - Mitjanes anuals per als anys 2003 i 2008 i segon trimestre per a 1998.

Quadre 2. Abandonament educatiu primerenc: Percentatge de població entre 18 i 24 anys que no ha completat E. secundària 2a etapa i no segueix cap tipus d'estudi o formació

	TOTAL			HOMES			DONES		
	1998	2003	2008	1998	2003	2008	1998	2003	2008
TOTAL	**30,8**	**31,6**	**31,9**	**36,1**	**38,1**	**38,0**	**25,7**	**24,8**	**25,7**
Andalusia	38,6	38,2	38,5	41,4	44,2	43,5	35,7	31,9	33,2
Aragó	22,8	24,0	25,6	28,2	32,6	31,7	17,6	15,1	19,1
Astúries	24,5	28,6	19,7	30,2	31,3	26,4	18,8	25,7	12,8
Balears (Illes)	38,1	41,4	43,2	43,8	51,6	49,2	32,6	30,7	37,0
Canàries	34,5	32,7	34,1	41,3	42,5	43,5	27,8	23,0	24,5
Cantàbria	25,8	29,1	22,8	34,8	37,3	31,1	17,1	20,3	14,8
Castella i Lleó	23,4	24,4	26,0	30,6	32,2	31,6	16,4	16,3	20,2
Castella - la Manxa	39,0	36,2	38,1	43,1	46,1	45,8	34,9	25,6	29,9
Catalunya	30,1	33,9	33,2	37,5	41,5	39,7	22,5	26,0	26,4
Comunitat Valenciana	36,2	36,0	33,1	42,4	42,2	38,2	30,1	29,3	27,8
Extremadura	40,7	36,9	33,6	48,8	45,5	39,1	32,6	28,3	27,9
Galícia	30,5	25,0	24,1	37,1	32,0	32,2	24,0	17,8	15,8
Madrid	21,0	22,6	26,9	24,5	26,6	32,4	17,6	18,5	21,4
Múrcia	39,2	42,0	41,0	40,8	46,5	49,7	37,5	37,2	32,1
Navarra	18,5	20,8	19,2	26,4	25,1	23,9	10,7	16,2	14,4
País Basc	18,5	15,8	14,7	22,3	20,3	18,1	14,4	10,9	11,2
Rioja (la)	30,2	34,7	37,2	39,9	38,6	41,9	20,7	30,5	32,3
Ceuta i Melilla	40,8	40,8	42,1	43,8	44,1	44,1	37,9	37,2	40,2

NOTA: Calculat amb la nova metodologia establerta per Eurostat, basant-se en mesures anuals de les dades trimestrals, excepte per a 1998, basat en el 2n trimestre.

Font: Ministerio de Educación. Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2010.

Cal dir que la taxa d'abandonament escolar esmentada més sovint pels mitjans, i recollida a les publicacions oficials, el 31,9% el 2008 quan es pren com a referència el col·lectiu entre 18 i 24 anys, està lleugerament infravalorada, ja que no considera com a abandonament escolar el fet que, havent deixat l'educació reglada, es continuï seguint algun tipus d'educació no reglada, com puguin ser cursos d'anglès, informàtica, etc. Quan es considera aquest col·lectiu com a part de l'abandonament escolar, la taxa d'abandonament augmenta fins al 34,9%.

En sentit contrari, la taxa d'abandonament escolar, com que inclou els immigrants, que en la seva gran majoria mai no han abandonat el sistema educatiu espanyol, perquè quan varen arribar a Espanya ja havien deixat enrere la condició d'estudiants, no es pot interpretar directament com a reflex de problemes en el sistema educatiu. Només pot interpretar-se en aquests termes la fracció de l'abandonament escolar dels nacionalitzats, que sí que han passat pel sistema i l'han abandonat. L'escassa magnitud del fenomen immigratori en el passat fa que aquesta diferenciació manqui d'importància quan s'estudia l'abandonament escolar de fa una dècada. En l'actualitat, el fort augment de la població immigrant, amb una taxa d'abandonament escolar més gran (51,7%) que la de la població nacional, fa que l'impacte sigui significatiu. Això, òbviament, no anul·la el problema, ja que la taxa d'abandonament de la població amb nacionalitat espanyola segueix sent molt alta en termes absoluts i comparats, però redueix la seva intensitat en 4 punts percentuals, i la situa, en termes corregits per poder tenir en compte el problema considerat abans, en el 30,9% enfront del 34,9%. Una altra qüestió és l'impacte que té sobre el mercat de treball, ja que en aquest cas el fet que el que abandoni el sistema sigui nacional o immigrant no tindria cap incidència.

En termes històrics, el seguiment de la intensitat del fracàs i abandonament escolar en les cohorts de població nascudes a partir de 1945 posa de manifest una caiguda molt pronunciada d'ambdós indicadors fins a arribar als nascuts el 1975, a partir dels quals es produeix una estabilització de les taxes d'abandonament i fracàs que, no obstant això, tornen a augmentar de forma notable –al voltant de quatre punts percentuals– com a resultat de la introducció de l'ESO i l'allargament del període d'educació obligatòria fins als 16 anys. Aquest resultat obeeix, al marge de les qualitats pedagògiques que pogués tenir la reforma feta a partir de la LOGSE, a l'allargament del període d'educació obligatòria, que comporta un allargament, també en dos anys, de les possibilitats d'abandonament. Això és, l'abandonament és més gran perquè el període és més llarg i, previsiblement, les exigències també són superiors (Casquero; Navarro, 2008).

1. ABANDONAMENT ESCOLAR I DESIGUALTAT SOCIAL

L'abandonament, entès com a desescolarització precoç, suposa la ruptura escolar definitiva entre els 12 i els 16 anys. Quan la ruptura escolar és *definitiva* ens trobam amb les conseqüències de l'absentisme, principalment, l'augment de la vulnerabilitat i el risc d'exclusió social. Els efectes de la ruptura amb el sistema educatiu són la no adquisició de coneixements bàsics, la limitació de les oportunitats i de la motivació per a la participació en accions formatives futures i la manca de credencials per a l'accés al mercat laboral. Aquesta manca de credencials és interpretada pels ocupadors com a desafecció a l'escola i desafecció per la feina (García, 2007).

Quan la ruptura escolar és *parcial* es parla d'absentisme, és a dir, una situació de matriculació amb un nivell d'assistència irregular i amb faltes injustificades. L'absentisme és degut a factors diversos i no sempre dóna com a resultat l'abandonament del sistema educatiu. Es parla de tipologies diferents d'absentisme: des de l'absentisme lleuger, puntual, aïllat, baix, fins a l'absentisme alt, perllongat i crònic. Es tracta d'un fenomen difícil de mesurar, ja que no respon a una única definició i a uns indicadors explícits.

L'absentisme és el resultat de la interacció de diversos factors i pot evolucionar de forma distinta: pot donar com a resultat l'abandonament del sistema educatiu o el reingrés posterior i pot afavorir l'inici de pràctiques predelictives o precipitar la inserció laboral. Les causes de l'absentisme s'atribueixen a variables estructurals i variables psicosocials. Per una part, situacions de risc relacionades amb els condicionaments socials i familiars, amb un entorn socioeconòmic i unes polítiques socials i educatives determinats. Per altra part, hi ha circumstàncies biogràfiques de socialització, les característiques de l'alumnat i de les seves famílies, les expectatives i les percepcions d'aquests, l'entorn més proper, el grup d'iguals, l'organització educativa dels centres, el clima escolar o les respostes pedagògiques del professorat.

Al costat d'aquesta perspectiva de les greus dificultats al llarg del procés educatiu basada en l'abandonament definitiu o parcial, coexisteix una visió que se centra en el rendiment obtingut dels estudis per part d'aquells que són encara dintre del sistema, enfocament popularitzat pel programa PISA de l'OCDE, que, encara que sigui interessant, queda fora de la nostra anàlisi. Desafortunadament, com que els resultats de les proves PISA són anònims, no hi ha forma de fer un seguiment de les trajectòries formatives i laborals dels estudiants i analitzar quins són els processos educatius seguits ni la seva forma d'inserció en el mercat de treball, una cosa que sí que es pot fer en el cas dels joves que abandonen precoçment el sistema educatiu.

L'absentisme és considerat com un fenomen invisible, dinàmic, fluid i multiforme. Encara així, sabem que aquest fet es concentra en determinats centres i territoris (García, 2007). De fet, la ruptura escolar definitiva és una de les manifestacions de desigualtat social a la nostra societat.

El repàs de les raons al·ludides a la bibliografia per explicar el fracàs i l'abandonament escolar indica l'existència d'un consens entre els especialistes pel que fa a l'existència de causes múltiples que subjeuen a l'abandonament escolar (Marchesi, 2003; Rué, 2005). Les causes principals es poden vincular a quatre àmbits diferents: *el personal*, associat a les característiques dels alumnes; *el familiar*, associat al seu entorn familiar; el del *centre d'estudis*, relacionat amb els recursos disponibles, els incentius dels mestres i professorat, l'enfocament i el funcionament pedagògic; i, finalment, el *context social i econòmic* en el qual se situa el centre educatiu i en el qual s'insereix l'alumne. No hi ha, per tant, una causa prioritària única i sí una conjunció de circumstàncies que poden afavorir en un moment donat l'abandonament escolar.

Els especialistes també coincideixen en la consideració dels efectes negatius, tant individuals com externs (socials), derivats de l'abandonament escolar abans de completar els estudis. Aquests efectes es manifesten tant en l'àmbit laboral: en una taxa d'activitat més baixa, ocupacions més precàries, salaris més baixos, com en l'àmbit extralaboral: més risc de pobresa, més risc de dependència de prestacions socials, més mal estat de salut subjectiu, etc.

A l'estudi sobre l'abandonament escolar realitzat per la Fundació la Caixa (Fernández Enguita et al., 2010) es posa en evidència que existeixen desigualtats considerables en la probabilitat d'abandonament prematur i, com a conseqüència d'aquestes, les situacions de vulnerabilitat educativa es concentren en determinats col·lectius, i aquest fet condiciona les seves oportunitats al llarg de la trajectòria vital. A més, l'estudi alerta sobre l'empitjorament d'aquesta situació els darrers anys.

Els diferents nivells de vulnerabilitat de la població jove en situació de pobresa o exclusió educativa poden ser identificats a partir dels marges que estableixen els llindars següents (CES, 2010):

- El nivell de vulnerabilitat greu fa referència a situacions extremes d'exclusió social. Proporció de joves que no obtenen el títol de graduat en ESO, titulació mínima exigida per a tots els ciutadans.
- El nivell de vulnerabilitat moderada es correspon amb els alumnes que han abandonat de forma primerenca el sistema escolar i la seva capacitat d'aprendre a aprendre és baixa.
- El nivell de vulnerabilitat lleu té a veure amb els joves que obtenen nivells baixos de rendiment en competències bàsiques (matemàtiques, ciències i lectura). Principalment, els nivells mínims en comprensió lectora dificulten la possibilitat d'ampliar coneixements en altres àrees.

D'acord amb aquesta classificació, la vulnerabilitat educativa greu i moderada afectaria més de 3 de cada 10 joves espanyols i més de 4 de cada 10 joves de les Illes Balears (CES, 2010). A més, la **vulnerabilitat educativa** en els joves està desigualment distribuïda (Marí-Klose et al., 2010). És més comuna en els homes,[1] en els joves nascuts a l'estranger i en els joves amb pares amb baix nivell educatiu, principalment amb mares amb baix nivell educatiu. Per exemple, els joves amb mares amb un nivell d'estudis universitaris, tenen una probabilitat 17 vegades més alta de no abandonar els estudis de forma prematura en relació amb els joves de mares amb estudis primaris.

A part d'aquestes variables, poden tenir-se en compte la renda de la llar i l'estructura familiar. Els nivells baixos de renda de la llar no incrementen per ells mateixos les probabilitats d'abandonament prematur. Mentrestant, l'estructura familiar té una influència significativa sobre els resultats educatius, independentment de les condicions econòmiques de la llar. Una altra variable que té efecte significatiu sobre la probabilitat d'abandonament dels estudis entre els 18 i els 24 anys és que el jove visqui en una llar monoparental (encapçalada per la mare). En les mateixes condicions, la probabilitat d'abandonament prematur és un 86% més alt en aquestes llars que a les llars amb tots dos progenitors.

A més, és més freqüent en determinades comunitats autònomes, al marge del nivell de desenvolupament de referència. Una vegada controlades les variables de composició sociodemogràfica, els resultats mostren la pervivència de diferències territorials. A les Illes Balears, a igualtat d'altres condicions, la raó de probabilitats d'abandonament prematur és 4,1 vegades més alta que a la resta de l'Estat (a Múrcia, 5,3, i a Ceuta, 6,7). Però, què entenem per abandonament dels estudis? La revisió de Fernández Enguita et al. (2010) sobre les diferents definicions d'aquest concepte ens aporta un marc teòric de referència. Des del **vessant més ampli**, l'abandonament inclouria tots els alumnes entre 18 i 24 anys que no han assolit cap tipus d'ensenyament secundari reglat postobligatori: cicles formatius, batxillerat o estudis anteriors equivalents. Són alumnes que

[1] En totes les comunitats els homes abandonen amb més freqüència els estudis. A les Illes Balears la pitjor part correspon als homes joves, un 49,2% dels quals varen abandonar l'any 2008.

deixen d'estar matriculats o no arriben a estar matriculats en aquests estudis. També es considera abandonament el cas d'alumnes que continuen escolaritzats en programes de preparació per a la feina. Des del **vessant més restrictiu**, seria considerat abandonament només el cas dels alumnes que, complint els criteris anteriors, no siguin classificables com a fracàs. Seria el cas dels alumnes que hagin obtingut la graduació en l'ESO i podrien estar cursant algun tipus d'ensenyament reglat secundari postobligatori.

Una concepció àmplia del fracàs inclouria la no consecució dels objectius escolars mínims per viure en societat, d'acord sobretot amb els requeriments del mercat de treball. Des d'aquesta concepció, el mínim nivell educatiu es correspondria amb un títol regular postobligatori. Aquesta forma d'entendre el fracàs escolar suposa que davant *qualsevol ciutadà que no assoleix els objectius escolars que l'economia i la societat consideren i manegen com a mínims convenients i exigibles, malgrat que no siguin obligatoris, ens trobam davant un fracàs de l'individu, de la societat i de la institució encarregada de fer de mitjancer* entre ambdós per a aquest fi, de la mateixa manera que l'atur pot considerar-se un fracàs individual i col·lectiu, tot i que el treball no sigui una obligació (Fernández Enguita et al., 2010, 24).

2. EL CONTEXT DE L'ABANDONAMENT ESCOLAR A LES ILLES BALEARS

D'acord amb l'anterior, a les Illes Balears, només un 48,2% de la població entre 20 i 24 anys assoleix el nivell d'educació secundària de segona etapa: 40,2% dels homes i 56,5% de les dones (vegeu el Quadre 13). El nivell és baix si el comparam amb la mitjana espanyola: el 60% de la població espanyola d'aquesta edat arriba a assolir el nivell de secundària de segona etapa. A més, la situació l'any 2008 ha empitjorat si analitzam les dades d'anys anteriors. S'ha reduït el nivell de graduats en secundària no obligatòria en 10 punts respecte a 1998 (arribava al 58,1%) i 4 respecte a 2003 (arribava a 52,2%).

Evidentment, a les Illes Balears l'estructura productiva i un mercat de treball que demana mà d'obra poc qualificada han potenciat la sortida precipitada d'una part important de l'alumnat. A més, hi ha una elevada presència d'alumnat estranger (vegeu Quadre 4). Les variables relacionades amb l'abandonament escolar primerenc són diverses: el desenvolupament econòmic, la proporció d'alumnat estranger matriculat i el nivell educatiu de les generacions adultes. Totes les comunitats autònomes espanyoles, amb l'excepció de Navarra, que tenen una alta proporció d'alumnat estranger matriculat als ensenyaments no universitaris, presenten taxes d'abandonament educatiu primerenc també molt superiors al nivell que els correspondria per nivell de desenvolupament. Igualment, comunitats en les quals les generacions adultes d'edats intermèdies tenen nivells educatius baixos, tendeixen a presentar taxes més altes d'abandonament prematur (Marí-Klose, 2010).

Les Balears tenen el nivell de població escolar estrangera més alt del conjunt d'Espanya. Un 16,6% de l'alumnat de primària i un 19,7% de l'alumnat de secundària obligatòria són estrangers. El percentatge és significativament superior a l'estatal: 5,6 i 6,6 punts superior al percentatge estatal de primària i secundària respectivament. La major part de l'alumnat estranger cursa els estudis en centres públics. Un 21,4% de l'alumnat de primària de centres públics és estranger i un 25,3% de l'alumnat d'ESO dels centres públics és estranger (vegeu el Quadre 4).

Quadre 3. Distribució percentual de l'alumnat que surt de l'ESO sense títol de graduació per comunitats autònomes. Curs 2006-2007

Comunitats amb més graduació	
País Basc	16,0
Astúries	17,3
Navarra	19,8
Cantàbria	20,2
Castella i Lleó	23,7
Comunitats amb menys graduació	
Ceuta	45,8
C. Valenciana	36,7
Melilla	34,6
Balears	32,4
Castella - la Manxa	32,4

Font: Informe la Caixa (2010, 47).

Quadre 4. Percentatge d'alumnat estranger en E. infantil, E. primària i ESO

	E. infantil			E. primària			ESO		
	Total	Centres públics	Centres privats	Total	Centres públics	Centres privats	Total	Centres públics	Centres privats
Espanya	6,9	8,8	3,5	11,0	13,6	5,5	12,1	14,4	7,6
Illes Balears	11,4	14,3	5,7	16,6	21,4	8,5	19,7	25,3	11,0

Font: Ministerio de Educación. Estadística de las enseñanzas no universitarias. Datos Avance. Curso 2009-2010.

Altres característiques del sistema educatiu de les Illes Balears ens indiquen un desajustament notable (Orte et al., 2009). Les taxes d'idoneïtat a les Illes Balears entre 1998 i 2008 s'han reduït sobretot als 12 i 14 anys. Als 14 anys s'ha passat del 67,9% al 60,7%. Als 12 anys s'ha passat del 82,9% al 75%. És a dir, als 14 anys la taxa d'idoneïtat ha empitjorat un 7,2%, al llarg del període considerat, mentre que als 12 anys ha empitjorat un 7,9% (vegeu el Quadre 7).

Les dades del conjunt de l'Estat tampoc no són gaire positives: s'ha empitjorat considerablement, ja que als 14 anys la taxa d'idoneïtat estatal ha empitjorat un 5,1%, al llarg del període 1998-2009, mentre que als 12 anys ha empitjorat un 10,5%: com es pot comprovar, els resultats són molt millorables. En qualsevol cas, a les Illes Balears aquesta taxa sempre és més baixa que l'estatal. Concretament, l'any 2008 la situació és la següent:

- Als 12 anys, un 75% dels joves de les Illes Balears i un 83,3% dels joves del conjunt de l'Estat cursen els estudis que els corresponen per edat.
- Als 14 anys, un 60,7% dels joves de les Illes Balears i un 67% dels joves del conjunt de l'Estat cursen els estudis corresponents a la seva edat.
- Als 15 anys, un 51,8% dels joves de les Illes Balears i un 58,6% dels joves del conjunt de l'Estat cursen els estudis que els corresponen per edat.

La idoneïtat és més gran en el cas de les dones, tant al conjunt estatal com a les Illes. La diferència augmenta amb l'edat. A les Illes Balears, si la diferència entre homes i dones als 12 anys és de 6 punts, passa als 14 anys a ser de 9 punts i als 15 anys als 15,4 punts. Un exemple: durant el curs 2008-2009, la taxa d'idoneïtat als 15 anys dels joves homes a les Balears és del 44,3% i de les dones joves és del 59,7%.

L'acumulació de retards abans de quart d'ESO, principalment en el cas dels homes, explica el baix nivell de graduació. Aquests alumnes que no es graduen estan matriculats a cursos anteriors i poden obtenir posteriorment el graduat (CES, 2010). De fet, la taxa bruta de població que acaba ESO, el graduat en secundària, és baixa per comparació al conjunt de l'Estat. El curs 2007-2008 només un 59,7% de tots els joves matriculats a ESO acaben els estudis, 10,8 punts menys que al conjunt de l'estat. Per sexe, un 54,2% dels homes i un 65,6% de les dones joves acabaren l'ESO (vegeu el Quadre 11). Cal recordar que hi ha una diferència considerable en les taxes d'abandonament per sexe: els homes tenen taxes de fracàs i abandonament bastant més elevades que les dones. La diferència en la taxa total d'abandonament és, des de 2007, d'11 punts percentuals i no deixa de créixer, sempre a favor de les dones i confirmant l'empitjorament relatiu de la situació dels homes joves.

Les Illes Balears formen part del conjunt de les comunitats autònomes amb el nivell percentual més alt d'alumnat que surt d'ESO sense la graduació corresponent. Concretament, ocupen el quart lloc més desfavorable de tot l'Estat, amb un 32,4% d'alumnat que surt sense graduació, per darrere de Ceuta (45,8%), la Comunitat Valenciana (36,7%) i Melilla (34,6%) (vegeu el 3).[2] Com es pot comprovar, els resultats coincideixen amb els apuntats abans en relació amb l'abandonament: així, les comunitats del nord de l'Estat, amb mercats de treball més industrialitzats, aconsegueixen més bons resultats en baix abandonament i elevats percentatges de graduació a secundària.

En el conjunt de l'Estat, entre aquells que interrompen els seus estudis de Secundària Obligatòria durant l'any 2000-2001, més d'un 75% no aconsegueixen reincorporar-se amb èxit al llarg dels quatre anys següents, i passen a incrementar el col·lectiu afectat pel fenomen del fracàs escolar, mentre que només una mica més del 15% dels individus que abandonen són capaços d'obtenir a posteriori el títol d'ESO o nivells educatius superiors (Mediavilla; Calero, 2007). Tot això ens duu a concloure que tornar a les aules, i especialment amb èxit, no és gaire freqüent en el conjunt de l'Estat (igual del que ocorre en la majoria dels països de la UE) (Marchesi; Hernández, 2003).

A les Illes Balears només un 52,2% de l'alumnat de quart d'ESO hi accedeix amb 15 anys. La mitjana estatal és del 57,4%. El País Basc (70,7%), Catalunya (68,4%), Navarra (66,7%) i Astúries (62,1%) són les comunitats amb les taxes d'idoneïtat més elevades en aquest nivell educatiu. Com es pot observar, la diferència és molt considerable, amb més de 18 punts percentuals de diferència amb el País Basc i més de 16 amb Catalunya.

Si depuram l'anàlisi, es pot estudiar on es produeixen els retards. L'acumulació de retards per primera vegada a partir d'ESO, a les Illes Balears, és del 24,5%, per sota la mitjana estatal, 27,6%, per tant, és a primària on es donen els nivells de retard més alt (vegeu el Quadre 5).

[2] Les comunitats autònomes amb un nivell més alt de graduació són el País Basc, Astúries, Navarra, Cantàbria i Castella i Lleó.

Quadre 5. Situació de l'alumnat de 15 anys en el sistema educatiu

	Arriben a 4t ESO amb 15 anys	Acumulen retards abans de 4t ESO	
		total	per 1a vegada a ESO
Total espanyol	57,4	42,6	27,6
Andalusia	51,1	48,9	31,1
Aragó	59,1	40,9	26,5
Astúries	62,1	37,9	23,9
Balears	52,2	47,8	24,5
Canàries	49,2	50,8	28,4
Cantàbria	58,2	41,8	26,7
Castella i Lleó	57	43	27,8
Castella - la Manxa	52,8	47,2	30,9
Catalunya	68,4	31,6	23
C. Valenciana	55	45	32
Extremadura	51,4	48,6	33
Galícia	58,9	41,1	24,7
La Rioja	58,9	41,1	30,1
Madrid	59,7	40,3	26,4
Múrcia	53,4	46,6	27,6
Navarra	66,7	33,3	20,2
País Basc	70,7	29,3	17,7
Ceuta	49,1	50,9	25,4
Melilla	49,2	50,8	30,2

Font: Informe la Caixa (2010, 42).

Les Illes Balears són la segona comunitat autònoma, per darrere de Ceuta, amb més retards acumulats en l'educació primària: un 23,3% dels alumnes acumulen retards (27,6% en el cas dels nins i 18,6% en el cas de les nines). La diferència entre nins i nines és de 9 punts, una de les més significatives. La mitjana estatal de retards és de 15%, i la comunitat amb una situació més favorable és Catalunya (8,6%), seguida de la Rioja (11%), el País Basc (11,6%), la Comunitat Valenciana (13%) i Navarra (13,1%) (vegeu el Quadre 6).

Als retards s'hi sumen incidències com ara la no avaluació d'alumnat matriculat. Aquesta absència és notable als nivells de secundària postobligatòria. Comprovam com hi ha una escletxa entre el total d'alumnat matriculat i el que finalment és avaluat. Destaca l'absència als registres d'avaluació als nivells de cicles formatius de grau mitjà i superior, i crida l'atenció, sobretot, l'alta incidència d'aquest fet als cicles formatius de grau superior a Eivissa (vegeu el Quadre 14).

Les taxes brutes d'escolarització, als estudis postobligatoris, sempre són més baixes que la mitjana estatal. Les diferències són molt significatives (vegeu el Quadre 8):

- a batxillerat: un 73,5% estatal i un 55,5% a les Illes Balears
- als cicles formatius de grau mitjà: un 31,3% estatal i un 25,1 a les Illes Balears
- als cicles formatius de grau superior: un 27,8% al nivell estatal i un 14,5 a les Illes Balears

Quadre 6. Percentatge d'alumnes amb retards acumulats en l'Educació primària, per sexe i comunitat autònoma. Curs 2006-2007

	TOTAL	HOMES	DONES	DIFERÈNCIA
Total estatal	**15**	**17,9**	**12**	**5,9**
Comunitats amb menys retard				
Catalunya	8,6	9,9	7,1	2,8
La Rioja	11	13,4	8,4	5
País Basc	11,6	13,6	9,4	4,2
C.Valenciana	13	15,5	10,5	5
Navarra	13,1	15	11,1	3,9
Comunitats amb més retard				
Ceuta	25,5	28,7	22	6,7
Illes Balears	23,3	27,6	18,6	9
Canàries	22,4	27,1	17,4	9,7
Melilla	20,6	23,3	17,4	5,9
Murcia	19	22,8	15	7,8

Font: Informe la Caixa (2010, 37).

Segons Fernández Enguita et al. (2010, 49): «Un cop acabada l'educació obligatòria, no hi ha res que forci estrictament els adolescents a romandre en el sistema educatiu i se'ls obre la possibilitat d'abandonar-lo per accedir al mercat de treball o simplement a la llar. [...] l'evolució de les taxes d'escolaritat netes entre els 16 i el 18 anys, [...] és un lleu indicador de l'abandonament després de l'ESO, ja que una part de les cohorts considerades continua cursant-la a causa de l'endarreriment acadèmic.»

Les taxes netes d'escolarització[3] a les Illes Balears als 16 anys són 10 punts més baixes que les taxes estatals; als 17 anys, entre un 14 i un 15% més baixes; als 18 anys, entre 6 i 7 punts més baixa (vegeu el Quadre 9). Analitzant l'evolució entre els cursos 1998-99 i 2009-2010, comprovam que la situació ha millorat en relació amb els 16 anys: s'ha passat del 77,2% al 81,7%; s'ha mantingut en relació amb els 17 anys i ha empitjorat en relació amb els 18 (ha baixat 4 punts). Als 18 anys la situació és deficitària: només un 31,4% dels joves d'aquesta edat cursen estudis (37,2 al conjunt de l'Estat).

[3] La taxa neta d'escolarització en una determinada edat és la relació entre l'alumnat d'aquesta edat que cursa l'ensenyament considerat respecte al total de la població de la mateixa edat, és a dir, és el resultat del quocient entre els efectivament escolaritzats i el total de la població de l'edat corresponent.

Quadre 7. Taxes d'idoneïtat als 12, 14 i 15 anys

12 anys	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09
ESTAT AMBDÓS SEXES	**88,4**	**87,6**	**87,2**	**86,4**	**85,3**	**85,0**	**84,3**	**84,2**	**84,1**	**83,6**	**83,3**
Balears (Illes)	82,9	81,4	81,4	78,6	77,2	76,7	76,4	76,1	76,2	75,7	75,0
ESTAT HOMES	**87,0**	**85,1**	**84,6**	**83,7**	**82,4**	**82,1**	**81,6**	**81,5**	**81,5**	**81,2**	**80,7**
Balears (Illes)	79,2	77,8	77,7	75,5	73,0	72,4	72,1	72,9	74,7	71,7	71,9
ESTAT DONES	**89,9**	**90,2**	**90,0**	**89,2**	**88,2**	**88,0**	**87,2**	**87,1**	**86,8**	**86,1**	**86,0**
Balears (Illes)	86,7	85,2	85,3	81,9	81,7	81,4	80,8	79,5	78,1	80,0	78,4
14 anys	**1998-99**	**1999-00**	**2000-01**	**2001-02**	**2002-03**	**2003-04**	**2004-05**	**2005-06**	**2006-07**	**2007-08**	**2008-09**
ESTAT AMBDÓS SEXES	**77,5**	**76,0**	**75,2**	**73,8**	**71,6**	**70,1**	**68,8**	**66,0**	**66,5**	**66,3**	**67,0**
Balears (Illes)	67,9	67,0	65,2	64,9	65,0	63,2	62,8	60,2	62,1	60,4	60,7
ESTAT HOMES	**72,4**	**70,6**	**69,4**	**68,1**	**65,6**	**64,3**	**63,1**	**60,2**	**61,2**	**61,4**	**62,4**
Balears (Illes)	62,1	60,9	58,0	58,4	59,5	57,1	57,4	53,8	56,0	54,2	56,5
ESTAT DONES	**82,9**	**81,7**	**81,3**	**79,7**	**77,9**	**76,2**	**74,8**	**72,2**	**72,2**	**71,6**	**71,8**
Balears (Illes)	74,0	73,4	72,8	71,8	70,9	69,4	68,5	67,0	68,3	67,1	65,6
15 anys	**1998-99**	**1999-00**	**2000-01**	**2001-02**	**2002-03**	**2003-04**	**2004-05**	**2005-06**	**2006-07**	**2007-08**	**2008-09**
ESTAT AMBDÓS SEXES	**64,6**	**63,8**	**63,2**	**62,0**	**60,5**	**59,4**	**58,4**	**57,7**	**57,4**	**57,7**	**58,6**
Balears (Illes)	52,8	54,8	53,2	53,0	52,8	51,8	51,7	51,3	52,2	54,0	51,8
ESTAT HOMES	**59,0**	**57,5**	**56,5**	**55,4**	**54,2**	**53,0**	**52,2**	**51,5**	**51,4**	**52,3**	**53,4**
Balears (Illes)	43,8	47,1	45,8	45,8	46,6	45,7	45,9	44,7	44,9	48,0	44,3
ESTAT DONES	**70,4**	**70,5**	**70,2**	**68,9**	**67,2**	**66,0**	**64,9**	**64,1**	**63,8**	**63,3**	**64,0**
Balears (Illes)	62,4	62,8	61,0	60,4	59,3	58,3	57,9	58,3	59,9	60,3	59,7

Font: Ministerio de Educación, 2010. Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Series por comunidad autónoma.

Quadre 8. Taxes brutes d'escolaritat per nivell d'ensenyament. Curs 2009-2010

	Estatal	Illes Balears
Batxillerat (16 - 17 anys) (1)	73,5	55,5
Progr. Qualifica. Profes. Inicial (16 - 17 anys)	8,4	7,6
Cicles Formatius Grau Mitjà (16 - 17 anys) (1)	31,3	25,1
Cicles Formatius Grau Superior (18 - 19 anys) (1)	27,8	14,5

(1) Inclou el règim d'Educació a distància.

Nota: Per al càlcul de les taxes s'han utilitzat les estimacions de la població actual de l'INE

El desajustament entre les xifres projectades i l'evolució real de la població podria afectar la qualitat dels resultats d'aquest indicador, especialment en les edats d'escolaritat plena.

Font: Ministerio de Educación. Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Datos Avance del curso 2009/2010.

Com hem dit des del principi i és evident per a tothom, aconseguir que els joves no abandonin de forma prematura la formació és un objectiu fonamental en el desenvolupament de les societats més avançades.

A Lisboa[4] es va establir com un dels punts clau de referència aconseguir aquest objectiu. Per això, una de les fites que es varen proposar va ser que no passàs del 10% el percentatge de població de joves europeus d'edat compresa entre els 18 i els 24 anys amb formació d'ESO que no continua els estudis posteriors (MEC, 2007; CEIB, 2010).

Actualment, a les Illes Balears, encara més del 60% dels joves d'aquestes edats abandonen la formació de manera prematura (als 18 anys només continua escolaritzat el 37,2%); aquest és un dels punts clau que cal millorar per aproximar-nos a la mitjana europea. En el cas de les Illes Balears, amb l'atracció que exerceix un mercat de treball que demana treballadors no qualificats en proporció molt elevada, el percentatge de població jove d'edat compresa entre els 18 i els 24 anys amb educació secundària obligatòria que no continua estudis posteriors es manté en valors molt per sobre dels marcats com a referència europea per a 2010.

La taxa bruta de graduació a secundària no obligatòria a les Illes Balears és molt baixa. És la més baixa d'Espanya al batxillerat: es gradua un 32,5% (45,2% estatal). Als cicles formatius de grau mitjà, es troba en segon lloc, per darrere de Ceuta, amb un 13,4% de graduacions (16,8% estatal) (vegeu el Quadre 10). Concretament, el curs 2007-2008 la situació és la següent (vegeu el Quadre 11):

Al batxillerat només es promocionà un 30,9% de l'alumnat (44,7% al nivell estatal). Es donen diferències de gènere: mentre es promociona un 35,6% de les dones, només ho fa un 26,4% dels homes. Aquest percentatge s'ha reduït lleugerament els darrers cursos. Des de 2002-2003 les dones són les que han perdut més nivell de graduació: han passat del 39,8% al 35,6%.

[4] El Consell Europeu de Lisboa, celebrat el març de l'any 2000, va ser l'inici d'un llarg camí cap a l'obtenció d'uns objectius educatius europeus comuns que, previsiblement, s'havien d'assolir a finals de l'any 2010. A les conclusions del Consell Europeu de març de l'any 2005 es va reafirmar la importància dels indicadors establerts el 2005 com a eines de coneixement i orientació internacional, que permeten situar cada sistema educatiu en el context europeu.

Quadre 9. Taxa neta d'escolaritat als 16, 17 i 18 anys per sexe. Cursos 1998-2009

16 ANYS	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09
Total											
Estatal	**83,6**	**85,5**	**88,6**	**88,2**	**87,9**	**87,8**	**87,8**	**87,8**	**87,6**	**88,6**	**92,4**
Balears (Illes)	77,2	78,4	82,8	82,6	80,9	82,7	78,5	78,0	78,5	78,6	81,7
Homes											
Estatal	**82,3**	**82,7**	**86,4**	**85,4**	**85,2**	**84,8**	**85,0**	**84,9**	**84,8**	**86,3**	**90,6**
Balears (Illes)	73,2	75,0	79,3	79,9	76,8	79,0	76,6	77,9	77,2	79,2	80,5
Dones											
Estatal	**85,0**	**88,4**	**91,0**	**91,1**	**90,8**	**91,0**	**90,8**	**90,8**	**90,6**	**91,0**	**94,4**
Balears (Illes)	81,5	82,1	86,4	85,5	85,3	86,5	80,5	78,2	79,9	78,0	83,0
17 ANYS	**1998-99**	**1999-00**	**2000-01**	**2001-02**	**2002-03**	**2003-04**	**2004-05**	**2005-06**	**2006-07**	**2007-08**	**2008-09**
Total											
Estatal	**75,9**	**74,9**	**74,8**	**75,7**	**75,3**	**74,9**	**74,8**	**75,5**	**75,7**	**75,0**	**77,7**
Balears (Illes)	63,5	60,9	64,6	65,4	63,0	63,4	61,2	61,1	61,1	61,1	63,3
Homes											
Estatal	**73,4**	**71,0**	**70,5**	**70,5**	**69,8**	**69,2**	**69,6**	**70,3**	**70,6**	**70,2**	**73,9**
Balears (Illes)	57,0	54,8	58,2	59,2	57,7	57,2	56,3	57,2	57,3	57,9	59,8
Dones											
Estatal	**78,6**	**79,0**	**79,3**	**81,2**	**81,2**	**81,0**	**80,3**	**80,9**	**81,1**	**80,1**	**81,8**
Balears (Illes)	70,4	67,4	71,4	71,9	68,7	69,9	66,3	65,2	65,2	64,4	66,8
18 ANYS	**1998-99**	**1999-00**	**2000-01**	**2001-02**	**2002-03**	**2003-04**	**2004-05**	**2005-06**	**2006-07**	**2007-08**	**2008-09**
Total											
Estatal	**41,3**	**40,0**	**39,5**	**39,0**	**39,5**	**38,7**	**38,2**	**37,7**	**38,0**	**37,4**	**37,2**
Balears (Illes)	34,5	33,7	32,2	32,8	32,4	32,3	32,7	30,4	29,9	28,8	31,4
Homes											
Estatal	**40,9**	**39,8**	**39,4**	**38,6**	**39,2**	**38,2**	**37,8**	**37,5**	**37,7**	**37,1**	**37,2**
Balears (Illes)	33,3	31,2	30,4	31,0	30,8	32,1	32,1	29,0	30,4	28,7	31,9
Dones											
Estatal	**41,8**	**40,2**	**39,6**	**39,4**	**39,7**	**39,3**	**38,7**	**38,0**	**38,4**	**37,7**	**37,3**
Balears (Illes)	35,8	36,4	34,0	34,8	34,1	32,5	33,4	31,8	29,4	28,9	30,9

Font: Ministerio de Educación. Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Series por comunidad autónoma.

Quadre 10. Taxa bruta de població que finalitza batxillerat i CFGM, per comunitats autònomes (1990-2006)

	Batxillerat			CFGM		
	1990-1991	2005-2006	variació	1990-1991	2005-2006	variació
Total espanyol	33,1	45,2	12,1	17,7	16,8	-0,9
Andalusia	30,4	39,2	8,8	16,2	19,3	3,1
Aragó	39,6	47,7	8,1	22,2	18,3	-3,9
Astúries	37	57,7	20,7	16,8	20,2	3,4
Illes Balears	23,3	32,5	9,2	14,6	13,4	-1,2
Canàries	25,3	38,3	13	17,8	13,9	-3,9
Cantàbria	29,9	48,7	18,8	22,1	21,7	-0,4
Castella i Lleó	38	53,5	15,5	17,7	19,5	1,8
Castella - la Manxa	25,2	41,8	16,6	15,9	12,7	-3,2
Catalunya	31,1	45,8	14,7	22,8	16,9	-5,9
C.Valenciana	29,2	39,8	10,6	17,8	17,8	0
Extremadura	25,7	40,8	15,1	13,8	13,6	-0,2
Galícia	32,9	51,7	18,8	20,7	19,9	-0,8
La Rioja	42,1	47,9	5,8	25,2	20,5	-4,7
Madrid	44,4	52,1	7,7	13,5	11,8	-1,7
Múrcia	27,7	39,4	11,7	19,7	11,7	-8
Navarra	35,5	52,3	16,8	23	20,6	-2,4
País Basc	39,4	65,2	25,8	14	21,6	7,6
Ceuta	23,8	32,9	9,1	7,1	5,7	-1,4
Melilla	24,1	45	20,9	8,7	15,1	6,4

Font: Informe la Caixa (2010, 66).

Als cicles formatius de grau mitjà es gradua un 12,5% dels alumnes (4,2 punts menys que al nivell estatal). Hi ha diferències entre homes i dones, tot i que menys notòries que al batxillerat: només hi ha dos punts de diferència.

Als cicles formatius de grau superior, el nivell de graduació és notablement més baix que al conjunt de l'Estat. Només es gradua un 7,5% de l'alumnat (6% dels homes i 9% de les dones). La diferència és notable entre el 16,4% de la taxa estatal i el 7,5 de l'autonòmica.

No només hi ha el problema de la superació dels estudis obligatoris, sinó també l'abandonament entre els que continuen estudis postobligatoris. Com deien a l'Informe del Consell Escolar de les Illes Balears, referint-se al curs 2006-2007: «És molt preocupant que un 40% de l'alumnat abandoni prematurament els estudis, abans o a quart d'ESO, unit al fet que dels quasi 14.000 alumnes que inicien estudis postobligatoris els abandonin més d'un 20%. Per evitar l'abandonament escolar prematur caldria fer una revisió en positiu del nostre sistema educatiu en temes pràctics: infraestructures, metodologies actualitzades, reorganització de l'FP compatible amb els horaris laborals...» (CEIB, 2010, cap. 5, 2).

Quadre 11. Taxa bruta de població que es gradua en cada ensenyament/titulació

	Graduat en Secundària (ESO)			Batxillerat/COU			Tècnic/Tècnic Auxiliar (1)			Tècnic Superior/Tècnic Especialista (2)		
	2002-03	2006-07	2007-08	2002-03	2006-07	2007-08	2002-03	2006-07	2007-08	2002-03	2006-07	2007-08
Total	71,3	69,3	71,5	46,1	44,8	44,7	15,4	16,6	16,8	15,5	16,4	16,4
Balears (Illes)	63,2	59,5	59,7	32,3	31,1	30,9	11,0	11,2	12,5	7,4	6,6	7,5
Homes												
Estatal	64,2	62,8	65,3	38,0	37,3	37,4	14,6	15,3	15,4	14,0	14,7	14,4
Balears (Illes)	56,6	51,7	54,2	25,2	24,7	26,4	10,6	9,8	11,7	7,0	5,7	6,0
Dones												
Estatal	78,8	76,1	78,0	54,7	52,8	52,4	16,3	18,1	18,3	17,1	18,3	18,5
Balears (Illes)	70,2	67,8	65,6	39,8	37,9	35,6	11,4	12,6	13,4	7,8	7,5	9,0

(1) Alumnat graduat en CFGM de FP i Arts Plàstiques i Disseny, FP i E. Esportives de Grau Mitjà. (2) Alumnat graduat en CFGS de FP i Arts Plàstiques i Disseny, E. Esportives de Grau Superior, FP II i Arts Aplicades i Oficis Artístics.

Font: Ministerio de Educación. Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Series por comunidad autónoma.

Quina explicació es pot donar a aquest abandonament continuat? Una enquesta realitzada al llarg de 2008 aporta perspectives complementàries a les apuntades, entre altres, la perspectiva de l'individu, de les seves motivacions (Muñoz, 2009). En aquesta enquesta, una gran proporció (més del 50%) dels que abandonen els estudis de secundària superior argumenten factors relacionats amb la integració en l'escola: avorrir-se, no agradar-los els estudis o considerar-los massa difícils, com a motiu per abandonar el batxillerat o la Formació Professional. Per a gairebé l'altra quarta part, trobar una ocupació resulta de més rellevància per explicar la decisió de no continuar el procés de formació en el sistema educatiu formal (al voltant d'un 23% dels homes enquestats assenyalen aquesta raó com a principal argument per a l'abandonament dels estudis, una proporció una mica inferior en el cas de les dones).

Tornant a un plantejament sociològic més general, es poden trobar altres explicacions: cal recordar que una de les característiques de la nostra comunitat és la **polarització** en la distribució dels nivells educatius. De fet, si analitzam les ocupacions que han crescut més els darrers anys, comprovam de quina forma s'ha produït una polarització entre les que requereixen nivells de formació universitaris i les que en molts casos no impliquen formació associada (CES, 2010).

El nivell educatiu de la població més gran de 16 anys a les Illes Balears es distribueix de forma diferent de la mitjana estatal. Hi ha més persones que superen el nivell de l'educació primària i alhora hi ha menys persones que arriben al nivell superior. D'acord amb les dades de l'Institut Nacional d'Estadística, a les Illes Balears entre la població més gran de 16 anys hi ha menys titulats universitaris que al conjunt de l'Estat: un 17,6 enfront del 22,9% estatal. Els homes es troben en clar desavantatge: només un 15,6% dels homes arriben a tenir estudis superiors (15,4 el curs anterior). Mentrestant, les dones a les Illes Balears tenen més estudis de nivell superior (vegeu el Quadre 12).

Quadre 12. Distribució percentual de la població més gran de 16 anys per nivell formatiu i gènere. Any 2009

	total		homes		dones	
	estatal	CAIB	estatal	CAIB	estatal	CAIB
Analfabets	2,3	2,1	1,5	1,5	3,1	2,7
Educació primària	29,1	24,8	27,1	23,6	31	26
Educació secundària primera etapa (1)	25,1	31,6	27,3	35	23	28,2
Educació secundària segona etapa (1)	20,1	23,8	20,5	24	19,7	23,6
Educació superior, excepte doctorat	22,9	17,6	22,9	15,6	22,9	19,5
Doctorat	0,5	0,2	0,6	0,3	0,3	0,1

(1) I formació i inserció laboral corresponent.
Font: Instituto Nacional de Estadística. Encuesta de población activa (2010).

Es dóna una destacable fractura social entre els que no han adquirit els coneixements i habilitats necessaris per desenvolupar tasques complexes o per continuar la seva formació al llarg de la vida i els que sí que n'han adquirit, que tendeixen a ampliar-se cada vegada més (CES, 2010).

Durant la transició dels joves al mercat de treball es poden donar les primeres experiències de vulnerabilitat relacionada amb mancances educatives, sobretot en moments de recessió econòmica i convulsions del mercat laboral com les que vivim actualment. En aquestes circumstàncies, els joves que no treballen ni estudien han augmentat i s'han generalitzat les trajectòries educatives curtes, les quals duen sovint a etapes d'inactivitat (Marí-Klose, 2010). Mentre aquesta part de l'alumnat abans accedia al mercat laboral amb relativa facilitat, ara és més difícil per a ells trobar una feina, la qual cosa ha determinat un augment dels que no estudien ni treballen. Els darrers anys s'ha incrementant la matrícula de batxillerat, no tant a causa de l'increment demogràfic com a causa del canvi en el mercat laboral. La més baixa ocupabilitat dels que manquen de formació postobligatòria des de l'inici de la crisi, juntament amb algunes mesures de reforma de la formació professional posades en marxa, és un element que pot estar influint en la prolongació dels estudis després de l'escolaritat obligatòria (CES, 2010).

Quadre 13. Nivell de formació de la població jove (1). Percentatge de població entre 20 i 24 anys que ha completat almenys el nivell d'E. secundària 2a etapa

	TOTAL			HOMES			DONES		
	1998	2003	2008	1998	2003	2008	1998	2003	2008
TOTAL	**64,6**	**62,2**	**60,0**	**58,8**	**55,5**	**52,7**	**70,4**	**69,2**	**67,6**
Andalusia	55,2	54,2	53,0	50,4	48,9	47,4	60,0	59,9	58,9
Aragó	73,0	71,3	67,3	70,3	62,0	58,1	75,8	81,1	77,0
Astúries (Principat d')	69,9	64,6	72,8	66,8	59,8	66,7	73,0	69,5	79,1
Balears (Illes)	58,1	52,2	48,2	50,1	43,9	40,2	65,9	60,9	56,5
Canàries	54,9	59,1	55,5	47,8	50,5	43,6	61,8	67,9	67,6
Cantàbria	75,4	65,3	70,4	67,1	57,1	60,6	83,5	74,0	80,6
Castella i Lleó	70,3	67,6	67,1	61,3	59,1	60,1	79,3	76,7	74,5
Castella - la Manxa	56,0	55,5	51,7	49,7	45,4	43,4	62,4	66,5	60,6
Catalunya	67,0	60,9	59,4	61,0	52,6	51,3	73,1	69,5	67,8
Comunitat Valenciana	61,5	58,4	59,1	52,4	50,9	52,9	70,5	66,2	65,6
Extremadura	55,7	55,7	53,6	51,7	48,8	46,7	59,8	63,0	60,9
Galícia	64,7	69,2	66,2	56,6	61,8	57,4	72,7	76,9	75,3
Madrid (Comunitat de)	72,9	72,2	65,4	69,8	68,2	58,5	76,1	76,2	72,5
Múrcia (Regió de)	60,9	52,9	51,0	54,8	47,3	42,3	67,2	58,9	60,6
Navarra (Comunitat Foral de)	80,1	75,0	77,3	73,7	69,6	71,2	86,7	80,6	83,7
País Basc	78,6	78,3	80,1	73,7	73,2	75,0	83,8	83,7	85,4
Rioja (la)	68,3	63,2	59,3	61,3	59,3	50,8	75,4	67,3	68,5
Ceuta i Melilla	58,2	53,6	43,2	58,3	52,0	44,3	58,2	55,3	41,9

NOTA (1): Calculat amb la metodologia establerta per Eurostat, basant-se en mesures anuals de les dades trimestrals, excepte per a 1998, basat en el 2n trimestre.
Font: Instituto Nacional de Estadística. Encuesta de población activa.

Quadre 14. Percentatge alumnat matriculat i avaluat per nivell educatiu als centres públics de les Illes Balears. Curs 2008-2009

Curs/Ensenyament	matriculats	avaluats	%
TOTAL ILLES BALEARS			
1r batxillerat	4168	3997	95,89731286
2n batxillerat	3534	3354	94,90662139
CF Grau Mitjà	3900	3228	82,76923077
CF Grau Superior	2667	2271	85,15185602
MALLORCA			
1r batxillerat	3147	3050	96,9176994
2n batxillerat	2673	2579	96,48335204
CF Grau Mitjà	2819	2252	79,88648457
CF Grau Superior	2151	1888	87,77312878
MENORCA			
1r batxillerat	471	446	94,69214437
2n batxillerat	351	333	94,87179487
CF Grau Mitjà	606	566	93,39933993
CF Grau Superior	231	210	90,90909091
EIVISSA			
1r batxillerat	520	519	99,80769231
2n batxillerat	490	489	99,79591837
CF Grau Mitjà	453	388	85,65121413
CF Grau Superior	266	158	59,39849624
FORMENTERA			
1r batxillerat	30	30	100
2n batxillerat	20	20	100
CF Grau Mitjà	18	18	100
CF Grau Superior	8	8	100

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

3. CONCLUSIONS

A la comunitat autònoma de les Illes Balears el mercat de treball ha estat durant molts anys un element relacionat amb l'abandonament. En l'actualitat, les conseqüències negatives de l'abandonament se sumen a un sistema ocupacional que no pot incorporar la demanda existent, principalment la dels joves amb baixes qualificacions educatives, i, per tant, pot determinar l'inici de trajectòries erràtiques.

Des del punt de vista de la qualitat del sistema educatiu, un dels problemes més destacables és l'alt índex de pobresa educativa. El primer element de lluita contra aquesta situació és el

coneixement previ dels diferents nivells de vulnerabilitat educativa i dels factors que amb més gran mesura són els causants d'aquestes mancances. Hem vist que els factors externs que incideixen sobre l'abandonament dels sistema educatiu poden ser els ingressos i l'estructura familiar, el país d'origen i el capital sociocultural dels pares. La influència del nivell d'estudis de la mare, del gènere i del factor immigració sobre la probabilitat d'abandonament prematur és estadísticament significativa.

Les estadístiques mostren que els alumnes amb risc social elevat tenen més possibilitat de manifestar conductes acadèmiques de risc. Davant aquesta situació, seria bàsic prendre mesures com la d'evitar la concentració d'alumnat amb necessitats específiques que puguin agreujar els efectes segregadors de les mateixes dinàmiques de distribució social de l'espai. S'ha de considerar el context organitzatiu en què es formen els alumnes i el paper que aquest juga en relació amb l'abandonament: el context i l'organització no són neutres i també són responsables de l'abandonament. L'observació de la institució educativa pot ajudar-nos a comprendre desajustaments entre les seves necessitats i les circumstàncies de l'alumnat i la capacitat o disponibilitat de l'escola per acceptar aquestes necessitats o respondre-hi, i donar la possibilitat d'arribar al major potencial de rendiment i desenvolupament de l'alumnat (González, 2006, 4).

A més, tots aquests factors haurien de ser considerats conjuntament per poder adoptar les polítiques adients. En aquest sentit, totes les alternatives encaminades a la promoció de la qualitat de vida en general i dels agents d'educació no escolars en particular són estratègies que poden millorar el rendiment escolar. A més, totes les polítiques públiques de caire integral que donin suport a la infància, joventut i famílies en situació de risc, afavoriran el rendiment educatiu i, al nivell d'estructura social, l'increment de la mobilitat ascendent (CES, 2010).

Però una consideració àmplia dels assoliments escolars hauria de mirar, no només per aquells que, no havent obtingut els resultats esperats, són fora de l'escola (abandonament, no continuació, selecció, manca d'oferta), sinó també per aquells que hi romanen i acaben els estudis, però a canvi d'un alt cost de temps i esforç. Aquesta darrera forma de fracàs es relacionaria amb la manca d'eficiència. També podríem considerar aquells que amb el temps i l'esforç normals, assoleixen objectius, però només per la recompensa extrínseca: fracàs com a desmotivació (Fernández Enguita et al., 2010). De fet, Glasman (2003, citat a Fernández Enguita et al., 2010) es planteja la qüestió si és idoni parlar d'abandonament en circumstàncies diferents quan l'alumne es troba encara en l'edat obligatòria, quan ha superat aquesta obligatorietat però encara és menor d'edat i, finalment, quan ja és major d'edat.

- En el primer cas afirma que es tractaria d'abandonament de l'alumne per part de la institució educativa, al marge de les actituds familiars i de l'alumne.
- En el segon cas seria una opció de la família o aquell que té la pàtria potestat o tutela del menor, però no per part del menor, tot i que ho desitjàs intensament.
- En sentit estricte, l'autor afirma que només es podria afirmar l'existència d'abandonament en el tercer supòsit, quan ja és major d'edat i s'ha confirmat la no continuïtat dels estudis.

En posteriors estudis longitudinals, s'han de confirmar els efectes sobre els joves adults (25-34 anys) de les situacions actuals d'abandonament, identificades a aquest i altres estudis.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Casquero, A.; Navarro, M. L. (2008). «El abandono escolar temprano en el periodo LOGSE», ponència presentada a les *XVII Jornadas de Economía de la Educación*. Santiago de Compostel·la, juliol 2008.

Consejo Económico y social de España (CES) (2010). *Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral de España 2009*. Madrid: CES.

Consell Escolar de les Illes Balears (CEIB) (2010). «La situació del sistema educatiu de les Illes Balears en relació als objectius de 2010 de la Unió Europea». Capítol 5 de *l'Informe del sistema educatiu de les Illes Balears (2006/07)*. Palma, CEIB.

Fernández Enguita, M.; Mena, L.; Riviere, J. A. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundació la Caixa. Col·lecció d'Estudis Socials n. 29.

Fundación Encuentro (2010). *Informe España 2010. Una interpretación de su realidad social*. Madrid: CECS.

García, M. (2007). «Claves para el análisis y la intervención contra el absentismo escolar». A: Merino, R.; Fuente, G. de la (2007). *Sociología para la intervención social y educativa*. Madrid: Editorial Complutense.

González, M. T. (2006). «Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa». A: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (REICE), vol. 4, n. 1, pàg. 1-15.

Instituto Nacional de Estadística (2010). *Encuesta de Población Activa*. Pàgina de consulta: <http//:www.ine.es> (Consulta 1-IX-2010).

Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas. Documento de trabajo 11/2003.

Marchesi, A.; Hernández, C. (coords.) (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.

Marí-Klose et al. (2010). *Informe de la inclusión social en España*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya. Pàg. 225-232.

Mediavilla, M.; Calero, J. (2007). «Determinantes del nivel educativo en España. Un análisis con datos del PHOGUE». Treball presentat al *XIV Encuentro de Economía Pública*. Santander, juliol de 2007.

Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (2007). *Informe 2006: Objetivos educativos y puntos de referencia 2010. Conferencia de Educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Ministerio de Educación (2010a). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Escolarización, transición y resultados en el sistema educativo*. Pàgina de consulta: <http//:www.mec.es> (Consulta 1-IX-2010).

Ministerio de Educación (2010b). *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias*. Series por comunidad autónoma. Pàgina de consulta: <http//:www.mec.es> (Consulta 1-IX-2010).

Muñoz, R. et al. (2009). *Abandono escolar y mercado de trabajo en España*. Madrid: Ministerio de Educación.

Orte, C.; Ballester, L.; Pascual, B.; Oliver, J. L. (2009). «Eficàcia del sistema educatiu a les Illes Balears 2000-2008: fortaleses, debilitats i propostes de millora», 35-182. A: *Dictamen 7/2009 del Consell Econòmic i Social sobre l'eficàcia del sistema educatiu a les Illes Balears*. Palma: Consell Econòmic i Social de les Illes Balears.

Rué Domingo, J. (2005). *El absentismo escolar como reto para la calidad educativa.* Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa. Ministerio de Educación y Ciencia.

Anàlisi del perfil i de les causes de l'abandonament a l'educació superior

M.J Mirata
Juan José Montaño
Maria Palou
Roman Miró de Mesa
Raquel Sánchez

RESUM

El present estudi té el propòsit d'analitzar el perfil del desertor universitari i la descripció de la prevalença de les diverses causes de l'abandonament dels estudis. Es va comptar amb una mostra de 223 alumnes matriculats a la UIB el curs 2006-2007 i que, sense haver finalitzar els estudis, no es varen matricular el curs següent. Es varen descartar els alumnes que es matricularen a una altra universitat o a un altre estudi. La informació s'ha recollit utilitzant diferents fonts (expedient acadèmic, informació de la matrícula, etc.) i diferents tècniques (anàlisi documental, entrevista i qüestionari). Els resultats obtinguts ens informen sobre les característiques sociodemogràfiques i acadèmiques dels alumnes que abandonen i sobre les causes endògenes o exògenes al sistema universitari que es produeixen més sovint. Els resultats serviran a la institució universitària per a l'elaboració d'un sistema d'atenció i detecció precoç dels estudiants de risc.

RESUMEN

El presente estudio tiene el propósito de analizar el perfil del desertor universitario y la descripción de la prevalencia de las diversas causas del abandono de los estudios. Se contó con una muestra de 223 alumnos matriculados en la UIB el curso 2006-07 que, sin haber finalizar los estudios, no se matricularon el curso siguiente. Se descartaron los alumnos que se matricularon en otra universidad o en otro estudio. La información se ha recogido utilizando diferentes fuentes (expediente académico, información de la matrícula, etc.) y diferentes técnicas (análisis documental, entrevista y cuestionario). Los resultados obtenidos nos informan sobre las características sociodemográficas y académicas de los alumnos que abandonan y sobre las causas endógenas o exógenas al sistema universitario más frecuentes. Los resultados obtenidos servirán a la institución universitaria para la elaboración de un sistema de atención y detección precoz de los estudiantes de riesgo.

1. INTRODUCCIÓ

La qualitat de l'educació superior és un concepte pluridimensional que abraça tots els àmbits d'actuació de la Universitat (investigació, formació, serveis, infraestructures, etc.).

Si se centra l'atenció en la formació, es pot veure que els indicadors més emprats per avaluar aquesta dimensió són la taxa d'abandonament, la taxa de graduació i la taxa d'eficiència. La taxa d'abandonament figura com a indicador de qualitat en nombrosos models d'avaluació de la institució universitària (MEC: Catàleg d'indicadors del sistema universitari públic espanyol) i com a indicador en els rànquings d'universitats (Yorke, 1998).

L'abandonament es defineix com la «deserció voluntària de l'estudiant que es retira de la institució sense completar el programa acadèmic en el qual estava matriculat» (Tinto, 1982). Aquesta situació es considera una mesura no sols del rendiment de l'alumnat, sinó també de l'eficàcia del sistema educatiu.

Actualment, l'abandonament primerenc dels estudis és una de les problemàtiques de l'educació superior que més preocupen per les repercussions econòmiques, socials i personals. Es tracta d'un problema comú a totes les universitats espanyoles, que, a més a més, presenta unes dimensions internacionals.

Segons les estadístiques de la Conferència de Rectors de les Universitats Espanyoles (CRUE), les taxes de deserció o abandonament dels estudis a Espanya oscil·len entre el 30 i el 50% (CRUE, 2008) (taula 1). Aquestes taxes són similars a les de molts de països europeus.

No obstant això, les estadístiques oficials inclouen casos d'abandonament esdevinguts en el si de les diferents titulacions. No discriminen entre abandonaments parcials i abandonaments definitius del sistema educatiu. En conseqüència, aquestes xifres inclouen els canvis de titulació que tenen lloc dintre de la mateixa o distinta universitat.

Però, l'abandonament dels estudis iniciats no sempre significa abandonament definitiu de la Universitat o del sistema universitari. Una gran part dels estudiants que abandonen la titulació de referència, continuen estudiant en una altra titulació o universitat (González i col., 2005; Cabrera i col., 2006). Així, si consideram l'abandonament en sentit estricte, és a dir, el dels estudiants que surten del sistema educatiu, els percentatges es poden reduir sensiblement.

Com assenyala Tinto (1982), la definició d'abandonament ha d'estar estretament vinculada a les metes que cada persona té quan inicia els estudis. No es pot considerar deserció si la finalitat de cursar uns estudis no és la consecució d'una titulació. Amb la creació de l'EEES, es facilita la incorporació d'estudiants no tradicionals i cobra rellevància l'adquisició de crèdits (per sobre l'adquisició del títol), o bé per obtenir certificacions amb finalitats professionals o bé per completar la formació iniciada en altres institucions.

La recerca que es presenta té el propòsit d'analitzar el perfil del desertor universitari i la descripció de la prevalença de les diverses causes de l'abandonament dels estudis. Es tracta d'una investigació innovadora en el sentit que fins ara no es comptava amb un estudi empíric de l'abandonament acadèmic a l'educació superior a les Illes Balears.

Aquest estudi ha estat realitzat gràcies a les ajudes al finançament per a l'adaptació de les institucions universitàries a l'espai europeu d'educació superior (Acord del Consell de Ministres de 27 de novembre de 2009).

2. FINALITAT I OBJECTIUS

La finalitat de l'estudi, com s'ha dit, és descriure els factors que influeixen en l'abandonament del sistema universitari amb la intencionalitat de prendre decisions i intervenir per disminuir aquest fenomen.

Taula 1. Estructura percentual dels alumnes que abandonen els estudis universitaris (font: CRUE, 2008).

UNIVERSITAT	HUMANITATS	SOCIALS I JURÍDIQUES		EXPERIMENTALS		CIÈNCIES DE LA SALUT		TÈCNIQUES		TOTAL ABANDONAMENTS		
	CICLE LLARG	CICLE CURT	CICLE LLARG	CICLE CURT	CICLE LLARG	CICLE CURT	CICLE LLARG	CICLE CURT	CICLE LLARG	CICLE CURT	CICLE LLARG	TOTAL
U. de Almería	4,39	37,35	30,36		5,21	1,58		14,26	6,85	53,19	46,81	1,459
U. de Cádiz	7,42	33,35	13,56		8,99	2,8	3,73	27,21	2,95	63,36	36,64	2,036
U. de Córdoba	12,21	18,5	16,26		19	0,94	4,7	20,23	8,16	39,67	60,33	1,384
U. de Granada	15,9	22,43	32,74	1,4	11,44	1,04	3,57	5,02	6,46	29,89	70,11	4,704
U. de Huelva	4,91	32,42	22,69		6,88	1,18		28,39	3,54	61,98	38,02	1,018
U. de Jaén	6,42	26,49	27,09	0,6	5,82	2,21		27,29	4,08	56,59	43,41	1,495
U. de Málaga										(..)	(..)	(..)
U. Pablo de Olavide	8,21	41,43	39,49		10,87					41,43	58,57	828
U. de Sevilla	15,07	15,34	27,88	0,47	8,29	0,62	2,79	14,13	15,41	30,56	69,44	6,165
U. de Andalucía	11,92	23,84	27,06	0,54	9,52	1,18	2,52	14,91	8,51	40,47	59,53	19,089
U. de Zaragoza	8,83	27,33	23,07	0,92	7,27	1,53	4,79	17,05	9,19	46,84	53,16	3,589
U. de Aragón	8,83	27,33	23,07	0,92	7,27	1,53	4,79	17,05	9,19	46,84	53,16	3,589
U. de Oviedo	7,95	21,77	20,41		8,08	0,62	0,58	20,64	19,95	43,02	56,98	3,082
U. de Asturias	7,95	21,77	20,41		8,08	0,62	0,58	20,64	19,95	43,02	56,98	3,082
U. de les Illes Balears	20,12	26,32	26,93	1,86	9,29	2,99		12,49		43,65	56,35	969
U. de les Illes Balears	20,12	26,32	26,93	1,86	9,29	2,99		12,49		43,65	56,35	969
U. de La Laguna	13,71	15,88	37,47		7,4	1,69	3,6	16,84	3,41	34,41	65,59	3,136
U. de Las Palmas de Gran Canaria	11,79	20,78	28,67		2,73	0,59	1,92	22,33	11,2	43,7	56,3	1,357
U. de Las Islas Canarias	13,13	17,36	34,81		5,99	1,36	3,09	18,5	5,76	37,21	62,79	4,493
U. de Cantabria	3,49	26,08	18,92		4,87	0,55	1,93	26,45	17,72	53,08	46,92	1,089
U. de Cantabria	3,49	26,08	18,92		4,87	0,55	1,93	26,45	17,72	53,08	46,92	1,089
U. de Castilla-La Mancha	15,26	17,51	36,51	0,4	3,21	1,53	0,32	13,78	11,49	33,21	66,79	2,49
U. de Castilla-La Mancha	15,26	17,51	36,51	0,4	3,21	1,53	0,32	13,78	11,49	33,21	66,79	2,49
U. de Burgos	1,81	24,74	23,08		3,92	1,21		33,94	11,31	59,88	40,12	663
U. de León	6,92	30,32	21,44		8,05	1,2	2,41	17,83	11,81	49,36	50,64	1,329
U. de Salamanca	22,73	14,11	20,75	17,75	0,26	1,21	4,98	12,64	5,56	45,72	54,28	1,566
U. de Valladolid	9,06	19,96	19,96	0,79	4,13	2,02	1,85	25,07	17,15	47,85	52,15	1,137
U. de Castilla y León	11,99	21,62	21,09	6,11	3,92	1,41	2,79	20,13	10,95	49,27	50,73	4,695
U. Autónoma de Barcelona	21,68	13,04	28,39	0,54	11,77	1,07	8,67	6,34	8,5	20,98	79,02	3,551
U. de Barcelona	25,75	24,98	32,96	0,45	9,69	1,36	2,96	0,62	1,23	27,4	72,6	5,364
U. de Girona	12,71	22,82	26,71		9,59	0,95		23,08	4,15	46,85	53,15	1,157
U. de Lleida	8,91	29,63	14,12			0,58	5,67	26,39	14,7	56,6		864

UNIVERSITAT	HUMANITATS	SOCIALS I JURÍDIQUES		EXPERIMENTALS		CIÈNCIES DE LA SALUT		TÈCNIQUES		TOTAL ABANDONAMENTS		
U. Politécnica de Cataluña				1,63	1,51			42,96	53,89	44,6	55,4	3,184
U. Pompeu Fabra	20,93	21,69	39,09		2,02			12,74	3,53	34,43	65,57	793
U. Rovira i Virgili	11,09	23,45	30,34	1,68	5,63	2,18	2,69	18,57	4,37	45,88	54,12	1,19
U. de Cataluña	16,6	17,23	24,08	0,71	7,33	0,95	3,4	15,17	14,53	34,06	65,94	16,103
U. de Alicante	12,75	23,4	26,84	0,78	9,15	0,78		13,07	13,22	38,03	61,97	1,278
U. Jaume I de Castellón	7	31,07	27,91		2,76			17,26	14	48,32	51,68	1,014
U. Miguel Hernández de Elche	9,09	8,52	21,31	1,99	3,98	13,64	3,13	17,33	21,02	41,48	58,52	352
U. Politécnica de Valencia	3,11	4,56	4,21		4,34			45,49	38,3	50,04	49,96	2,282
U. de Valencia (Estudi General)	23,26	21,29	37,7	1,26	6,47	2,76	4,1	1,89	1,26	27,21	72,79	1,268
U. de Comunidad Valenciana	10,2	16,44	20,58	0,53	5,49	1,5	1,02	23,65	20,58	42,12	57,88	6,194
U. de Extremadura	7,45	31,41	13,07	0,24	9,31	3,6	1,86	25,66	7,41	60,91	39,09	2,525
U. de Extremadura	7,45	31,41	13,07	0,24	9,31	3,6	1,86	25,66	7,41	60,91	39,09	2,525
U. de La Coruña	3,89	18,3	29,05		6,33	3,1		22,8	16,51	44,21	55,79	2,289
U. de Santiago de Compostela	14,8	16,62	33,33	0,69	11,64	0,56	6,46	9,73	6,17	27,6	72,4	3,033
U. de Vigo	18,42	24,37	21,77		7,26	0,37			12,56	40	60	1,075
U. de Galicia	11,51	18,52	29,86	0,33	9	1,44	3,06		10,94	35,63	64,37	6,397
U. de Alcalá de Henares	6,04	11,42	27,11		10,58	1,02	3,62	27,58	12,63	40,02	59,98	1,077
U. Autónoma de Madrid	25,74	9,63	32,47	0,92	19,71		2,75	1,83	6,95	12,38	87,62	1,309
U. Carlos III de Madrid	2,97	7,63	41,23	0,4	0,99			20,91	25,87	28,94	71,06	1,009
U. Complutense de Madrid	19,08	12,27	49,82	2,52	10,13	1,01	3,1	0,96	1,1	16,76	83,24	6,258
U. Politécnica de Madrid			1,35					45,1	53,56	45,1	54,9	4,978
U. Rey Juan Carlos		27,44	45,11		1,73	5,41	0,9	10,08	9,32	42,93	57,07	1,33
U. de Madrid	10,19	9,14	30,81	1,09	6,51	0,91	1,76		20,97	29,76	70,24	15,961
U. de Murcia	9,37	28,76	39,23	1,1	9,53	2,15	1,71	4,35	3,8	36,36	63,64	1,815
U. Politécnica de Cartagena		18,02	6,98					49,03	25,97	67,05	32,95	616
U. de Murcia	6,99	26,04	31,06	0,82	7,12	1,6	1,28		9,42	44,14	55,86	2,431
U. Pública de Navarra		25,41	23,92			1,35		28,85	20,48	55,61	44,39	669
U. de Navarra		25,41	23,92			1,35		28,85	20,48	55,61	44,39	669
U. del País Vasco	6,47	18,81	20,08	0,17	9,3	0,34	2,07	24,89	17,88	44,21	55,79	2,366
U. del País Vasco	6,47	18,81	20,08	0,17	9,3	0,34	2,07	24,89	17,88	44,21	55,79	2,366
U. de La Rioja	44,57	13,97	26,61		2,66			10,86	1,33	24,83	75,17	451
U. de la Rioja	44,57	13,97	26,61		2,66				1,33	24,83	75,17	451
Total UU.PP. Presenciales	11,86	18,91	26,32	0,89	7,32	1,22	2,36	17,65	13,46	38,67	61,33	92,593
UNED	20,98	14,49	42,84		5,69			12,77	3,22	27,25	72,75	34,803
TOTAL UU.PP. Españolas	14,35	17,7	30,84	0,65	6,88	0,89	1,72	16,32	10,66	35,55	64,45	127,396

Quant als objectius específics, es concreten en el següent:

a) Conèixer el perfil dels estudiants que abandonen els estudis universitaris.

b) Recaptar informació sobre les causes de l'abandonament diferenciant entre causes externes a la institució (familiars, laborals, etc.) i les internes degudes a qüestions com ara insatisfacció, dificultats...

c) Establir les estratègies prioritàries que hauria de desenvolupar la UIB per evitar o pal·liar aquest problema.

3. MÈTODE

Població i mostra

Taula 2. Mostra dels subjectes analitzats per branca de coneixement i sexe.

Branca de coneixement	Dones	Homes
Experimentals	6	9
Humanitats	14	9
Salut	8	5
Socials i Jurídiques	76	59
Tècniques	5	32
Total	**109**	**114**

Sobre una població origen de 530 estudiants que, estant matriculats a la UIB el curs 2006-2007 i sense haver finalitzat els seus estudis no es varen matricular el curs 2007-2008, es va seleccionar una mostra aleatòria estratificada per branca de coneixement (d'acord amb l'anterior ordenació del sistema universitari) i per gènere, amb un nivell de confiança del 95% i un marge d'error del ±5%, la qual cosa suposa un total de subjectes distribuïts segons figura a la taula 2.

Fonts i tècniques de recollida d'informació

Per dur a terme aquest estudi s'han utilitzat diferents fonts d'informació, concretament, la dades sociodemogràfiques procedents de la matrícula i les dades acadèmiques incloses als expedients dels alumnes que varen abandonar. Una altra font han estat els mateixos subjectes.

De la mateixa manera, les tècniques emprades han estat: l'anàlisi de documents i d'informació i les d'enquesta i d'entrevista. El qüestionari consta de preguntes tancades, amb diferents alternatives de resposta, i preguntes obertes, per completar el ventall de variables presentades i ampliar la informació.

A continuació es presenta el conjunt de variables registrades segons la font i tècnica emprada.

Dades de matrícula:

- Titulació
- Sexe
- Edat
- Nivell d'estudis del pare
- Nivell d'estudis de la mare
- Hores setmanals de treball remunerat

Expedient acadèmic:

- Anys de permanència a la UIB
- Total de crèdits matriculats durant els anys de permanència a la UIB
- Total de crèdits presentats a avaluació
- Total de crèdits aprovats o superats
- Nombre total d'assignatures superades
- Curs més alt en què va estar matriculat
- Opció de preinscripció en què fou admès
- Nota d'accés a la Universitat

Qüestionari i entrevista:

- Motiu principal d'inici dels estudis universitaris.
- Causes per les quals no ha continuat els estudis (motiu principal i altres motius). Es diferencia entre causes personals i socioeconòmiques i causes degudes al context universitari.
- Intenció de continuar o no amb els estudis iniciats i factors que poden condicionar aquesta decisió.
- Accions institucionals que contribuirien al reingrés del subjecte al sistema universitari per finalitzar els estudis iniciats.

Procediment

La primera fase de l'estudi va consistir en la identificació de les variables necessàries (febrer de 2010) per a l'assoliment dels objectius plantejats. A continuació es va analitzar la informació corresponent a la matrícula que hi ha a la base de dades de la UIB; de la mateixa manera, es va treballar amb la informació procedent dels expedients acadèmics dels alumnes que no es varen matricular el curs 2007-2008 (març i abril). Es va aplicar el qüestionari dissenyat per correu electrònic al total d'alumnes seleccionats, i posteriorment es va fer una entrevista telefònica als subjectes dels quals no s'havia obtingut resposta telemàtica (maig i juny).

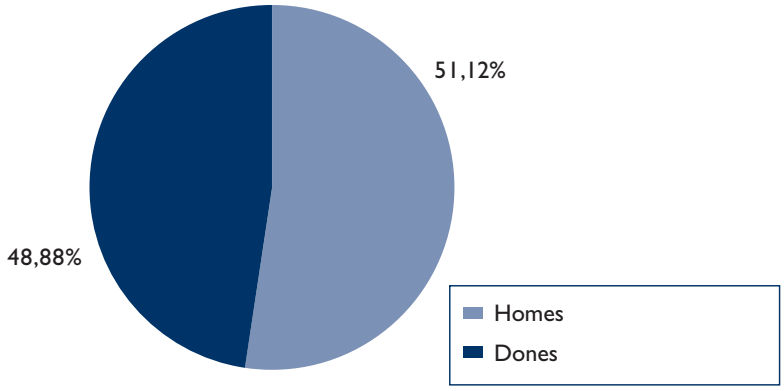
La següent fase va consistir en una anàlisi descriptiva de tota la informació recollida.

4. RESULTATS

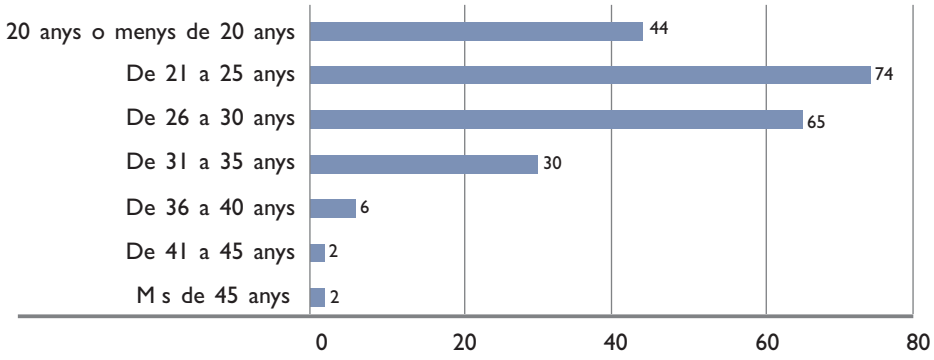
Perfil sociodemogràfic

A les gràfiques 1 i 2 es presenta la distribució segons el sexe i l'edat dels alumnes que han abandonat els estudis universitaris. Com s'observa, la proporció d'homes és lleugerament superior a la de dones. Pel que fa a l'edat d'abandonament dels estudis, la majoria dels que abandonen tenen entre 21 i 25 anys.

GRÀFIC 1: DISTRIBUCIÓ PER SEXE



GRÀFIC 2: DISTRIBUCIÓ PER EDAT



A la taula següent (taula 3) s'observa el nivell de formació dels pares. La major part dels pares dels estudiants que abandonen no han acabat els estudis primaris. El percentatge d'alumnes desertors amb algun dels pares universitaris és del 18,83%.

Taula 3. Estudis dels pares.

Estudis	Pare		Mare	
	Nre.	%	Nre.	%
Diplomatura, llicenciatura o doctorat	26	11,66%	16	7,17%
EGB, ESO, batxiller elemental, batxiller superior, FP grau mitjà, FP grau superior	40	17,94%	43	19,28%
En blanc	39	17,49%	29	13,00%
Estudis primaris	49	21,97%	53	23,77%
Sense estudis	69	30,94%	82	36,77%
Total general	**223**	**100,00%**	**223**	**100,00%**

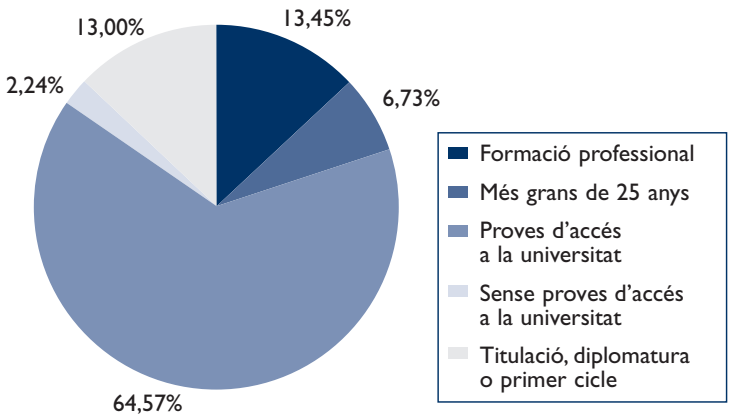
La taula 4 mostra la situació laboral dels estudiants en el moment de cursar els estudis. Podem veure que hi ha un elevat percentatge d'estudiants que treballava més de 15 hores setmanals (25%) mentre cursava el títol. Els que es dedicaven únicament a l'estudi representen el 35,87%.

Taula 4. Hores treballades setmanalment pels alumnes.

Situació laboral	Nre.	Percentatge
No fa cap tipus de feina	80	35,87%
Menys de 15 hores a la setmana	67	30,04%
15 hores a la setmana o més	56	25,11%
En blanc	20	8,97%
Total general	**223**	**100,00%**

Al gràfic 3 es recullen les vies d'accés als estudis universitaris. S'observa que més de la meitat dels estudiants de la mostra han accedit a la Universitat mitjançant les proves d'accés (PAU). Els estudiants que hi ingressen per altres vies representen percentatges molt inferiors. No obstant això, la suma dels percentatges de les altres vies és del 35,43%. Això implica que, com a mínim, el 26,45% del total de persones analitzades que inicien estudis universitaris compten ja amb una professió o títol anterior.

Gràfic 3: Distribució per vies d'accés



A continuació, la taula 5 mostra la qualificació mitjana d'accés a la Universitat dels subjectes de la mostra. Vegem que la qualificació més alta és la corresponent als estudiants provinents de formació professional (FP) i la dels estudiants que accedeixen a la Universitat mitjançant la via «titulats universitaris». La qualificació mitjana més baixa és la corresponent als més grans de 25 anys.

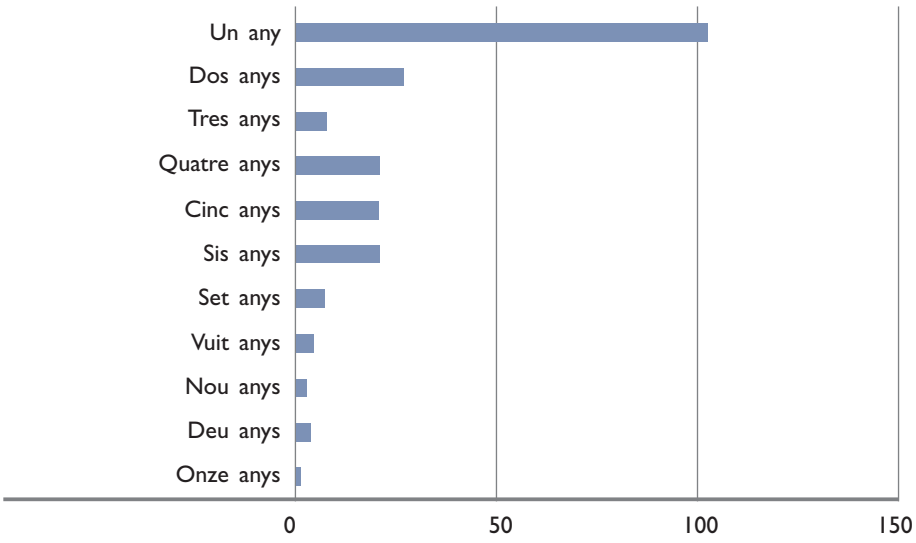
Taula 5. Qualificació segons la via d'accés.

Via d'accés	Mitjana	Valor mínim	Valor màxim
Formació professional	7,11	5,30	8,50
Més grans de 25 anys	5,71	5,00	7,50
Proves d'accés a la Universitat	5,92	5,00	8,70
Sense proves d'accés a la Universitat	6,00	5,80	6,20
Titulació, diplomatura o primer cicle	1,84[1]	1,10	3,00
Total general	**5,75**	**1,10**	**8,70**

Dades acadèmiques

A les figures següents es poden observar els anys de permanència a la Universitat (gràfic 4) i el nombre de crèdits matriculats, els crèdits presentats a avaluació i els crèdits superats segons el temps de permanència (taula 6).

Gràfic 4: Anys de permanència a la UIB



[1] Correspondència entre qualificació numèrica i alfanumèrica:
Aprovat: 1 (5-6). Notable: 2 (7-8). Excel·lent: 3 (8-9). Matrícula d'honor: 4 (9-10)

Taula 6. Mitjana de crèdits matriculats, presentats i superats durant els anys de permanència.

Anys de permanència	Nombre d'alumnes	Mitjana de crèdits matriculats	Mitjana de crèdits presentats a avaluació	Mitjana de crèdits superats
1	104	51,05	14,92	7,85
2	27	99,83	37,13	21,52
3	6	92,42	40,17	33,42
4	20	208,00	134,50	92,80
5	20	226,45	134,25	98,48
6	20	306,03	167,83	132,20
7	9	368,17	218,72	151,11
8	5	442,20	281,10	213,90
9	4	488,50	237,75	168,50
10	6	516,58	327,58	186,58
11	2	588,75	329,75	236,25
Total general	**223**	**157,51**	**82,86**	**57,23**

A la taula 6 es pot observar que la mitjana de crèdits superats el primer any és inferior a 10.

En termes globals, i independentment dels anys de permanència, la mitjana de crèdits matriculats que es presenten a avaluació és del 82,86%, i la mitjana de crèdits que són superats respecte dels presentats, és del 57,23%.

Respecte al nombre d'assignatures superades (taula 7), podem observar que durant el primer any la majoria dels estudiants desertors aprova entre una i cinc assignatures i que hi ha un 16,14% d'alumnes que no en supera cap. D'altra banda, un 6,27% dels estudiants aproven entre 6 a 10 assignatures el primer any.

Taula 7. Assignatures superades durant els anys de permanència.

Assignatures superades	Anys de permanència										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Cap	36	3	1	1	4	1	1				
D'1 a 5	50	15	3	5	2	2	2				
De 6 a 10	14	4	1	4	10	13	5				
D'11 a 15	3	2	1	5	4	4	1				
De 16 a 20	1	3		5						1	
Més de 20								5	4	5	2

A la taula 8 s'observa que el nombre més gran d'abandonaments té lloc el primer any dels estudis, independentment del tipus d'estudi. El segon any el nombre d'alumnes que abandonen a les diplomatures duplica al nombre de desercions a les llicenciatures.

Taula 8. Curs més alt en què estaven matriculats en el moment d'abandonar els estudis.

Curs	Diplomatura	%	Llicenciatura	%	Total alumnes
	Nre. d'alumnes que abandonen		Nre. d'alumnes que abandonen		
1	59	48,36	50	49,50	109
2	21	17,21	10	9,90	31
3	42	34,43	12	11,88	54
4			17	16,83	17
5			12	11,88	12
Total	**122**		**101**		**223**

Motiu principal pel qual es varen iniciar els estudis universitaris

Entre els motius pels quals es varen iniciar els estudis (taula 9), el 52% dels alumnes indiquen motius vocacionals. L'enriquiment personal és manifestat pel 32% dels estudiants, i els motius laborals, per un 30%. Altres motius esmentats, encara que amb percentatges mínims, són la promoció laboral, la manca d'ocupació i la imposició paterna.

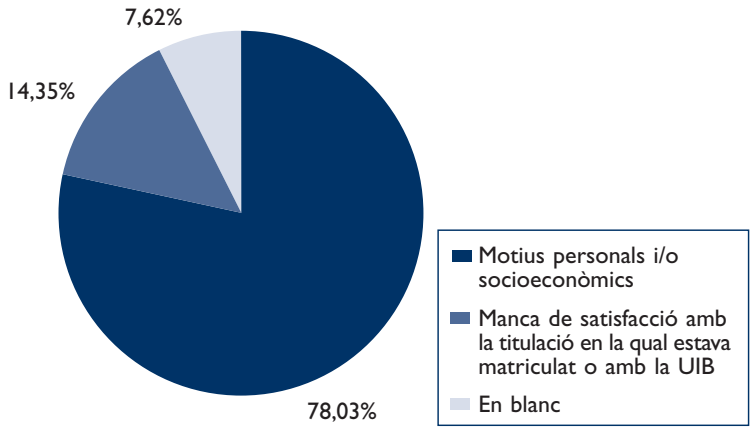
Taula 9. Motiu d'inici dels estudis.

Motiu	%
Vocació	52,15
Enriquiment personal	32,29
Trobar feina	30,04
Promoció laboral	10,31
No trobava feina	2,69
Imposició paterna	0,90
Altres	1,35

Motius pels quals varen decidir no tornar a matricular-se

El gràfic 5 mostra els principals motius d'abandonament dels estudis. Com es pot observar, el 78% manifesta motius de caire personal i/o socioeconòmics, i el 14%, manca de satisfacció amb la titulació o amb la institució.

Gràfic 5: Motiu principal pel qual varen decidir no continuar els estudis



A la taula següent (taula 10) s'observen els motius concrets pels quals els estudiants decideixen abandonar els estudis superiors. Dins del grup «factors personals i/o socioeconòmics», la incompatibilitat amb l'horari laboral és el motiu més assenyalat pels estudiants. Segueixen la incorporació al món laboral i els motius de tipus econòmic. La resta de causes exposades representen percentatges molt inferiors.

En el grup «manca de satisfacció amb la institució o titulació», els principals factors que s'assenyalen són, en aquest ordre, l'excés de teoria, haver rebut una informació inadequada, el descontentament amb la docència, la manca de tutorització i el desgrat amb l'ambient universitari.

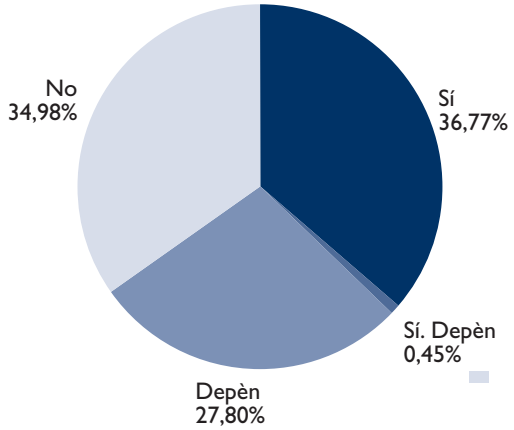
Taula 10. Motius concrets pels quals varen decidir no tornar a matricular-se.

Motiu	%
Incompatibilitat horària amb la feina	42,15
Es va incorporar al món laboral	29,15
Motius econòmics	13,00
S'ho va repensar	8,07
Canvi de residència	8,07
Els estudis eren massa teòrics	7,62
Va rebre una informació inadequada	6,73
A causa del professorat	3,59
Falta de tutorització	3,14
Desagrada l'ambient universitari	3,14
Problemes de salut	2,69
Coneixements previs insuficients o dificultat per superar els estudis	2,24
Dificultats amb l'idioma	1,79
Altres	22,87

Intenció de continuar o no amb els estudis iniciats i factors que poden condicionar aquesta decisió

La proporció entre els estudiants que tenen intenció de continuar els estudis iniciats, els que no pensen tornar a la Universitat i els indecisos està molt igualada (gràfic 6). La taula 11 mostra les causes de les quals depèn el retorn dels alumnes que es manifesten indecisos.

GRÀFIC 6: INTENCIÓ DE CONTINUAR ELS ESTUDIS INICIATS A LA UNIVERSITAT



TAULA 11. FACTORS QUE AFAVORIRIEN EL REINGRÉS DELS INDECISOS.

Factor facilitador	Nre.
Poder compaginar estudi i feina	32
Possibilitats econòmiques	8
Poder compaginar estudis i família	3
No ho especifica	15
Total	**58**

A la taula següent (taula 12) es recullen els motius esmentats pels alumnes que han manifestat la intenció de no reprendre els estudis universitaris. Podem veure que, dels motius assenyalats, la incompatibilitat amb la feina és el motiu principal esmentat.

Taula 12. Causes de no continuació dels estudis.

Causa	Nre.
Incompatibilitat laboral	19
Descontentament amb la universitat	15
Cursen estudis no universitaris	4
Motius econòmics	2
	40

Accions de millora que podria dur a terme la Universitat per facilitar el reingrés en el sistema d'educació superior

Les accions de millora que podria dur a terme la Universitat per facilitar el reingrés en el sistema educatiu universitari es presenten a la taula 13. Els canvis dels horaris són les accions més esmentades com els principals facilitadors del reingrés (27,34%). En aquestes modificacions s'inclouen la creació de nous torns i la flexibilització horària.

Segueixen, per ordre, la diversificació i ampliació de les modalitats dels ensenyaments, amb estudis i/o assignatures en línia o semipresencials (21,87%). A continuació, els canvis de tipus metodològic i didàctic (14%).

En tercer i quart lloc, les ajudes econòmiques (11,71%) i les modificacions dels plans d'estudis, amb menys teoria i més adaptats a la realitat (9,37%). Finalment, amb un 3,12% i 2,34% respectivament, la millora de la informació i l'ampliació de l'oferta d'estudis.

Taula 13. Accions que facilitarien el reingrés als estudis universitaris.

Accions que facilitarien el reingrés als estudis universitaris	Nre. de vegades que es proposa
Canvis en els horaris	35
Diversificar les modalitats d'ensenyament	28
Canvis metodològics i didàctics	18
Modificacions del contingut del pla d'estudis	12
Ampliar l'oferta formativa	3
Millorar la informació/orientació	4
Ajudes o facilitats econòmiques	15
Altres	13
	128

5. CONCLUSIONS

Els resultats obtinguts en aquest estudi ens han permès complir els objectius proposats. S'ha pogut obtenir un perfil sociodemogràfic i acadèmic de la mostra estudiada, conèixer les causes que varen conduir a l'abandonament dels estudis i recopilar informació per posar les bases per a l'establiment d'estratègies institucionals que contribuiran a evitar o pal·liar aquest problema.

Quant al perfil sociodemogràfic i acadèmic, podem concloure que:

- Majoritàriament han abandonat el sistema de l'educació superior els subjectes d'entre 21 i 25 anys. Quant al sexe, es troba que el percentatge més alt correspon al sexe masculí.

- Respecte al nivell d'estudis dels pares, el percentatge majoritari correspon als que no han acabat estudis primaris. Els exalumnes amb pares universitaris són una minoria.

- Els estudiants han accedit, majoritàriament, mitjançant les proves d'accés a la universitat i el motiu de l'ingrés és bàsicament vocacional.

- Respecte a la situació laboral, podem afirmar que la majoria dels estudiants que abandonen tenen càrregues laborals.

- Quant als resultats acadèmics, el rendiment dels exalumnes és molt baix; en termes generals, només aproven una tercera part dels crèdits matriculats.

- L'estudi revela que el major nombre de desercions tenen lloc els primers dos anys, especialment el primer any.

Un altre grup de conclusions fan referència a la descripció de les causes i els factors que propicien l'abandonament universitari. Entre els més importants podem esmentar els següents:

- L'abandonament dels estudis obeeix a diverses causes. Els resultats obtinguts confirmen que es tracta d'un fenomen policausal. No es pot apuntar a una única causa però sí a causes amb freqüències percentuals més altes.

- Entre els factors més esmentats pels estudiants es troben els motius de tipus laboral, els quals són exposats per la majoria dels enquestats. En segon lloc hi ha els motius relacionats amb el món universitari, i segueixen els factors econòmics. A continuació, l'escassa vocació o manca d'interès i, finalment, la dificultat dels estudis.

A diferència dels resultats obtinguts en altres investigacions (Latiesa, 1998), la dificultat per superar els estudis com a motiu d'abandonament, únicament és esmentada per un 2,24%. Aquest percentatge pot ser una resultant dels altres factors (Canales, 2007).

El darrer bloc de conclusions recull la intencionalitat dels enquestats respecte a reiniciar o no els estudis i perfila les accions que podrien facilitar el reingrés o contribuir-hi:

- La proporció d'exalumnes que no preveuen finalitzar estudis universitaris, la dels que pensen tornar en un futur i la dels indecisos és molt similar. En tot cas, la decisió de retornar als estudis superiors dependrà de poder compaginar feina i estudis. El factor econòmic no sembla que sigui un obstacle important per al reingrés.

- En conseqüència, d'acord amb l'opinió dels estudiants que han abandonat els estudis superiors, les accions institucionals que podrien facilitar el reingrés són de tipus organitzatiu i van en la línia de permetre compaginar estudis i treball.

De forma majoritària, manifesten la necessitat d'adaptar l'organització dels ensenyaments als estudiants treballadors. En aquest sentit, els suggeriments són diversos: flexibilització horària de les activitats presencials, ampliar i diversificar torns, utilització de les TIC (assignatures i titulacions en línia), assistència no obligatòria, menys presencialitat, etc.

Les conclusions que presentam en aquest estudi són fruit d'una primera anàlisi descriptiva de les dades obtingudes. Actualment, l'equip investigador duu a terme un estudi comparatiu entre els alumnes que abandonen i els que no per poder establir els factors determinants de l'abandonament.

Sens dubte, aquesta línea d'investigació permet establir les bases per al disseny de programes d'intervenció institucional amb la finalitat darrera de pal·liar les altes taxes d'abandonament del sistema universitari espanyol i europeu.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Agència Nacional d'Avaluació de la Qualitat i Acreditació (2008). Protocol d'avaluació per a la verificació de títols universitaris oficials (grau i màster. Recuperat el 27 de setembre de 2010 de <http://www.aneca.es/actividadesevaluacion/evaluacionense%C3%B1anzas/verifica.aspx#198>.

Bethencourt, J.T.; Cabrera, L.; Hernández, J.A.; Álvarez, P.; González, M. (2008). «Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *16,* 603-622.

Cabrera, L.,; Bethencourt, J.T.; Álvarez, P.; González, M. (2006). «El problema de l'abandonament dels estudis universitaris». *RELLEU*, 12, n. 2. Recuperat el 25 de setembre de 2010 de http://www.uv.es/relieve/v12n2/relievev12n2_1.htm.

Canales, A.; Ríos, D. de los (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Revista Calidad en la Educación, 26*, 173-201.

CRUE (2008). «La universidad española en cifras 2008». Recuperat el 26 de setembre de 2010 de http://www.oei.es/salactsi/INFORMEEJECUTIVOUEC2008.pdf.

European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Hèlsinki: ENQUA.
González M; Álvarez, P.; Bethencourt, J.T; Cabrera, L. (2005). «Incidencia de las variables del sujeto en el abandono universitario: un estudio en la Universidad de la Laguna». *Actas de la Conferencia Internacional de la AIOSP: Carreiras e Contextos: Novos desafios e tarefas para a orientacao*. Lisboa.

Latiesa, M. (1998). Tipologia y causas de la deserción universitaria y el retraso en los estudios. Granada: Universidad de Granada.

Tinto, V (1982). Limits of theory and practice of student attrition. Journal of Higher Education. Vol. 3, N° 6: 687-700.

– (1989). «Definir la deserción: una cuestión de perspectivas». *Revista de Educación Superior*. Distrito Federal, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), vol. XVIII, N° 3.

Yorke, M. (1998). The Management of Assessment in Higher Education. *Asessment & Evaluation in Higher Education*, 23 (2), 101-116.

III. EL SISTEMA EDUCATIU NO ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS

La proposta socioeducativa del Grec

Gregori Estarellas Colom

RESUM

La pretensió de l'article és presentar la proposta socioeducativa del Grup d'Educadors de Carrer i Treball amb Menors. Per assolir aquest objectiu, l'escrit s'ha dividit en dues parts, que són les dues cares de la mateixa moneda. D'una banda, es fa una aproximació als subjectes en els quals se centra l'acció de l'entitat. De l'altra, s'intenta descriure la proposta del GREC: una acció educativa basada, fonamentalment, en l'atenció personalitzada dels subjectes amb qui treballam. Es tracta d'una tasca duta a terme amb la implicació i dedicació de molts professionals.

RESUMEN

La pretensión del artículo es presentar la propuesta socioeducativa del Grupo de Educadores de Calle y Trabajo con Menores. Para lograr este objetivo el escrito se desarrolla en dos tiempos. Por una parte, se realiza una aproximación a los sujetos en los que se centra la acción de la entidad. Por otra parte, se intenta describir la propuesta del GREC: una acción educativa basada, fundamentalmente, en la atención personalizada de los sujetos con quien trabajamos. Esta es una tarea llevada a cabo con la implicación y dedicación de muchos profesionales.

El Grup d'Educadors de Carrer i Treball amb Menors (GREC) és una associació sense afany de lucre que treballa en el camp de l'educació no formal des de fa més de vint anys. El seu recorregut és, per tant, significatiu. L'objecte d'aquest article és presentar els elements que configuren la tasca socioeducativa d'aquesta entitat. No pretenem comentar tots els programes i tot el que ha desenvolupat el GREC durant aquests anys. El que volem és presentar la proposta socioeducativa, que és una proposta socioeducativa pastada amb l'ajut de l'experiència compartida amb uns subjectes determinats, duta a terme per un gran nombre de professionals, amb la complicitat de diferents grups i entitats socials i amb el suport d'una bona part de les administracions.

El que segueix és fruit d'una reflexió gens neutral i, segurament, gens objectiva. És una mirada apassionada d'algú que ha treballat durant molts anys en aquesta associació. Amb tot, esperam que la reflexió tingui un cert interès, i un grau de validesa i legitimitat suficient.

Com no pot ser d'altra manera, l'escrit és responsabilitat de qui el signa. Ara bé, tot el que hi trobareu és fruit de les decisions, les accions, les preocupacions, els anhels, els pensaments i les cabòries de molta gent que han fet possible una experiència, una petita història que, com es veurà, té a veure amb subjectes malmesos que aspiren a viure amb més dignitat del que sembla que les condicions socials tenen previst per a ells.

Les fonts per a l'elaboració de l'article, a més de la que representa el bagatge de qui l'ha escrit, són fonamentalment dues: la primera, els documents —projectes, reflexions, recull de les formacions internes, etc— generats per la mateixa associació; la segona, el testimoniatge, el punt de vista d'alguns actors, sobretot professionals, que han tingut influència en la configuració del quefer del GREC.

Per assolir l'objectiu que ens proposam, segurament el més encertat seria contar una història o, millor encara, que els protagonistes (els «usuaris») relatessin allò que els ha estat significatiu de la proposta feta pels professionals del GREC. Com que no estam en condicions de fer-ho, farem el que sabem fer: dividir i classificar. En primer lloc, intentaré presentar el subjecte (millor dit, els subjectes) al voltant dels quals gira l'acció de l'entitat. Ara bé, aquesta «presentació» ja és un primer element configurador de la identitat del GREC. Sí, qui ens dóna identitat són aquells a qui va adreçada la nostra tasca. En farem una primera aproximació, esperam que adient, per entendre les afirmacions que acabam de fer.

En segon lloc, malavejarem per descriure la nostra tasca, la nostra proposta: una acció educativa basada, fonamentalment, en l'atenció personalitzada dels subjectes amb qui treballam. Acció construïda a poc a poc, pastada amb moltes mans, amb la implicació i dedicació de molts professionals.

Parlarem, en primer lloc, d'aquells en qui, durant tots aquets anys, el GREC ha esmerçat els seus esforços. El que segueix no és una presentació per entendre el que vindrà després, no. El subjecte a qui es dirigeix la nostra acció és un element definitori de la tasca socioeducativa del GREC. És una obvietat, però cal recordar-ho, una proposta no s'entén sense aquell que la provoca, la demana o, en algun cas, la rebutja. De la mateixa forma que no té sentit donar respostes sense preguntes, no té gaire sentit fer propostes desconeixent les necessitats, els anhels, les aspiracions d'aquells a qui fem la proposta.

Començarem pel principi. La primera curolla dels primers components de l'associació fou la preocupació i la voluntat de «fer quelcom» pels nins i les nines que es trobaven sols, sense la supervisió d'un adult (pares) o d'una institució (escola), pels carrers i places dels barris de Palma. Ens trobam a la meitat dels anys vuitanta.

Un nombre significatiu d'infants i adolescents es trobaven aleshores, i es troben avui dia, fora dels circuits habituals de socialització (família, escola, etc.). El carrer i el grup d'iguals, i avui dia tot el relacionat amb les xarxes socials que afavoreixen les noves tecnologies, són els àmbits dels seus aprenentatges i experiències vitals.

En termes generals, parlam d'una població que presenta: absentisme escolar; falta de supervisió paterna i materna; dificultats per establir relacions positives; manca de motivacions i expectatives a mitjà i llarg termini; falta de referents adults positius, etc. S'ha de fer esment al fet que aquest sector de població poques vegades expressa demandes als serveis socials.

En una de les últimes prospeccions —treball d'observació de la realitat en què ha d'actuar l'educador de medi obert— d'un professional del Programa de treball en medi obert, hi trobam aquesta caracterització dels infants i joves:

– Manca d'autocontrol, dificultats a l'hora de relacionar-se entre ells, ús de conductes violentes i agressives, poques habilitats de comunicació, baixa autoestima, dificultats per resoldre conflictes de forma adequada, algunes conductes racistes, actes delictius, dificultat per respectar les normes i els límits.

– En l'àmbit de la salut, s'ha detectat un consum de tabac i haixix important.

– En l'entorn familiar, s'ha observat desestructuració familiar, manca de supervisió per part dels adults i poques capacitats per establir normes i límits.

– En l'àmbit escolar, cal destacar: absentisme, fracàs escolar, manca d'interès i motivació cap als estudis, abandó escolar primerenc, expulsions repetides.

– Pel que fa a l'àmbit formatiu i laboral, s'ha observat: manca de formació, manca d'habilitats per a la recerca i el manteniment del treball, desmotivació, poques expectatives de futur, desconeixement de recursos tant del barri com formatius i laborals.

Voldria destacar un detall de l'esmentada prospecció; quan es parla de l'ús dels espais de lleure d'una determinada barriada de Palma, s'arriba a aquesta conclusió: «Això fa que un gran nombre d'al·lots estiguin tota la tarda al carrer.» Cal tenir en compte que el document en qüestió és del 2010. Per tant, els que tingueren la intuïció primera i els professionals d'ara, si més no, coincideixen en una nota característica dels al·lots i les al·lotes que es troben en dificultat social: passen moltes hores al carrer! Vet aquí una de les aportacions del infants i joves a l'associació: inspirar-li part del nom que la identificarà durant tots aquests anys: Grup d'Educadors de Carrer. Però en aquesta ocasió el nom identifica, és una autèntica declaració de principis: el carrer com a espai educatiu, com a lloc no només on establir contacte amb els infants i adolescents, sinó l'espai per iniciar i dur a terme el procés d'acompanyament. Aquests infants i adolescents passen bona part de la seva vida al carrer, sense supervisió, exposant-se a situacions de risc i iniciar-se en pràctiques que condueixen a una futura exclusió social. Sols a través de professionals que actuen allà on es troben aquests col·lectius serà possible arribar-hi amb intenció normalitzadora. Per mitjà de figures habituals del treball social, és més difícil tenir contacte amb aquest tipus de població, ja que no presenta cap demanda. És per aquest motiu que són necessaris professionals específics. Aquesta és la matriu que permeté a la nostra entitat fer les primeres passes, de la mateixa manera que la intuïció inicial que, segons el meu criteri, hi ha estat present al llarg de tots aquests anys: no podem esperar que l'usuari faci la demanda, ja que a voltes aquesta no es produeix, sinó que hem d'anar a l'àmbit on desenvolupa la seva activitat, la seva vida.

Com es pot veure, la primera intenció fou preventiva; es pretenia prevenir les dificultats, és a dir, intervenir abans que els riscs s'agreugessin i arribessin els problemes a les institucions. Sovint es constata que, generalment, s'intervé massa tard i amb urgència, especialment pel que fa a infants i joves. I sovint la conseqüència és la cronificació de la problemàtica.

L'any 1992, cinc anys després de la primera intuïció, el GREC fa una passa que, d'alguna manera, es desmarca de la intencionalitat preventiva primigènia. I apareix un nou subjecte per atendre: l'adolescent desemparat amb una mesura de protecció. No era infreqüent que alguns dels al·lots amb qui els educadors de carrer havien connectat acabassin en un centre residencial del sistema de protecció de menors. L'experiència de treball era fins aleshores amb infants i adolescents, per tant, tenia una certa lògica afrontar la tasca educativa en un espai nou —el medi residencial institucionalitzat— però amb uns subjectes, adolescents d'entre 14 i 18 anys, prou coneguts. Parlam

d'al·lots amb dificultats de relació, insegurs, amb sentiment de rebuig. Amb una gran necessitat, per tant, de sentir-se acceptats i reconeguts. Amb sentiments confusos de tristesa arran de les seves experiències de soledat i sovint molt danyats i amb un alt grau de sofriment, per tant, amb una gran necessitat de rebre afecte i valoració per part dels educadors i dels iguals, per tal d'omplir els buits familiars i recuperar el caliu familiar. Quant a la família, se senten abandonats, experimenten sentiments ambivalents d'amor/odi, la qual cosa els provoca un fort sentiment de ràbia, dolor, angoixa, frustració i intolerància. I, encara pitjor, moltes vegades viuen l'experiència de ruptura familiar amb un fort sentiment de culpabilitat.

La trajectòria vital repercuteix en la principal ocupació dels adolescents que encara no poden treballar: els estudis. Sovint tenen fracàs escolar, cosa que els provoca una gran frustració i, alhora, desinterès perquè a l'escola se senten ridículs i diferents.

Sis anys després (l'any 1998) iniciam un nou projecte després de diversos temptejos no reeixits. En aquest cas, un projecte molt lògic: la preparació, el suport i el seguiment de l'emancipació de joves en situació de desprotecció, guarda o tutela. Des del centre residencial constatàvem que, una vegada acabat el recurs institucional, molts joves que havien estat protegits mitjançant la mesura d'internament es veien abocats a la vida adulta sense que s'hagués produït un procés de transició adequat.

Una vegada assoleixen la majoria d'edat, s'interromp de cop el procés educatiu que s'ha portat a terme al centre (o centres) en què han estat acollits. La pretensió educativa del recurs residencial és, en definitiva, que assoleixin una maduresa personal que els permeti una inserció social normalitzada. No obstant això, l'experiència professional de seguiment d'aquest sector de població ens duia a constatar que una gran majoria d'al·lots i al·lotes, quan arriben a la majoria d'edat, es veuen abocats a la vida adulta sense estar preparats. A més, tenen problemes d'habitatge no resolts; gran dificultat d'inserció sociolaboral (tant per trobar feina, com per mantenir-la); escassa formació; manca de referents adults positius que puguin donar-los suport afectiu i orientació, etc.

El GREC ha dut a terme altres iniciatives adreçades a aquest perfil de població, adolescents en dificultat social en risc d'exclusió: els Programes de garantia social, fa uns quants anys, i, actualment, els Programes d'intervenció socioeducativa (PISE), com ara el taller de neteja de cotxes i el de servei d'àpats. En aquesta línia també s'ha organitzat el taller de cuina. També cal esmentar un programa dut a terme fa tres anys: el Treball nocturn amb colles. Si bé l'acció no arrelà, per raons que ara no tractarem, cal remarcar la coherència del projecte d'atendre determinats subjectes justament en l'àmbit on es troben: grups de joves de barriades de Palma que es troben els vespres al carrer. Parlam d'una població majoritàriament de 18 a 25 anys i que es troba en una situació de risc i exclusió social. Aquest cop, s'afegeix el caràcter de nocturnitat de les trobades al fet que els joves es trobin al carrer. Reduir els factors de risc i augmentar els factors de protecció dels menors i joves en horari nocturn era l'objectiu general del projecte.

L'any 1999 assumírem un programa que no s'adreçava directament a infants i joves només, sinó també a llurs famílies. El coneixem com a Programa d'educadors familiars. Es tracta d'un programa d'intervenció i assistència socioeducativa a domicili, adreçat a famílies amb menors en situació de risc de desemparament, i famílies amb menors en procés de reunificació familiar.

El programa està pensat per a aquelles famílies que es troben en dificultat social i que necessiten reforçar les seves habilitats parentals, per tal que els menors del nucli familiar puguin desenvolupar-se de forma adequada.

Les característiques de la població a la qual s'adreça el projecte són molt diverses, ja que el programa s'adapta i es flexibilitza en funció de les característiques de cada una de les famílies. Amb tot, cal destacar, quant a la tipologia de famílies, que el tipus de família més freqüent és la monoparental (aproximadament el 50% de les famílies ateses) formada pel pare o la mare —habitualment són mares— amb menors a càrrec i sense una parella al domicili amb la qual es comparteixin les càrregues familiars.

De forma general, les famílies ateses es troben sovint en una situació de vulnerabilitat, amb dificultats de tipus psicosocial, en què existeixen indicadors de risc, maltractament i/o negligència dels menors, és a dir, pràctiques parentals inadequades o molt inadequades. Una de les característiques més significatives d'aquestes famílies és la dificultat dels adults que en són responsables per assumir amb responsabilitat i constància la cura dels infants.

Segons quina sigui l'administració amb la qual se signa el conveni d'aquest programa, pot variar una mica el perfil dels usuaris. Així, quan el conveni se signa amb el Servei de Menors, els usuaris són famílies amb infants que han rebut mesures de protecció, que han estat tutelats o no, la qual cosa implica la separació de la família d'origen i que estan en procés de retorn familiar. Altres casos són famílies amb nins i nines en situació de risc greu de desemparament i s'intervé en el mateix nucli familiar per tal d'evitar la institucionalització.

Però en la nostra associació no tot és coherent i lineal. Molt aviat (l'any 1995), començàrem a treballar amb un sector de població que no responia al que eren els destinataris típics o primigenis del GREC: infants i adolescents en dificultat social. Ens referim a la gestió d'un servei d'ocupació adreçat a la població en general. Aquest fet produí tensions en el si de l'entitat. No tots els membres estaven d'acord a encetar nous projectes i a modificar els subjectes d'atenció. Els crítics entenien que perillava la identitat de l'associació, identitat, per tant, que no residia en l'acció de l'entitat, sinó en els subjectes que atenia. Val a dir que la intenció inicial dels gestors d'aquell moment era donar resposta als problemes d'inserció laboral del joves amb els quals teníem una relació socioeducativa. No es pretenia, doncs, canviar de subjecte. Es volia que fos una passa més en la nostra proposta, en la línia del que s'ha exposat en el paràgraf anterior. Raons de caràcter administratiu i de finançament del projecte posaren l'entitat en la situació d'haver de prendre la decisió d'atendre un sector de la població que aleshores no coneixíem. L'interval d'edat era molt extens: d'entre 16 i 64 anys. Òbviament parlam de persones aturades, per tant, amb un cert risc d'exclusió.

Una cosa semblant ocorregué quan, després de diverses aproximacions, entràrem a treballar al centre penitenciari. En principi, el plantejament era molt lògic: alguns dels joves amb qui havíem actuat, bé en el programa de medi obert, bé a la llar residencial i en el programa d'emancipació, tenien problemes amb la justícia i, en alguns casos, acabaven passant un temps a la presó. Estar presents en aquest medi tot continuant la tasca encetada era força coherent. Presentàrem un projecte adreçat a joves. Altra cop, raons de caràcter administratiu ens obligaren a ampliar la

franja d'edat i no centrar-nos exclusivament en els més joves del centre penitenciari, sinó també en la població penitenciària general: reclusos/es, exreclusos/es i persones sotmeses a mesures alternatives. Actualment s'atenen homes, dones, i joves situats en diferents centres penitenciaris (Centre Penitenciari de Palma, Centre d'Inserció Social Joaquin Ruiz Giménez-Cortes i Unitat de Mares de Palma). A més de les persones que estan en llibertat condicional, persones que ja han sortit del centre penitenciari però que estan obligades a mantenir un contacte periòdic i a rebre la supervisió dels serveis socials penitenciaris, també s'atenen les persones penades però que, per les seves característiques i per afavorir-ne la reinserció, es decideix que no entrin a presó i que se sotmetin en medi obert a alguna mesura. Aquestes persones també reben el seguiment dels serveis socials penitenciaris.

La població que atenem es troba en una situació de vulnerabilitat i desavantatge objectiu com a conseqüència de la seva condició de penada o expenada i s'enfronta a l'exclusió del mercat de treball ordinari, antecedents penals, limitacions de disponibilitat a règims de semillibertat, perfils professionals amb carències, estigmatització social, etc.

El perfil de població penitenciària presenta generalment una experiència ocupacional i una formació laboral molt minsa caracteritzada per escassa experiència laboral, amb molta inestabilitat i atur de llarga durada; baixa qualificació professional; manca de capacitació per a la recerca de feina (i formació); carències formatives (acadèmiques i laborals); manca d'hàbits formatius i laborals. Tot plegat dificulta enormement el procés d'ocupació.

A aquesta situació, hi hem d'afegir les conseqüències derivades del seu pas per la institució penal i la presència generalitzada de greus problemàtiques afegides: l'efecte de desidentificació (ruptura amb l'exterior que provoca desequilibri, soledat, impotència, desubicació, etc.) i el de la reidentificació amb l'entorn penitenciari, que suposa la desadaptació de la comunitat (a causa dels valors asocials, la pèrdua de responsabilitat i autonomia, la disminució de la seva capacitat de decisió, el canvi d'actituds per defensar-se dins la presó, la desocupació, la idealització de la vida fora del centre, les addiccions, etc.).

Pràcticament la totalitat dels usuaris són persones amb algun tipus de problemàtica sanitària (física i/o psíquica) i un alt percentatge reconeix problemàtiques d'addicció per les quals habitualment ja han passat per experiències de tractament sense èxit. També hi ha un alt percentatge de casos d'alcoholisme i de patologia dual.

Un dels condicionants que marca de forma important el seu futur és la manca de xarxa de suport familiar i social. I a més, un nombre significatiu de casos no té les necessitats bàsiques cobertes a la sortida de presó, per això es troba en situació d'urgència econòmica personal i/o familiar.

Més enllà de totes aquestes característiques personals i col·lectives, podem parlar, en termes generals, d'algunes potencialitats relacionades amb la població diana: la seva motivació per l'ocupació des de la necessitat i el seu valor social, la consciència de les seves dificultats i carències, la disponibilitat cap a processos d'ajuda pràctica, la valoració d'una metodologia de feina individualitzada i integral, l'experiència en situacions límits, etc.

Es tracta de persones que es troben en un procés de retorn cap una vida més normalitzada, que han de superar un elevat nombre d'entrebancs que impossibiliten la seva inserció sociolaboral i desenvolupar tota una sèrie de competències i habilitats bàsiques per a l'ocupació, a la vegada que comencen a afrontar la seva realitat al carrer.

Si bé l'entrada a presó suposa en moltes ocasions un punt d'inflexió per a ells, de decisió de canvi, per a una majoria d'aquest col·lectiu l'estada a presó també representa l'agreujament d'una situació prèvia plena de dificultats.

Al cap d'uns quants anys de pràctica professional al centre penitenciari, el GREC pren una decisió curiosa que, segons el meu criteri, mostra el tarannà d'aquesta associació pel que fa a l'elecció dels seus destinataris. Decideix iniciar un programa de rehabilitació psicosocial i inserció social de reclusos amb malalties mentals cròniques. Després d'anys d'intervenció al centre penitenciari, com dèiem, entre les diferents possibilitats i necessitats, s'escull una via d'intervenció gens fàcil i poc agraïda, tot i que força coherent amb la trajectòria de l'entitat. Aquest projecte pretén atendre les persones recluses que pateixen un trastorn mental crònic, oferint-los acompanyament i suport en les dificultats específiques provocades per la seva situació de reclusió i la malaltia mental crònica, amb l'objectiu de millorar la seva qualitat de vida, tant durant la seva estada a la presó, com en el seu posterior procés d'inserció social. Aquest projecte està dirigit a homes i dones que compleixen condemna al Centre Penitenciari de Palma i que pateixen una malaltia mental crònica, amb independència del fet que existeixi un diagnòstic psiquiàtric previ.

Aquesta situació de malaltia mental afegeix unes necessitats específiques a les habituals de la població reclusa, i en dificulta encara més l'estada a la presó i, sobretot, el procés d'inserció social, laboral i familiar.

Per acabar aquest recorregut entorn dels subjectes objecte de l'atenció del GREC, ens manca el rostre de la dona, encara que ja és present en els diferents programes, i ja n'hem fet una lleugera insinuació quan hem parlat del programa d'educadors familiars quant a dones soles amb càrregues familiars. Però hi ha dos programes de l'entitat amb rostres únicament femenins. Ens referim, d'una banda, a un programa dut a terme fa anys i ja tancat, el Programa d'autocupació de dones: una empresa d'artesania tèxtil, pensat per a dones amb risc d'exclusió, i de l'altra, a un de més recent, el Programa d'intervenció socioeducativa en la unitat de mares del centre penitenciari.

El primer programa tenia com a població diana les dones de la comarca de la Mancomunitat des Raiguer, majors de 16 anys, en atur o amb treball precari. S'emmarcava en l'acció més general que el GREC duia a terme en aquesta comarca de Mallorca. Val a dir que aquest programa fou un dels detonants de la polèmica que se suscità en la segona meitat dels anys noranta sobre la possibilitat que el GREC estigués perdent la seva identitat inicial. Per a alguns, el fet de centrar exclusivament l'acció en les dones de la Mancomunitat des Raiguer no responia a la naturalesa de la nostra associació, pensada bàsicament per al treball amb infants.

Arran de la creació de la primera unitat externa de mares d'Espanya a Mallorca i, atesa l'experiència de la nostra entitat, tant amb programes socioeducatius amb famílies en què hi ha

menors en risc, com amb projectes dirigits a la població penitenciària, es decideix engegar el segon programa esmentat, que té la dona com a principal subjecte, si bé parlam de dones que tenen el seu fill amb elles.

L'acció va dirigida a les dones que es troben complint condemna a la Unitat Externa de Mares de Mallorca, amb la intenció de reforçar les seves habilitats maternals i personals, per tal que els menors que tenen al seu càrrec puguin desenvolupar-se de forma adequada. Per tant, l'objectiu del programa és doble; d'una banda, es pretén millorar la qualitat de vida i el desenvolupament integral dels menors i, de l'altra, donar suport a les internes en la millora de les seves capacitats parentals i en el seu procés d'inserció social.

Les dificultats, o els factors de risc, d'aquests menors i de les seves mares, a més de les derivades de la condemna que estan complint i de les conseqüències i els efectes de l'ingrés a la presó, poden ser moltes i molt diverses. Les seves problemàtiques poden estar relacionades amb la salut, les dificultats econòmiques, la baixa qualificació formativa i laboral de les mares i, per aquesta raó, amb les dificultats d'inserció laboral, la falta de suport social i/o familiar. Parlam de dones amb escasses capacitats parentals perquè tenen hàbits d'alimentació i higiene inadequats, sobreprotegeixen els menors, tenen una manca de normes i límits, utilitzen l'ús del càstig físic amb els menors, etc.

Fins aquí la caracterització del subjecte a qui s'adreça l'acció socioeducativa del GREC. S'atén, per tant, un subjecte malmès, que arrossega una història de sofriment que li és una llosa, amb greus dificultats per assolir allò tan imprecís que anomenam vida normalitzada. A voltes ens assalta l'interrogant: és pertinent designar com a subjectes els qui estan sotmesos a restriccions tan importants que sovint no poden pensar en altra cosa que sobreviure? Quan vèiem les nafres i seqüeles dels infants maltractats o que havien sofert abusos sexuals; quan la persona amb problemes de salut mental es troba de cara la paret a l'hora de sortir del centre penitenciari perquè no té cap tipus de suport fora de l'establiment penitenciari... ens rosega la incertesa sobre la pertinença, plausibilitat i eficàcia de la tasca socioeducativa que portam entre mans. Per què ens entestam a intervenir en l'educació d'aquets subjectes en què no sempre està garantit un procés educatiu reeixit? Sens dubte, aquesta pregunta es pot respondre de diverses maneres. El meu parer és que fem el que fem, i ens hem dedicat als subjectes que hem caracteritzat i no a uns altres, perquè ens mou un impuls ètic motivat per l'espant davant situacions insuportables de vulnerabilitat i de manca de futur. En definitiva, és una reacció davant situacions d'injustícia. Una reacció de profunda indignació per la «sort» que ha tocat a molts. És inicialment un impuls molt somàtic, que, de mica en mica, s'estructura i s'organitza per donar una resposta al més raonable possible en un determinat context, que té com a resultant l'organització que anomenam GREC. Aquest impuls no es dóna només en el moment inicial, sinó que recorre tota l'estructura i, d'alguna forma, impregna aquells que en formam part. Com he dit, altres conjectures són possibles. Aquesta és la que a hores d'ara em sembla més pertinent.

Hem fet un recorregut, més o menys exhaustiu, pels subjectes que configuren bona part de la identitat de la nostra organització. Sens dubte, el GREC no s'entén sense els infants i adolescents i tots els altres rostres que hem mirat de descriure. El GREC és el que aquests subjectes han fet que sigui. El quefer d'aquest col·lectiu al llarg del camí recorregut durant vint-i-tres anys se centra a observar, entendre, conèixer, acompanyar, seguir... els nins i les nines, els i les adolescents, les mares

soles, les persones privades de llibertat, etc., tocats d'allò que en deim dificultat social, malavejant per trobar elements per fer-los forts a la vulnerabilitat social i preocupats perquè no caiguin en l'exclusió social o se n'alliberin.

I què fem perquè el que acabam de dir no sigui simplement un bon propòsit? Quina és la proposta? Altra cop aquí escauria contar una història, la història de la nostra tasca amb els diferents subjectes en l'educació dels quals hem intervingut, o, si més no, explicar el desplegament de cada un dels programes que hem dut a terme. Per raons òbvies no és el que estam en condicions de fer aquí. Procurarem fer un exercici acurat de síntesi per tal d'intentar transmetre allò que és la proposta del GREC. És una mica agosarat voler resumir de forma breu el que s'ha fet durant un temps significatiu, amb tants de subjectes diversos, i el que ha fet un gran nombre de professionals. Fins i tot, pot ser que sigui massa pretensiós voler resumir un gran volum d'experiència i treball professional de forma succinta. Bé, de tota manera, ho intentarem.

I, per començar, una formulació breu: la nostra proposta consisteix en una atenció personalitzada per facilitar un espai de llibertat als subjectes en l'educació dels quals intervenim, un espai que possibiliti decidir a la persona (autonomia), inserir-se socialment, i gaudir al màxim possible de les oportunitats que la vida ofereix.

Els programes, com no pot ser d'altra manera, són diferents segons quin sigui el subjecte a qui s'adrecen, i segons quina sigui la naturalesa dels objectius que es pretenen assolir. Hi ha un tret que trobam en tots i cada un del programes del GREC: *l'observació inicial*. Aquest fet, d'altra banda, molt comú en la majoria de programes de caire social, mostra una intencionalitat clara: no podem fer res sense conèixer aquell o aquells a qui va dirigida la nostra acció. La proposta s'ha d'adequar o ha de respondre a la necessitat d'aquells que són objecte de la nostra tasca.

En la majoria de projectes del GREC, el període d'observació està força delimitat i se n'han fixat les dates. A més, l'observació no s'entén com una actitud i una pràctica que va més enllà dels primers mesos, sinó que impregna tot el procés d'intervenció. De fet, entenem l'anàlisi com un procés continu i constant. A mesura que es va avançant en la intervenció, es detecten nous objectius a treballar i noves formes d'intervenció, fruit de la mateixa relació educativa establerta amb els subjectes. És important tenir en compte que l'observació és un procés intencional i actiu i, per tant, cal tenir-hi predisposició quan intervenim.

A l'hora de fer el diagnòstic, és a dir, de plasmar el resultat de l'observació realitzada, és important tenir en compte, no només les necessitats i dificultats, sinó també les potencialitats que presenta el subjecte i que són part important a l'hora d'aplicar el Projecte educatiu individual.

Un aspecte que cal tenir en compte és el component de subjectivitat de l'observació. La preocupació sobre aquesta qüestió ha estat objecte de formació i debat en el si de la nostra entitat. La perspectiva, la mirada sempre és la de l'educador, per tant, és subjectiva. Aquest fet és una realitat que no es pot defugir, la qual cosa ens obliga a la prudència i el rigor. Malgrat que sigui indefugible una certa arbitrarietat, en els programes es disposa no només d'eines, sinó també d'espais que permeten corregir, en part, les distorsions. A més, el fet de compartir les observacions amb altres

professionals que fan feina amb el mateix subjecte (xarxa) també permet calibrar millor els diversos punts de vista. Així i tot, és important que l'educador tingui consciència del fet que la seva mirada (per tant, també allò que en resulta) sempre serà subjectiva.

L'observació és una pràctica que té una certa complexitat; sovint es dóna per fet que qualsevol professional sap observar, fins i tot aquells que duen poc temps de pràctica en el treball. Evidentment, tots els programes disposen d'instruments i espais per facilitar aquest procés, però no sempre es para prou esment en les dificultats d'un educador novell a l'hora de fer una observació inicial.

En l'observació és important afinar bé el grau de profunditat, és a dir, una observació superficial i estereotipada (parlar d'al·lots conflictius, delinqüents, famílies multiproblemàtiques...) no facilita establir línies de feina i objectius realistes i assolibles. D'altra banda, una observació que es pretén que sigui molt profunda i acurada, més enllà de les pròpies competències professionals, en el nostre cas, el dels educadors, no és positiva i sovint ens paralitza. Trobar el punt just és part del saber fer professional.

Un moment significatiu de l'observació és la comunicació d'aquesta observació. L'informe és la fórmula habitual per comunicar l'observació. És, per tant, un segon acte molt important que permet materialitzar l'esforç que hem fet com a observadors. En aquest sentit, cal tenir en compte a qui va dirigit l'informe, ja que això determinarà la informació que s'ha de donar. És important comunicar la informació justa, la que necessita el receptor per entendre la demanda o l'objectiu a què respon l'informe.

Òbviament una anàlisi inicial no té sentit en ella mateixa. És el començament d'un procés educatiu. El procés es produeix en el marc d'una relació que coneixem com a *relació educativa*. Establir un lligam adequat amb el subjecte que s'atén és una finalitat perseguida per tots els professionals en el seu quefer com a educadors. Es treballa des d'aquesta relació determinada, és una de les eines principals de l'educador, i els objectius seran assolibles segons quina sigui la qualitat del vincle que s'estableixi.

Però, de que parlam? És quelcom clar i distint? Intentarem fer-hi una aproximació, ja que bona part de la proposta de la nostra organització es fa més palesa si s'entén el nexe que s'estableix entre el professional i el subjecte que s'atén.

En la nostra associació hi ha una llarga trajectòria d'establiment de relacions amb subjectes, com hem vist més amunt, molt diversos. Tota relació és singular i té sentit en ella mateixa. Però aquí hem de parlar de forma general. Precisament reflexionant sobre aquesta pràctica professional en espais de formació, hem arribat a un cert consens, provisional i revisable, sobre el que entenem i el que caracteritza això que anomenam relació educativa. En farem cinc cèntims perquè, com ja hem dit, és part substancial de la proposta de la nostra organització.

La relació humana és essencial en la vida. La comunicació, el vincle amb els altres ens constitueix com a persones, fins al punt que som el que els altres retornen de nosaltres mateixos. Tota relació es produeix i es nodreix en un determinat context social. Més encara, els lligams entre subjectes i grups humans estan amarats dels conflictes i les conquestes socials, les propostes culturals i la situació econòmica d'una determinada època. La base material d'una relació

educativa és la relació humana com a tal, que, insistim, es produeix i es comprèn dintre d'un determinat context sociocultural.

Un component fonamental de la relació educativa és la intencionalitat; ens relacionam perquè tenim una intenció, una finalitat clara: observar, escoltar, acompanyar per ajudar a trobar el propi lloc davant un mateix i en l'entorn del subjecte amb què actuam. S'estableix un determinat tipus de lligam: una relació d'ajuda. Incidirem en l'altre en la mesura que ens ho permeti. La nostra voluntat és ser significatius per tal que l'altre pugui viure una vida significativa. I només un serà significatiu en la mesura que el destinatari percebi l'educador com un autèntic suport, i no com un substitut, en el camí d'afrontar tots els entrebancs que impedeixen viure una vida amb sentit.

El contingut de la relació té unes determinades característiques: la comunicació es basa en la confiança; hi ha respecte mutu; en la interacció l'educador es converteix en referent positiu; el subjecte és el protagonista del procés educatiu; la relació és lliure, no imposada.

Aquest lligam asimètric que s'estableix, perquè sigui positiu i de qualitat, requereix una sèrie d'actituds per part de l'educador: autoritat moral; claredat, concreció, coherència i fermesa; respecte pel protagonisme del subjecte; capacitat d'observació, d'obertura a la realitat; capacitat de donar suport i proximitat; disponibilitat; estimació; capacitat d'establir un vincle; implicació en la feina; voluntat d'aprendre i saber escoltar, amb una escolta activa; paciència, no precipitar el judici i fer-ne els menys possibles; humilitat, un professional ni ho sap tot, ni és un gran expert, ni encara menys ho pot fer tot. Si bé l'actuació d'un professional requereix una gran dosi d'implicació i molt sovint actuam en situacions molt crítiques per als subjectes, no es pot oblidar que la incidència és limitada, s'actua en un moment puntual, més o menys llarg de la biografia d'una persona, i llavors es desapareix.

Òbviament s'han d'evitar aquelles actituds que no afavoreixen una relació adequada: massa o poca empatia (excés o defecte); no saber marcar límits; manca de claredat i/o coherència: no tenir clars els criteris d'intervenció; mostrar inseguretat a l'hora de prendre decisions; no reflexionar sobre la pròpia pràctica professional, etc.

Tota relació educativa es produeix amb referència a uns determinats condicionants. No parar esment o defugir els condicionants pot limitar i fer malbé la tasca educativa encomanada. La relació sempre es dóna en un marc educatiu concret, que implica una estratègia de feina: uns objectius i un estil o manera de fer.

Per tal que el lligam sigui l'adequat s'han de tenir en compte els subjectes amb qui s'estableix la relació, el seu moment personal, i el context en el qual es produeix la relació. Això que és fàcil de dir implica, per part de l'educador, un exercici constant de respecte al ritme de l'altre i estar molt atent a què dóna valor i què prioritza malgrat que com a professionals discrepem. Hem de partir de la realitat de l'altre, no de com pensam que hauria de ser.

Sabem que el millor context és el «natural», el propi del subjecte: família, barri, etc. A vegades, s'ha de treballar des d'un context institucional. No sempre es pot triar, i serà en aquest context «advers» en què necessàriament s'ha d'establir la relació educativa.

Aquesta relació és força singular, té un cert component instrumental: s'estableix un lligam, amb una finalitat clara, amb un determinat subjecte que viu una situació de dificultat social que es vol abordar. Sense uns objectius clars i coneguts, l'esmentada relació no es pot donar. Òbviament aquests s'ajustaran a cada subjecte i seran diferents segons quina sigui la necessitat i situació que es pretenguin abordar. De forma general, podem afirmar que els esforços van encaminats al fet que els subjectes amb els quals treballam aprenguin a viure, prenguin consciència de la pròpia realitat, i des d'aquesta, es relacionin amb els altres i amb l'entorn de la forma més adequada possible; que arran d'aquesta experiència, tinguin ocasió de descobrir les pròpies potencialitats, per tal d'encarar de forma positiva el propi futur. Dit de forma breu, la llibertat del subjecte es considera la condició de possibilitat de la tasca educativa i, alhora, la meta de la relació educativa. En definitiva, es vol que el subjecte es pugui realitzar com a tal.

I a partir de les bases exposades, quina és la tasca professional en què centra el seu quefer l'educador? Podem dir que té una funció subsidiària, d'acompanyament del subjecte, de seguiment i suport del seu procés.

El terme *acompanyament* és un concepte flexible, dinàmic. Depèn de qui acompanyam, dels objectius, del context, etc.

L'acompanyament no és mai un moment puntual; s'acompanya durant tot el procés i la persona de forma integral.

Acompanyar és estar al costat, que l'altre senti que l'acompanyam, estar disponible, tenir una actitud d'escolta activa, anar al costat de l'altre o fer costat a l'altre per tal que no vagi perdut, o perquè trobi el camí. Que no vagin sols en el seu procés, per tal que un dia puguin anar sols (puguin ser autònoms). Dit amb altres paraules: acompanyam per tal que no tinguin necessitat de ser acompanyats. Acompanyar, doncs, sense suplir l'altre. Acompanyar és donar suport i responsabilitzar.

L'educador és el que dóna suport a l'evolució positiva de l'acompanyat. Per donar aquest suport, l'educador utilitzarà totes les mediacions objectives que ofereix la realitat: mediacions familiars, escolars, del barri, esportives, lúdiques, etc.

S'acompanya a través de la pròpia personalitat de l'educador, del propi bagatge (virtuts i manies) i biografia. Amb tot, s'ha de procurar no establir els objectius en la mesura del professional, sinó en la mesura dels destinataris, sempre en clau de procés.

Per acabar, volem esmentar una qüestió clau per tal d'establir una bona relació educativa, ens referim al que s'anomena *distància òptima*.

Val a dir que és una qüestió llenegadissa, difícil d'abordar, i sempre sol produir una certa inquietud. No és fàcil establir el ventall conceptual del que anomenam distància òptima, no és un concepte bo de definir. S'ha d'abordar per aproximació. La «distància» en aquest cas no és llunyania, fredor o manca d'implicació (tot i que un excés d'implicació pot contaminar la relació educativa i fer-nos perdre l'anàlisi crítica).

Un procés educatiu serà reeixit en la mesura que l'educador se situï de forma adequada i en el lloc just: ni massa a prop ni massa enfora del subjecte. El procés l'ha portar a terme el subjecte, l'educador ha d'estar atent als entrebancs que surtin al camí, però no pot estalviar-li les dificultats.

La distància òptima, doncs, és la que correspon al rol professional que exercim: parlam de tasca educativa, no d'una altra cosa. S'ha de tenir clar que aquesta no és una tasca voluntarista, ni messiànica, ni tampoc benefactora. La modulació de la relació és una tasca que pertoca al professional, és aquest qui ha de controlar el procés.

Cal tenir en compte que la distància òptima no és quelcom establert i que s'assoleix pacíficament una vegada per sempre. S'ha de vigilar constantment, per això, cal mobilitzar aquells elements que ajuden a estar atents per tal que el professional se situï correctament en relació amb la necessitat de l'altre. L'educador ha de tenir eines i espais que facilitin una reflexió (ha de prendre distància) sobre la mateixa pràctica educativa: els companys, els espais de regulació, la xarxa de professionals i, també, la manera com es fa la feina, si és un treball planificat i avaluat o no, etc. Tot plegat permetrà que el procés educatiu sigui al més adequat possible a les necessitats i potencialitats de l'usuari.

I aquí cal esmentar un instrument clau, usat en pràcticament tots els programes del GREC, que permet modular la distància òptima. Ens referim al Projecte educatiu individual. És una eina que permet recollir l'observació inicial i el seguiment habitual, la qual cosa permet calibrar el procés que es fa. En el PEI es consignaran els objectius a assolir, i allò que es farà per assolir-los. També es pot recollir l'evolució que fa l'usuari en altres àmbits: l'escola, la feina, etc. L'ús d'aquest instrument demana aturar-se, analitzar i reflexionar. També exigeix contrastar els criteris amb altres professionals, en definitiva, prendre distància per tal de poder oferir el suport adequat i necessari en el moment del procés en què es troba el subjecte que atenem.

Això és el que volíem dir. Òbviament només hem fet una petita aproximació a la tasca socioeducativa del GREC. El contingut material d'aquesta tasca pràcticament no l'hem tocat. Preteníem aportar elements configuradors del quefer de l'entitat. S'ha de notar que parlar dels elements configuradors de cap manera no vol dir que aquests es tinguin de manera exclusiva. Altres grups i entitats s'adrecen als mateixos subjectes que atén el GREC. I també altres tenen una posició socioeducativa no enfora dels plantejaments de la nostra entitat. Ni ho hem dit tot, ni el que hem afirmat és exclusiu de la nostra entitat. Ara bé, segons el meu parer, sense els elements descrits, el GREC seria una cosa diferent del que ara és, són elements configuradors de la tasca socioeducativa d'aquesta entitat.

El Programa de policia tutor a les Illes Balears

Rafel Covas Femenia

RESUM

L'entrada en vigor de la LOGSE, l'any 1990, va portar canvis substancials al sistema educatiu, entre d'altres, la incorporació del primer cicle als instituts i la perllongació de l'ensenyament obligatori fins a setze anys. Aquests canvis, juntament amb els propis experimentats per la societat d'aquells moments, va portar al sistema educatiu nous problemes que requeriren noves solucions i la introducció de noves figures educatives. Fou en aquest context quan, l'any 2001, la directiva de l'IES Guillem Cifre de Colonya de Pollença es plantejà la possibilitat de demanar a la Policia Local una implicació amb l'institut més gran que la que s'havia tingut fins aleshores, limitada bàsicament a l'educació viària. A partir d'aquells moments es varen establir les bases del treball amb menors d'edat a través del Programa de policia tutor, el qual es va estendre a totes les Illes Balears.

RESUMEN

La entrada en vigor de la LOGSE en el año 1990 introdujo cambios substanciales en el sistema educativo, entre otros, la incorporación del primer ciclo en los institutos i la prolongación de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años. Estos cambios, juntamente con los propios experimentados por la sociedad de aquellos momentos, aportaron al sistema educativo nuevos problemas que requirieron nuevas soluciones y la introducción de nuevas figuras educativas. Fue en aquel contexto cuando en el año 2001 la dirección del IES Guillem Cifre de Colonya de Pollença se planteó la posibilidad de solicitar a la policía local una mayor implicación con el instituto de la que había tenido hasta el momento, limitada básicamente a la educación vial. A partir de aquel momento se establecieron las bases del trabajo con menores de edad a través del Programa de policía tutor, el cual se extendió por todas las Illes Balears.

1. PREÀMBUL

Atesa la demanda de recursos que va fer l'any 2001 la direcció de l'IES Guillem Cifre de Colonya de Pollença a l'Ajuntament d'aquest municipi en relació amb diverses problemàtiques sorgides entre l'alumnat i el seu entorn, es dugueren a terme un seguit de reunions entre l'equip directiu del centre i la Policia Local de Pollença a fi d'elaborar un projecte de treball anomenat «policia tutor», de les quals va sorgir el primer esborrany de treball.

Tenint en compte que l'actuació en possibles conflictes de caire juvenil en l'entorn escolar podria donar lloc a situacions delicades, aquesta proposta de treball es va traslladar a la Comissió del Programa de Prevenció i Abordatge del Conflicte Juvenil, a la reunió que va tenir lloc el 8 de gener de 2002.

En aquesta comissió es varen tractar els aspectes positius i negatius d'aquesta figura i es definiren uns objectius bàsics d'actuació, fent incís en el fet que la funció de la figura de policia tutor era molt delicada, alhora que es va assenyalar que seria molt difícil arribar a ser un professional neutral. A partir del mes de febrer de 2002 s'inicià en proves el primer Programa de policia tutor, amb un sol centre adscrit fins al mes de juny del mateix any, moment en què es va fer el balanç i es

va comprovar que els resultats havien estat molt positius. El curs següent, 2002-2003, s'estengué el programa a la resta de centres de secundària i primària del municipi, i posteriorment a altres ajuntaments, com el d'Alcúdia i el de sa Pobla.

D'altra banda, hem de reconèixer explícitament la tasca educativa de l'escola, inherent a la pròpia responsabilitat de tota la comunitat educativa. L'escola s'insereix en un entorn social que determina la realitat que l'envolta i les característiques pròpies de l'alumnat i de les famílies que hi participen. La tasca educativa dels nins, nines i dels joves en general no és responsabilitat exclusiva de l'àmbit escolar, sinó que és indispensable la feina del conjunt de la societat que conforma l'entorn escolar.

Per tant, la coordinació, la feina en xarxa dels diferents àmbits dels serveis públics d'educació, de salut, de serveis socials, de menors, de joventut, de policia local, etc., tant de l'àmbit autonòmic com de l'insular i del municipal es fa absolutament necessària.

Des d'aquest punt de vista de feina conjunta neix la possibilitat d'incorporar la figura del policia tutor o referent com un recurs més per atendre la problemàtica que envolta els joves, especialment a l'àmbit escolar.

Tal com s'ha destacat abans, el model dut a terme a Pollença té per objectiu resoldre la majoria de casos possibles mitjançant intervencions de mediació entre les famílies, amb els menors, amb el professorat, etc. Aquest fet ha donat com a resultat un gran nombre de casos resolts sense necessitat d'acudir a instàncies judicials, i sempre utilitzant de forma conjunta els recursos propis municipals, treballant en xarxa totes les àrees municipals competents amb menors, com ara els serveis socials, les àrees d'educació, de cultura, de joventut i de seguretat ciutadana. D'aquesta manera s'aconsegueix arribar a una entesa entre les parts i resoldre el conflicte. En moltes ocasions el que es necessita és un professional neutral entre els centres educatius i l'alumnat i les famílies per aconseguir arribar a un acord i resoldre una possible problemàtica.

2. FONAMENTS DE DRET

Els menors, pel simple fet de ser-ho, i per l'especial condició evolutiva de la seva personalitat, són mereixedors d'una protecció especial de la societat en general i dels organismes oficials competents en particular. La seva evolució i protecció assoleix àmbits essencials com la salut, l'educació, l'oci, el temps lliure, etc.

Un dels aspectes més importants del procés de socialització cap al camí de desenvolupament dels nostres menors és el marc normalitzat de convivència als centres educatius.

La transmissió de valors com la convivència, la tolerància i la solidaritat garanteixen un bon camí cap a una societat més justa i oberta.

En diferents ocasions, fets com l'absentisme escolar, el vandalisme, el consum d'alcohol, de substàncies tòxiques, les agressions, etc., producte de conductes antisocials, fan que es rompi el nucli del que

representa l'escola. Per tot això, aquests fets han de ser abordats no sols per la societat civil, sinó també per les administracions públiques competents.

La Constitució espanyola de 1978 obliga els poders públics a assegurar la protecció social, econòmica i jurídica dels menors de manera especial i efectiva. L'article 39 disposa que «els nens gaudiran de la protecció prevista en els acords internacionals que vetllen pels seus drets». També l'Estat espanyol va signar la Convenció relativa als drets dels infants a l'Assemblea General de les Nacions Unides el 20 de novembre de 1989 i la Carta Europea dels Drets del Nen aprovada pel Parlament Europeu (A3-0172/92), entre altres normatives nacionals i internacionals relacionades amb la protecció dels menors.

Quant a les normatives de responsabilitat penal dels menors, s'ha de tenir en compte la Llei orgànica 5/2000, de 12 de gener, per la qual es modifica la Llei orgànica 8/2006, de 4 de desembre.

Pel que fa a la Comunitat Autònoma de les Illes Balears, amb l'aprovació de la Llei orgànica 2/1983, de 25 de febrer, per la qual s'aprova l'Estatut d'autonomia de les Illes Balears, i amb la modificació i la reforma de l'Estatut d'autonomia amb la Llei orgànica 1/2007, de 28 de febrer, s'estableix, a l'article 30.13, que la comunitat autònoma té la competència exclusiva en matèria de joventut. Des d'aleshores s'han anat aprovant diferents normatives que afecten els menors, com ara la Llei 10/2006, de 26 de juliol, integral de la joventut, o la Llei 17/2006, de 13 de novembre, integral de l'atenció i dels drets de la infància i l'adolescència de les Illes Balears.

Des de l'entrada en vigor i la posterior aplicació de la Llei orgànica general del sistema educatiu, de 3 de octubre de 1990 (LOGSE), i amb la incorporació dels cursos de 1r i 2n d'ESO als instituts d'educació secundària, amb alumnes de curta edat, les direccions dels centres han hagut d'anar incorporant noves mesures per evitar que aquests alumnes adoptin hàbits incorrectes i poc saludables, com el consum de tabac, d'alcohol i altres substàncies, o la sortida dels centres en horari lectiu. Per això, s'ha reduït la llibertat d'entrada, de sortida i de consum de tabac que tenien els antics alumnes de BUP i COU. Per evitar que aquests menors s'iniciïn en aquests mals costums, diferents instituts han incorporat dins els seus recursos de personal extern figures d'autoritat com el policia tutor o referent, el qual els ha ajudat a controlar els fets descrits, principalment entre els més petits.

3. ANTECEDENTS I TREBALLS PRELIMINARS

Amb data 20 de desembre de 2007, la Conselleria d'Innovació, Interior i Justícia i la Conselleria d'Educació i Cultura signaren un protocol general de col·laboració per a la implantació i la coordinació del Programa de policia tutor als ajuntaments de la comunitat autònoma de les Illes Balears.

La Direcció General d'Interior i la Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat han assignat dos tècnics per dur a terme les funcions establertes al protocol de col·laboració. Entre aquestes funcions hi ha l'elaboració d'un protocol de treball homogeni i vàlid per a qualsevol ajuntament de les Illes Balears.

En relació amb el desplegament del Programa de policia tutor 2009-2010 que duen a terme la Conselleria d'Innovació, Interior i Justícia i la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears, pel qual s'han de debatre les funcions actuals dels policies tutors que treballen en els diferents ajuntaments d'aquesta comunitat autònoma i establir les futures funcions i objectius de treball, com el camp d'actuació d'aquests agents, s'ha creat un grup de tècnics amb representants dels diferents àmbits educatius, socials i judicials relacionats amb menors d'edat per establir les futures funcions bàsiques d'actuació dels policies tutors de la comunitat autònoma.

Els organismes oficials d'aquest grup de tècnics són la Conselleria d'Innovació, Interior i Justícia, la Conselleria d'Educació i Cultura, la Conselleria d'Afers Socials, Promoció i Immigració, l'Institut Mallorquí d'Afers Socials, la Fiscalia de Menors de Palma de Mallorca, representants de diferents equips directius de centres de primària i secundària, el Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de les Illes Balears, el Col·legi Oficial de Diplomats i Diplomades en Treball Social i Assistents Socials de les Illes Balears, psicòlegs municipals, policies locals i la Universitat de les Illes Balears.

Els tècnics adscrits al present projecte d'ambdues conselleries han redactat informes de conflictivitat dels diferents centres d'educació secundària de les Illes Balears, orientant part d'aquesta conflictivitat a les funcions dels policies tutors. D'aquesta manera es donaran més recursos als centres docents per treballar aquesta problemàtica.

Després de debatre les funcions actuals i futures, així com les característiques dels policies tutors i referents que treballen en l'actualitat a les Illes Balears, el grup de tècnics col·laboradors ha consensuat la redacció del text següent:

4. MARC CONTEXTUAL

Funcions bàsiques de la Policia Local en matèria de menors d'edat

L'objectiu i la funció primordial que compleix la Policia Local és encarregar-se d'assegurar el benestar dels ciutadans defensant-ne la integritat i proporcionar seguretat i protecció; en aquest sentit, els menors són un dels sectors de població més vulnerable i desprotegit.

Les funcions generals d'actuació de la Policia Local, dins el marc normatiu de les seves competències relacionades amb la protecció de l'entorn escolar i la vigilància de les conductes de risc entre els menors d'edat dins el medi obert, són les següents:

- Vigilar l'exterior dels centres escolars, especialment a les hores d'entrada i sortida d'alumnes i en hores d'esplai. La funció en aquest cas és inicialment la prevenció de possibles fets delictius o la prevenció d'infraccions a la Llei orgànica 1/1992, i garantir la seguretat de tots els usuaris dels centres docents.

- Regular el trànsit a les hores d'entrada i sortida, amb la doble funció de garantir la seguretat viària, especialment entre els més petits, i detectar possibles fets il·legals en l'entorn escolar.

- Detectar i controlar els menors de 16 anys a la via pública en horari lectiu o els menors d'edat en els casos en què es trobin matriculats en centres educatius.

- Detectar i controlar les zones, els locals o els espais públics freqüentats per menors en què es puguin realitzar activitat il·lícites de consum d'alcohol o de substàncies tòxiques il·legals, o de qualsevol activitat de risc per als menors d'edat.

- Vigilar i controlar l'ús de sistemes de seguretat per a menors als turismes, motocicletes i ciclomotors.

- La Policia Local no sols intervé quan els fets ja s'han produït, sinó que té un paper important en la prevenció del maltractament infantil a través de la identificació de situacions de risc i la comunicació d'aquestes als serveis socials, la potenciació d'activitats comunitàries orientades a la prevenció i la participació de manera activa en aquestes activitats.

Definició de policia tutor

El policia tutor o referent és un membre de la Policia Local, amb formació específica, especialitzat a cooperar en la resolució de conflictes privats (Llei orgànica 2/1986, de 13 de març, de forces i cossos de seguretat, art. 53, apt. i) i en l'entorn escolar, assignat expressament a solucionar-los. És un col·laborador proper que facilita la resolució d'aquests problemes, incloses les conductes de risc relacionades amb menors dins el medi obert. És un policia local dedicat especialment a col·laborar amb el món educatiu i amb els professionals de l'àmbit social, sense perdre la condició d'agent de l'autoritat i tot el que representa.

Funcions dels policies tutors

El context de treball dels policies tutors en l'àmbit escolar

Una de les funcions principals dels policies tutors i referents són la protecció de l'entorn escolar i la resolució dels conflictes que puguin sorgir en aquest àmbit, juntament amb la resta de serveis que treballen amb menors d'edat. Els policies tutors són agents de la Policia Local especialitzats en la resolució de problemes que afectin els menors d'edat, i les seves característiques principals són la proximitat, la integració en l'entorn escolar i la mediació en aquells conflictes en què els menors són els protagonistes.

Actuacions en l'àmbit escolar

Les funcions específiques de treball dels policies tutors i referents, dins les competències del marc normatiu existent relacionades amb qualsevol conducta de risc entre els menors d'edat en l'àmbit escolar, són les següents:

- Actuar en cas d'absentisme escolar segons el protocol establert per la Conselleria d'Educació i Cultura.

- Detectar i actuar amb menors en edat escolar sense escolaritzar i informar els serveis socials d'atenció primària.

- Intervenir puntualment en l'àmbit escolar a petició dels centres afectats.

- Actuar amb la intervenció en fets delictius en l'àmbit escolar.

- Actuar a petició dels centres escolars en relació amb el consum de drogues tòxiques, substàncies estupefaents i psicotròpiques, segons la Llei orgànica 1/1992, de 21 de febrer, de protecció i seguretat ciutadana.

- Actuar a petició dels centres escolars en relació amb el consum de tabac dins els mateixos centres, segons la Llei 28/2005, de 26 de novembre, de mesures sanitàries davant el tabaquisme i reguladora de la venta, el subministrament, el consum i la publicitat dels productes del tabac.

- Reunir-se periòdicament i estar en contacte permanent amb els centres escolars i els serveis socials municipals o comunitaris per assegurar un bon traspàs d'informació entre les parts, i així garantir el treball en xarxa.

- Vigilar les conductes de risc i tenir especial atenció a l'assetjament escolar i als abusos sexuals a menors.

- Millorar la seguretat viària a les zones escolars, mitjançant informes a les àrees competents dels ajuntaments quant a senyalització i ordenació del trànsit.

- Els policies tutors o referents podran proposar a les direccions dels centres l'obtenció de les llistes d'alumnes per cursos de cada institut de secundària per treballar l'absentisme escolar, sempre que els pares signin el consentiment corresponent d'autorització de cessió de dades, d'acord amb la Llei 15/1999, de 13 de desembre, de protecció de dades de caràcter personal.

- Assistir puntualment als consells escolars com a convidats, per informar o assessorar els participants en els casos en què es tractin temes competents dels agents de l'autoritat encarregats del programa de policia tutor o referent.

- Participar en activitats d'educació viària, amb una doble funció: la d'aprenentatge pel que fa als alumnes de les normes bàsiques de circulació i civisme i la d'apropament i de coneixement d'aquests agents respecte dels alumnes.

- Realitzar xerrades informatives, preventives i orientatives a les aules quant a temes d'interès general per als alumnes, com ara el coneixement de diferents normes, ordenances municipals, etc., sempre que puguin afectar els menors.

- Conèixer els manuals d'autoprotecció escolar i col·laborar amb els centres docents en la realització de simulacres d'evacuació, així com vetllar per al compliment de la normativa en

mesures de seguretat dels centres escolars (Decret 8/2004, de 23 de gener, i Reial decret 393/2007, de 23 de març).

El context de treball dels policies tutors en el medi obert

Com en l'àmbit escolar, l'atenció als menors d'edat és igual d'important en els diferents contextos que freqüenten, com ara el de l'oci, el lleure, etc. Per això els policies tutors i referents han de tenir una atenció especial en els àmbits que es presenten a continuació i que pertanyen al medi obert, sempre respectant el marc normatiu que afecta la Policia Local.

Actuacions en la via pública

- Vigilar i actuar en cas que els menors consumeixin alcohol a la via pública, segons les ordenances municipals de cada municipi.

- Actuar per consum i tinença de substàncies tòxiques, estupefaents i psicotròpiques en zones o espais públics pel que fa als menors (Llei orgànica 1/1992, art. 25). En els casos de venda o tràfic de drogues, es comunicarà la informació obtinguda a les forces i els cossos de seguretat de l'Estat perquè en facin un seguiment i investigació.

- Actuar per mendicitat exercida per menors i amb menors d'edat (Codi Penal, art. 232, i Codi Civil, art. 172).

- Actuar per prostitució exercida per menors i amb menors (Codi Penal, art. 189, i RD 1189/1982).

- Actuar per explotació laboral de menors (Llei 8/1980, de 10 de març, de l'Estatut dels treballadors).

- Localitzar menors a la via pública o en altres llocs en situació d'abandonament i desemparament i donar avís als serveis de protecció al menor dels consells insulars i als serveis socials municipals (Codi Civil, art. 172).

- Vigilar els mercats tradicionals locals, on poden trobar-se menors treballant o amb edat escolar obligatòria en els dies lectius.

- Actuar en els conflictes sorgits entre els menors d'edat i en les queixes veïnals per molèsties, vandalisme i altres fets comesos per aquests col·lectius, intentant sempre cercar solucions adequades per a la millora de la convivència entre tots els habitants del municipi. També és convenient conèixer les zones de reunió dels joves, així com fer un apropament dels policies tutors o referents cap als menors per intentar canviar la percepció que tenen els menors sobre els agents de l'autoritat.

- Detectar les situacions de risc que afectin els menors d'edat i realitzar els tràmits oportuns davant els serveis socials municipals i, en cas de necessitat, davant la Fiscalia de Menors. També és important informar els pares o tutors de les situacions o conductes de risc en què es vegin involucrats

directament o indirectament els seus fills en qualsevol intervenció policial rellevant o susceptible de risc, i orientar-los i assessorar-los pel que fa als recursos disponibles a aquest efecte.

Actuacions als locals i establiments públics

- L'accés dels menors al material de caire sexual no s'ha de poder fer sense la permissió del responsable del local o de l'establiment públic. Les zones en què s'exposa aquest tipus de material han d'estar degudament senyalitzades i prohibides als menors d'edat amb el cartell corresponent. Per això s'ha de vigilar i actuar en conseqüència quan no es compleixin aquestes circumstàncies i també quan el responsable del local no impedeixi aquest accés o el permeti per clara omissió (Llei 17/2006, art. 42; Llei orgànica 10/1995, Codi Penal, art. 186).

- Intervenir en matèria de consum i venda de begudes alcohòliques a menors (Llei orgànica 1/1992, art. 26, i Llei 16/2006, art. 44) i tabac (Llei 4/2005, art. 21) als locals i establiments públics, així com en l'accés a aquest locals.

- Informar els responsables dels locals i establiments públics a què tenen accés els menors d'edat de les normatives que afecten aquest col·lectiu i revisar que les condicions tècniques d'aquests locals estiguin adaptades a les normes vigents.

- Actuar per consum i tinença de substàncies tòxiques, estupefaents i psicotròpiques als locals o establiments públics, pel que fa als menors (Llei orgànica 1/1992, art. 25).

Actuacions en l'àmbit de les noves tecnologies

- Controlar, vigilar i prestar atenció a les víctimes menors d'edat relacionades amb les noves tecnologies de comunicació, com ara Internet o telèfons mòbils. Visitar els espais de comunicació freqüentats a la xarxa per menors, revisar continguts relacionats amb els municipis de competència de cada policia tutor o referent, i posar en coneixement de les autoritats competents els fets que puguin ser constitutius d'infraccions en qualsevol normativa existent.

Actuacions en matèria de medi ambient

- Impulsar campanyes als centres escolars relacionades amb temes que afectin el medi ambient, com l'ús de la bicicleta, el respecte a la natura i als animals, el civisme al carrer o les normes de reciclatge.

El treball en xarxa

Definició de treball en xarxa

El treball en xarxa entre els policies tutors o referents i els diferents serveis que treballen amb els menors d'edat és de gran importància, ja que l'èxit del programa està en el treball conjunt en què s'articulen les accions necessàries per mantenir i fomentar les relacions entre el personal del món educatiu, social, policial i judicial.

L'èxit del programa rau en la suma de tots els esforços possibles en matèria de menors d'edat, els quals condueixen a la unitat d'acció i a la consecució de bons resultats en la millora de la protecció dels més vulnerables, és a dir, dels joves, el futur de la nostra comunitat.

També la Conselleria d'Innovació, Interior i Justícia habilitarà un espai virtual a la intranet del sistema informàtic d'intercomunicació, coordinació i gestió dels cossos de Policia Local de les Illes Balears que permetrà als agents l'intercanvi d'informació i d'experiències, així com nous procediments d'actuació i normativa actualitzada relativa al treball que es desenvolupa.

Coordinació policial

- Assabentar-se de totes les actuacions realitzades per la Policia Local en general al llarg de la jornada de treball que puguin afectar els menors d'edat. Aquesta informació pot ser d'interès per als policies tutors o referents en els casos en què facin treballs de seguiment o existeixin diligències obertes que afectin aquests menors. També treballar coordinadament amb altres cossos de Policia Local en relació amb actuacions amb menors d'edat entre diferents municipis.

- Treballar en relació al protocol de col·laboració entre les forces i els cossos de seguretat de l'Estat i els cossos de la Policia Local per abordar els problemes de seguretat ciutadana relacionats amb la joventut (Acord entre el Ministeri de l'Interior i la FEMP de data 27 de febrer de 2007).

- Treballar coordinadament i en cooperació amb la resta de forces i cossos de seguretat de l'Estat, a través del Pla director per a la convivència i millora de la seguretat escolar (instruccions 3/2007 i 9/2009 de la Secretaria d'Estat de Seguretat del Ministeri de l'Interior).

- Treballar en relació amb l'acord marc de col·laboració en matèria d'educació per a la millora de la seguretat, signat entre el Ministeri de l'Interior i el Ministeri d'Educació i Ciència de data 18 de desembre de 2006.

Coordinació judicial

- Col·laborar en l'execució de mesures judicials emeses a menors.

- Gestionar o conèixer tots els documents emesos pels jutjats i tramitats a les dependències de la Policia Local relacionats amb els menors d'edat.

- Controlar els menors i les famílies amb mesures judicials per absentisme i no escolarització.

- Conèixer les ordres de protecció existents de víctimes menors d'edat davant les ordres d'allunyament dels seus agressors.

- Notificar a la Fiscalia de Menors totes les conductes tipificades com a delictes o faltes al Codi Penal comeses per menors, o les situacions de risc en què es vegin involucrats infants o joves.

- Actuar en casos de menors desapareguts dels seus domicilis o de centres de reforma o protecció, especialment en les primeres hores d'haver conegut els fets, i abans de la possible fuita del municipi de competència.

- Rebre, els policies tutors i referents, les ordres de vigilància de menors amb mesures judicials de permanència de caps de setmana als seus domicilis.

Coordinació en l'àmbit sociofamiliar

- Notificar les actuacions per maltractament a menors al Registre Unificat de Maltractament Infantil (RUMI) de la Direcció General de Menors i Família.

- Treballar coordinadament amb tots els serveis dels ajuntaments que fan feina amb els menors d'edat de forma directa, com ara les àrees de joventut, per conèixer les activitats que realitzen, i mantenir-hi un contacte permanent. També és important mantenir relacions amb altres entitats i organismes d'altres administracions relacionades amb els joves i els menors d'edat.

- Realitzar campanyes als centres escolars relacionades amb la violència de gènere, domèstica, i el respecte a les diferents races i cultures que conviuen a la nostra societat.

- Tenir relació i contactes amb els serveis sanitaris dels municipis per poder detectar casos de maltractaments o abusos a menors.

- Prestar una atenció especial als discapacitats, a les persones grans i als més vulnerables, així com dur a terme xerrades informatives en centres de discapacitats i de persones grans sobre educació viària i altres temes d'interès.

Coordinació amb els serveis socials comunitaris

- Treballar coordinadament amb els serveis socials comunitaris de forma directa en totes les intervencions relacionades amb menors d'edat.

- Participar periòdicament en reunions de treball entre els policies tutors i referents i els equips de serveis socials.

- Participar de forma específica en els projectes d'intervenció individual que ho requereixin, així com realitzar notificacions urgents, seguiment d'activitats de risc, acompanyaments i altres accions previstes en els plans d'intervenció de serveis socials.

- Acompanyar treballadors i treballadores i educadors i educadores socials per complir les seves funcions, sempre que sigui necessària la presència dels policies tutors i referents. També es faran acompanyaments de menors d'edat mitjançant les sol·licituds dels serveis socials i amb l'autorització prèvia dels pares o tutors.

- Dur a terme, conjuntament amb els serveis socials, programes i projectes d'intervenció per abordar situacions de risc i altres que afectin els menors d'edat.

Administracions i entitats participants en aquest projecte

- Conselleria d'Innovació, Interior i Justícia
- Conselleria d'Educació i Cultura
- Conselleria d'Afers Socials, Promoció i Immigració
- Fiscalia de Menors de Palma
- Institut Mallorquí d'Afers Socials del Consell de Mallorca
- Representant del professorat d'educació primària i secundària
- Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de les Illes Balears
- Col·legi Oficial de Diplomats i Diplomades en Treball Social i Assistents Socials de les Illes Balears
- Representants de policies locals
- Universitat de les Illes Balears
- Escola Balear d'Administració Pública
- Psicòlegs municipals

5. MEMÒRIA D'ACTUACIONS DELS POLICIES TUTORS DE LES ILLES BALEARS

Curs 2008-2009

Les xifres

Els policies tutors que operen a les Illes Balears han protagonitzat durant el darrer curs escolar un total de **2.160 actuacions** relacionades amb les seves atribucions, la majoria de les quals varen tenir a veure amb l'**absentisme escolar esporàdic**, que representa el **32,27%** del total.

Actuacions en conflictes (bregues, enfrontaments, etc.) o relacionades amb substàncies tòxiques, delictes i faltes, i problemes de trànsit, entre d'altres, completen la feina que aquests agents han dut a terme durant el curs escolar.

Pel que fa al resum d'activitat, els policies tutors de Balears han pres part en 444 actuacions relacionades amb conflictes escolars, 205 amb substàncies tòxiques i estupefaents, 176 amb delictes i faltes, 41 amb problemes del trànsit i 436 amb altres situacions.

- **Total actuacions** **2.160**

- **Absentisme escolar** **858**

  - Alumnes fora del centre en horari lectiu 697
  - Absentisme crònic i intermitent 161
    (42 hores d'absència a l'any sense justificar)

• **Actuacions en conflictes**	**444**
○ Bregues i amenaces entre alumnes	100
○ Enfrontament alumnes/professors	28
○ Distorsió de persones al voltant dels centres	200
○ Entrada de persones alienes als centres	116
• **Substàncies tòxiques**	**205**
○ Consum de tabac en llocs prohibits	131
Dins els centres	
○ Consum de substàncies tòxiques	22
○ Venda de substàncies	0
Al voltant dels centres	
○ Consum de substàncies	49
○ Venda de substàncies	3
• **Delictes i faltes**	**176**
○ Danys a vehicles estacionats	20
○ Danys a edificis i a les seves instal·lacions	38
○ Robatoris i furts dins els centres	80
○ Assetjament escolar	38
• **Problemes circulatoris i accidents de circulació**	**41**
• **Altres actuacions**	**436**

Pel que fa a l'**educació viària** –impartida per policies tutors i no tutors–, durant el curs s'han dut a terme **1.462 hores d'activitat**, de les quals s'han beneficiat **19.223 alumnes** a tot l'arxipèlag. Circuits amb bicicleta, xerrades a les aules, circuits a peu i patrulles escolars han estat algunes de les activitats realitzades dins aquest programa.

Quant a la **vigilància exterior dels centres educatius**, els policies locals (tutors i no tutors) han fet un total de **40.134** vigilàncies, desglossades de la manera següent: 19.425 durant les entrades a escola, 18.130 durant les sortides i 2.579 durant l'esplai.

Finalment, s'han fet actuacions amb menors fora de l'àmbit escolar. Entre aquestes, informes, atestats judicials, zones d'oci nocturn (*botellón*, locals...), treball conjunt amb els serveis socials, seguiment de mesures judicials, treballs conjunts amb els departaments de menors i família del Govern i els consells insulars, denúncies administratives i actuacions en l'àmbit de les noves tecnologies.

Implantació del policia tutor

Al llarg del curs 2008-2009 un total de **148** centres educatius que apleguen **43.097 alumnes** s'han beneficiat de la figura del policia tutor.

- Total de centres educatius amb Programa de policia tutor **148**
- Centres d'educació infantil i primària 102
- Centres de secundària i batxillerat 37
- Centres de formació professional/mòduls 9
- Total d'alumnes **43.097**
- Alumnes d'educació infantil i primària 27.483
- Alumnes de secundària i batxillerat 14.279
- Alumnes de formació professional/mòduls 1.335

- Municipis amb policia tutor a Mallorca. Curs 2008-2009
  - Alcúdia
  - Campos
  - Capdepera
  - Felanitx
  - Llucmajor
  - Marratxí
  - Muro
  - Pollença
  - Sa Pobla
  - Sóller
  - Son Servera

- Municipis amb policia tutor a Eivissa. Curs 2008-2009
  - Eivissa
  - Sant Antoni
  - Santa Eulària

- Municipis amb policia tutor a Menorca. Curs 2008-2009
  - Ciutadella

6. MEMÒRIA D'ACTUACIONS DELS POLICIESTUTORS D'EIVISSA I FORMENTERA

Curs 2009-2010

Les xifres

Els policies tutors varen fer 1.276 actuacions en matèria de menors a les Pitiüses durant el passat curs.

La majoria d'aquestes intervencions tingueren a veure amb l'absentisme escolar i situacions relacionades amb la seguretat ciutadana

Els policies tutors que operen a les Pitiüses han protagonitzat durant el darrer curs escolar un total de **1.276 actuacions** relacionades amb les seves atribucions, la majoria de les quals varen tenir a

veure amb l'**absentisme escolar esporàdic**, que representa el **30,10%** del total. Són dades de la *Segona memòria del policia tutor*, elaborada per l'Institut de Seguretat Pública de les Illes Balears (ISPIB), que serà presentada pròximament.

Actuacions en seguretat ciutadana (bregues, enfrontaments, etc.) o relacionades amb substàncies tòxiques, delictes i faltes, i problemes de trànsit, entre d'altres, completen la feina que aquests agents han dut a terme durant el curs escolar i que es recull a les xifres de la memòria d'activitat.

Pel que fa al resum d'activitat, els policies tutors de les Pitiüses han pres part en 384 actuacions relacionades amb absentisme escolar, que representen el 30,10% del total, 40, amb substàncies tòxiques (3,10%), 347, amb seguretat ciutadana (27,20%), 36, amb aspectes penals (2,80%), i 469, amb menors fora de l'àmbit escolar (36,80%).

• **Total d'actuacions**	**1.276**
• **Absentisme escolar**	**384**
o Alumnes fora del centre en horari lectiu	353
o Absentisme crònic i intermitent	31
• **Substàncies tòxiques**	**40**
o Consum i tinença de substàncies il·legals al voltant del centre	24
o Tràfic al voltant del centre	1
o Consum de tabac en llocs prohibits	15
• **Seguretat ciutadana**	**347**
o Actuacions per conflictes entre alumnes	36
o Enfrontaments d'alumnes amb professors	8
o Distorsió de persones alienes dins i fora dels centres	45
o Identificació de persones sospitoses al voltant dels centres	169
• **Actuacions de caire penal**	**36**
o Delictes i faltes penals en l'àmbit escolar	5
o Robatoris i furts en l'àmbit escolar	7
o Assetjament escolar	9
• **Actuacions amb menors fora de l'àmbit escolar**	**469**
o Informes a la Fiscalia de Menors	14
o Informes al Servei de Protecció al Menor	11
o Informes als serveis socials municipals	122
o Actes 1/1992 LOPSC	16
o Actes per ordenances municipals	59
o Identificacions de persones sospitoses	213

Pel que fa a l'**educació viària** –mpartida per policies tutors i no tutors–, durant el curs passat s'han dut a terme **2.051 hores d'activitat**, de les quals s'han beneficiat **5.567 alumnes**. Circuits amb bicicleta, xerrades a les aules, circuits a peu i patrulles escolars han estat algunes de les activitats realitzades en aquest programa.

Implantació del policia tutor

Al llarg del curs 2009-2010 un total de **44** centres educatius, que apleguen **14.892 alumnes**, s'han beneficiat de la figura del policia tutor.

- Total de centres educatius amb Programa de policia tutor **44**
- Centres d'educació infantil i primària 36
- Centres de secundària i batxillerat 8
- Total alumnes **14.892**
- Alumnes d'educació infantil i primària 9.770
- Alumnes de secundària i batxillerat 5.122

- Municipis amb policia tutor a Eivissa
  - Eivissa
  - Sant Antoni
  - Santa Eulària
  - Sant Joan

- Municipis amb policia tutor a Formentera
- Sant Francesc de Formentera

7. MEMÒRIA D'ACTUACIONS DELS POLICIES TUTORS DE MENORCA

Curs 2009-2010

Les xifres

Els policies tutors varen fer 531 actuacions en matèria de menors a Menorca durant el passat curs.

La majoria d'aquestes intervencions tingueren a veure amb absentisme escolar i situacions relacionades amb la seguretat ciutadana.

Els policies tutors que operen a Menorca han protagonitzat durant el darrer curs escolar un total de **531 actuacions** relacionades amb les seves atribucions, la majoria de les quals varen tenir a veure amb l'**absentisme escolar esporàdic**, que representa el **41,44%** del total. Són dades de la *Segona memòria del policia tutor* elaborada per l'Institut de Seguretat Pública de les Illes Balears (ISPIB), que serà presentada pròximament.

Actuacions en seguretat ciutadana (bregues, enfrontaments, etc.) o relacionades amb substàncies tòxiques, delictes i faltes, i problemes de trànsit, entre d'altres, completen la feina que aquests agents han dut a terme durant el curs escolar i que es recull a les xifres de la memòria d'activitat.

Pel que fa al resum d'activitat, els policies tutors de Menorca han pres part en 220 actuacions relacionades amb absentisme escolar, que representen el 41,44% del total), 39, amb substàncies tòxiques (7,35%), 54, amb seguretat ciutadana (10,16 %), 21, de caire penal (3,95 %), i 197 amb menors fora de l'àmbit escolar (37,10%).

• **Total actuacions**	**533**
• **Absentisme escolar**	**220**
o Alumnes fora del centre en horari lectiu	197
o Absentisme crònic i intermitent	23
• **Substàncies tòxiques**	**39**
o Consum i tinença de substancies il·legals al voltant del centre	29
o Tràfic al voltant del centre	1
o Consum i tinença de substàncies il·legals dins el recinte escolar	9
• **Seguretat ciutadana**	**54**
o Actuacions per conflictes entre alumnes	8
o Enfrontaments d'alumnes amb professors	5
o Distorsió de persones alienes dins i fora dels centres	2
o Identificació de persones sospitoses al voltant dels centres	25
• **Actuacions de caire penal**	**21**
o Delictes i faltes penals en l'àmbit escolar	9
o Robatoris i furts en l'àmbit escolar	9
o Assetjament escolar	3
• **Actuacions amb menors fora de l'àmbit escolar**	**197**
o Informes a la Fiscalia de Menors	12
o Informes al Servei de Protecció al Menor	11
o Informes als serveis socials municipals	31
o Actes 1/1992 LOPSC	16
o Actes per ordenances municipals	4
o Identificacions de persones sospitoses	96
o Atestats judicials	26

Pel que fa a l'**educació viària** –impartida per policies tutors i no tutors– durant el curs passat s'han dut a terme **122 hores d'activitat**, de les quals s'han beneficiat **1.258 alumnes**. Circuits amb bicicleta, xerrades a les aules, circuits a peu i patrulles escolars han estat algunes de les activitats realitzades en aquest programa.

Implantació del policia tutor

Al llarg del curs 2009-2010 un total de **21** centres educatius, que apleguen **6.506 alumnes**, s'han beneficiat de la figura del policia tutor.

- Total de centres educatius amb Programa de policia tutor **21**
- Centres d'educació infantil i primària 17
- Centres de secundària i batxillerat 4
- Total alumnes **6.506**
- Alumnes d'educació infantil i primària 4.330
- Alumnes de secundària i batxillerat 2.176

En aquests moments un total de **4 municipis** de Menorca disposen de policies tutors, i els ajuntaments de dos més estan estudiant la implantació d'aquesta figura.

- Municipis amb policia tutor a Menorca
  - Alaior
  - Ciutadella
  - Ferreries
  - Es Mercadal

8. MEMÒRIA D'ACTUACIONS DELS POLICIES TUTORS DE MALLORCA

Curs 2009-2010

Els policies tutors van fer 1.534 actuacions en matèria de menors a l'Illa de Mallorca. La majoria d'aquestes intervencions tengueren a veure amb l'absentisme escolar i en situacions relacionades amb la seguretat ciutadana.

Els policies tutors que operen a l'Illa de Mallorca protagonitzaren al llarg del darrer curs escolar un total de **1.534 actuacions** relacionades amb les seves atribucions, la majoria de les quals varen tenir a veure amb l'**absentisme escolar** en les seves distintes modalitats, que representaren el **18,45%** del total. Són dades de la segona Memòria del Policia Tutor elaborada per l'Institut de Seguretat Pública de les Illes Balears (ISPIB).

Actuacions en seguretat ciutadana (bregues, enfrontaments, etc.) o relacionades amb substàncies tòxiques, delictes i faltes, i problemes de trànsit, entre d'altres, completen la feina que aquests agents dugueren a terme durant el curs escolar i que es recull en les xifres de la Memòria d'activitats.

Pel que fa al resum d'activitats, els policies tutors de Mallorca prengueren part en 283 actuacions relacionades amb l'absentisme escolar, que representa el 18,45% del total, 85 actuacions amb matèria de substàncies tòxiques (5,54%), 384 amb la seguretat ciutadana (25,03%), 240 de caire penal (15,65%) i 542 amb menors fora de l'àmbit escolar (35,33%).

- **Total actuacions** **1.534**

ACTUACIONS MÉS DESTACADES

- **Absentisme escolar** **283**
  - Alumnes fora del centre en horari lectiu 228
  - Absentisme crònic i intermitent 55

- **Substàncies tòxiques** **85**
  - Consum i tinença de substancies il·legals al voltant dels centres 47
  - Tràfic al voltant del centre 1
  - Consum de tabac dins centres escolars 7
  - Consum i tinença de substàncies il·legals dins dels centres escolars 24
  - Tràfic dins dels centres escolars 6

- **Seguretat ciutadana** **384**
  - Actuacions per conflictes entre alumnes 93
  - Enfrontaments d'alumnes amb professors 13
  - Actuacions amb alumnes expulsats 75
  - Distorsió de persones alienes dins i fora dels centres 77
  - Identificació de persones sospitoses als voltants dels centres 64

- **Actuacions de caire penal** **240**
  - Delictes i faltes penals en l'àmbit escolar 69
  - Robatoris i furts en l'àmbit escolar 69
  - Assetjament escolar 13
  - Danys a vehicles i instal·lacions dels centres 22

- **Actuacions amb menors fora de l'àmbit escolar** **542**
  - Informes a Fiscalia de Menors 68
  - Informes al Servei de Protecció al Menor 59
  - Informes als Serveis Socials municipals 124
  - Actes 1/1992LOPSC 34
  - Atestats judicials 83
  - Identificacions de persones sospitoses: 53

Pel que fa a l'**educació viària**, -impartida per policies tutors i no tutors- durant el curs passat es dugueren a terme **1.007 hores d'activitat** de les quals es beneficiaren **12.480 alumnes**. Circuits amb bicicleta, xerrades dins les aules, circuits a peu i patrullers escolars foren algunes de les activitats realitzades dins aquests programes.

Implantació del policia tutor a Mallorca

Al llarg del curs 2009/2010 un total de **79** centres educatius (públics) que apleguen **25.606 alumnes** es beneficiaren de la figura del policia tutor.

- Total centres educatius amb programa Policia Tutor **79**
- Centres d'educació infantil i primària 60
- Centres de secundària i batxillerat 19
- Total alumnes **25.606**
- Alumnes d'educació infantil i primària 15.775
- Alumnes de secundària i batxillerat 9.831

Els municipis participants en el programa de Policia Tutor al llar del curs 2009-2010 foren 13 en tot Mallorca, essent aquests:

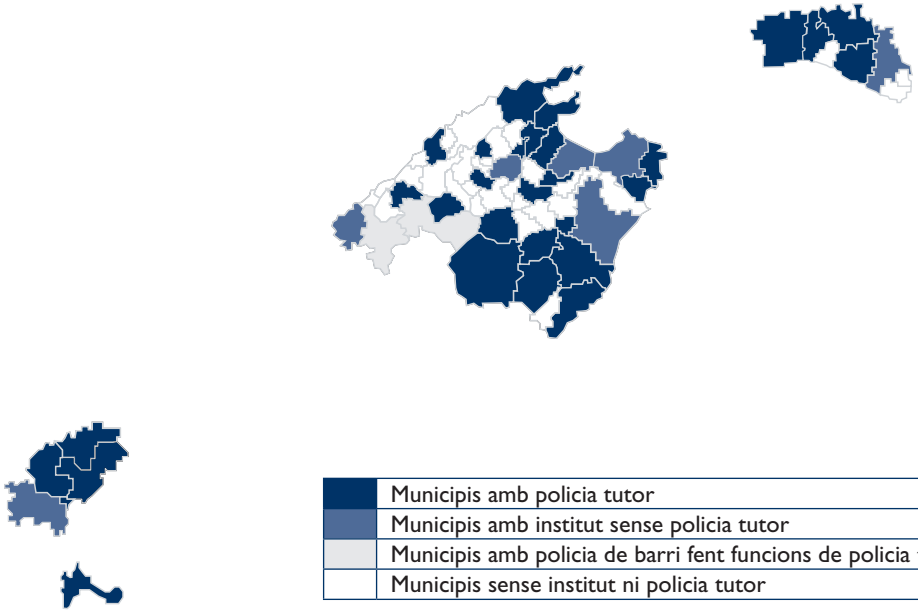
- Municipis amb policia tutor a Mallorca
  - Alcúdia
  - Algaida
  - Campos
  - Felanitx
  - Llucmajor
  - Marratxí
  - Muro
  - Pollença
  - Sa Pobla
  - Sóller
  - Son Servera
  - Santanyí
  - Vilafranca de Bonany

Evolució dels municipis amb la implantació de programes de policia tutor

Curs escolar	Municipis amb PT	Evolució %
2007-2008 i anteriors	14	42%
2008-2009	20	61%
2009-2010	23	70%
2010-2011	33	79%

- Nombre de municipis amb IES a les Illes Balears: 33.
- Els percentatges estan calculats en relació amb els municipis amb IES.

9. MAPA D'IMPLANTACIÓ DE PROGRAMES DE POLICIA TUTOR. SETEMBRE DE 2010



	Municipis amb policia tutor
	Municipis amb institut sense policia tutor
	Municipis amb policia de barri fent funcions de policia tutor
	Municipis sense institut ni policia tutor

10. COMPARATIVA I EVOLUCIÓ DE LES INCIDÈNCIES DINS LA TASCA DELS POLICIES TUTORS DE LES ILLES BALEARS

Per part de l'Institut de Seguretat Pública de les Illes Balears, el qual ha elaborat les memòries d'actuacions presentades, ha realitzat una comparativa entre la memòria d'actuacions dels policies tutors dels diferents municipis de Balears del curs 2008-2009 i del curs 2009-2010. Comparant les actuacions dels mateixos municipis que comptaren amb el programa de Policia Tutor al llarg del curs 2008-09 i les actuacions realitzades al llarg del curs 2009-10 pels mateixos policies tutors, s'ha pogut constatar una disminució molt important de les seves actuacions i incidències, amb una reducció d'un **51,50** % amb les seves accions dins l'àmbit escolar.

Amb xifres exactes, al llarg del curs 2008-09 es realitzaren 2.034 actuacions dins l'àmbit escolar, en front de les 986 del curs 2009-10. Aquesta disminució d'actuacions és més notòria amb els diferents casos d'absentisme escolar en les diferents modalitats, especialment amb la localització d'alumnes fora dels centres docents en horari lectiu. També és notori la disminució de les actuacions per consum i tinença de substàncies il·legals a l'entorn escolar, així com el consum de tabac dins els recintes escolars. Les distorsions de persones alienes als centres escolars també han disminuït de manera important en relació a la comparativa entre les dues memòries d'actuacions presentades.

Aquestes xifres reflecteixen la disminució de les incidències i actuacions, especialment les compreses en els exteriors dels centres escolars i a la via pública, competència bàsica de la policia local.

IV. RECERCA I INNOVACIÓ PEDAGÒGICA A LES ILLES BALEARS

Limitacions per a la participació educativa de les famílies als centres de secundària de les Illes Balears

Lluís Ballester Brage

RESUM

Els estudis sobre la participació dels pares i les mares se solen dedicar als primers nivells educatius: l'educació infantil i primària, oblidant o donant per perduda la possibilitat de desenvolupar processos participatius eficaços en l'educació secundària.
També és important destacar la necessitat de parar esment a les variables valoratives d'aquest procés, especialment les relatives al professorat i als pares i mares. La majoria de treballs se centra en la normativa o en les variables quantitatives relacionades amb el percentatge de pares i mares que participen, la participació en els consells escolars o la representativitat de les AMIPA.
En el present treball es completen les interpretacions realitzades en els estudis sobre les opinions i valoracions sobre les limitacions per a la participació, desenvolupats en el curs 2008-2009 per al Consell Econòmic i Social de les Illes Balears.

RESUMEN

Los estudios sobre la participación de los padres y las madres se suelen dedicar a los primeros niveles educativos: la educación infantil y primaria, olvidando o dando por perdida la posibilidad de desarrollar procesos participativos eficaces en la educación secundaria.
También es importante destacar la necesidad de prestar atención a las variables valorativas de dicho proceso, en especial las relativas al profesorado y a los padres y madres. La mayoría de trabajos se centra en la normativa o en las variables cuantitativas relacionadas con el porcentaje de padres y madres que participan, la participación en los consejos escolares o la representatividad de las AMIPA.
En el presente trabajo se completan las interpretaciones realizadas en los estudios sobre las opiniones y valoracions sobre las limitaciones para la participación, desarrollados en el curso 2008-2009 para el Consejo Económico y Social de las Illes Balears.

1. INTRODUCCIÓ

Aquest article d'investigació té com a objectiu analitzar una part del complex entramat de les variables que influeixen i intervenen en el procés de participació educativa de les famílies en els centres educatius de secundària de les Illes Balears.

L'estudi de la participació educativa sorgeix com a conseqüència de la seva notable influència sobre la qualitat del procés educatiu. Per aquest motiu les investigacions realitzades els darrers anys s'han plantejat capturar, des d'una perspectiva global, un fenomen tan complex i tan influent en l'educació com és el de la participació educativa de tots els membres que formen les comunitats educatives (Orte, 2009b).

Estudiar la participació dels pares i mares en els centres està justificat per l'interès i la importància que el seu exercici té en la vida dels centres educatius i la seva influència en la qualitat de l'ensenyament. Aquest interès es fa encara més visible, si fos possible, en aquests moments en què

es demana qualitat a l'educació i en què es lluita contra el dit *fracàs escolar*, sense saber moltes vegades com es concreta la qualitat i què es requereix per aconseguir-la. Pel que fa a l'estat actual del tema, podríem dir que, a Espanya i en particular a les Illes Balears, els aspectes menys coneguts i en els quals s'ha aprofundit menys són les variables moduladores de la participació. Hi ha poca documentació i investigacions que analitzin el pes que tenen sobre la comunicació família-escola els condicionaments provinents de les motivacions, de les actituds dels diversos membres de la comunitat educativa, de les representacions socials que ens formem dels altres, dels prejudicis o estereotips, etc. (Castillo i Carbonell, 2006).

Tal com deia ara ja fa més de quinze anys Santos Guerra (1994), és necessari indagar el procés de participació, de forma sistemàtica i rigorosa, analitzant-ne la realitat viva de cada centre, la micropolítica, l'evolució i el dinamisme. La participació educativa és, en definitiva, que tots els integrants prenguin part activa en cadascuna de les diferents fases que afecten el funcionament de les comunitats educatives (des de la seva constitució inicial, passant per l'estructuració, la presa de decisions, la posada en pràctica i la valoració de resultats), assumint part del poder o de l'exercici del mateix poder i que implica la integració col·lectiva en un procés de col·laboració des d'una doble dimensió, com a mitjà (procés d'aprenentatge) i com a fi (objectiu educatiu). En definitiva, un concepte de participació que no sigui confós amb la simple assistència numèrica, ni sigui tan sols l'assentiment o l'oportunitat de respondre a les propostes d'uns altres; que no passi sempre i necessàriament per la delegació en uns altres; que no es limiti al control indirecte de les decisions, i que no es redueixi a l'exercici periòdic del vot.

Podem concloure que el concepte de participació ha de significar prendre part, poder ser protagonista de la pròpia comunitat educativa i no només espectador o destinatari de les iniciatives alienes, influir en les preses de decisions que afecten el col·lectiu del qual formem part, actuar en la recerca d'alternatives i en la seva execució material. Sabem que la normativa actual ha reduït les expectatives que va anunciar la LOGSE, però fins i tot amb les magres possibilitats actuals encara hi ha molt per fer, moltes oportunitats que no aprofitam. A més, s'han desenvolupat noves opcions de participació en l'àmbit comunitari, cada vegada més conscient de la seva responsabilitat educativa (Comellas, 2009a).

A partir de les enquestes realitzades el curs passat 2008-2009 a professorat i famílies d'una important mostra de centres de les Illes Balears (Orte *et al.*, 2009a i 2009b), hem intentat completar l'anàlisi realitzada l'any 2009 en el sentit apuntat fins aquí. En especial, s'ha fet una anàlisi de les limitacions per a la participació educativa de les famílies de les Illes Balears. La participació, al llarg del curs 2009-2010, en els estudis sobre la convivència en els centres educatius realitzats per l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears ens han aportat noves claus per a l'anàlisi de la important informació recollida en la primera investigació. També hem pogut aprofitar les aportacions realitzades per tots els participants en les Jornades sobre Família i Escola,[1] organitzades per la Confederació d'Associacions de Pares i Mares d'Alumnes (COAPA) i l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat de les Illes Balears (UIB), entre altres les aportacions de Maria Jesús Comellas, Bernat Sureda, Fernando Martín, Joan Cerdà, Lluís Vidaña i Jaume Ribas.

[1] Realitzades a l'IES Bendinat de Calvià, el mes d'abril de 2010.

2. MÈTODE

Les respostes del professorat i de les famílies, analitzades a partir d'aquestes aportacions, es presenten de forma resumida, i s'intenta extreure'n unes conclusions de conjunt i algunes propostes. La metodologia dels dos estudis és complementària i per aquest motiu les podem presentar juntes.

Enquesta de **professorat**

Metodologia. Enquesta tancada amb ampliació d'opinions. Aplicació en entrevista personal, completada per aportació telemàtica de dades.

Tipus de mostreig. No probabilístic de tipus estructural,[2] amb dos criteris dominants combinats: titularitat i àrea territorial.

Àmbit territorial. Illes Balears, diferenciant les grans àrees territorials definides per les illes.

Mostra empírica. Efectius de la mostra, localització i titularitat. S'ha comptat amb les enquestes de 117 professors de 52 grups de 4t d'ESO, de 48 centres d'un total de 147 que ofereixen ESO, 27 centres dels quals són públics (d'un total de 65) i 21 centres concertats (d'un total de 82); 6 d'Eivissa i Formentera, 37 de Mallorca, 5 de Menorca. Dels 115 professors, 52 han estat tutors i tutores, els altres 65 han estat professors d'ESO en el nivell considerat (4t d'ESO).

Dates del treball de camp. Abril i maig de 2008.

Enquesta de **pares i mares**

Metodologia. Enquesta tancada amb ampliació d'opinions. Aplicació en entrevista personal a pares i mares amb fills que cursaven 4t d'ESO.

Tipus de mostreig. Probabilístic de tipus aleatori simple, amb afixacions proporcionals, dins dels conglomerats que representen els centres que imparteixen ESO a les Illes Balears. S'han utilitzat dos criteris d'afixació de la mostra combinats: titularitat i àrea territorial.

S'ha treballat amb dues mostres combinades, la primera formada per famílies dels centres que han col·laborat també en l'enquesta de professorat i alumnat (aquesta darrera no analitzada en aquest article). La segona, formada per famílies amb fills que a 4t d'ESO d'altres centres de les illes.

Àmbit territorial. Illes Balears, diferenciant les grans àrees territorials definides per les illes.

[2] El mostreig estructural es basa a definir les unitats de mostreig a partir de l'anàlisi de l'estructura de l'univers de referència, és a dir, s'han de definir els subconjunts que no s'intersseccionen i que junts formen l'univers (per a nosaltres, els subconjunts es defineixen per la titularitat i les illes). Cada unitat de mostreig és finalent seleccionada de forma aleatòria entre les que formen cada subconjunt de l'univers. El mostreig estructural garanteix una bona representativitat d'universos amb poques unitats. Aquest mostreig és més vàlid que l'intencional o opinatiu.

Mostra empírica. Efectius de la mostra, localització i titularitat. En una primera etapa s'han realitzat enquestes a una mostra de famílies dels centres considerats en la mostra d'alumnes i professorat, corresponent al conjunt d'alumnes de 63 grups de 4t d'ESO de 59 centres que han aportat dades. En una segona etapa s'han seleccionat aleatòriament, segons dimensions prefixades, enquestes d'ampliació fetes a famílies amb alumnes a altres centres de les illes.

Els motius de l'ampliació de la mostra són dos. En primer lloc, la impossibilitat de comptar amb la col·laboració de suficients famílies en la primera etapa. L'enquesta requeria una dedicació de temps apreciable que molts pares i mares no estaven disposats a aportar, la qual cosa ens va obligar a cercar més famílies en altres centres. El segon motiu és la necessitat de completar la representativitat de la mostra, una vegada l'ampliació era necessària.

Un 63,85% de la mostra correspon als centres amb alumnat inclòs en l'estudi d'alumnes (401 famílies), la resta de la mostra correspon a l'ampliació indicada (227 famílies).

La distribució de la mostra és la següent:

Taula 1. Mostra pares-mares

	Titularitat			
Illa	Públic	Concertat	Total	%
Mallorca	184	152	336	53,50%
Menorca	67	59	126	20,06%
Eivissa i Formentera	101	65	166	26,43%
Total	352	276	628	100,00%
%	56,05%	43,95%	100,00%	

Partint dels criteris del mostreig aleatori simple i per a un nivell de confiança del 95,5% (2 sigmes) i en la hipòtesi més desfavorable (p = q = 50), el marge d'error per a les dades del total de la mostra de famílies és del ± 3,95%.

Dates del treball de camp: Abril i maig de 2008.

3. RESULTATS: OPINIONS DEL PROFESSORAT SOBRE LES LIMITACIONS PER A LA PARTICIPACIÓ

La responsabilitat de l'èxit escolar és compartida entre l'alumnat, les seves famílies, el professorat, els centres educatius, les administracions educatives i, en definitiva, la societat en general. La informació i la participació són els puntals bàsics perquè la família exerceixi la seva funció educadora. La família, en general, és un agent de primera importància en el procés educatiu (Palacios i Menéndez, 2003).

L'alumnat que comença a observar dificultats escolars es va trobant amb pèrdues significatives de suport familiar en relació amb els seus companys; aquesta reacció es produeix, en uns casos, per un excés de

conformisme amb la situació escolar del seu fill, o, en altres, per una manca de competències familiars o una incomprensió de les seves dificultats. En qualsevol cas, els efectes són força negatius: provoquen inseguretats i desconfiances als infants i joves, i en dificulten enormement la recuperació. La millor manera que té l'escola de fomentar la implicació de les famílies és adequant-se a les seves necessitats reals, com ara la conciliació de l'horari escolar amb l'horari laboral, l'oferta dels serveis necessaris o la planificació d'activitats més enllà de l'horari lectiu. Cal dir també que la participació de les famílies i la comunicació entre professorat i famílies és el principi de la responsabilització de les famílies. El reconeixement del paper fonamental de les famílies en el procés educatiu i la necessitat de potenciar la seva participació en la vida escolar és evident per a la majoria del professorat (Bonals, 1994).

Les dades de les enquestes representen una part de les opinions; en les enquestes realitzades a les famílies es troba l'opinió des d'una perspectiva complementària. Les dades són molt expressives de la feina que s'està fent i de les opinions sobre la comunitat educativa.

Taula 2. Actuacions i opinions

Actuacions i opinions del professorat (selecció)	Valoració POSITIVA (molt o bastant / molt freqüent)
Freqüència de la comunicació amb les famílies: a través d'entrevistes personals	73,40%
Freqüència de la comunicació amb les famílies: a través de reunions amb el tutor	72,60%
Satisfacció amb la relació i participació família-centre	33,20%

Pel que fa a les activitats concretes que desenvolupen els centres, per tal de mantenir la comunicació amb les famílies, són freqüents les entrevistes personals (el 73,4% en fan amb freqüència) i les reunions amb els tutors o tutores (72,6%). Les relacions, en aquest nivell educatiu, amb les associacions de pares i mares són molt poc freqüents, a més es consideren «menys importants». Només un 13,6% del professorat les considera molt importants, però s'ha de tenir present que les valoracions del funcionament de les AMIPA són baixes; un 24,6% dels directors hi mostren una satisfacció molt baixa i només un 33,2% de tots els professors es consideren satisfets amb la relació amb les famílies del seu centre.

Per què hi ha aquesta baixa valoració i per què es considera que la participació és tan millorable? Les respostes que aporta el professorat es poden resumir en una sèrie d'arguments sobre les variables que intervenen en la participació dels pares i les mares:

1. Per falta de cultura participativa: S'han inclòs totes les respostes que tenen a veure amb les limitacions que es relacionen amb la manca d'una cultura participativa, col·laborativa i democràtica. Un 26,6% del professorat aporta aquestes respostes[3].

2. Per falta de clarificació de funcions i de la finalitat de la participació a secundària: Aquesta variable inclou respostes que parlen de limitacions perquè, segons l'opinió del professorat, les

[3] Les respostes no són excloents.

famílies no saben què poden aportar i demanar. Un 23,8% de respostes estan en relació amb aquesta variable.

3. Per la falta de formació-informació: Les limitacions es donen per la falta de preparació de les famílies i, de vegades, del professorat per participar. També per la falta d'informació. Un 22% del total de respostes estan d'acord amb aquest argument.

4. Temps de dedicació: Agrupa totes aquelles respostes en què el professorat reflecteix les seves limitacions en la falta de temps que tenen els pares i les mares, així com el professorat, per dedicar-se a les tasques participatives, atès que en la majoria dels casos la dedicació a les famílies suposa una sobrecàrrega de treball per al professorat, mentre que els pares no poden incorporar-se a la participació sistemàtica per manca de temps en els horaris escolars. Aquesta categoria ha obtingut un 21,9% del total de respostes.

5. Per falta d'interès i motivació: El principal inconvenient és la falta d'interès per part dels pares i del professorat per a la participació i la desmotivació que hi ha per a practicar-la. Hi ha un 19,9% del total de respostes que hi coincideixen.

6. Característiques socioculturals de famílies i professorat: Les limitacions apareixen com a conseqüència de les característiques personals dels implicats i de les condicions socioculturals de les famílies («El nivell sociocultural dels pares és molt baix», «Les diferències culturals i socials»...). Hi ha un 18,5% de respostes relacionades amb aquest argument.

7. No assumeixen la seva responsabilitat: respostes que estan d'acord amb el fet que les limitacions es presenten quan les famílies i el professorat no assumeixen la seva responsabilitat («la poca responsabilitat dels pares —no tots— en la labor educativa dels seus fills», «la poca importància que els pares creuen que tenen en la labor educativa dels seus fills», «abandonament en ocasions per part dels pares de les seves responsabilitats»...). Aquest argument representa un 18,4% del total.

8. La falta de resposta de les famílies: La limitació que més veuen és que, després de les iniciatives per potenciar la participació de les famílies, aquestes responen poc («Només hi participen uns quants», «escassa col·laboració per part dels pares»...). Aquest argument representa un 17,4%.

9. Incompatibilitat d'horaris: Té a veure amb les limitacions que hi ha per a la participació pel fet que no hi ha coordinació entre els horaris escolars i els horaris, principalment laborals, de les famílies. Aquest argument representa un 16,8% del total de respostes.

10. Concepció distorsionada sobre l'educació en moltes famílies: Aquesta categoria té a veure amb les limitacions relacionades amb la manca d'una concepció clara sobre què significa l'educació («Creuen que enviant-los al centre ja és suficient», «De vegades no es veu la formació de l'alumne com a capacitació integral»...). Aquest argument representa un 15,8% de les respostes total.

11. Falta d'incentiu i reconeixement: respostes que tenen a veure amb la insatisfacció del professorat amb el reconeixement de la seva professió i amb la falta d'incentius («la falta d'incentiu del

professorat», «És una part de la feina no reconeguda», «Molts pares desacrediten la tasca del professorat davant els seus fills, la qual cosa li pren credibilitat i autoritat»...). Representa un 15%.

12. Ubicació del centre: La limitació és la llunyania del centre respecte dels domicilis de les famílies, especialment dels centres concertats. Representa un 13,8%.

4. RESULTATS: OPINIONS DEL PARES I LES MARES SOBRE LES LIMITACIONS PER A LA PARTICIPACIÓ

Molts estudis insisteixen en què el nivell sociocultural de les famílies i el capital cultural són determinants a l'hora de preveure possibilitats d'èxit o fracàs en la trajectòria escolar dels fills: com més alt és el nivell educatiu dels pares, majors són les expectatives dipositades en els fills perquè estudiïn a la universitat (INCE, 2006). Hi ha una relació bastant important entre els anys d'escolarització dels pares (sobretot els de la mare) i el rendiment acadèmic dels alumnes: Segons l'informe PISA 2006, a Espanya, els alumnes amb mares que no han acabat l'educació secundària obligatòria obtingueren 44 punts menys de mitjana en habilitat lectora que els alumnes amb mares que sí havien acabat l'educació secundària. Tot i això, s'ha de dir que un baix nivell educatiu pot compensar-se amb un major compromís dels pares amb l'educació dels seus fills. Per aquest motiu és tan important que els pares i les mares assumeixin la seva responsabilitat educativa.

La responsabilitat de l'èxit escolar és compartida entre l'alumnat, les seves famílies, el professorat, els centres educatius, les administracions educatives i, en definitiva, la societat en general. Informació i participació són els puntals bàsics perquè la família exerceixi la seva funció educadora.

La millor manera que té l'escola de fomentar la implicació de les famílies és adequant-se a les seves necessitats reals, com ara la conciliació de l'horari escolar amb l'horari laboral, l'oferta dels serveis necessaris o la planificació d'activitats més enllà de l'horari lectiu. Però, hi ha moltes més qüestions que cal considerar i que motiven la baixa participació. Les limitacions per participar-hi, segons les famílies, s'agrupen en les variables que es resumeixen a continuació.

1. No és necessària la participació dels pares en aquest nivell educatiu. Moltes respostes dels pares i les mares coincideixen en què en aquest nivell educatiu, a diferència dels de l'educació infantil i primària, no han d'aportar res al bon funcionament del centre. Aquest argument representa un 33,1% del total de les respostes.

2. Falta de formació-informació: Reuneix les respostes que reflecteixen les limitacions que es desprenen de la falta de formació i d'informació que tenen les famílies per a participar-hi. Alguns exemples són: «la falta d'informació i el desconeixement dels temes de l'educació», «la falta de preparació dels pares». Representa un 24,7% del total de les respostes.

3. Falta de temps: Aquesta variable reflecteix que les limitacions de la participació estan associades a la falta de temps que queda als pares per poder dedicar-se a la participació («Normalment

no es disposa del temps necessari per a anar al centre», «pares treballadors»...). Representa un 24,7% del total de les respostes.

4. Incompatibilitat d'horaris: La limitació que hi ha és que els horaris de la feina dels pares i els horaris escolars són incompatibles («Coincideix l'horari de treball dels pares amb el del centre», «Els pares de vegades no hi participen ja que l'horari de la feina no els deixa participar»...). Representa un 17,4% del total.

5. Molts pares no tenen interès a participar-hi: Molts pares opinen que no hi ha interès i que així no es pot aconseguir un grup suficient de pares i mares que hi participin. («La majoria dels pares ni es preocupen d'assistir a les reunions», «El poc interès dels pares pels estudis dels fills»...). Representa un 16,8% del total de les respostes.

6. Manca de comunicació: Hi ha qui considera que entre el professorat i les famílies es produeixen problemes d'incomunicació («Cadascú va a la seva», «Les incomprensions per part dels professors són freqüents: pensen que només volem reclamar i pressionar», etc.). Aquest argument representa un 15,7% del total de les respostes.

7. Rebuig del professorat: Les limitacions vistes en el rebuig que té el professorat a la participació de les famílies («Els mateixos professors que no s'obren als pares per a organitzar aquesta participació i que sigui positiva«, «A alguns professors no els agrada gens la participació dels pares»...). Representa un 13,5% del total de les respostes.

8. Falta d'ajuda del professorat: Quan els problemes es donen perquè no hi ha suport per part del professorat («Com a pare, crec que el director del centre té poca iniciativa per prendre iniciatives conjuntes amb els pares», «Directora i professorat que no ens ajuden a fer coses al centre»...). Representa un 13,1% de les respostes.

9. Manca de clarificació de funcions i aportacions: Estan poc clares les funcions i aportacions que s'esperen dels pares («No sabem què s'espera que aportem», «Hi ha professors que pensen que fem coses que no són competència dels pares»...). Representa un 12,7%.

10. La manca de suport per part de l'administració educativa: Les limitacions estan relacionades amb la política que es porta a terme des de l'Administració en matèria de participació («Els pares són sempre una ínfima minoria al Consell Escolar», «A ningú li importa la participació dels pares i mares, els polítics ni en volen sentir a parlar», «La Conselleria no aporta res»...). Representa un 11,7% del total de les respostes.

11. No assumpció de responsabilitats: Moltes famílies no assumeixen la seva responsabilitat en l'educació dels seus fills («Molts pares no tenen gaire clar la seva responsabilitat amb els fills adolescents», «no assumir la nostra responsabilitat com a pares», «la poca responsabilitat dels pares»...). Representa un 10%.

12. Ubicació del centre: Les limitacions estan relacionades amb la distància que hi ha entre el centre i els domicilis. Representa un 7,5% de respostes, totes als centres concertats.

Sens dubte, la variable més destacada i majoritària, extreta de les respostes dels pares i les mares és que no és necessària la participació dels pares en aquest nivell educatiu. En vista d'aquests resultats i de la important diferència percentual entre pares i professorat, es podria inferir que existeix, aparentment, una major predisposició de les famílies cap a la participació, mentre que el professorat parteix d'uns criteris previs en què sembla entreveure-hi majors dificultats al fet que les famílies participin als centres. Tant uns com dels altres, a través d'aquesta predisposició, coincideixen en què la manca de participació està condicionada per factors relacionats amb la clarificació de les aportacions que poden fer els pares. Concretament el professorat insisteix que també és important el respecte als diferents papers que cadascun juga en el procés educatiu, d'aquí el pes que s'ha donat a clarificar les funcions i les aportacions de cadascú.

Es constata, per tant, un cop observades aquestes respostes, que la tendència del professorat és la de reflectir més limitacions de la participació de les famílies, manifestar més obstacles per a la implicació d'aquestes al centre escolar. Així, per exemple, la resposta més valorada pel professorat (26,6%), pel que fa als inconvenients, és la falta de cultura participativa, col·laborativa i democràtica. En aquest mateix sentit, continuen la segona i tercera limitació del professorat. Hi ha, llavors, una coherència plena en els resultats observats pel que fa al que es comentava sobre la predisposició per a la participació de les famílies.

Pel que fa a les limitacions més destacades pels pares, cal dir que un alt percentatge (24,7%) creu que un d'aquests inconvenients és la falta de formació i informació. El professorat opina el mateix: En un 22% dels casos, reconeix, igualment, la falta de preparació dels pares i del mateix professorat, i insisteix molt més en l'element de la formació que en el de la informació. Es pot dir que les famílies reconeixen les seves mancances o desorientació a l'hora de participar al centre. La falta d'una educació familiar adequada, de coneixement en general, o d'informació sobre els temes d'educació, limita, en l'opinió de les famílies, la seva participació, en especial en aquest nivell educatiu.

Una altra de les variables més destacades per les famílies és la que té a veure amb la falta de temps com un dels fets que dificulten la seva participació (24,7%). La incompatibilitat dels temps socials de pares i mares i professorat, segons el parer dels pares i mares, obstaculitza la seva implicació en les qüestions relatives al centre escolar. També, aquesta variable ha estat destacada pel professorat, encara que en un percentatge menor (16,8%) en el sentit que els pares tenen poc temps per a les tasques relatives a la implicació de les famílies en la vida del centre.

5. CONCLUSIONS I PROPOSTES PER MILLORAR LA QUALITAT DE LA PARTICIPACIÓ EDUCATIVA DE LES FAMÍLIES

L'àmbit en què pares i professorat han vist més alternatives ha estat l'educatiu. No obstant això, el pes que ambdós sectors han donat a cada alternativa ha estat diferent, encara que en ambdós aquesta alternativa reflecteix una mancança en l'altre sector.

Així, el professorat pensa que les famílies no disposen de formació per a la participació, per la qual cosa la primera alternativa de millora de la qualitat de la formació passa per la formació per a pares

i mares, mentre que els pares i mares consideren que estan mancats d'informació provinent del professorat, per la qual cosa aposten, com a opció de millora de la seva participació, per obtenir més informació i de més qualitat de tot el relacionat amb el centre i els processos d'educació-aprenentatge del seus fills.

Es constata, llavors, que si bé coincideixen a afirmar que hi ha mancances, el professorat entén que es deu a la falta de formació, i dóna especial importància a les escoles de pares; alguns, fins i tot, comenten que aquesta formació hauria d'evitar l'assumpció de rols equivocats, i que els plans de formació haurien de clarificar quin és el paper dels pares respecte del paper del professorat i els processos d'educació-aprenentatge dels adolescents. Efectivament, la importància de la formació s'observa com una acció fonamental perquè la participació de les famílies sigui al més eficaç possible.

Fernández Enguita (1995) explica molt clarament la raó per la qual el professorat reclama amb tanta insistència formació de pares mitjançant «escoles de pares» quan afirma, al referir-se al que entén el professorat per participació dels pares, que ha de consistir primer de tot a donar suport al professorat quan se'ls requereixi (prestant el seu suport personal, aportant recursos per a accions internes i actuant com emissaris en les reivindicacions externes) i, per sobre de tot, a col·laborar individualment amb el docent. Aquesta última opinió es manifesta fins a la sacietat, i reflecteix el desig gens ocult que els pares dels alumnes actuïn com la prolongació de la mà del docent fora dels murs de l'escola: d'aquí la freqüent proposta de crear una «escola de pares».

És curiós observar que la demanda d'aquesta formació també ha estat reclamada pel professorat per al seu propi sector. Algunes alternatives aportades pel professorat reflecteixen el convenciment que la seva pròpia formació i reciclatge pot servir com a esperó per a una relació més positiva amb els pares i les mares. Aquesta formació del professorat per a la participació no ha estat donada com a alternativa pels pares. Es considera que el professorat està format o ho hauria d'estar. Si bé es considera necessari clarificar les aportacions que es podrien fer, sembla que la delimitació de funcions, responsabilitats i aportacions és un interès i una preocupació major del professorat. El que sí que reclamen els professors és formació del professorat, però per portar a terme amb eficàcia la seva funció educativa, no per a la participació.

Aquest aspecte de formació per a la participació, que ha estat ressenyat per part de tots com a imprescindible per millorar la qualitat de la participació, és coincident amb les alternatives plantejades per diversos autors (Comellas, 2009b).

Si el professorat planteja la formació de pares com la principal alternativa de millora de la participació dels pares, com ja hem dit, les famílies centren la seva atenció en la demanda de més informació sobre la marxa del procés educatiu dels seus fills i del centre educatiu. Aquest fet demostra, novament, que molts pares i mares tenen assumit en aquest nivell educatiu un paper passiu, d'escolta i de receptors d'informació, més que un paper actiu d'intervenció directa en aquest procés educatiu. Se senten fora del centre, pensen que no en formen part i, per això, demanen informació més que participació efectiva. Hi ha qui ha entès la informació, també, com un mitjà efectiu per incentivar i sensibilitzar els pares i mares perquè pertanyin a les seves pròpies organitzacions representatives i això suposi també una millora de la seva representació en els Consells Escolars. D'aquesta manera, el terme

informació s'identifica amb el de capacitació per a la participació. Curiosament, el professorat no ha aportat com a alternativa de millora de la participació el fet de mantenir els pares i mares informats.

El segon grup d'alternatives més destacada pel professorat està relacionada amb incentivar l'organització d'activitats de participació de tot tipus, centrades majoritàriament en aspectes externs a la gestió interna del centre i externs als processos d'educació i aprenentatge desenvolupats al centre. Focalitzen la seva atenció en activitats més lúdiques, extraescolars i d'activitats complementàries. Sembla evident que aquest tipus d'actuacions són característiques dels centres educatius que no són participatius, en què la participació de les famílies es desenvolupa en activitats perifèriques, que no tenen a veure gens amb els aspectes nuclears de la vida del centre. Aquest grup d'alternatives d'organitzar activitats de tot tipus va ser aportada igualment per les famílies però en un percentatge més baix.

Els pares i les mares, en canvi, com a segona alternativa en importància a la manca de participació, entenen que és necessari implicar-se en l'educació dels seus fills i filles. Les mateixes famílies insisteixen que han d'assumir més l'educació dels seus fills i filles adolescents i responsabilitzar-se de les seves tasques. A més, insisteixen en la necessitat de plantejar un seguiment periòdic de la seva evolució educativa. El professorat opina en la mateixa direcció, si bé amb percentatges més baixos que els pares i mares i amb matisos diferencials. Insisteixen en la necessitat d'implicar els pares i mares en el procés educatiu dels seus fills i filles, qüestió que podria contribuir a millorar el rendiment de l'alumnat i evitar un alt índex de fracàs escolar. Així, s'entén per part dels pares i mares i del professorat que aquesta implicació ha d'estar centrada, fonamentalment, en l'aspecte formatiu i de rendiment de l'alumnat, i no fan cap èmfasi en aspectes relatius, com ja hem dit, a la presa de decisions conjuntes en la marxa general del centre escolar o del procés educatiu de l'alumnat.

Ni els pares i mares ni el professorat han donat importància al treball dinamitzador que el professorat pot i hauria de fer per acostar les famílies al centre.

Per finalitzar, quant als comentaris sobre les alternatives en l'àmbit educatiu-pedagògic, volem assenyalar que les famílies han inclòs una sèrie d'alternatives que el professorat no ha aportat, com ara fomentar la participació en les AMIPA i Consells Escolars.

Pel que fa al segon àmbit que inclou qüestions relacionades amb els canvis personals i les relacions amb els altres, en les respostes de les famílies, destaca la millora de la qualitat i la quantitat de les relacions, i el professorat també dóna a aquest àmbit una importància primordial, encara que, comparativament, en percentatges més baixos. Així, i seguint en una línia similar a la del paràgraf anterior, es considera la importància d'afavorir els contactes entre els pares i mares i el professorat tant en la seva dimensió qualitativa com quantitativa. Així, la millora de la comunicació o la major compressió s'ofereixen com a criteris especialment destacats per a les famílies. Igualment, el professorat esmenta la importància de «positivar les relacions», les quals permeten definir un treball conjunt coherent.

En línies generals, es podria dir que en aquest àmbit dels canvis personals i en les relacions amb els altres, l'opinió o les alternatives de pares i mares i professorat tenen un mateix fil conductor, si bé

en un ordre diferent, però estan centrats en qüestions relatives a la necessitat d'un canvi d'actituds, com ara l'augment del diàleg i la comunicació, aprendre a interactuar, buscar sistemes alternatius i permanents de comunicació; el respecte i l'acceptació dels altres (algunes famílies, per exemple, demanen respecte a la figura del professor i viceversa, el professorat demana el respecte a totes les opinions, tolerància); finalment, la superació de les inseguretats també és una qüestió important. Així, el professorat insisteix que els educadors han de superar la por a la participació de les famílies, i alliberar-se de les inseguretats que els pugui provocar. Encara que en un grau més baix, les famílies creuen que són elles també les que han de fer un esforç per perdre la por a l'hora d'expressar o proposar suggeriments, i demanen certa obertura a aquella part del professorat que hi oposa resistència.

En la categoria dedicada als canvis en la política educativa per afavorir les alternatives de millora de la participació, ambdós sectors, professorat i pares i mares, coincideixen en la necessitat que des de l'Administració hi hagi més suport i intervenció. Aquests suport i intervenció es defineixen en l'aportació de mitjans i recursos que afavoreixin un paper més protagonista de l'administració educativa. Si el professorat insisteix en qüestions relatives als recursos humans, les famílies posen l'accent en qüestions relatives al suport a les organitzacions i el manteniment de les AMIPA i, especialment, al suport per a l'organització d'activitats i millora dels centres, encara que, es podria dir que en línies generals hi ha aportacions similars en les peticions.

Pel que fa als òrgans de poder decisori, tant el professorat com els pares i mares (els primers lleugerament en major proporció que els segons) s'expressen en el sentit de donar la major autonomia possible als òrgans de govern, insistint especialment en els consells escolars. Aquesta autonomia es defineix en descentralització per als centres. Les famílies fan al·lusió a la necessitat de trobar més representativitat en els consells escolars. El professorat, per la seva banda, entre els òrgans de govern que han de tenir més àmbit de decisions, esmenta els claustres conjuntament amb els consells escolars.

L'última diferència que s'ha donat entre pares i mares i professorat ha estat que un grup de pares i mares ha assenyalat que no sap com es pot millorar la seva participació, a diferència del professorat que no ha expressat aquesta manca d'alternatives. Aquesta dada ens fa pensar que, d'una banda, pot existir cert desencantament en el sector dels pares i mares que els fa ser pessimistes a l'hora de buscar solucions, però, per altra banda, evidencia la falta de formació i d'informació, que al llarg d'aquest treball s'han revelat imprescindibles per a la participació.

En vista dels resultats anteriorment discutits, podem dir que la nostra hipòtesi de partida s'ha confirmat malgrat les alternatives aportades per uns i altres, que s'han agrupat pràcticament en les mateixes categories, tot i que el pes i la importància que ambdós sectors han donat a les mateixes categories han diferit segons les perspectives i els interessos de cadascun.

6. INTERPRETACIÓ DELS RESULTATS

Una primera interpretació més bàsica s'ha anat fent quan hem comentat cada un dels tipus de respostes, però cal fer una interpretació més profunda sobre alguns mecanismes que expliquen les respostes i els posicionaments. Aquesta perspectiva és una aportació més de les ja realitzades en

diversos fòrums i documents, que ens permetran entendre com es pot orientar la millora de les dinàmiques participatives als centres de secundària.

Els mecanismes que es poden analitzar en les respostes obtingudes i en el discurs de pares i mares i professorat, són molts, però en podem destacar dos de principals:

- La formació de representacions socials dels altres (del professorat sobre els pares i mares i dels pares i mares sobre el professorat);
- El desenvolupament de posicionaments i rols, en relació amb la participació, tant per part dels pares i mares com del professorat.

Les representacions socials que fem dels altres influeixen en la nostra conducta,[4] la orienten en un sentit determinat i afavoreixen la formació de prejudicis que són difícils de modificar. Pel que fa al cas concret del professorat i els pares i mares, no s'escapen d'aquesta influència i les representacions socials que es fan uns dels altres intervenen en les seves opinions i els seus comportaments.
El mecanisme a través del qual es produeix aquesta influència va ser analitzat en termes de formació d'expectatives per Pinto (1996). Es poden analitzar aquestes expectatives a partir de les percepcions que tant el professorat com els pares i les mares tenen del seu propi col·lectiu i dels altres. Les característiques d'aquestes percepcions són les següents:

- La imatge que els pares i mares tenen del professorat és majoritàriament positiva.
- La percepció que el professorat té dels pares i mares no és majoritàriament positiva, hi ha dubtes sobre les aportacions que poden fer, sobre la responsabilitat educativa dels pares i mares, etc.
- La imatge que té el professorat sobre si mateix és majoritàriament positiva, mentre que, almenys, la meitat de la mostra dels pares i mares i alumnat tenen una imatge amb dubtes o directament negativa del seu propi col·lectiu.

Es pot comprovar que els judicis previs sobre els altres constitueixen referents bàsics entorn dels quals els diferents col·lectius organitzen i estructuren la seva acció o l'argumentació per no fer determinades coses. Segons l'estudi, aquestes creences dubtoses cap als pares i mares per part del professorat poden explicar la distància que existeix entre ambdós col·lectius i les dificultats per portar a terme una acció educativa conjunta.

Hi ha una forta relació entre aquestes representacions socials, aquestes expectatives,[5] i les atribucions causals. Així, les representacions que es tinguin sobre quin ha estat el comportament d'una persona (pare, mare o professor) determinarà les atribucions causals que es facin posteriorment d'aquest comportament i, per contra, les atribucions que es facin determinaran les expectatives futures (Ovejero, 1988; Vega i Tabernero, 1995). Això vol dir que, si el professorat té expectatives negatives sobre la participació dels pares i les mares, considerant, per exemple, que aquesta participació no ajudarà a resoldre res i que, per contra, entorpirà el seu treball, aquesta creença provocarà que en el futur realitzi atribucions causals sobre la falta de participació dels pares distintes que si les

[4] Es pot trobar un balanç a un article propi: Ballester, Santiago i Sastre (1996).

[5] Les podem interpretar com a «profecia autocomplidora», és a dir, com una expectativa que crea les condicions de la seva confirmació.

seves expectatives són positives i creu que els pares col·laboren de forma efectiva en la seva labor professional en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Cal interpretar que, en el primer, cas les causes de la falta de participació les atribueix més als pares i mares que en el segon cas, en què les atribuirà més a la variables ambientals o socials, a l'administració o l'organització legal i normativa sobre el tema. Aquestes atribucions causals que faci el professorat influiran en les expectatives que tingui en el futur sobre la participació dels pares i mares.

D'altra banda, fa temps, Bandura (1988) ja va demostrar que hi ha una gran relació entre l'anticipació de resultats positius o de fracassos i la motivació. Bandura argumentava que les expectatives basades en atribucions de major o menor autoeficàcia tenen un clar efecte motivador o desmotivador de l'acció. És a dir, una representació social negativa dels pares i mares o del professorat influeix sobre la motivació per plantejar activitats conjuntes, desenvolupar la confiança en el treball col·laboratiu, etc.

S'ha de treballar sobre aquestes representacions socials, instal·lades en uns i els altres, que actualment estan limitant la capacitat de modificar, en sentit positiu, els nivells de participació als centres de secundària. No es pot considerar que aquesta sigui la causa principal del nivell precari de participació, però la seva influència és tan decisiva com altres causes ambientals indicades abans.

També cal considerar les dinàmiques participatives a partir dels rols assumits pel professorat i els pares i mares. El conjunt de situacions, prejudicis o comportaments que hem citat abans i que contribueixen a configurar una sèrie de representacions determinades (el professorat davant dels pares i els pares davant del professorat), comporta que, quan es passi a la relació directa, cara a cara, es mantinguin una sèrie de rols.

Un rol no és una característica permanent de la personalitat de qui l'exerceix, per contra, és un paper que es juga com a conseqüència de la circumstància que s'està vivint i per influència d'una sèrie de creences i actituds.

El rol es refereix també al comportament esperat de cada persona que ocupa en el grup un cert estatus. El concepte de rol és, doncs, funcional i dinàmic i implica una sèrie d'expectatives tant del propi comportament com del comportament dels altres. Els rols són viscuts en relació amb altres rols. Així, quan un professor o professora assumeix un rol determinat, quan es relaciona directament amb els pares i mares, provoca que aquests mantinguin un altre rol concret i viceversa.

Hi ha autors, com Bonals (1996), que defensen que aquests rols condicionen la capacitat d'implicar-se en els processos d'educació-aprenentatge, la disposició davant els objectius de la relació, la facilitat per oferir i rebre informació, la disponibilitat per afavorir la implicació dels altres (pares, professorat).

Diversos autors i autores han establert tipologies dels rols que tant el professorat com els pares i mares assumeixen en la seva relació. Aquestes tipologies les han definit des de diferents punts de vista. Així, hi ha qui ha establert tipologies tenint en compte quin hauria de ser el rol educatiu que tant les famílies com el professorat haurien de jugar en l'educació dels seus fills-alumnes.

García Bacete (2003, 2006) ha analitzat a fons les relacions entre escola i famílies des de la perspectiva dels rols. Aquesta relació es planteja desenvolupant una tipologia de definicions de rols de pares i mares des de les més rígides fins a les més flexibles i potenciadores del desenvolupament dels fills i filles. Els podem resumir en els cinc següents:

- Els pares com a problemes. El professorat percep els pares i mares com poc formats, negligents en les seves pràctiques educatives, com al principal causant dels problemes dels fills i filles i pensa que interfereixen en les tasques educatives. Per aquestes raons, s'han de mantenir lluny de l'escola els pares i les mares.
- Els pares com a policies. Els pares i les mares perceben el professorat com el problema. Per aquesta raó vetllaran perquè el professorat compleixi les seves obligacions.
- Els pares com a semiprofessionals d'ajuda. El professorat percep els pares i les mares no com a problemes sinó com a part de la solució i així es converteixen en recursos i col·laboradors amb el centre i els processos educatius.
- Els pares com a col·laboradors actius. El professorat reconeix la capacitat de prendre iniciatives dels pares i les mares i s'hi coordina des de l'acció tutorial.
- Els pares com els educadors de més qualitat: Són una minoria de pares i mares que han optat per retenir el control sobre l'educació dels seus fills i filles.

Treballar sobre la formació dels rols més positius per a la participació també hauria de ser un dels objectius en els processos de millora de la participació. En els discursos analitzats, s'ha pogut observar la presència de tots aquests rols, amb importàncies relatives diverses.

El pla de formació que actualment s'està elaborant a l'Institut de Ciències de l'Educació conjuntament amb la COAPA i amb el suport de la Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat, de la Conselleria d'Educació i Cultura, intenta donar resposta a aquestes necessitats. Encara no s'hi ha trobat una resposta definitiva, però ja hi ha propostes que cal experimentar.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Ballester, L.; Santiago, F. i Sastre, C. (1996). «Representaciones sociales de las necesidades de las personas mayores». *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 13, 61-70.

Bandura, A. (1988). *Self-regulation of motivation and action through goal systems*, V. Hamilton, G.H. Bower i N.H. Fridja, *Cognitive perspectives on emotion and motivation*, Kluwer Academic Press, Dordrecht.

Bonals, J. (1994). «Les relacions escola-famílies». *Revista Elements d'Acció Educativa*, 205, 55-61.

Bonals, J. (1996). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona, Ed. Graó, Col·lecció «Biblioteca de Aula».

Castillo i Carbonell, M. (coord.) (2006). *Cómo evitar el fracaso escolar en secundaria.* Madrid, MEC-Narcea.

Comellas, M. J. (2009a). *Educar en la comunidad y en la familia: acompañando a las familias en el día a día*. València, La Nau Llibres.

Comellas, M. J. (2009b). *Familia y escuela*. Barcelona, Graó.

Fernández Enguita, M. (1995). «La comunidad escolar y la participación.» Capítulo 11: *La escuela a éxamen.* Madrid, Ediciones Pirámide.

García Bacete, F. F. (2003). «Las relaciones escuela-familia: un reto educativo». *Infancia y aprendizaje*. 26, 4, 425-437.

García Bacete, F. F. (2006). «Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado». *Cultura y educación*. 2618, 3-4, 247-266.

INCE (2006). *Sistema estatal de indicadores de la educación, 2004*. http://www.ince.mec.es/Indicadores%20Publicos/index.html

Orte, C.; Ballester, L.; Oliver, J. i Pascual, B. (2009a). «La qualitat educativa a l'ESO. Anàlisi multivariable d'una selecció d'indicadors educatius». 476-504. *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2009*. Palma, Fundació Caixa Colonya.

Orte, C.; Ballester, L.; Pascual, B. i Oliver, J. L. (2009b). «Eficàcia del sistema educatiu a les Illes Balears 2000-2008: fortaleses, debilitats i propostes de millora». 35-182. *DICTAMEN 7/2009 del Consell Econòmic i Social sobre l'Eficàcia del sistema educatiu a les Illes Balears*. Palma. Consell Econòmic i Social de les Illes Balears.

Ovejero, A. (1988). *Psicología social de la educación*. Barcelona, Herder.

Palacios González, J. i Menéndez Alvarez-Dardet, S. (2003). *Padres y madres en casa y en la escuela. El sistema educativo: una mirada crítica*. Barcelona. Ciss-Praxis.

Pinto, V. (1996). «La escuela como contexto de enseñanza/aprendizaje». R. A. Clemente y C. Hernández: *Contextos de desarrollo psicológico y educación.* Málaga. Ediciones Aljibe.

Santos Guerra, M. A. (1994). «La participación de madres y padres: El estado de la cuestión». *Cuadernos de Pedagogía,* 224, 66-67.

Vega, T. i Tabernero, M. C. (comp.) (1995). *Psicología social de la educación y de la cultura, ocio y tiempo libre*. Madrid. Eudema.

Efectes del suport social en els alumnes d'un programa universitari per a gent gran. El cas de la UOM

Margalida Vives Barceló

RESUM

Aquest article es basa en el treball realitzat a la tesi doctoral «Els efectes del suport social en els alumnes de la Universitat Oberta per a Gent Gran». En concret, focalitzam la nostra atenció en l'educació de les persones grans, entenent que aquesta forma part del seu oci i temps lliure, però que no per aquest motiu no ha de gaudir de garanties quantitatives i qualitatives.

Un cop analitzades les principals característiques de l'educació al llarg de la vida (lifelong learning), ens endinsam en els resultats obtinguts en el nostre treball d'investigació, en què l'objectiu era comprovar si el fet de ser alumne d'un programa universitari per a gent gran, en concret del Diploma Sènior i Diploma Sènior Superior de la UOM, millora la xarxa social i el suport social, emocional, informacional i material, tant en la seva percepció com en la seva recepció, demanda i donació.

RESUMEN

Este artículo se basa en el trabajo realizado en la tesis doctoral «Los efectos del apoyo social en los alumnos de la Universidad Abierta para Mayores». En concreto, focalizamos nuestra atención en la educación de las personas mayores, entendiendo que esta forma parte de su ocio y tiempo libre, pero que no por ello no debe disfrutar de unas garantías cuantitativas y cualitativas.

Una vez analizadas las principales características del lifelong learning, nos adentramos en los resultados obtenidos en nuestro trabajo de investigación, donde el objetivo de éste era comprobar si el hecho de ser alumno de un programa universitario para mayores, en concreto del Diploma Sénior y el Diploma Sénior Superior de la UOM, mejora la red social y el apoyo social emocional, informacional y material; tanto en su percepción como en su recepción, demanda y donación.

1. INTRODUCCIÓ

El suport social de les persones grans es desenvolupa dins un context social i, en aquest, l'adaptació i la participació activa hi tenen un lloc prioritari. Dins aquesta nova etapa vital, sembla que el temps lliure augmenti, tot i que no sempre pot ser així, a causa de les «obligacions» que poden anar sorgint, com ara cuidar els néts o alguna persona dependent. Com sempre, emperò, no ens hem de basar sols en els aspectes quantitatius, cosa que podria donar lloc a entendre que les persones grans que gaudeixen de més temps lliure són les que més satisfetes estan amb aquest, sinó en termes també qualitatius; això és, les persones grans estan satisfetes amb les activitats que realitzen en el seu temps lliure? I sobretot, per què? Endinsant-nos en aquesta pregunta, podríem formular-ne d'altres, com ara: quin han estat el motiu d'haver escollit unaa activitat en concret (o de no fer-ho) i quines conseqüències té, al nivell individual i familiar, la seva realització.

Centrant-nos en la nostra investigació, això és, en l'educació universitària per a gent gran, hem volgut respondre a aquestes preguntes, analitzant tant les característiques dels principals programes universitaris com els motius més importants i les conseqüències per a les persones grans que

decideixen convertir-se en alumnes universitaris; especialment centrant-nos en la milora o els canvis en la qualitat de vida, és a dir, en la satisfacció en la seva realització, ja que alguns estudis ho relacionen, de forma directa o indirecta, amb la qualitat de vida o amb la salut (Del Barrio, 2007; Zamarrón, 2003); a més, no hem d'oblidar que un dels beneficis en la realització d'activitats són les possibilitats d'augmentar les xarxes socials. A més, hem de tenir present que els alumnes no sols esdevenen uns subjectes passius, sinó que, com bé indica Lawton (1993), la seva participació és també fonamental, perquè mostra com les activitats són importants per al desenvolupament general de la societat, encara que avui en dia siguin més invisibles que reconegudes (com ara el temps dedicat a la cura dels néts mentre els pares fan feina).

Aquest fet és ben conegut a la Gerontologia Educativa: de fet, entre els principals objectius que es van repetint, podem observar no sols l'aprenentatge per a les persones grans, sinó també aspectes tan interessants per a nosaltres com la potenciació de la imatge positiva de la vellesa (Muñoz i Zapater, 2006) o l'ajuda per conèixer els canvis vitals i planificar l'envelliment (Requejo, 1998).

Així, els programes universitaris estan justificats, no solament pel gran augment de persones grans, sinó pel fet que hi ha un interès creixent per a un bon aprofitament del temps lliure d'aquests subjectes i per motius econòmics, amb l'augment del nombre de recursos educatius i socials que s'hi dediquen (Montoro et al., 2007). A més, el seu èxit ha residit en el fet de conceptualitzar l'educació com un element present al llarg de tota la vida (democratització educativa, tal com assenyala March, (2004) i que l'educació universitària no sols s'ha de centrar en la formació de professionals, sinó que té una tasca envers la societat a la qual ha de donar resposta (Blázquez, 2002).

Un cop contextualitzat el treball, passam a descriure'n la investigació. Per comprovar si existeixen efectes positius en la xarxa i el suport social dels alumnes d'un programa universitari per a gent gran, en aquest cas la UOM, hem creat un qüestionari d'elaboració pròpia basat en nombrosos qüestionaris de suport social i de qualitat de vida, analitzant-ne el seu índex de fiabilitat i de validesa. Així, comprovarem no sols al nivell estadístic els nivells de suport social i de xarxa social, sinó que, a través de diferents anàlisis estadístiques, valorarem si existeixen canvis en les seves xarxes i suports socials i, si és així, en quins cursos són més visibles i si hi ha variables sociodemogràfiques que hi puguin influir.

2. OCI I TEMPS LLIURE EN PERSONES GRANS

El cert és que a l'inici d'una nova etapa vital, les característiques de la utilització del temps varien. Sense entrar en generalismes, les característiques universals de les tasques que es realitzen són tres i, segons Moragas (1995), defineixen l'ús del temps lliure en persones jubilades: a) passen de ser obligatòries a voluntàries; b) d'externes a la llar a internes i c) de socials a individuals o en parella. Aquesta darrera és especialment important per a nosaltres, ja que, segons el caire que presenti una activitat, pot resultar activa o passiva pel que fa a les xarxes i els suports socials; així, per exemple, una persona pot anar a qualque taller però no relacionar-se amb ningú i, en canvi, mirar la televisió en companyia pot potenciar aquestes xarxes si en comptes d'adoptar una actitud passiva dedica una gran part del temps a comentar o a reflexionar sobre el que es diu (no

oblidem que els programes més vists per les persones grans són, en primer lloc, els informatius). Per això, la publicació de Marín et al. (2006: 155), quan inclou l'aspecte de la sociabilitat com un element que ha de tenir un oci actiu, juntament amb un aspecte recreatiu, genèric, d'identitat i de benestar, explicita que aquests han de comptar amb un aspecte de sociabilitat centrat en la creació d'espais per comunicar-se i interactuar.

Hi ha dos aspectes que hem de tenir en compte a l'hora d'analitzar l'oci i el temps lliure. Primer de tot, la relació d'aquest (en concret, la realització o no de les activitats de temps lliure) amb la salut i benestar; així, s'entén que «sentir-se productiu, útil i implicat socialment i en la comunitat de pertinença són necessitats importants que han de ser satisfetes en la vida de tots i contribuir a oferir respostes satisfactòries a aquestes necessitats fonamentals de les persones» (Bueno, 2006: 18). Aquesta relació, per autors com Gómez Llorens (1997) o Walker (2006), té a veure de forma directa amb la qualitat de vida, mentre que altres com Zamarrón (2006) fan la relació amb la salut o amb la reducció de la mortalitat (Lennartsson i Silverstein, 2001; o Sabin, 1993; citats a Bueno, 2006). Per nosaltres, la realització d'una activitat, a més dels possibles beneficis que s'han comentat, és també un element clau per potenciar les relacions socials, entenent no sols que es comparteix un espai comú, sinó que fa que millori tant l'aspecte físic (ajuda a arreglar-se per sortir a fer l'activitat, o per rebre els companys a casa, per exemple), com el psicològic (per exemple, comptar amb algú amb qui intercanviar opinions).

Un segon element que no hem d'oblidar és el context on es desenvolupa l'activitat. Ens referim, per una banda, a les característiques sociodemogràfiques de les persones grans i, per una altra, a la cultura que les envolta i com aquesta condiciona els rols, no únicament del col·lectiu de persones grans, sinó dels homes i les dones, pels diferents papers que han d'assumir (o sembla que així ho han de fer). Les diferències entre sexes són també posades de manifest per Durà (1988). Aquesta idea es configura com un element prioritari si tenim en compte que les dones que viuen soles (un 20% de dones grans viuen soles, enfront del 6% d'homes grans, segons INE, 2007) poden determinar la dedicació que una persona gran tingui a les diferents tasques segons que sigui home o dona.

Serveixi com a exemple del que hem exposat la cura dels néts, activitat que és la segona més anomenada per les persones jubilades segons l'estudi d'AXA, el 2006, amb un 18%. Per una banda, són les dones grans les que manifesten que aquesta tasca és concebuda com una obligació per part seva, especialment a les cultures mediterrànies, on la importància de la família està tan arrelada (Pérez Rojo, 2004). Aquesta percepció d'obligació pot afectar directament o indirecta la salut i la qualitat de vida, ja que tot i ser una tasca que quasi de segur fan amb gust, és possible que el temps que hi dediquin no el puguin «aprofitar» per desenvolupar les aficions que tenen. Així doncs, la congruència o no entre el que es volia fer un cop jubilat i el que es fa, es relaciona directament amb la satisfacció de les activitats que es realitzen (Rodríguez Feijoo; Stefani, 1998).

Serveixi com a exemple del que hem comentat la distribució de l'oci realitzada per l'INE sobre el temps lliure (2004) i l'anàlisi de Del Barrio (2007). Sense entrar en detalls de cada una de les tasques, podem observar la distribució del temps entre homes i dones:

Taula 1. Percentatge de persones que realitzen activitats (per tipologies) durant un dia, durada mitjana diària dedicada, segons sexes.

	Ambdós sexes		Homes		Dones	
	% de persones	Durada mitjana	% de persones	Durada mitjana	% de persones	Durada mitjana
TREBALL DOMÈSTIC I FAMILIAR						
TOTAL	**81,6**	**3:39**	**70,0**	**2:08**	**92,7**	**4:45**
PG que viuen soles	94,8	4:08	89,7	2:51	96,2	4:28
Parelles grans	86,5	4:11	76,3	2:34	95,3	5:18
Més grans de 65 anys	86,3	4:16	76,6	2:42	93,6	5:13
TREBALL VOLUNTARI I SUPORT INFORMAL						
TOTAL	**12,4**	**1:49**	**9,5**	**1:54**	**15,1**	**1:46**
PG que viuen soles	29,9	1:39	16,0	1:36	33,8	1:39
Parelles grans	20,9	1:40	17,3	1:50	24,0	1:34
Més grans de 65 anys	22,5	1:37	17,9	1:45	26,0	1:33
ACTIVITATS D'ESPECTACLES, DIVERSIONS I RELACIONS SOCIALS						
TOTAL	**66,8**	**2:14**	**66,2**	**2:18**	**67,4**	**2:09**
PG que viuen soles	75,9	2:31	78,1	2:48	75,3	2:27
Parelles grans	69,4	2:22	71,3	2:31	67,7	2:14
Més grans de 65 anys	70,2	2:25	71,0	2:31	69,5	2:20
ESPORTS I ACTIVITATS A L'AIRE LLIURE						
TOTAL	**40,3**	**1:58**	**427,8**	**2:12**	**38,1**	**1:43**
PG que viuen soles	49,2	1:59	64,0	2:33	45,1	1:45
Parelles grans	51,3	2:12	60,2	2:30	43,7	1:50
Més grans de 65 anys	52,8	2:13	64,4	2:34	44,2	1:49
ACTIVITATS D'AFICIONS I JOCS						
TOTAL	**17,9**	**1:50**	**23,0**	**1:59**	**13,0**	**1:35**
PG que viuen soles	12,1	2:05	18,7	2:14	10,3	2:01
Parelles grans	13,7	2:04	18,9	2:14	9,2	1:47
Més grans de 65 anys	12,8	2:07	19,0	2:14	8,2	1:54
ACTIVITATS D'ESTUDI						
TOTAL	**13,7**	**5:13**	**13,3**	**5:18**	**14,0**	**5:09**
PG que viuen soles	1,1	2:37	0,6	1:44	1,2	2:45
Parelles grans	1,5	2:57	1,3	2:36	1,7	3:10
Més grans de 65 anys	0,9	2:19	0,8	1:53	0,9	2:38
ACTIVITATS DE COMUNICACIÓ						
TOTAL	**86,4**	**2:38**	**86,8**	**2:48**	**86,0**	**2:28**
PG que viuen soles	92,2	3:33	90,7	3:50	92,6	3:28
Parelles grans	91,4	3:38	92,9	4:05	90,2	3:14
Més grans de 65 anys	92,2	3:43	93,8	4:10	91,1	3:23
ACTIVITATS DE TREBALL PROFESSIONAL						
TOTAL	**34,1**	**7:47**	**43,3**	**8:22**	**25,2**	**6:51**
PG que viuen soles	1,4	5:52	3,3	5:47	0,9	5:57
Parelles grans	7,1	7:41	9,3	8:01	5,3	7:10
Més grans de 65 anys	2,1	5:45	3,2	5:57	1,3	5:21

ACTIVITATS DE NECESSITATS ESSENCIALS						
TOTAL	**100,0**	**11:22**	**100,00**	**11:24**	**100,0**	**11:21**
PG que viuen soles	100,0	12:20	100,0	12:24	100,0	12:19
Parelles grans	100,0	12:19	100,0	12:35	100,0	12:06
Més grans de 65 anys	100,0	12:35	100,0	12:52	100,0	12:23

Font: INE: Encuesta de empleo del tiempo 2002-2003. INE 2004 i Del Barrio (2007).

Aprofitam aquestes dades per atacar l'estereotip sobre les persones grans com una càrrega social i econòmica, ja que es veu desmuntat per la gran aportació que realitzen tant a la societat com al nivell econòmic. Així, tot i que encara pareixen «invisibles», la cura dels néts, per exemple, és un element molt positiu, tant al nivell individual (autoestima), com al nivell familiar (ajudes de diversos tipus), com al nivell comunitari (evitant que els pares hagin de reduir o de deixar les seves feines).

3. L'EDUCACIÓ SUPERIOR DE LES PERSONES GRANS

L'educació de les persones grans és un àmbit que a poc a poc ha anat cobrant interès i importància dins la societat, especialment l'educació de les persones grans a la Universitat. Per a Glendenning i Battersby (1990), citats a Withnall (2010: 31), quatre són els principis bàsics de la Gerontologia Educativa: a) un canvi de paradigma enfocat a la gent gran, als seus drets i al seu paper dins la societat; b) una important revisió dels paradigmes existents i l'enfocament davant l'educació de les persones grans, en concret, la relació entre la teoria i la praxi; c) el desenvolupament d'un discurs nou que englobi conceptes com l'emancipació, l'apoderament (*empowerment*), la transformació social o la presa de consciència i d) el desenvolupament de la «praxi» que encoratgi els actors principals (persones grans i educadors) a reflexionar sobre el seu paper.

Un dels principals motius que han impulsat la importància de l'educació de les persones grans i, en concret, del desenvolupament dins l'espai universitari de programes reglats, ha estat l'abast de l'educació al llarg de la vida. Les conseqüències positives d'aquest aprenentatge, tant al nivell formal (aprenentatges dins les aules, tallers...) com al nivell informal (aprenentatges transversals i globalitzadors que posteriorment s'apliquen a la vida quotidiana), s'han vist descrits en tots els àmbits, des dels nivells teòrics internacionals (com ara les idees principals de la UNESCO sobre l'educació d'aquest col·lectiu social) a l'aplicació concreta de programes com el d'Alexandra Withnall, «Older People and Lifelong Learning. Choices and Experiencies».

Però, quins són realment els seus àmbits d'actuació? Per Martín García (2004; citat per Lirio, 2008), hi ha una doble àrea d'intervenció. Per una banda, l'àrea pràctica, encaminada a prevenir el deteriorament prematur de les persones grans i, per l'altra, l'àrea de coneixement, dirigida a estudiar els canvis a tots els nivells (social, afectiu, intel·lectual...) que es van produint en aquesta etapa educativa. Per aquest autor, aquesta doble àrea d'intervenció es tradueix en objectius generals diferents que es van repetint:

1. Aprenentatge de les persones grans (Peterson, 1976; Muñoz, 2003; Martín García, 1994; Froufe, 2000).

2. Potenciar la imatge positiva de la vellesa (Peterson, 1976; Muñoz, 2003; Yuni i Urbano, 2005).

3. Preparació de professionals (Peterson, 1976; Muñoz, 2003; Yuni i Urbano, 2005).

4. Desenvolupar o potenciar el creixement psicològic i de goig de la vida adulta (Martín García, 2000).

5. Ajudar a conèixer els canvis per tal de planificar l'envelliment (Requejo, 1998).

6. Satisfacció de determinades necessitats (Martín García, 1999).

7. Potenciar la investigació sobre l'educació de les persones grans (Martín García, 1995).

Ens aturam breument en aquest darrer punt, ja que consideram necessari exposar els quatre pilars sobre els quals, segons Martín García, s'ha de basar la Gerontologia Educativa: a) l'aprenentatge a la vellesa; b) la participació socioeducativa; c) l'oci i el temps lliure i d) les necessitats i els interessos educatius. Per poder donar resposta a aquests pilars, els factors que descriu seran aquells que veurem més envant i que poden donar-nos la clau perquè el procés d'aprenentatge de les persones grans sigui un procediment reeixit (context, metodologia, nivell de satisfacció, actituds, pensament postformal...).

Per acabar, i sense deixar de banda la visió cap al futur i les noves propostes d'actuació envers l'aprenentatge al llarg de tota la vida, Shuller i Watson (2009), després d'analitzar la situació d'aquest fenomen, especialment a Anglaterra, dins la seva darrera obra inclouen un seguit de recomanacions, entre les quals destacam:

1. Basar la política de l'aprenentatge permanent en un model de quatre etapes, segons l'edat: fins als 25 anys, de 25 a 50 anys, de 50 a 75 anys i més de 75 anys.

2. Reequilibrar de forma justa els recursos.

3. Construir un conjunt d'aprenentatges de dret.

4. Construir un marc per a un pla d'estudis dels ciutadans.

5. Reviure la responsabilitat local dins els marcs nacionals.

6. Crear un sistema intel·ligent on s'analitzin, entre d'altres, l'estat de l'aprenentatge, la comparació externa, les capacitats noves, l'anàlisi del cost-benefici, l'ús regular de revisions i inspeccions...

4. ELS PROGRAMES UNIVERSITARIS PER A GENT GRAN

Les Universitats de les Persones Grans són definides per Veillon (1997; citat per Vázquez Clavijo, 1999: 116) com «una institució d'ensenyament superior que emana d'una autoritat pública o d'un organisme privat que la inclou en el programa de formació general o especial dirigida de forma particular al grup de persones adultes».

La bibliografia consultada en aquest tema marca, de forma gairebé consensuada, l'origen dels programes universitaris per a gent gran a Europa, a França en concret, a la Universitat de Tolosa de Llenguadoc, amb el professor Pierre Vellas, cap a 1973, amb la creació de les Universitats de la Tercera Edat (UTE). Al nivell mundial, cap als anys setanta ja existien als Estats Units els «Elder Hotels» (Lemieux, 1997: 21-23), programes d'una setmana de durada que es realitzaven a les universitats amb l'objectiu d'actualitzar els coneixements de les persones grans. A Espanya, els programes universitaris per a gent gran tingueren el seu «boom» cap als anys noranta, i, a partir d'aquell moment, no han aturat de créixer tant quantitativament com qualitativament.

Sense haver d'entrar en més detalls, actualment els programes universitaris per a gent gran han pasat de ser una actuació encaminada a fer una certa «justícia social» envers les persones grans a una conceptualització en què la filosofia principal és l'aprenentatge al llarg de tota la vida i on les dues dimensions (universitària i socioassistencial) conviuen. Aquests canvis han estat potenciats per dos pilars. El primer, el basat en la societat en general, on, segons Montoro et al. (2007), tres han estat les característiques que han impulsat aquest canvi: a) un gran augment demogràfic; b) un aprofitament més gran de l'oci i del temps lliure i c) al nivell econòmic, provocant un augment de recursos educatius i socials envers aquest col·lectiu. El segon, al nivell universitari, on, seguint Blázquez (2002: 93), tres també són els aspectes més importants: a) entendre que es pot aprendre a qualsevol edat; b) que la formació universitària no té sols com a únic objectiu la formació de persones més competents i investigacions productives, sinó que ha de ser la millora de la societat, especialment quant a valors i cultura, i c) entendre l'educació com un procés al llarg de tota la vida i la universitat com un espai per desenvolupar-s'hi.

Independentment del model de programa universitari adoptat (francès o britànic), un dels èxits d'aquesta gran proliferació dels PUM ha estat l'acceptació de qualsevol persona adulta (sense exigències acadèmiques prèvies), el cost baix que suposa per a aquesta i la finalitat de realitzar activitats educatives, culturals i lúdiques des d'una perspectiva organitzada i sistemàtica per als alumnes més grans.

El futur d'aquests programes no resideix a aplicar una fórmula que funcioni i mantenir-la de forma estàtica any rere any. De fet, com ja es veurà més envant, a la UOM un dels èxits resideix a anar adaptant-se a les demandes i necessitats tant dels alumnes com de la societat, a més dels cinc previstos per Lirio el 2008 (formació no excloent, integral, de qualitat, eficaç i fonamentada).

Una prova d'aquest dinamisme la trobam actualment en l'adaptació a l'EEES, tal com ja anunciaven March et al. 2004 (citats per Orte, Touza i Holgado, 2006: 211): l'adaptació a l'EEES no solament afectarà la investigació i les titulacions oficials, sinó també l'oferta cultural, on s'inclou el treball a realitzar amb els PUM. Per a aquesta finalitat, l'intercanvi entre alumnes i professorat i l'homologació o creació de titulacions específiques conjuntes seran dos elements necessaris per aconseguir aquesta adaptació.

Els programes europeus creats poden ser la via pragmàtica per poder dur a terme les accions proposades per March (2004). Per donar-ne sols un exemple, el programa Grundtvig pot ser una bona opció. Aquest programa s'emmarca dins l'OAPEE (Organisme Autònom de Programes

Educatius Europeus), igual que els programes Comenius (dedicat a l'ensenyament a les etapes d'infantil, primària i secundària), ERASMUS (centrat en l'educació superior) o Leonardo da Vinci (per a totes les persones implicades en l'educació i la Formació Professional, i en institucions i organitzacions educatives). Grundtvig marca com a objectius específics: a) respondre al repte educatiu de l'envelliment de la població europea i b) ajudar a fer que els adults adquireixin mitjans per millorar els seus coneixements i competències.

5. LA RELACIÓ ENTRE L'APRENENTATGE AL LLARG DE TOTA LA VIDA I LA QUALITAT DE VIDA

Des dels seus inicis, l'educació universitària de les persones grans inclou la relació d'aquesta amb la **qualitat de vida**, entenent així que el primer objectiu del programa era contribuir a la millora física, mental i social de la qualitat de vida de les persones grans. També és significatiu per a nosaltres un dels altres objectius marcats: la potenciació de les relacions intergeneracionals. Sembla, doncs, que ampliar la xarxa social a través d'activitats educatives és també considerat un aspecte important per millorar la qualitat de vida de les persones grans.

Aquesta importància de la qualitat de vida també es veu reflectida en els motius que porten una persona gran a convertir-se en alumne. Si bé Requejo (2009) ens avisa que és un col·lectiu molt heterogeni i tenint en compte que «cada persona és un món», els motius principals que recullen les investigacions són dos: al nivell cognitiu i al nivell social. Són els que es relacionen amb el benestar social i individual (desenvolupament personal, desenvolupament de relacions socials...). Villar (2003) esmenta i complementa el treball de Scala (1996) agrupant en dos àmbits els motius principals; un, l'instrumental, on el plaer per l'aprenentatge i la satisfacció en el procés serien els motius principals, mentre que el coneixement com les habilitats que es poden posar en marxa per tal de potenciar i crear relacions socials encapçalarien el segon àmbit, de caràcter més expressiu.

Responen, doncs, els **objectius** dels programes universitaris a aquestes motivacions? Sembla que sí i que, a més, també fan explícita aquesta relació entre l'educació i la qualitat de vida. Tamer (1999) ja havia plantejat uns objectius concrets molt relacionats amb els principis sobre l'aprenentatge al llarg de tota la vida, entre d'altres: a) millorar la imatge social positiva; b) identificar estereotips i proposar accions per a fer-hi front; c) augmentar el paper actiu de les persones grans; d) donar sentit i importància a les activitats que realitzin; e) millorar l'autoestima i autoconcepte; f) permetre'ls l'accés a tots els serveis disponibles; g) potenciar la seva creativitat i h) valorar la pròpia experiència adquirida.

Les **competències** a desenvolupar, en concret les de caràcter social, estaran relacionades de forma directa amb aquests objectius. Per aconseguir-ho, els **plans d'estudis** a desenvolupar han d'incloure, des dels primers cursos, els **continguts** relacionats amb el desenvolupament personal i social (Lemieux, 1997: 48; Bermejo, 2006: 98) aporta una llista sobre continguts i centres d'interès que resulta, si més no, destacable per a nosaltres, ja que menciona, de forma explícita o implícita, la incorporació de continguts relacionats amb la xarxa i el suport social. Serveixin com a exemples, dins el bloc de «Capacitats individuals de la persona», les habilitats interpesonals (habilitats socials

de comunicació, intel·ligència emocional en les relacions socials...), les habilitats d'adaptació o les de comunicació; o bé les incloses al bloc de «Relacions amb el seu entorn»; la convivència familiar (relacions intergeneracionals, entre d'altres) o la participació social (voluntarisme, habilitats de treball en grup...).

Per poer posar-ho en pràctica, és necessària una **metodologia** que no dista gaire de la que es pot emprar en qualsevol procés d'ensenyament-aprenentatge, ja que està bàsicament centrada en els interessos i coneixements previs, a potenciar la seva participació, l'aprenentatge a través de la resolució de diversos problemes quotidians, la resolució d'aquests, els coneixements o valors que els han portat a una solució determinada o una proposta, a dotar d'utilitat els continguts a desenvolupar potenciant al màxim la seva generalització i la posada en pràctica i, finalment, potenciar l'autoaprenentatge (Martín, 2003). No disten gaire els resultats del treball de Ballester et al. (2005: 259), que afirma que les estratègies que sembla que donen més bon resultat són les basades en el diàleg.

Un element clau del qual no hem de deixar de parlar és el **professorat**. Diversa bibliografia consultada analitza de forma específica el perfil d'aquest col·lectiu, en canvi, a través d'articles diversos, podem anar extraient característiques que es van repetint. Si algun adjectiu marca el denominador comú del professorat és la «qualitat», ja que els perofessors demostren un interès i una dedicació especial a la docència en aquests programes. És especialment destacable el seu voluntarisme (hem de fer ressaltar que un percentatge considerable són els que s'ofereixen per participar-hi). Seguint amb la tesi de Bermejo, el professor esdevé un element clau, ja que, relacionant-ho amb el nostre treball, aquest és capaç de proporcionar tant suport emocional (a través del «poder de la recompensa» i afavorir el procés d'identificació) com suport informacional (a través del rol d'expert).

A l'últim, no hem d'oblidar l'element de l'avaluació. Per una banda, parlam de programes universitaris i, per una altra, hem de tenir en compte que les situacions d'avaluació solen generar situacions d'estrès que poden arribar a bloquejar les persones. La clau sembla que resideix en el fet de considerar l'avaluació com un procés i no com un resultat final. Si escoltam les persones grans, segons Levert-Gautrat i Buras-Tugendhaft (1982; citats a Lirio, 2008), quasi un 60% prefereixen activitats lliures d'avaluació i una àmplia majoria sembla que rebutgen l'examen «convencional», emperò renunciar a l'avaluació no és una opció que es pugui tenir en compte, ja que representa una necessitat pel que fa a la reflexió sobre aspectes com què, com i quan s'ha après. A més, si bé sembla que els mateixos alumnes no volen una avaluació, també tendeixen a considerar que hi ha un «buit» si aquesta no hi és (Lirio, 2008). Per tal de resoldre aquesta cojuntura, autors com Yuni Urbano (2006) o Lemieux (1997) proposaren alternatives diferents del no volgut «examen tradicional», com ara l'autoavaluació.

Per nosaltres, sigui quina sigui, l'opció triada s'ha de basar en tres conceptes clau: voluntarietat, procés i motivació. Voluntarietat en el sentit que s'ha de permetre als alumnes escollir si realitzen o no el treball que els demanam (tal com es practica a la UOM, per exemple), fet que permetrà eliminar prejudicis i sentiments negatius envers l'avaluació. Procés pel qual hem d'entendre que si parlam de situacions d'ensenyament–aprenentatge, aquestes es duen a terme durant un procés, i és aquest, i no una situació puntual, el que hem d'avaluar. I motivació en el sentit que s'ha d'aconseguir que les persones grans vulguin realitzar l'avaluació.

S'aconsegueixen, emperò, aquests objectius? Sembla que sí; Bermejo (2006: 32-36) parla dels efectes en l'àrea socioafectiva, entenent que són molts i diversos, com ara l'augment de la seva integració, proporcionar un entorn en el qual es puguin desenvolupar les competències socials, treballar l'empatia, millorar la motivació... Vives (2003) parlava de tres grans àmbits: a) augment de l'autoestima i visió més positiva de l'autoconcepte, b) augment de la xarxa social i c) enriquiment cultural.

No podem finalitzar aquest apartat sense parlar d'una de les conseqüències que, de forma directa o indirecta, s'ha treballat durant els programes universitaris i que potencia una participació i una adaptació millors a la societat d'avui en dia i, consegüentment, una millora en la qualitat de vida: l'accés i l'ús de les noves tecnologies. Tal com assenyala Zamarrón (2006), la utilització de les TIC millora la comunicació i la relació intergeneracional, facilita l'activitat i el benestar psicològic i les condicions de vida; per Milán et al. (2003), la satisfacció d'aquestes necessitats ajudarà a augmentar també la percepció de la qualitat de vida. Orte i March (2003) ja ho entenien com una condició necessària per poder dur a terme una integració real dins la societat.

Tenen, emperò, resultats els Programes Universitaris per a Gent Gran referent a l'augment de la utilització de les noves tecnologies? Sembla que sí, i molt. Tenir un mòbil no significa emprar-lo constantment, de fet, els alumnes UOM afirmaren que l'empraven habitualment un 23%, mentre que, de vegades, un 72,2%, normalment per comunicar-se amb la seva família o amics. A part d'aquesta puntualització, cal comentar també que tot i que semblin pocs, els cinc de diferència entre els estudis de Millan et al. (2003) i els de Fernández et al. (2008) poden ser també un factor explicatiu de dades quantitatives determinades, pel que fa al fet que l'augment de la utilització de les TIC en persones grans va creixent any rere any i perquè els alumnes UOM les puguin haver incorporat com una rutina més en les seves vides, cosa que, com assenyalen Fernández et al. (2008), això pot ser un factor explicatiu del nombre d'hores que hi dediquen de forma diària.

6. LA UNIVERSITAT OBERTA PER A MAJORS (UOM)

El programa universitari per a persones grans de la Universitat de les Illes Balears (UOM) tingué els seus inicis el curs acadèmic 1998-1999, en què hi assistiren al voltant de trenta persones més grans de 55 anys.

Des dels inicis, el programa ha volgut influir en la millora de la qualitat de vida de les persones grans, potenciant-ne una imatge social, grupal i individual més positiva; de fet, com assenyala la seva actual directora, «entendre que els programes educatius per a gent gran es constitueixen com un context específic d'augment d'oportunitats de l'aprenentatge, de font d'enriquiment personal, cultural o social de les persones, i com un espai de participació social, tots aspectes rellevants en el component subjectiu del concepte de qualitat de vida» (Orte et al., 2008).

Com ja s'ha comentant, l'evolució d'un programa universitari per a gent gran és una de les claus del seu èxit; així, com podem comprovar, l'evolució del pla d'estudis ha anat variant des dels inicis, els quals comptaven amb 8 mòduls de 4 hores cada un, fins a, com mostra la taula següent, l'oferta educativa del curs 2009-2010:

Taula 2. Pla d'estudis de la UOM. Oferta educativa curs 2009-2010.

Illa	Programa		Resum
Mallorca	Formació reglada	Diploma Sènior	És un primer cicle de 3 anys d'un total de **500** hores, **160** hores els dos primers cursos i un tercer curs de **180** hores, repartides en assignatures obligatòries, optatives i tallers.
		Diploma Sènior Superior	És un segon cicle de 2 anys que es divideix en dos itineraris, que l'alumne pot seguir segons els seus interessos: Itinerari d'Humanitats (320 hores).
		Diplomes d'Especialització de la UOM	Donar resposta als alumnes que han acabat els estudis dels Diplomes Sèniors i aprofundir en els coneixements apresos en diferents temàtiques: -Literatura Contemporània -Evolució de la vida a l'Univers
		Oferta d'assignatures reglades	
	Formació no reglada	La UOM als pobles	És un cicle de conferències que es realitza en diferents pobles de Mallorca.
		La UOM als barris de Palma	És un cicle de conferències que es realitza a quatre barris de Palma.
	Nous projectes de la UOM		Espais des dels quals es preparen programes i activitats educatives i culturals, adaptades a les demandes de l'alumnat i a les línies estratègiques de la formació permanent de les persones grans.
Menorca	Educació d'Adults Grans a Mallorca: Alaior, Ciutadella i Maó		L'educació de les persones més grans a Menorca s'emmarca en un programa acadèmic de cinquanta hores, més els tallers i les activitats complementàries, que es desenvoluparan en tres municipis de Menorca.
Eivissa	La UOM a la Seu universitària d'Eivissa		Programa de 100 hores que es porta a terme en dos cursos acadèmics de cinquanta hores cada un. Es podrà optar a un tercer curs en què l'alumnat podrà dur a terme un programa d'investigació o un programa de voluntariat.
	La UOM als pobles d'Eivissa		És un programa de 15 hores de durada que es realitza en diferents pobles d'Eivissa impartit per personal docent i investigador de la UIB.
Formentera	UOM a Formentera		És un programa que consta de dos cicles de conferències de 24 hores de durada que es duu a terme a l'illa pitiüsa en dos períodes diferents: de febrer a juny, i de setembre a gener.
UOM Internacional	I International Summer Senior University. *Formació i promoció de l'autonomia personal en persones grans*		Programa d'activitats amb alumnes de programes universitaris per a persones grans d'universitats europees.
	II International Summer Senior University. *Viu la ciència al Campus*		

Font: <www.uib.es/uom> [consultada el 12/01/10].

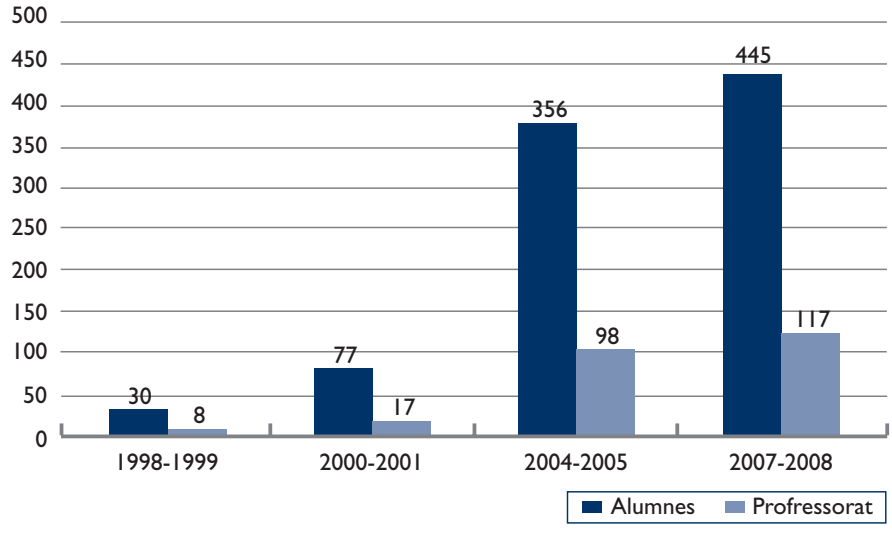
Amb tot, cal destacar que en el moment de l'inici de la nostra investigació, es podien seguir tres models. Cal comentar que en els tres moments en què s'ha passat el qüestionari, hem mantingut sols com a objecte d'avaluació els alumnes del Diploma Sènior (i Sènior Superior quan aquest aparegué):

Taula 3. Pla d'estudis de la UOM. Oferta educativa curs 2001-2002.

Tipus de programa	Nombre d'hores	Continguts	Freqüència	Lloc on s'imparteix
Model certificat	80 lectives + act. complementàries	Humanitats	Un curs acadèmic	Eivissa, Maó i Ciutadella
Model diploma	425 lectives + act. complementàries	Ciències socials	Tres cursos acadèmics	Campus UIB
Model pobles	6 hores en cada poble	Ciències experimentals i tecnologia	Setmanal, durant dos mesos	En centres universitaris municipals

A més de l'augment del nombre d'alumnes i de professors (tal com es mostra al gràfic següent), el perfil actual de les persones grans matriculades a la UOM és d'una dona (66%) del voltant de 66 anys i mig, nascuda a Mallorca (61,5%), casada (56,6%) i que viu amb l'home (80%), amb estudis primaris (43,4%) i jubilada o prejubilada (80%) (Orte et al., 2008). Com assenyalen els autors, les persones grans matriculades a la UOM que varen finalitzar l'educació secundària s'acosten més als percentatges dels països de l'OCDE i la UE que no a la mitjana espanyola (aquesta està per sota dels resultats de la UOM).

Gràfic 1. Evolució del nombre de professorat i d'alumnes de la UOM



Font: Orte, Macías i Vives (2008: 11).

D'aquest estudi també són interessants els resultats obtinguts sobre la **qualitat de vida**: referent als problemes de salut més freqüents, podem considerar que són la dificultat per dormir (19,6% bastant o moltes vegades) o tenir els peus freds (18% bastant o moltes vegades); tot i que el més anomenat és el mal d'ossos (72,5%), però sense presentar-se de forma habitual; per tant, no és estrany que un 96,08% se sentin satisfets o molt satisfets amb el seu estat de salut, ja que, a més, sols un 32% manifesta sentir-se deprimit o trist de vegades (un 4%, freqüentment). Són pocs els que manifesten tenir dificultats cognitives (un 70,6%) i un 91,1% afirma no tenir mail ni tenir quasi mai problemes de memòria, o bé desorientar-se o perdre's a qualque lloc.

Serveixin com a dades introductòries de l'estudi realitzat les que hem descrit en aquest article referent a la **integració social** dels alumnes UOM: el primer que hem de destacar és que han situat el fet de mantenir bones relacions familiars i socials per damunt de tenir bona salut i poder valdre's per ells mateixos.

7. OBJECTIUS I HIPÒTESI

L'objectiu principal és esbrinar si la UOM, com a grup formal i estable, ha produït canvis significatius positius tant a la xarxa social com en el suport social de les persones grans que hi van.

Per tal d'aconseguir-ho, partirem d'una hipòtesi principal. «Els que han participat al Diploma Sènior de la Universitat Oberta per a Majors han augmentat la seva xarxa social i poden emprar el suport social necessari (emocional, informacional i instrumental) en diferents circumstàncies i en els diferents processos (recepció, percepció, demanda i donació).»

Per obtenir les dades, seleccionarem el grup del Diploma Sènior i Sènior Superior de la UOM, ja que és un grup d'un perfil heterogeni que no presenta cap discapacitat psíquica i que ens permetrà realitzar comparacions entre grups estables (cursos). En total, la nostra mostra és de 337 alumnes (109 de primer, 74 de segon, 57 de tercer, 53 de quart i 44 de cinquè): partint dels criteris de mostreig aleatori simple i per a un nivell de confiança 95,5% (dos sigmes) i en la hipòtesi més desfavorable ($p = q = 50$), el marge d'error per a les dades del total de la mostra és del ±4,40.

Es va procedir a la creació d'un qüestionari d'elaboració pròpia, format per tres grans blocs: dades sociodemogràfiques, dades de la xarxa social i dades del suport social. Del primer bloc, destriàrem les variables més importants i significatives segons la bibliografia, és a dir, edat, sexe, estat civil, lloc de naixement (afegint el nombre d'anys que fa que les persones avaluades viuen a Mallorca) i estat de convivència. Del segon bloc, plantejàrem preguntes relatives a la pèrdua i el guany de relacions socials (així com la seva font), el manteniment de la seva xarxa respecte del futur i del passat, el sentiment de soledat i si la UOM havia afectat tots aquests canvis. En el darrer bloc, vam proposar la recepció, percepció, demanda i donació del suport emocional, instrumental i material. Entre el segon i tercer bloc incloem la pregunta referent a l'efecte que ha tingut la UOM dins els canvis produïts. Vàrem realitzar proves de fiabilitat del qüestionari (alpha, dues meitats i Guttman) per als dos blocs (xarxa social i suport social), i vàrem obtenir resultats acceptables en ambdós blocs: els del suport social, però, varen ser superiors.

8. RESULTATS

A) Anàlisi descriptiva de la mostra

El perfil de la mostra està classificat en tres grans blocs: a) perfil sociodemogràfic, b) variables de la xarxa social i c) variables del suport social. Respecte al primer bloc, el perfil es decanta per una dona (60,5%) d'entre 60 i 69 anys (51,9%) que ha nascut a Mallorca (59,3%) i que, si no, fa més de 30 anys que viu a Mallorca si és espanyola (25,5%), o més de 20 si és estrangera (4,5%). Es tracta d'una persona casada (63,5%) i que viu amb la parella (i fills) (64,1%). Té estudis primaris (26,1% de la mostra total) i està jubilada (25,2% de la mostra total). El perfil exposat respon al que es descriu moltes vegades en altres estudis sobre alumnes amb programes universitaris al nivell nacional, especialment quant a la seva feminització (Vázquez et al., 2003), tot i que en percentatges que oscil·len entre el 80% (Montoro, 2007) i el 58,9% (Vázquez i Fernández, 1999). El fet d'estar casat i viure amb la família (Vázquez et al., 2003) i tenir un alt nivell d'estudis comparant amb el grup de persones més grans de 65 anys al nivell general (Solé, 2005), també és una constant.

Respecte a les **variables de la xarxa social**, la persona avaluada afirma que no ha perdut cap relació social important el darrer any (41,8%) i, si no, han estat poques (32,2%). En canvi, han guanyat algunes (42,2%) o bastants relacions aquest darrer any (29,7%). La font que més ha guanyat i ha perdut relacions ha estat la dels amics (34,1% davant el 27,3%); en segon lloc, la font d'on més s'ha perdut ha estat la de la feina (17,2%) i d'on més s'ha guanyat ha estat de la UOM (39,5) o d'alguna altra associació o club (31,2%). És evident que amb aquest perfil, les persones avaluades no tendiran a sentir-se quasi mai soles (58,5%). Cal tenir present aquesta dada, que, tot i com veurem més envant, viure sol (Salgado et al., 1995) o ser vidu/vídua (CIS-IMSERSO, 1988) no vol dir sentir-se sol. Respecte als canvis produïts en la seva xarxa social, de les persones avaluades, un 29,4% afirma que aquesta es manté igual que fa cinc anys, un 28,2% afirma que ha augmentat i un 34,1% afirma que d'aquí a cinc anys continuarà igual. Aquestes dades són coherents amb la resposta majoritària a la percepció del manteniment del suport en cas de necessitar-ne, ja que un 43,6% opina que «sovint» el mantindrà. Sembla, doncs, que queda prou demostrat l'efecte positiu de la UOM en la seva xarxa social, fet que també es veu afirmat per un 78,6% que creu que la UOM ha augmentat la seva xarxa social. Tal com diuen Olivares et al. (2000), l'efecte «compensador» que puguin tornar a fer els germans o nebots quan el nucli familiar desapareix, en el cas de la UOM pot ser compartit entre els companys/amics de la UOM.

Finalment, referent a les **variables del suport social** i analitzats els tres tipus de suport social i els quatre processos, així com les fonts, podem observar com el suport emocional i la percepció del suport són els més actius. Respecte del suport emocional, un 47,2% en reben sovint i un 58,2% el perceben com a segur. En canvi, el suport informacional és rebut «a vegades» (29,7%), tot i que és percebut com a segur amb un 51,9%. El menys rebut és el material, ja que un 50,4% no en rep «quasi mai», tot i que el percep com a segur un 48,7%.

En aquest moment, no sols hem de tenir present el lloc on realitzam l'estudi, sinó també l'època en què ens trobam. Així, com assenyalen Pfiel et al. (2009), les noves tecnologies suposen una forta ajuda en la percepció que l'altre «serà aquí quan el necessiti», tot i que no hi sigui de forma presencial.

El mateix ocorre amb la demanda i la donació del suport: són més les donacions de suport que es fan que no les demandes; de fet, un 44,8% (suport emocional), un 40,1% (informacional) i un 61,6% (material) afirmen que no demanen suport a ningú, tot i que en cas de fer-ho es fa primer a un grup reduït d'entre dues i tres persones (23,4%, 20,2% i 12,8%, respectivament) o a una sola persona (15,7%, 18,7% i 10,4%). En canvi, el suport emocional i el material es donen a aquest grup reduït (33,2% i 20,6%) o a més de tres persones (27,3% i 25,2%). Únicament el suport material no se sol donar a ningú (30,3%), tot i que en cas de fer-ho, també es fa a aquest grup reduït (23,7%). Centrant-nos sols en el suport material, tal com assenyala Guzmán (2003), les persones grans donen més suport del que reben. Es refereix als doblers, per tant, aquestes dades ens han d'ajudar a rompre l'estereotip que associa les persones grans amb la pobresa, en aquest cas, ens decantaríem més per una imatge positiva quant a bons gestors econòmics.

Qui forma part d'aquest grup reduït tan actiu en demanda i donació de suport social? Sembla que els amics són les persones a les quals més es recorre, de fet, sempre són els més esmentats en tots els processos i tipus de suports socials, especialment a l'hora de donar suport emocional, amb un 57,9%, a excepció de la demanda de suport emocional i de la donació de suport material, que, amb un 35,3% i un 38,9%, es prefereix fer al nucli familiar.

B) Anàlisi del suport i de la xarxa social

Observarem en aquest apartat les relacions significatives entre les variables de la xarxa social i les variables del suport social en relació amb quatre de les variables sociodemogràfiques més esmentades a la bibliografia: sexe, edat, estat de convivència i lloc de naixement.

Un cop analitzades totes les relacions a través de taules de contingència on no hem tingut en compte les respostes «no sap / no contesta», les relacions significatives han estat: **sentiment de soledat i estat de convivència ($p < 0,003$). Els canvis en la xarxa des de fa cinc anys** s'han correlacionat tant **amb el lloc de naixement ($p < 0,035$) com amb l'estat de convivència ($p < 0,010$);** és a dir, que continuant amb les aportacions realitzades fins ara, les persones que senten que la seva xarxa ha disminuït són les persones que viuen soles (22%), enfront d'un 5,6% de persones que viuen amb la seva parella (i fills) o en altres formes de convivència (10,3%).

A l'últim, el suport percebut ha mostrat més correlacions significatives; tot i que ja ha quedat demostrada la relació entre la percepció del suport social i la salut (Saks, K. et al., 2003, entre d'altres), el procés de la percepció és el més anomenat en la nostra mostra, especialment en el suport emocional (58,2%). Aquesta dada coincideix amb alguns dels estudis revisats (Kesslerm, 1992; Ballester et al., 2005), tot i que s'afirma que uns dels motius d'aquests resultats poden ser els efectes de la desitjabilitat social, o d'altres factors, com ara la trajectòria personal (Michalos, 1985). Així, s'han correlacionat de forma significativa el **suport social emocional percebut i el sexe ($p < 0,010$) i el lloc de naixement ($p < 0,043$).** Continuant amb les persones que no han nascut a la CAIB, aquestes perceben de forma segura (63,8%) el suport social emocional, però no tant com les persones que han nascut a la CAIB (85,5%). Són també les dones les que més suport emocional perceben (87,8% enfront d'un 78,2% dels homes). De fet, aquesta relació significativa hi és també pel que fa al **suport social informacional ($p < 0,035$)**, en què les dones el perceben de forma segura

en un 83,3%, mentre que els homes puntuen més baix en les respostes, on afirmen que el percebran «tal vegada» (14,3% enfront d'un 10,3%) o que, directament, no el percebran (3,8% enfront d'un 1%). En canvi, tot i que no es mostra una relació significativa en la percepció del suport material ($p < 0,053$), continuen sent les dones les que el perceben de forma més segura (52,3%), mentre que els homes en aquest cas es decanten per respostes intermèdies, com «tal vegada» (21,2% enfront d'un 11,8% en les dones).

Entre la **percepció del suport material i l'estat de convivència ($p < 0,036$)** és on es mostra una relació significativa. Quant a les relacions significatives descrites anteriorment, les persones que viuen soles són les que mostren que el rebran «tal vegada» (23,2%), mentre que les que viuen amb algú, afirmen que el rebran «segur» en un 51,4%. En aquest cas, cal fer una diferenciació entre aquest grup. Les persones que viuen amb la parella, en cas de no percebre'l de forma segura, ho faran «probablement» en un 20,7%, i crida l'atenció l'elevat percentatge de persones que viuen acompanyades però no amb parella ni fills que afirmen que no el perceben mai (15,4%).

C) Anàlisi dels efectes de ser alumne/a de la UOM

Finalment, analitzarem els efectes que ha tingut la participació en el programa universitari per a persones grans. Ens interessava conèixer, a banda de produir-se aquest canvi, a quin curs (o cursos) els efectes resultaven més evidents. Per tant, analitzarem no sols la resposta a «quin efecte ha tingut la UOM», sinó també la variable «curs».

Per una banda, els **efectes de la UOM** han mostrat una relació significativa amb el curs ($p < 0,039$), l'estat civil ($p < 0,013$), el nivell d'estudis ($p < 0,001$), la situació laboral ($p < 0,000$), les relacions guanyades ($p < 0,000$), el sentiment de soledat ($p < 0,007$), el suport social emocional rebut ($p < 0,006$) i percebut ($p < 0,000$) i el suport social informacional percebut ($p < 0,001$). Així, hem pogut observar com els de primer són els que més afirmen haver augmentat la seva xarxa social (35,1%), seguits dels de segon (20%), tendència que se segueix fins a cinquè curs. Respecte de l'estat civil, han estat els vidus els qui més han augmentat les seves xarxes socials (18,1%), sense tenir en compte els casats (63%) i, els qui menys, els fadrins (6,8%). Quant al nivell d'estudis, a menys nivell, més efecte positiu (26,4% del total de la mostra dels que tenen estudis primaris han augmentat la seva xarxa social gràcies a la UOM).

Pel que fa a la xarxa social, la relació sembla òbvia: les persones que han augmentat la seva xarxa gràcies a la UOM han guanyat «algunes» o «bastants» relacions (77,4%), mentre que les persones que afirmen que la seva xarxa social continua igual, han guanyat «poques» o «algunes» relacions (68%). Amb referència al sentiment de soledat, les persones que han augmentat la seva xarxa són les que mostren un percentatge més alt en el fet de no sentir-se «quasi mai» soles, i s'indica una tendència a disminuir la freqüència del sentiment de soledat en les persones que augmenten la seva xarxa social.

Respecte de les variables relacionades amb la xarxa social, qui ha augmentat la seva xarxa gràcies a la UOM afirma «sovint» que rep el suport emocional (48,7%); en aquestes respostes, es pot observar la tendència a augmentar el nombre de respostes en la recepció de suport (un 5,3%

no en rep «quasi mai», mentre que un 48,7% en rep «sovint»). El mateix ocorre amb el suport emocional percebut: les persones que amb un percentatge alt mostren respostes més intenses quant a percepció del suport emocional (62,3%) i informacional (54,7%), són les que han augmentat la xarxa social.

En segon lloc, si ens fixam en l'evolució per **cursos**, aquesta variable es correlaciona directament l'edat ($p < 0,000$), el lloc de naixement ($p < 0,029$); (i CAIB - $p < 0,033$-), la situació laboral ($p < 0,000$), els canvis en la xarxa des de fa cinc anys ($p < 0,001$), la percepció del manteniment del suport ($p < 0,047$) i el suport social emocional rebut ($p < 0,010$). En aquest cas, hem pogut comprovar que el grup d'entre 60 i 69 anys és el més nombrós des de primer fins a quart, on és superat pels que tenen més de 69 anys (52,3%), i com a primer és on hi ha un percentatge més alt de persones de menys de 60 anys (33%). Hem observat com en els primers cursos també ha augmentat el nombre de persones que no han nascut a la CAIB (dels alumnes de primer, un 33% havien nascut en una altra comunitat i un 10,1% a l'estranger). Crida l'atenció com, a partir de quart, hi ha un percentatge creixent de persones que afirma que la seva xarxa social ha augmentat des de fa cinc anys; un 45,3% a quart i un 54,5% a cinquè; són els de tercer i els de quart els qui afirmen que «sovint» mantindran les seves relacions (56,1% i 50,9%, respectivament), mentre que els de cinquè sols ho creuen «a vegades» (36,4%). En canvi, respecte del suport social emocional rebut, són els del Diploma Sènior els qui més «sovint» el reben, especialment a segon (59,5%); a quart ja s'ha igualat amb la resposta «a vegades» i a cinquè un 54,5% el reben «a vegades» i sols un 22,7% «sovint».

9. CONCLUSIONS

A través del treball realitzat hem pogut observar com és necessari continuar investigant sobre les persones grans i, especialment, la relació de l'educació amb la seva qualitat de vida. D'entre els arguments, destacam els quatre principals: a) la importància de la prevenció; b) els canvis en la percepció de la imatge de les persones grans dins la societat; c) l'autopercepció de les persones grans i d) la revolució demogràfica i social d'aquest col·lectiu.

Així, el bon aprofitament del temps lliure i dels avantatges demostrats de l'educació al llarg de tota la vida (*lifelong learning*), especialment a l'educació superior, és un esdeveniment que ha cobrat una importància mundial, gràcies, entre altres, a la universalització de l'educació i la funció social de la universitat.

Hem comprovat els grans efectes positius que ha tingut sobre la qualitat de vida i la salut, argument que ha volgut continuar el nostre treball. Evidentment, variables com el sexe o el lloc on els alumnes se senten realitzats, juguen un paper fonamental, d'aquí que s'hagin desenvolupat diferents tipus de programes universitaris per a gent gran i que, per tant, hàgim trobat necessari revisar-los. Aquests beneficis es continuen demostrant quan analitzam, per exemple, els motius i les conseqüències de ser alumne/a dels programes universitaris.

Centrant-nos amb el treball d'investigació, hem treballat amb cinc subhipòtesis a partir de l'objectiu principal:

Subhipòtesi 1: Existeixen diferències significatives entre la xarxa social i entre el suport social segons el sexe, el grup d'edat, el lloc de naixement i la forma de convivència

Els resultats obtinguts i resumits a la taula següent afirmen que el lloc de naixement es correlaciona significativament amb els canvis produïts a la xarxa i el suport social percebut i material. L'estat de convivència es correlaciona amb el sentiment de soledat i els canvis produïts a la xarxa. El sexe es correlaciona amb tots els suports percebuts, tot i que amb el material no és significatiu ($p < 0,053$).

TAULA 4. RELACIONS SIGNIFICATIVES ENTRE LA XARXA SOCIAL I EL SUPORT SOCIAL SEGONS EL SEXE, EL GRUP D'EDAT, EL LLOC DE NAIXEMENT I LA FORMA DE CONVIVÈNCIA.

Variables		N	Valor khi-quadrat	gl	Sig (bilateral)	Coef. de contingència
Sentiment de soledat	E. de convivència	333	19,619	6	,003	,236
Canviat xarxa	CAIB	238	16,864	6	,010	,257
Canviat xarxa	E. de convivència	238	16,864	6	,010	,257
SSEP	Sexe	327	11,330	3	,010	,183
SSEP	CAIB	327	8,140	3	,043	,156
SSIP	Sexe	320	8,633	3	,035	,162
SSMP	CAIB	320	8,516	3	,036	,161

A partir d'aquestes dades i respecte a la **soledat**, cal considerar que hi ha diversos tipus de soledat (familiar, conjugal, social...), i que viure sol no significa sentir-se ni estar sol; emperò la soledat continua sent una de les preocupacions principals de les persones grans (Salgado, et al., 1995; Ballester et al., 2003) i es correlaciona amb sentiments negatius com no sentir-se útil, fet que podria afectar la salut (Santamaría, 2001).

Cal tenir present que a mesura que augmenta l'edat, augmenta el nombre de persones que viuen soles (IBAS, 1998; IMSERSO, 2009) i que són les dones les que tenen nivells d'esperança de vida més alts. A més de les circumstàncies sociodemogràfiques com l'estat civil o si es viu en una ciutat gran o en un poble petit, aquests sentiments també poden ser provocats pel deteriorament de les relacions familiars, l'aïllament social i una participació menor en activitats agradables (IMSERSO, 2000; Iglesias, 2001; Rubio, 2004).

Seguint amb aquest col·lectiu, les persones que viuen soles són les que més han vist disminuïda la seva xarxa social (22%). Podem pensar que el motiu d'aquests resultats és que han perdut relació/ons significativa/es al llarg d'aquests cinc anys, com pot ser la parella (per separació, divorci o mort) i, consegüentment (també per aquelles que no hagin perdut la parella però sí altres relacions significatives) deixin de tenir contacte amb les xarxes principals de la persona amb qui han perdut el contacte i que per ells eren xarxes secundàries; això és, per exemple, amb els amics de la parella.

No obstant això, cal recordar que un 28,2% (28% de persones que viuen soles) afirma que la seva xarxa social ha augmentat, i així podem considerar que, en part, és a causa de les relacions noves establertes a la UOM.[1]

Respecte del lloc de naixement, les persones que han nascut a la **CAIB** són les que més han augmentat la seva xarxa social (33,3% enfront d'un 20%). La dispersió geogràfica ja era una variable que tenien en compte autors com Berkman i Syme, 1979, Cohen i Syme, 1985, Díaz-Veiga, 1987; d'aquí que els resultats ens puguin dur a pensar que tot i viure a Mallorca des de fa més de 20 anys, s'ha pogut perdre el contacte amb familiars i amics del país d'origen i no s'ha considerat important la inclusió de nous membres familiars dins la xarxa social si aquests viuen enfora (per exemple, el marit de la filla, si viu en un país diferent i sols tenen contacte per telèfon).

A l'últim, respecte al **suport percebut**, aquest es correlaciona amb la satisfacció de la vida i amb la salut (Saks, K.; Ene-Margit, T. i Annely, S., 2003), mentre que d'altres ho relacionen amb la depressió (Regey, I. i Litwin, H., 2003) quan presenta índexs baixos, tot i que alguns autors (Fernández Castilo,1997) es mostren una mica més escèptics en aquesta relació directa i afirmen que hi ha altres factors que hi influeixen, com són les expectatives d'autoeficàcia.

En el cas del nostre estudi, cal dir que la percepció és el que més puntuació ha rebut quant a freqüència[2] i per comparació amb els altres tres processos. Aquesta dada coincideix amb alguns dels estudis revisats (Kesslerm, 1992; Ballester et al., 2003), tot i que s'afirma que un dels motius d'aquests resultats poden ser els efectes del desig social o la trajectòria personal (Michalos, 1985).

Centrant-nos en la mostra, la percepció del suport emocional correlaciona de forma significativa el lloc de naixement ($p < 0,043$) amb l'estat de convivència ($p < 0,036$). Així, tot i demostrar nivells alts de percepció a la mostra en general, les persones nascudes a la CAIB són les que més freqüentment ho perceben (85,5%), mentre que un 51,4% de les que viuen amb algú (parella i fills o altres familiars) ho perceben també com a «segur». Respecte del sexe, les dones són també les que més ho perceben, especialment l'emocional (87,8%, amb una $p < 0,010$), seguit del suport informacional (83,3%, amb una $p < 0,035$) i, tot i que no es mostri una relació significativa, el suport material (52,3%, $p < 0,053$).

Subhipòtesi 2: Haver participat a la UOM ha produït canvis significatius positius dins la xarxa social i dins el suport social

Com es pot comprovar a la taula resum, els efectes de la UOM es correlacionen significativament amb diferents variables:

[1] Com hem pogut comprovar al capítol anterior, les persones grans avaluades afirmaven haver guanyat bastants relacions socials (32,2%) o algunes (42,2%) i que aquestes provenen de la UOM (39,5%), dels amics (34,1%) o d'alguna associació o club (31,2%).

[2] En aquest cas, ens referim als percentatges obtinguts a la resposta «sovint».

Taula 5. Relacions significatives entre els canvis significatius positius dins la xarxa i el suport social segons la participació a la UOM.

Variable	N	Valor khi-quadrat	Graus de llibertat	Sig (bilateral)	Coef. de contingència
Curs	337	21,892	12	0,039	0,247
Estat civil	337	20,922	9	0,013	0,242
Nivell d'estudis	152	23,190	6	0,001	0,364
Situació laboral	152	45,445	15	0,000	0,480
Relacions guanyades	322	33,798	9	0,000	0,308
Sentiment de soledat	333	22,862	9	0,007	0,253
SSER	326	23,298	9	0,006	0,258
SSEP	327	38,608	9	0,000	0,325
SSIP	320	27,981	9	0,001	0,284

Hem observat que l'augment de la xarxa social a causa de la UOM és més intens als primers cursos; tal vegada els efectes ja no són tan intensos en els darrers cursos perquè són les mateixes persones que són dins l'aula any rere any.

Els casats (63%) són els qui més augmenten la xarxa gràcies a la UOM, seguits dels vidus (18,1%) i els qui tenen menys estudis (primaris). Així, les dades ens porten a creure que la UOM pot tenir un efecte «amortidor» en determinades variables que poden ser de risc (baix nivell educatiu, viduïtat, jubilació...).

Pel que fa a les relacions guanyades i la seva connexió amb l'augment de la xarxa social gràcies a la UOM, es parteix de la base que les associacions són una font nova de suport social (IMSERSO, 1997; Molina, 1999; Díaz Conde, 2001; Villar et al., 2003...); a més, tal com s'indica al treball de Vives (2003), la persona que seu devora passarà a ser company i, després, possiblement amic. Per tant, podem entendre que qui ha augmentat la seva xarxa social ha guanyat «bastant» o «algunes» relacions (77,4%); aquest fet afecta també el sentiment de soledat, ja que es mostra una tendència a disminuir la freqüència del sentiment de soledat en les persones que augmenten la seva xarxa social.

Les tres variables del suport social segueixen el mateix camí, les quals es correlacionen significativament amb l'augment de la xarxa gràcies a la UOM: qui augmenta la xarxa «sovint» ha rebut suport emocional (48,7%); el perceben de forma segura, un 62,3% el suport emocional i un 54,7% l'informacional. Queda, doncs, demostrat, l'efecte ampli de l'augment de la xarxa gràcies a la UOM, sense centrar-se sols en aspectes quantitatius.

Subhipòtesi 3: Els canvis produïts tenen lloc principalment en els primers cursos, mentre que en els posteriors s'estabilitzen

Les dades obtingudes afirmen que són els del Diploma Sènior Superior els qui més afirmen que la seva xarxa social ha augmentat els darrers cinc anys (45,3% a quart i 54,5% a cinquè). Mentre que els de tercer i quart són els qui més creuen que «sovint» mantindran el suport en cas de ser necessari (56,1% i 50,9%,

respectivament). És a dir, que tot i haver afirmat a primer que han guanyat més relacions, és especialment a quart quan aquests efectes tenen més intensitat (pel que fa a confirmar que la seva xarxa social ha augmentat). El fet que a cinquè no creguin que es mantindrà el suport de forma tan freqüent pot ser perquè és el darrer any a la UOM i, per tant, és possible que percebin que no mantindran la intensitat i la freqüència dels contactes que actualment tenen amb els amics/companys de la UOM.

Taula 6. Relacions significatives entre els canvis significatius positius dins la xarxa i el suport social segons el curs on estan matriculats.

Variable	N	Valor khi-quadrat	Graus de llibertat	Sig (bilateral)	Coef. de contingència
Edat	337	32,760	8	0,000	0,298
Lloc de naixement	337	22,884	12	0,029	0,252
CAIB	337	10,493	4	0,033	0,174
Situació laboral*	152	55,255	20	0,000	0,516
Ha canviat la xarxa*	141	38,967	16	0,001	0,465
Percepció del manteniment	288	21,221	12	0,047	0,262
SSER	326	26,158	12	0,010	0,273

Les dades sociodemogràfiques afirmen que a mesura que augmenten els cursos augmenta l'edat dels alumnes i que als primers cursos s'observa un percentatge més alt de persones que vénen d'altres orígens que no són de la CAIB. Aquesta dada serà important per entendre la necessitat d'adaptar-se als crèdits europeus i a la nova realitat dels estudiants.

Subhipòtesi 4: L'estructura factorial del qüestionari demostra dimensions diverses en els constructes de «xarxa social» i de «suport social»

Les dades obtingudes a través de l'anàlisi factorial de les variables de la xarxa social i del suport social han demostrat el resultat d'un total de 6 factors. Pel que fa a la xarxa social, hem obtingut dos factors que expliquen el 64,182% de la mostra total després de la rotació (índex KMO de 0,770): 1) soledat i relacions perdudes i 2) canvis en la xarxa (passat, present i futur) i relacions guanyades. Així, hem pogut comprovar les relacions entre la pèrdua de relacions i el sentiment de soledat i els canvis (augments) de les xarxes al llarg de 10 anys amb les relacions guanyades.

En l'anàlisi factorial del suport social, hem obtingut quatre factors que expliquen el 64,182% de la mostra total després de la rotació (índex KMO de 0,770): 1) suport social informacional i emocional demanat i donat i suport informacional rebut; 2) suport social percebut informacional i material; 3) suport social emocional percebut i suport social material rebut, donat i demanat i 4) suport social emocional rebut. Comprovam, doncs, que s'agrupen les demandes i que les donacions de suport informacional i emocional tenen un comportament similar, com també les percepcions de l'informacional i del material. Aquest darrer agrupa els tres altres processos en un sol factor, mentre que el comportament del suport emocional rebut és independent a la resta.

Subhipòtesi 5: Es poden determinar grups de subjectes amb perfils similars de suport social i de xarxa social dins la mostra seleccionada

S'han agrupat en tres clústers un total de cent quaranta-sis subjectes. D'aquests tres grups, cap no presenta nivells baixos a cap dels factors obtinguts, i sols a un grup es presenta un nivell alt (4) en el suport social rebut (conglomerat 2). En conjunt, es tracta de grups amb un nivell general mitjà-alt en els suports, a excepció del primer conglomerat, on es mostra un nivell mitjà-baix (2) a tots els suports, conjuntament amb un nivell també mitjà-baix en les relacions guanyades i els canvis en la xarxa, i un nivell mitjà-alt en relacions perdudes i sentiments de soledat (al contrari que els altres dos grups).

Aquests grups es correlacionen amb els efectes de la UOM ($p < 0,013$), així, qui més «manté» igual la xarxa és qui mostra menys nivells de suport social (clúster 1). Es comprova la importància del suport emocional rebut, ja que el clúster que presenta el nivell més alt (4) rep més «sovint» aquest suport (88% de la mostra total).

Tot i haver intentant resoldre les principals qüestions plantejades en el treball realitzat, hi ha algunes limitacions dins aquest, com ara aquelles qüestions relacionades amb el plantejament de l'estudi, els aspectes metodològics, les variables escollides (o les no controlades), la mostra seleccionada o l'anàlisi de les dades.

Finalment, obrim tres portes principals a investigacions futures: a) estudis sobre alumnat universitari; b) sobre la metodologia i el qüestionari emprat i c) sobre l'avaluació del suport social i la qualitat de vida.

a) Quant al primer bloc, els resultats dels estudis posen de manifest la necessitat de la **continuïtat d'aquests programes**, i es té una especial cura per evitar que siguin programes purament instructius. Es tracta, per una banda, **de plantejar l'educació de les persones grans com un factor bàsic en les polítiques de benestar social** que s'estan desenvolupant en l'actualitat. Així, el desenvolupament d'una política educativa específica ha de ser un dels pilars fonamentals, no sols per possibilitar un envelliment actiu, sinó, sobretot, per possibilitar un període en el qual la qualitat de vida ha de ser un element a conservar. L'educació, tal com s'ha vist, hi pot tenir un paper fonamental i ha de fer-ho.

La continuïtat ferma d'aquests programes ens pot servir per fer un **estudi longitudinal** amb les persones que cursen la Universitat Oberta de Majors, recollint de forma sistemàtica les dades tant a principi de curs com a final, fent anàlisi pre i post de cada curs UOM i, al mateix temps, observant l'evolució dels suports socials d'un mateix grup durant tot el pla d'estudis vigent.

Si hipotetitzam que els programes universitaris per a gent gran tenen un efecte directe sobre el suport social i, conseqüentment, sobre la salut i la qualitat de vida, per tal de corroborar i determinar en claredat aquest efecte i la seva direccionalitat,[3] es proposa també **comparar els alumnes del Diploma Sènior de la UOM amb els altres alumnes de la UOM** (UOM

[3] Hem de tenir present que els alumnes que es matriculen a la UOM ja gaudeixen, generalment, de bona salut.

pobles, UOM Menorca, UOM Eivissa i UOM Formentera, tallers UOM...). Seguint amb aquesta mateixa línia, es planteja comparar els resultats obtinguts pels alumnes del Diploma Sènior de la UOM amb **altres alumnes d'altres programes universitaris per a gent gran**, tant espanyols com internacionals, sempre amb la mateixa metodologia i instruments per tal de garantir la fiabilitat i la validesa dels resultats.

b) Referent al segon bloc (metodologia i qüestionari emprats), proposam un **model d'interpretació de les dades més sofisticat**, amb anàlisis multivariables, amb entrevistes amb profunditat... per tal d'estudiar un poc més la realitat de les xarxes socials i dels suport socials dels alumnes matriculats a la UOM.

Plantejam, doncs, seguir explotant aquesta via del suport social d'acord amb aquesta població dels programes universitaris per a gent gran, però comparant també les dimensions del suport social en col·lectius de gent gran que realitzen altres activitats socioeducatives i la població general de la mateixa edat. Però hem de tenir present que, en cas de voler continuar fent-ho a través de qüestionaris, s'hauria de **començar l'anàlisi de la fiabilitat i de la validesa de l'instrument** creat fent les modificacions oportunes (per exemple, les referides a la part de les xarxes socials) i, al mateix temps, determinar si és convenient **complementar les dades obtingudes d'aquest qüestionari amb altres.**

c) A l'últim, **l'avaluació del suport social i de la qualitat de vida;** la idea principal d'aquesta nova porta de futur va encaminada a ampliar el coneixement sobre el suport social en concret, i sobre la qualitat de vida en general. Així, les comparacions entre mostres anirien encaminades a observar canvis entre els alumnes UOM i un **grup de persones grans que viuen a les Illes Balears** (en cas de comparar-ho amb tots els alumnes UOM) o els qui viuen a Mallorca (en cas de fer-ho sols amb els alumnes del Diploma Sènior UOM).

Els resultats obtinguts en aquest estudi poden ser també comparats **amb altres estudis realitzats a la nostra comunitat autònoma**, tant per organismes públics com per entitats privades. Haurien de ser d'interès especial els resultats que presenten indicadors de risc, com els nivells baixos de suport social, l'alta freqüència del sentiment de soledat o les persones grans amb nivells baixos d'ingressos que viuen soles.

Com és evident, aquestes comparacions no sols es podrien realitzar a nivell autonòmic, sinó que es podrien **ampliar al nivell nacional o internacional**, desvinculant-se de les mostres dels programes universitaris i centrant-se en mostres generals de població més gran de 65 anys o, si interessàs, en determinades poblacions, com les de risc, comparades, per exemple, amb les que presenten millors indicadors de qualitat de vida i de salut, i es podrien analitzar en quines variables existeixen unes diferències més elevades i significatives.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

BALLESTER, L.; MATAMALAS, A.; ORTE, C. (2003). *Vellesa, dependència i necessitats socials a Artà. Situació actual i perspectives de futur. Ajuntament d'Artà.* Mallorca: Universitat de les Illes Balears.

BALLESTER, L. [et al.] (2005). «The importance of socioeducational relationships in University Programs for older adult students». *Educational Gerontology* (núm. 31) pàg. 253-261.

BARRIO, E. del (2007). «Uso del tiempo libre en personas mayores». *Boletín sobre el envejecimiento. Perfiles y tendencias*. Marzo 2007 (núm. 27).

BERKMAN, L.; SYME, S. (1979). «Social networks, host resistance and mortality; A nine year follow-up study of Alameda County residents». *American Journal of Epidemiology* 109, pàg. 186-204.

BERMEJO GARCÍA, L. (2006). Aportación de las actividades socioeducativas a la promoción del envejecimiento activo y el «empowerment» de los mayores. Estrategias pedagógicas para la intervención con personas mayores.

BLÁZQUEZ, F. (2002). «Los mayores, nuevos alumnos de la Universidad». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (núm. 45, vol. 2, pàg. 89-105).

BUENO, B.; BUZ, J. (2006). «Jubilación y tiempo libre en la vejez». Madrid, Portal Mayores, *Informes Portal Mayores*, núm. 65. Lecciones de Gerontología, IX [data de publicació: 16/10/2006], [consultat el 2-03-2009]

http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/bueno-jubilacion-01.pdf

CIS-IMSERSO (1998). *La soledad de las personas mayores*. Estudi núm. 2279. Madrid: IMSERSO (febrer-març, 1998) [consultat el 14-03-2007].

COHEN, S.; SYME, S. L. (1985). «Issues in the study and application of social support. A: S. Cohen i S. L. Syme (eds.). *Social support and health*. Academic Press, Orlando, F.L. Pàg. 3-22.

DÍAZ CONDE, M. (2001). *La participación social como estrategia de afrontamiento en la jubilación. Una aproximación desde el modelo transaccional de estrés*. Granada: Universidad de Granada.

DÍAZ-VEIGA, G. (1987). «Evaluación del apoyo social». A: R. Fernández-Ballesteros. (ed.). *El ambiente. Análisis psicológico*. Madrid: Pirámide.

DURÀ, E.; GARCÉS, J. (1991). «La teoría del apoyo social y sus implicaciones para el ajuste psicosocial de los enfermos oncológicos». *Revisa de Psicología Social,* 6 (2). Pàg. 257-271.

FERNÁNDEZ COLL, C. [et al.] (2008). «Uso de las tecnologías de la información y la comunicación entre el alumnado de la Universitat Oberta per a Majors de les Illes Balears». A M.C. Palmero,

Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones. Burgos: Universidad de Burgos.

GÓMEZ LLORENÇ, M. O. (1997). *Apoyo social en la tercera edad*. Valencia: Universidad de Valencia.

GUZMÁN, J.; HUENCHUAN, S.; OCA, V. M. de (2003). «Redes de apoyo social de personas mayores: Marco teórico conceptual». Ponència presentada al *Simposio Viejos y Viejas, ciudadanía e inclusión social*. 51 Congreso Internacional de Americanistas. Santiago de Chile, 14-18 de juliol de 2003.

IBAS (1998). *Las personas mayores de las Islas Baleares*. Palma de Mallorca: Govern de les Illes Balears.

IGLESIAS DE USSEL, J. (2001). *La soledad en las personas mayores. Observatorio de Mayores*. Madrid: IMSERSO.

IMSERSO (1997). *Participación social de las personas mayores*. Madrid: IMSERSO.

IMSERSO (2000). *La soledad en las personas mayores, Estudio núm. 2279. CIS. Observatorio de Mayores*. Madrid: IMSERSO.

IMSERSO (2009). «Observatorio de Personas Mayores». *Las personas mayores en España. Informe 2008*. Colección Documentos. Serie Documentos estadísticos.

INE (2004). *Encuesta de Empleo del Tiempo 2002-2003*. Madrid: INE.

KESSLERM, R. (1992). *Perceived support and adjustment to stress: Methodological considerations*. Nova York: ed. H. Veiel i U. Baumann.

LAWTON, M. P. (1983). «Environmental and other determinants of well-being in older adults». *Gerontologist* 23: pàg. 349-357.

LEMIEUX, A. (1997). «Essential Learning contents in the curriculum for a certificate degree in personalized education for older adults». *Educational Gerontology*, 23, núm. 2. (1): pàg. 44-150.

LIRIO CASTRO, J. (2008). *La gerontología educativa en España: realidad sociodemográfica y concepciones de aprendizaje de los alumnos de la Universidad de Mayores "José Saramago" de la sede de Talavera de la Reina de la Universidad de Castilla la Mancha*. Desembre 2008. Universidad de Castilla - la Mancha.

MARCH, M. (2004). «La construcción del espacio europeo de enseñanza superior y su incidencia sobre los programas universitarios de mayores». A: C. Orte i M. Saiz (eds.) *Los Programas Universitarios para Mayores en la construcción del espacio europeo de enseñanza superior*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

MARÍN, M.; GARCÍA, A.; TROYANO, Y. (2006). «Modelo de ocio activo en las personas mayores: revisión desde una perspectiva psicosocial». *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*. Vol. 16, vol 1.

MARTÍN GARCÍA, A. (2003). «Estilos de aprendizaje en la vejez. Un estudio a la luz de la teoría del aprendizaje experiencial». *Rev Esp Geriatr Gerontol;* 38 (5), pàg. 258-65.

MICHALOS, A. C. (1985). «Introducción a la Teoría de las Discrepancias Múltiples (TDM)». *Intervención Psicosocial*, 4 (11), pàg. 101-115.

MILLÁN, J. [et al.] (2003). «Los mayores y las nuevas tecnologías de la comunicación». *Revista Multidisciplinar de Gerontología,* 13 (1), pàg. 37-42.

MOLINA GONZÁLEZ, J. L. (1999). *El análisis de redes sociales. Aplicaciones al estudio de la cultura en las organizaciones*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

MONTORO, J.; PINAZO, S; TORTOSA, M. (2007). «Motivaciones y expectativas de los estudiantes mayores de 55 años en los programas universitarios». *Rev Esp Geriatr Gerontol.* 2007; 42 (3), pàg. 158-66.

MORAGAS, R. (1995*). Gerontología social. Envejecimiento y calidad de vida.* Barcelona: Herder.

MUÑOZ, M. A.; ZAPATER, F. (2006). «El impacto del cuidado de los nietos en la salud percibida y el apoyo social de las abuelas». *Atención Primaria*, 37 (7), pàg. 374-378.

OLIVARES, C. A.; SEPÚLVEDA, M. (2000). *Redes sociales en la tercera edad. Psicología del Desarrollo III*. Universidad del Desarrollo.

ORTE, C.; MARCH, M. X. (2003). «La aplicación de las nuevas tecnologías en los Programas Universitarios para Mayores en la Universitat de les Illes Balears». *Actas del IX Congreso Calidad, Equidad y Educación.* San Sebastián. CITE.

ORTE, C. (coord.) (2006). *El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los programas universitarios para mayores.* Madrid: Dykinson, SL.

ORTE, C.; MACÍAS, L.; VIVES, M. (2008). «Educació i persones grans: evolució i característiques de l'alumnat de la UOM (1998-2008)». A C. Orte (dir.), *Anuari de l'envelliment Illes Balears 2008*. Palma, Mallorca: Conselleria d'Afers Socials, Promoció i Immigració i Universitat de les Illes Balears.

PÉREZ ROJO, G. (2004). «Dificultades para definir el maltrato a personas mayores». Madrid, Portal Mayores, *Informes Portal Mayores*, nº 16. [Data de publicació: 30-04-2004] [consultat el 22-03-2006]. <http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/perez-dificultades-01.pdf>

PFEIL, U.; ARJAN, R.; ZAPHIRIS, P. (2009). «Age differences in online social networking. A study of user profiles and the social capital divide among teenagers and older adults in MySpace». *Computers in Human Behavior*. Vol. 25, núm 3, pàg. 643-654.

REGEY, I.; LITWIN, H. (2003). «Quality of social network relations, expectations and personal well-being among the old-old». Comunicació presentada al Congrés Internacional: *Gerontología y Geriatría*; Barcelona, 2003.

REQUEJO, A. (2003). «Universities and education for older adults: development of specific programmes for university education of older adults in Spain». *Convergence*, vol. 36, núm. 1, pàg. 87-99.

— (2009). «La educación de "personas mayores" en el contexto europeo». A P. L. Moreni i C. Navarro (coord.). *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*. Vol 3, núm. 1, Universidad de Salamanca [consultat el 10-01-2010] www.usal.es/efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_requejo_osorio.pdf

RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, P. (1998). «El problema de la dependencia en las personas mayores». *Documento Social, 112* Madrid.

RUBIO HERRERA, R. (2004). *La soledad en las personas mayores españolas*. Madrid: Portal Mayores. [Data de publicació: 30-06-2004] [consultat el 12-12-2004] <http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/rubio-soledad-01.pdf >

SAKS, K.; ENE-MARGIT, T.; ANNELY, S. (2003). «Life-satisfaction among the aged estonians». Comunicació presentada al Congrés Internacional*: Gerontología y Geriatría;* Barcelona, 2003.

SALGADO, A.; GONZÁLEZ, J. L.; ALARCÓN, M. (1995). *Fundamentos prácticos de la asistencia al anciano.* Barcelona: Ed. Masson.

SANTAMARÍA (2001). *Percepciones sociales hacia las personas mayores*. IMSERSO. Madrid.

SCALA, M. A. (1996). «Participation motives and experiences of older adults in an university classroom». *Educ. Gerontology*, 22, pàg. 727-773.

SHULLER, T.; WATSON, D. (2009). *Learnig throughr life. Inquiry into the future for lifelong learning*. NIACE. Leicester.

SOLÉ C.; TRIADÓ, C.; VILLAR, F.; RIERA, M.; CHAMARRO, A. (2005). «La educación en la vejez: razones para participar en programas educativos y beneficios que se extraen». *Revista de Ciencias de la Educación,* 203, pàg. 453-465.

TAMER, N. L. (1999). «Calidad y equidad en la educación de los adultos mayores. Exigencias y alcances de una demanda pendiente». *Escuela Abierta*, 3, pàg. 103-132.

UNESCO (1997). *La educación de las personas adultas. La declaración de Hamburgo. La agenda para el futuro*. 5ª Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas. Hamburg. Alemanya.

VÁZQUEZ CLAVIJO, M.; FERNÁNEZ PORTERO, C. (1999). *Aprendizaje Universitario y personas mayores. El aula de la experiencia de la Universidad de Sevilla*. Escuela Abierta, 3, pàg. 33-54.

VÁZQUEZ DÍAZ, M.; RUIZ FAJARDO, R.; MARTÍNEZ BALLESTEROS (2003). «Perfil sociodemográfico del alumnado del Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada». Comunicació presentada al *I Simposium Internacional Sobre Programas Universitarios de Mayores: Los Programas Universitarios para Mayores en la construcción del Espacio Europeo de Enseñanza superior*. Palma, maig 2003.

VILLAR, F.; TRIADÓ, C.; OSUNA, M. J. (2003). «Rutinas cotidianas en la vejez: patrones de actividad e influencia del sexo y la edad». *Revista Multidisciplinar de Gerontología,* 13, pàg. 29-36.

VIVES, M.; MACÍAS, L. (2003). «El apoyo social de los alumnos de la Universitat Oberta per a Majors». Comunicació presentada al *Simpòsium Internacional sobre Programes Universitaris per a Gent Gran: els programes universitaris per a gent gran en la construcció de l'espai europeu d'educació superior*. Palma. UIB.

WALKER., A. (ed.) (2005). *Understanding Quality of Life on old age*. Growing older. Open University Press: Nova York.

WITHNALL, A. (2010). Improving learning in Later Live. Routlegde. Improving Learning. Nova York.

YUNI, J. (2005). «Aproximación teórico-epistemológicas al problema de la articulación de la educación y la psicogerontología». *Revista Electrónica de Psicogerontología Tiempo*, 16, pàg. 1-11. <www.psiconet.com/tiempo>. [Consultat el 13-11-2009].

ZAMARRÓN CASSINELLE, M. D. (2006). «El bienestar subjetivo en la vejez». Madrid, Portal Mayores, *Informes Portal Mayores*, nº 52. Lecciones de Gerontología, II. [Data de publicació : 09/06/2006]. [Consultat el 16-06-2008]
http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/zamarron-bienestar-01.pdf

L'eficiència relativa de l'ensenyament a través de la videoconferència respecte a l'ensenyament tradicional

David Pons Florit

RESUM

En el present article hem fet un estudi aplicant la metodologia quantitativa, per tal de poder analitzar si el fet de rebre la docència mitjançant videoconferència pot o no afectar el rendiment acadèmic dels estudiants. Per assolir aquest objectiu hem utilitzat assignatures de diferents estudis i al llarg de diversos cursos acadèmics, per tal que els resultats tinguin una fiabilitat elevada. Com a variables de control del model, hem inclòs a l'estudi l'edat dels alumnes, el sexe, la nota de selectivitat i la procedència (batxillerat, cicles de grau superiors, accés de més grans de 25 anys, llicenciats i diplomats previs), entre altres. Els resultats indiquen que la videoconferència no afecta en cap cas de forma significativa el rendiment acadèmic dels alumnes i, per tant, és una eina totalment útil per ser utilitzada en l'àmbit de l'educació superior.

RESUMEN

En el presente artículo hemos realizado un estudio aplicando la metodología cuantitativa, para poder analizar si el hecho de recibir la docencia mediante videoconferencia puede o no afectar al rendimiento académico de los estudiantes. Para lograr tal objetivo hemos utilizado asignaturas de diferentes estudios y a lo largo de varios cursos académicos, con el objetivo que los resultados tengan una fiabilidad elevada. Como variables de control del modelo, hemos incluido en el estudio, la edad de los alumnos, el sexo, la nota de selectividad, la procedencia (bachillerato, ciclos de grado superiores, acceso de mayores de 25 años, licenciados y diplomados previos) entre otras. Los resultados indican que la videoconferencia no afecta en ningún caso y de forma significativa al rendimiento académico de los alumnos y por lo tanto es una herramienta totalmente útil por ser utilizada en el ámbito de la educación superior.

1. INTRODUCCIÓ

És evident que en la societat en general i en els processos d'ensenyament en particular, les noves tecnologies de la informació i la comunicació (NTIC) han configurat un nou context. Aquestes han provocat canvis en els models educatius, canvis en els models d'aprenentatge de l'alumnat i, sens dubte, canvis en els escenaris en què es du a terme l'aprenentatge. En aquest sentit, Cabero (1999) considera que una de les repercussions fonamentals de les NTIC quan s'apliquen en el camp de la formació i l'aprenentatge rau en la possibilitat que ofereixen per trencar les variables clàssiques en què se sosté el model d'ensenyament tradicional; és a dir, la coincidència de les dimensions espaciotemporals entre la persona que aprèn i la que ensenya. Aquest trencament de les dimensions espaciotemporals té com a avantatge la individualització i la potenciació de l'ensenyament flexible i a distància o l'accés a fonts d'informació no properes a l'estudiant, però hem d'assenyalar com a desavantatge la falta d'experiència a organitzar l'activitat educativa sense la referència d'ambdós paràmetres perquè es produeixi una comunicació sincrònica entre professorat i alumnat.

En aquests moments ens trobem amb un procés de canvi referent al nostre sistema universitari, en el sentit que per al curs 2010-2011 les universitats espanyoles han d'estar adaptades a l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), més conegut com el Pla Bolonya. Des de la Declaració de la Sorbona el 1998 fins a l'última Declaració de Lovaina/Louvain-la-Neuve de 2009, es repeteixen una

sèrie d'objectius per assolir que podem resumir, entre d'altres, en els següents:

- Mobilitat institucional, tant de l'alumnat com del professorat.

- Aprenentatge al llarg de la vida.

- Millora del finançament destinat a l'educació.

- Utilització de la tecnologia més avançada de manera global.

- Programes conjunts de grau, de màster i de doctorat.

- Obertura de les universitats europees a estudiants d'altres regions del món.

- Projectes de recerca conjunts.

Considerem que entre les NTIC existents actualment, la videoconferència pot tenir un paper important en la consecució dels objectius anteriors. Aquest treball té per objecte poder quantificar l'eficàcia relativa de la videoconferència en la docència de la comptabilitat financera.

Des de fa més d'una dècada, la Universitat de les Illes Balears, des del seu campus central situat a l'illa de Mallorca, ha estat impartint els estudis de Grau d'Empresa, Grau d'Educació Infantil, Grau d'Infermeria i Grau de Dret a l'alumnat de les illes veïnes de Menorca i Eivissa a través de videoconferència. A partir d'aquesta situació, hem comparat el rendiment acadèmic de l'alumnat que rep assignatures a través de videoconferència amb l'alumnat que ha rebut les mateixes matèries amb el mateix professor, però de la manera tradicional, és a dir, sense l'ús de videoconferència. En concret l'estudi s'ha fet en cinc assignatures d'Empresa, tres assignatures d'Infermeria i dues assignatures d'Educació, si bé, per no ultrapassar el límit acceptat generalment per a un article com aquest, hem incorporat una assignatura de cada un dels graus esmentats anteriorment.

A l'hora de definir què és una videoconferència podem començar per Oliver (1995), que la defineix com un sistema de comunicació que permet mantenir reunions col·lectives entre persones que es troben en llocs distants. Aquesta comunicació es du a terme en temps real, per via telefònica, i es transmet tant la imatge com el so, en ambdós sentits. Els interlocutors es veuen i parlen com si fossin a la mateixa sala de reunions, alhora que poden intercanviar dades, fax, informació gràfica i documental, vídeo i diapositives.

Una altra definició de la videoconferència és la que exposa Sánchez (2001): "canal de comunicación y un soporte de información. Canal en tanto que es un instrumento que une físicamente a los interlocutores de diferentes puntos, utilizando a su vez otras tecnologías (internet, satélites, RDSI o varias). Soporte de información porque transmite mensajes orales y visuales: presencia física, gestos y posturas, otro tipo de códigos que elabora directamente el interlocutor mediante una cámara o a través de otros periféricos… Esta tecnología, como canal y como soporte, permite una interacción personal en tiempo real y la conexión de diferentes puntos, formando una red de comunicación".

Segons Cabero (2000), la videoconferència és el "conjunto de hardware y software que permite la conexión simultánea en tiempo real por medio de imagen y sonido que hacen relacionarse e intercambiar información de forma interactiva a personas que se encuentran geográficamente distantes, como si estuvieran en un mismo lugar de reunión"

En definitiva, la videoconferència és el sistema que ens permet dur a terme la trobada de diverses persones situades en llocs distants, i establir una conversa com ho farien si totes es trobessin reunides en una mateixa sala.

Com a conseqüència de l'experiència de la Universitat de les Illes Balears, podem afirmar que aquesta provoca canvis importants tant en el paper de l'alumne com en el rol del professor.

En primer lloc, el simple fet d'haver d'utilitzar un micròfon perquè puguin intervenir els alumnes remots suposa una clara disminució de la seva participació. En una classe convencional, la sola presència física del professor provoca que l'alumne es vegi obligat a intervenir o a contestar, encara que sigui exclusivament per dir que no sap la resposta. El simple fet de poder exigir una resposta ràpida, evita la pèrdua d'un temps, en ocasions excessiu, que provoca una sensació de lentitud a l'aula i permet al professor poder traslladar la pregunta a un altre company. En el cas de la videoconferència, la pressió que pot exercir el professor sobre l'alumne es dilueix totalment, i això provoca que en la majoria de casos els alumnes remots no contestin, l'únic que han de fer és no agafar el micròfon, i normalment això sol crear certa sensació de pèrdua de temps.

En segon lloc, un altre canvi que suposa la realització de classes a través de videoconferència és que el professor no té la possibilitat de moure's entre l'alumnat, tant en l'aula emissora com, evidentment, en les aules remotes. Aquest aspecte incrementa les possibilitats de distracció o desconcentració de l'alumnat.

En tercer lloc, el professor té una pissarra que es limita a la mida d'un foli. Això suposa un problema principalment en les classes pràctiques, en les quals s'ha de fer referència a determinats aspectes que apareixen en diferents folis. Cada canvi de foli suposa una pèrdua de temps en el moment en què s'ha d'enfocar, cosa que facilita la distracció de l'alumne i provoca una sensació de lentitud en el desenvolupament de la classe.

En quart lloc, el professor és el responsable, a través d'una pantalla tàctil, d'anar modificant les diferents posicions que permet la videoconferència (professor assegut, emissió d'un power point, emissió de la pantalla d'un ordinador, emissió de la transmissió d'un opac, etc.). Això obliga el professor a no estar únicament concentrat en l'explicació de la matèria, sinó també a estar pendent a tota hora de la imatge que estan veient els alumnes remots, és a dir, el professor ha de fer també les tasques pròpies d'un realitzador.

Coincidim amb Isla (2001) a assenyalar que la formació del professor amb el mitjà és una de les qüestions més destacables, ja que en funció de la familiaritat amb què el professor actuï davant de la videoconferència, més elevada serà la qualitat de la comunicació amb l'auditori. Per tant, el professor ha d'estar avesat a l'ús dels mitjans tecnològics necessaris per dur a terme la videoconferència

(ordinador, projector, programari necessari, etc.). Necessitarà una preparació adequada per "saber estar" davant d'una càmera. Així doncs, ha d'evitar moviments bruscos, vestir roba adequada (tons suaus i uniformes), mirar directament a la càmera perquè l'alumnat sàpiga que s'hi està dirigint, conèixer tècniques de realització (canvis de càmera, etc.), situar-se a una distància adequada del micròfon, fer pauses en el moment adequat i amb la durada necessària, etc. El fet de no dominar el nou espai tecnològic sovint produeix incomoditat en el docent i fa que es perdin els referents habituals que se solen utilitzar quan s'imparteix classe (l'espai, el temps, l'alumnat davant el professor, el llenguatge verbal i no verbal, etc.).[1]

En cinquè lloc, s'ha d'evitar, en la mesura que es pugui, fer en tot moment una classe magistral, especialment convertir-se en un "bust parlant" al llarg de tota l'estona que duri la connexió. No hem d'oblidar, com hem comentat anteriorment, que la videoconferència ens impedeix moure'ns a la classe, és a dir, hem d'estar les dues hores de durada asseguts, per la qual cosa el material de suport, a part de servir per a això, ens serveix per mantenir l'atenció de l'alumnat. En aquesta mateixa línia, Oliver (1995) considera que abans d'una videoconferència el professor ha de planificar i assajar la presentació, familiaritzar-se amb l'equip i els diferents mitjans que utilitzarà (escàner, retroprojector, videopresentació...), simular amb la màxima fidelitat possible l'aspecte presencial, aconseguir que totes les persones participants s'hi impliquin, fer especial atenció al temps establert per a la presentació i fomentar la interacció informal entre les diferents aules que participin en la videoconferència. Considerem molt important l'aspecte anterior, ja que si el professor utilitza al llarg d'una classe diferents materials pedagògics, evidentment aconsegueix retenir millor l'atenció de l'auditori. Aquest últim aspecte és de vital importància, ja que es tracta d'evitar que l'alumnat se senti igual davant d'una videoconferència com si estigués davant d'un televisor.

En sisè lloc, i en relació amb els canvis que ha d'experimentar un alumne a l'hora d'enfrontar-se a una classe per videoconferència, destaquem la necessitat d'haver fet un curs preparatori de videoconferència. En general, l'alumne no es pot permetre trigar gaire a familiaritzar-se amb la videoconferència, ja que aquest temps pot incidir negativament en l'aprenentatge de l'assignatura. En aquest sentit, Isla (2001) assenyala que l'alumnat s'ha de sentir còmode amb aquest nou mitjà. Per a això, ha de conèixer i ser conscient de les capacitats i les limitacions que té la videoconferència i de la rendibilitat en l'aprenentatge que pot obtenir respecte a altres mitjans de formació a distància. Ha de suportar un procés d'adaptació i rodatge per modificar antigues concepcions. L'alumne[2] se sent cansat més ràpidament que amb els altres mitjans audiovisuals habituals perquè no s'aconsegueix la qualitat de continuïtat d'imatge com en la televisió. Quant a la participació de l'alumnat, l'autor assenyala que es farà en el moment establert per a això, es requerirà que s'identifiqui, que s'enquadri i s'enfoqui, i haurà de parlar en un to alt i clar.[3]

Per finalitzar aquest apartat destaquem una reflexió que fa Oliver (1995), i que compartim totalment, sobre el futur de la videoconferència quan comenta que "ha pasado de ser una tecnología cara y

[1] Consultant Urbina i Forteza (2001) es pot ampliar la informació en relació amb els canvis de rol del docent en utilitzar la videoconferència.

[2] Per ampliar la informació sobre les percepcions de l'estudiant davant d'un curs de videoconferència vegeu Fillion (1999).

[3] Segons Sevillano i Sánchez (1997), no disminueix el grau d"interacció alumne-professor usant videoconferència respecte a les classes presencials.

exclusiva de grandes instalaciones –las famosas videorooms– a convertirse en una herramienta multimedia más. Y como tal, se adecua, especialmente, a las tareas docentes. Muchas universidades y escuelas, tanto norteamericanas como europeas, ya lo están utilizando para la formación de sus estudiantes. En un futuro no muy lejano, la utilización de esta tecnología, juntamente con otros sistemas multimedia, se introducirá en las universidades, en los centros de enseñanza a distancia, en las escuelas e institutos de formación profesional, y jugará un papel importante en la formación continua en las empresas. Además, permitirá la enseñanza personalizada a domicilio. Para hacer de esto una realidad, habrá que rehacer gran parte del material docente y reconvertir a los profesores a través de una alfabetización informática, para que la introducción de nuevas tecnologías en la educación, implique nuevas formas de enseñanza."[4]

2. MOSTRA I METODOLOGIA UTILITZADA

A partir de la hipòtesi segons la qual utilitzar la videoconferència suposa un canvi important tant per a l'alumne com per al professor, en aquest apartat quantifiquem quin és l'efecte que suposa la videoconferència en el rendiment acadèmic de l'alumne. Per a això, hem utilitzat la metodologia quantitativa i hem fet, en primer lloc, una base de dades amb els paràmetres següents:

a. **Identificació**: hem utilitzat el DNI de cada alumne. Aquesta inclusió es deu al fet que la identificació esmentada no es modifica al llarg de la vida de l'alumne. En la base de dades, un alumne apareix com a mínim en dues ocasions, és a dir, una per a la convocatòria de febrer o juny, i una altra per a la convocatòria de setembre de l'any en què s'ha matriculat, si bé és cert que determinats alumnes apareixen repetits en més de dues ocasions perquè no han aprovat l'assignatura el primer any en què s'han matriculat. Descartem l'opció d'identificar l'alumne pel nom i els cognoms per dos motius: el primer, per la privacitat de les dades, i, el segon, perquè qualsevol alumne pot haver-se modificat el nom i/o els cognoms al llarg de la seva vida. Per exemple, podria donar-se el cas d'un alumne que s'hagi canviat el nom de manera que aparegui oficialment en un altre idioma, la qual cosa suposaria per al nostre estudi que aquest alumne es convertís en dos alumnes diferents, i això faria disminuir la fiabilitat dels resultats obtinguts.

b. **Grup**: en aquest apartat apareix el grup en el qual està matriculat l'alumne. Tots els grups que apareixen en cada una de les bases de dades que hem elaborat es caracteritzen perquè la matèria ha estat impartida pel mateix professorat. Òbviament, aquest professorat ha impartit durant els anys objecte d'estudi la mateixa matèria, tant de manera presencial com a través de videoconferència. Aquesta variable ens permet, en funció del grup, saber quins alumnes han rebut les classes mitjançant videoconferència i quins alumnes han rebut la docència de manera presencial.

c. **Data de naixement**: s'inclou la data de naixement dels alumnes que s'han matriculat en cada assignatura objecte d'estudi. Es tracta d'una dada que hem de tenir en compte per analitzar la seva possible influència en el rendiment acadèmic de l'alumne.

[4] Per a més informació en relació amb el canvi que estan experimentant les universitats pel que fa als processos d'innovació docent vegeu Salinas (2002), "Las TIC como medios para una nueva universidad. Efectos de la introducción de las TIC en la mejora de la docencia universitaria".

d. **Any**: en aquest apartat hem inclòs l'any acadèmic en el qual s'ha matriculat l'alumne. Per homogeneïtzar els alumnes que són objecte d'estudi, hem eliminat tots aquells que s'havien matriculat en alguna ocasió anterior en l'assignatura objecte d'estudi. És a dir, quan un alumne apareix en la base de dades per primera vegada, podem assegurar que és el primer any que cursa l'assignatura esmentada. Evidentment, a partir d'aquell primer any objecte d'estudi, sí que podrà aparèixer la figura del repetidor, quan un alumne no ha superat una matèria i s'hi torna a matricular. S'han omès els alumnes que prèviament al curs d'inici de l'estudi ja s'havien matriculat, perquè d'aquesta manera evitarem distorsions en el mesurament quantitatiu de l'eficàcia de la videoconferència, ja que partim de la hipòtesi que un alumne que ja ha cursat l'assignatura anteriorment a l'any de referència, pot tenir en principi més avantatges que un alumne que s'enfronta per primera vegada a l'assignatura. De tota manera, com podrem comprovar en l'apartat dels resultats, el fet de ser repetidor en una matèria determinada no sempre implica que l'alumne tingui un avantatge respecte a la resta d'alumnes que s'hi matriculen per primera vegada.

e. **Convocatòria**: com és sabut, en el sistema universitari espanyol hi ha dues convocatòries per any acadèmic. Aquestes poden ser al febrer i al setembre, identificats com FEBR i SET per a les assignatures del primer quadrimestre, i al juny i al setembre, identificats com JUN i SET, per a les assignatures del segon quadrimestre.

f. **Nota**: en aquest apartat hem inclòs la nota numèrica obtinguda per l'alumne en el cas que s'hagi presentat a l'examen. En cas contrari apareix en blanc la casella corresponent a Nota. Les notes varien de 0 a 10.

g. **Especialitat**: aquest apartat fa referència al tipus de preparació rebuda per l'alumne abans d'ingressar a la universitat. Si l'alumne procedeix de batxillerat, les possibilitats d'especialitat que hem diferenciat són: ciències i tecnologia, humanitats i ciències socials i, finalment, arts. Una altra especialitat és la identificada com a formació professional de grau superior. Altres opcions que apareixen, si bé és cert que en menor mesura, són els alumnes que ja han fet una diplomatura o una llicenciatura prèviament a ingressar als estudis de grau corresponents, o que procedeixen de l'estranger, i s'identifiquen en aquests tres casos com a Altres. Finalment, també hem diferenciat els alumnes que accedeixen a la universitat després de realitzar les proves d'accés de més grans de 25 anys; els hem identificat com a més grans de 25 anys.

h. **Selectivitat**: recollim aquí la nota obtinguda per l'alumne en les proves d'accés a la universitat, més conegudes com a selectivitat. Evidentment, només apareixerà la nota en el cas de l'alumnat que prové del batxillerat, ja que en la resta de casos assenyalats en el punt anterior, l'alumne no ha fet, generalment, aquestes proves.

i. **Procedència:** amb l'objectiu de millorar la fiabilitat de l'estudi realitzat, hem diferenciat en aquest apartat els alumnes segons la seva procedència, és a dir, en funció del lloc geogràfic en el qual han cursat els seus estudis prèviament a ingressar a la universitat. Com podrem comprovar posteriorment, no té per què coincidir amb el lloc en el qual fan els seus estudis. Les possibilitats són: Menorca, Eivissa i Formentera, Mallorca, la Península o altres.

j. **Any PAU:** en aquest apartat hem inclòs el mes en el qual l'alumne ha accedit a la universitat. Ens sembla una dada interessant, especialment per als alumnes que han fet les proves de selectivitat, ja que es pot diferenciar si han superat la prova d'accés en la convocatòria de juny o en la convocatòria de setembre.

Com hem explicat anteriorment, l'objectiu d'aquest estudi és estimar les diferències en el rendiment acadèmic de l'alumnat que segueix l'ensenyament d'una matèria per videoconferència, en relació amb l'alumnat que rep la docència de manera tradicional. Amb aquesta finalitat, hem mesurat el rendiment acadèmic des de tres punts de vista diferents, i per a això hem creat les tres **variables dependents** següents:

1. La primera variable, que denominem ***PASSA_CURS***, mesura si l'alumne matriculat a l'assignatura obté com a mínim un aprovat en qualsevol de les dues convocatòries: febrer-juny o setembre. És a dir, ***PASSA_CURS*** és una variable binària que té un valor igual a 1 si l'alumne aprova l'assignatura en qualsevol de les dues convocatòries de l'any acadèmic, i 0 en cas contrari. Cal ressaltar que aquesta variable no diferencia entre aquells alumnes que aproven amb una nota més alta d'aquells que aproven amb una nota més baixa.

2. La segona variable, que denominem ***NOTA_EXAMEN***, és la nota obtinguda per l'alumne en l'examen. Evidentment, en aquest estudi només s'han tingut en compte els alumnes que han optat per presentar-se a l'examen en un any acadèmic determinat. Com que la nota de l'examen pot variar entre 0 i 10, l'ús d'aquesta variable en les regressions requereix *a priori* un tractament especialitzat, que comentarem posteriorment.

3. Finalment, utilitzem la variable ***PASSA_EXAMEN*** per mesurar si els alumnes que es presenten a l'examen aproven amb una nota més alta o igual a cinc, i analitzarem l'alumne en cada una de les convocatòries de manera independent. És a dir, aquesta variable té un valor igual a 1 si l'alumne aprova l'assignatura en una convocatòria determinada, i un valor igual a 0 en cas contrari. Aquesta variable es diferencia de la variable ***PASSA_CURS*** perquè només està definida per a aquells alumnes que es presenten a l'examen, és a dir, igual com en el cas de ***NOTA_EXAMEN***.

Per veure l'efecte que suposa rebre la docència per videoconferència, construïm la variable independent binària ***VÍDEO_CONFERÈNCIA***, que té un valor igual a 1 si l'alumne ha seguit les classes de l'assignatura per videoconferència, i igual a 0 en cas contrari. Els alumnes que segueixen les classes, impartides al Campus de Palma, des de la seu universitària de Menorca o des de la seu universitària d'Eivissa són els que figuren amb valor 1.

Quant a les variables de control, cal comentar que el rendiment acadèmic pot venir determinat per altres característiques individuals, tals com el nivell d'intel·ligència, la capacitat de treball o la formació prèvia. Tot i que és impossible controlar totes les variables que poden afectar el rendiment acadèmic de l'alumne, en la nostra anàlisi controlem un gran nombre de variables que efectivament poden estar relacionades amb el rendiment acadèmic amb independència del mètode d'ensenyament utilitzat, a saber:

1. **Forma d'accés a la universitat**. Com hem comentat anteriorment, en la nostra anàlisi empírica diferenciem si els alumnes han accedit a la universitat des del batxillerat, la formació professional, l'accés de més grans de 25 anys, tenint ja una llicenciatura o diplomatura i, finalment, amb la forma corresponent als estrangers. La via d'accés pot influir en el rendiment acadèmic, ja que està relacionada tant amb el nivell de preparació inicial de l'alumnat com amb les seves capacitats acadèmiques.

2. Com a indicador de **l'aptitud de l'alumnat** mesurem si l'alumne de batxillerat (en general, la forma d'accés majoritària dels alumnes a la universitat de la nostra mostra) ha aprovat les proves d'accés a la universitat el juny (alumnes probablement més aptes) o el setembre.

3. Com a mesura de l'exposició prèvia de l'alumne a l'assignatura, introduïm en la nostra anàlisi empírica un **control** per saber si l'alumne ha estat matriculat prèviament a l'assignatura.

4. Incorporem controls d'**edat** per intentar evitar biaixos causats per les característiques socioeconòmiques de l'alumnat. En un estudi anterior, en concret en la Memòria de la Recerca, hi incloem també la variable de control del sexe de l'alumne. En no trobar cap biaix en aquest estudi en relació amb aquesta variable, hem decidit eliminar-la per a l'estudi actual.

5. Finalment, introduïm controls del **rendiment acadèmic preuniversitari** de l'alumne. Per a això incorporem controls tant de l'expedient acadèmic previ a l'ingrés a la universitat com de la nota de la selectivitat, per a aquells alumnes que accedeixen als estudis universitaris i que procedeixen del batxillerat.

La diferent naturalesa estadística de les variables dependents (***PASSA_CURS, NOTA_EXAMEN i PASSA_EXAMEN***) que hem utilitzat en la nostra anàlisi, ens obliga a utilitzar diferents mètodes economètrics en funció de la variable dependent escollida. En concret, les variables ***PASSA_CURS*** i ***PASSA_EXAMEN*** són variables binàries –amb valor igual a 1 si l'alumne passa el curs o l'examen i 0 en cas contrari– que requereixen l'ús d'un model Probit. En canvi, ***NOTA_EXAMEN*** és una variable contínua que varia entre 0 i 10, que es pot estimar amb mínims quadrats ordinaris.

Lògicament, el rendiment acadèmic de l'alumnat podria estar *a priori* en funció d'una multitud de variables com la intel·ligència, la maduresa, la motivació o les circumstàncies personals, a més del fet de seguir les classes per videoconferència o no. Per aïllar aquesta última circumstància, utilitzem tècniques economètriques molt difoses que permeten fer una estimació de quin és l'efecte diferencial de la videoconferència sobre el rendiment acadèmic separant-lo de l'impacte d'altres variables. Amb aquesta finalitat, quan mesurem el rendiment amb la nota obtinguda a l'examen utilitzem un regressió lineal amb el mètode de mínims quadrats ordinaris, que és un mètode àmpliament usat en econometria (Greene, 1996) quan la variable dependent és contínua. En aquest cas, la nota a l'examen és efectivament contínua amb uns valors compresos en l'interval de 0 a 10. Tanmateix, quan emprem com a mesura de rendiment si l'alumne ha passat de curs o no, no podem utilitzar el mateix mètode, ja que la variable dependent en aquest cas només pot tenir un valor de 0 si l'alumne ha suspès o d'1 si ha aprovat. És a dir, és una variable dependent binària.

Per a aquestes variables dependents, el mètode de mínims quadrats ordinaris té certes deficiències. Més concretament, el mètode pot resultar en uns estimadors que representin efectes marginals de les variables independents irrealistes i incorrectes i que, per exemple, impliquin aberracions lògiques com que la probabilitat de passar curs sigui més gran que 1 en alguns casos. Per evitar aquests problemes tècnics, l'econometria recomana utilitzar mètodes alternatius que no tenen les deficiències esmentades, com el mètode Probit o el mètode Logit[5] (Greene, 1996). Per això, per mesurar l'impacte de la videoconferència en la probabilitat de passar curs, utilitzarem un Probit, que ajusta les estimacions per reflectir fidelment la naturalesa binària de la variable dependent.

3. RESULTATS

3.1. Resultats obtinguts per a la variable dependent PASSA_CURS

De la mostra original, elaborem una submostra en la qual el nivell d'observació és alumne-any en comptes d'alumne-convocatòria.

A continuació, veiem si la probabilitat de passar curs és estadísticament significativa entre l'alumnat que segueix les assignatures per videoconferència. Per a això modelem l'esdeveniment de passar curs per a l'alumne *i* l'any acadèmic *t* E_{it} com:

$E_{it} = 1$ si i només si $x_{it}\beta + \beta_i VDCF_{it} + \varepsilon_{it} > 0$ i $E_{it} = 0$ en cas contrari. ***(1)***

On β són paràmetres que s'han d'estimar, $\boldsymbol{X_{it}}$ són les variables de control, $\boldsymbol{VDCF_{it}}$ és la variable que indica si l'alumne ***i*** ha seguit el curs per videoconferència l'any **t**, i $_{\delta it}$ representa altres característiques no observables de l'alumnat. Sota el supòsit que $_{\delta it}$ segueix una distribució normal de mitjana zero i variància σ^2, podem estimar els paràmetres en ***(1)*** amb un model Probit per comprovar si l'alumnat que segueix el curs per videoconferència té més o menys probabilitats de passar de curs, és a dir, d'aprovar la matèria en la convocatòria de juny o en la de setembre.

Mostrem els resultats d'aquesta estimació en les nou taules de l'annex 1.

La taula 1 mostra com només la variable batxiller i la variable selectivitat influeixen de manera estadísticament significativa en la probabilitat de passar curs. La nota de selectivitat augmenta la probabilitat de passar el curs, mentre que els alumnes provinents de batxillerat tenen menys probabilitats de passar curs en comparació amb aquells procedents de formació professional. La combinació d'ambdós resultats suggereix que només els estudiants provinents de batxillerat, amb notes relativament altes, tenen un rendiment acadèmic millor que els estudiants provinents de formació professional. Equivalentment, els estudiants de batxillerat amb notes de selectivitat baixes tenen menys probabilitats de passar curs en comparació amb els estudiants provinents de formació professional. Una explicació possible pot ser que el grau de coneixements que tenen de l'assignatura de comptabilitat els alumnes procedents de formació professional, en general, és superior als de batxillerat, perquè la majoria d'estudiants que procedeixen de formació professional

[5] Per ampliar informació sobre el mètode Probit i Logit, vegeu Gujarati (1997) i Otero (1993).

han fet el mòdul d'administració i finances, mòdul en què la comptabilitat té un paper important en el pla d'estudis.

D'altra banda, destaquem que ser repetidor, és a dir, haver cursat anteriorment la matèria objecte d'estudi, sí que afecta de manera positiva i molt significativa el fet PASSAR_CURS, aspecte que té cert sentit, ja que l'alumne que no passa curs en principi sol recordar certes idees ja apreses en el curs anterior.

Respecte al nostre objecte d'estudi, no detectem que els alumnes de videoconferència tinguin una probabilitat estadísticament diferent de passar el curs d'aquells alumnes que segueixen un ensenyament presencial de manera tradicional, ja que el valor del coeficient de la variable independent és igual a +0,10, si bé el coeficient esmentat no afecta de manera significativa.

En la taula 4: Probit 1 Fonaments d'Infermeria, les variables que afecten de manera positiva i significativa són la procedència de més grans de 25 anys i haver aprovat la selectivitat el juny. Afecta de manera negativa i significativa l'edat, si bé amb un percentatge baix de -0,03.

Quant al nostre objectiu d'estudi, la variable independent videoconferència afecta de manera negativa i significativa la probabilitat de PASSAR_CURS amb un coeficient de -0,21. Si bé, una vegada calculat l'efecte marginal, el resultat obtingut és que la videoconferència afecta de manera negativa estadísticament 1 de cada 1.000 alumnes (-0,001).

En la taula 7: Probit 1 Psicologia del Desenvolupament en Edat Escolar, es repeteix que el batxillerat afecta de manera negativa i molt significativa, igual com l'edat de l'alumne i el fet de ser repetidor.

Quant al nostre objecte d'estudi, la variable videoconferència sí que afecta de manera negativa i significativa la variable dependent PASSA_CURS, amb un coeficient del -0,32. Si bé, una vegada calculat l'efecte marginal, el resultat obtingut és que la videoconferència afecta de manera negativa estadísticament 1,9 alumnes de cada 100 (-0,019).

3.2. Resultats obtinguts per a la variable dependent NOTA_EXAMEN

A continuació, analitzem si l'alumnat que estudia a través de videoconferència té millor o pitjor nota a l'examen de l'assignatura. És a dir, investiguem si l'ensenyament per videoconferència afecta el rendiment acadèmic condicionat al fet que l'alumnat efectivament es presenti a l'examen.

A partir de les estadístiques descriptives, estimem el model formal següent:

$$y_{it} = x_{it}\alpha + \alpha_i VDCF_{it} + v_{it} \quad (2)$$

On y_{it} representa la nota obtinguda a l'examen per l'alumne ***i*** l'any **t** i, com abans, la matriu x_{it} representa les variables de control; $\boldsymbol{VDCF}_{it}$ identifica els alumnes que estudien per videoconferència, i $v_{it,}$ altres variables no observades, amb el supòsit habitual de *E[v/x,VDCF]=0*. Sota aquest supòsit podem estimar *(2)* pel mètode de mínims quadrats ordinaris.[6]

[6] Per a més informació en relació amb el mètode de mínims quadrats ordinaris vegeu Greene (1996).

En la taula 2: MCO Comptabilitat Financera II, podem observar que només hi ha tres variables que afecten significativament la nota obtinguda a l'examen. L'alumnat provinent de batxillerat obté de mitjana notes inferiors, al voltant de 2 punts, a les notes obtingudes per l'alumnat que prové de formació professional. En canvi, la nota obtinguda a la selectivitat està relacionada positivament amb la nota obtinguda a l'examen. Aproximadament, per cada punt obtingut a l'examen de selectivitat, la nota a l'examen s'incrementa en mig punt. Això és consistent amb l'evidència que hem trobat i explicat anteriorment, és a dir, la combinació d'aquests coeficients indica que només l'alumnat provinent de batxillerat amb nota relativament alta té millor rendiment que l'alumnat provinent de formació professional. Finalment, cal destacar que el fet de ser repetidor sí que afecta de manera positiva i significativa en la nota de l'examen.

Respecte a la nostra variable independent, la videoconferència, hi ha una relació positiva entre la nota obtinguda a l'examen i la variable que identifica els alumnes de videoconferència, encara que aquesta relació no és estadísticament significativa.

En la taula 5: MCO Fonaments d'Infermeria, torna a afectar de manera negativa i significativa la procedència del batxillerat, i afecta de manera positiva i significativa el fet de procedir de més grans de 25 anys i la nota obtinguda en la selectivitat.

Quant a la variable videoconferència, afecta de manera significativa i negativa amb un coeficient de -0,42, la qual cosa implica que els alumnes que reben videoconferència obtenen unes notes mitjanes inferiors en 42 dècimes sobre una nota màxima de 10.

En la taula 8: MCO Psicologia del Desenvolupament en Edat Escolar, el batxiller continua afectat de manera negativa i significativa, igual com el fet de ser repetidor. Afecta de manera positiva i significativa la nota obtinguda a la selectivitat i l'edat.

Quant a la videoconferència, no afecta de manera significativa la variable NOTA_EXAMEN.

3.3. Resultats obtinguts per a la variable dependent PASSA_EXAMEN

En aquest apartat estudiem l'efecte de la videoconferència sobre el resultat d'aquells alumnes que es presenten a l'examen i, per tant, s'exclouen de la mostra els no presentats.

Per a això modelem l'esdeveniment de passar l'examen per a l'alumne *i* l'any acadèmic *t* PE_{it} com:

$PE_{it} = 1$ si i només si $x_{it}\beta + \beta_1 VDCF_{it} + \varepsilon_{it} > 5$ i $PE_{it} = 0$ en cas contrari. ***(3)***

En la taula 3 de l'annex 1, calculem els resultats de l'estimació de (3) amb un model Probit, en què la variable dependent és **PASSA_EXAMEN** (PE_{it}), una variable binària amb valor igual a 1 si l'alumne obté almenys un 5 a l'examen, i 0 en cas contrari.

La taula 3: Probit 2 Comptabilitat Financera II, mostra com els resultats sobre la probabilitat d'aprovar l'examen són molt semblants als obtinguts quan hem utilitzat la probabilitat de passar curs o la nota

a l'examen. La nota de la selectivitat i el fet de ser repetidor estan associats positivament amb el rendiment acadèmic, que en aquest cas és la probabilitat de passar l'examen; tanmateix, una vegada més, el fet que l'alumne provingui del batxillerat afecta significativament de manera negativa la probabilitat de passar l'examen, encara que amb aquesta variable l'efecte no és tan significatiu com en els dos casos anteriors.

Pel que fa a la variable videoconferència, el coeficient tampoc no és estadísticament diferent de 0, per la qual cosa per tercera vegada les dades ens indiquen que el fet de rebre les classes mitjançant la videoconferència no afecta el rendiment acadèmic de l'estudiant en l'assignatura de Comptabilitat Financera II.

En la taula 6: Probit 2 Fonaments d'Infermeria, es repeteix que la variable batxillerat afecta de manera negativa i molt significativa.

Quant a la videoconferència, afecta de manera negativa i significativa la probabilitat de PASSAR_CURS, amb un coeficient de -0,36. Si bé, una vegada calculat l'efecte marginal, el resultat obtingut és que la videoconferència afecta de manera negativa 2,3 de cada 100 alumnes.

En la taula 9: Probit 2 Psicologia del Desenvolupament en Edat Escolar, es repeteix l'afectació negativa i significativa del batxillerat i l'afectació positiva i significativa de la nota obtinguda a la selectivitat.

Quant al nostre objecte d'estudi, la videoconferència, aquesta afecta de manera negativa i significativa amb un coeficient del -0,36. Si bé, una vegada calculat l'efecte marginal, el resultat obtingut és que aquesta variable afectaria 1,2 alumnes de cada 100.

4. CONCLUSIÓ

Utilitzant diferents tècniques d'anàlisi multivariant i fins a tres variables per mesurar el rendiment acadèmic en tres assignatures pertanyents als graus d'Empresa, Infermeria i Magisteri **no hem trobat evidència empírica** que suggereixi que els alumnes de videoconferència tenen un rendiment inferior als alumnes que segueixen les classes presencialment. Si bé, com hem comentat en l'apartat anterior, en determinats casos sí que la videoconferència afecta de manera significativa i negativa, de manera que l'efecte marginal obtingut en aquests casos varia entre un 0,1% i un 2,3%, per la qual cosa continuem deduint que la videoconferència és una eina adequada per utilitzar en la docència universitària.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

CABERO, J. (dir.) [*et al.*]. (1999). *Tecnología educativa*. Madrid: Editorial Síntesis, ISBN: 84-7738-632-3.

– «La videoconferencia como instrumento educativo». A: CABERO, J. *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Editorial Síntesis, 2000, pàg. 97-110, ISBN: 84-7738-788-5.

Comunicado de la Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior, Salamanca, 2001. <http://www.mec.es/univ/index.html>.

Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior de Pragam, 2002. <http://www.mec.es/univ/index.html>.

Comunicado de Graz por parte de la Asociación Europea de Universidades, 2003. <www.eua.be>

Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación superior, de Berlín, 2003. <www.eua.be>.

Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior, de Bergen, 2005. <www.eua.be>.

Declaración de la Sorbona, 1998. <http://www.mec.es/univ/index.html>.

Declaración de Bolonia, 1999. <http://www.mec.es/univ/index.html>.

Declaración de Londres, 2007. <http://www.mec.es/univ/index.html>.

FILLION, G.; LIMAYEN, M.; BOUCHARD, L. «Videoconferencing in distance education: A study of student perceptions in lecture context». *Innovations in Education and Teaching International Journal* 36, núm. 4 (1999), pàg. 302-319. ISSN: 1355-8005.

GREENE, H. G.; *Análisis Econométrico*. 3a edició. Madrid: Prentice Hall, 1996.

GUJARATI, D. N. *Econometría*. 3a edició. McGraw Hill, 1997.

ISLA, J. L.; ORTEGA, F. D. «Consideraciones para la implantación de la videoconferencia en el aula». *Píxel-Bit*, núm. 17, 2001.

OLIVER, M. *La videoconferencia en el campo educativo. Técnicas y procedimientos*. Comunicación Edutec, 1995.

OTERO, J. M. *Econometría: Series temporales y predicción*. Editorial AC, 1993.

SALINAS, J. *Efectos de la introducción de las TIC en la mejora de la docencia universitaria.* Comunicació presentada al 2n Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació, Tarragona, 2002.

SÁNCHEZ, E. «Integración de la videoconferencia en la educación a distancia». *Píxel-Bit*, núm. 17, 2001.

SEVILLANO, M. L.; SÁNCHEZ, E. *El sistema de videoconferencia en la Universidad Nacional a Distancia: contraste de opiniones*. Comunicación Edutec, 1997.

URBINA, S.; FORTEZA, D. *Videoconferencia en la enseñanza universitaria y cambio del rol en el profesorado*. Comunicación Congreso Edutec, 2001.

ANNEX 1:

Taula 1: Probit 1 - Comptabilitat Financera II

Estimació d'un model Probit en què la variable dependent és l'esdeveniment de si l'alumne passa el curs o no. La desviació estàndard del coeficient s'inclou entre parèntesi. (***) representa que el coeficient és estadísticament significatiu a l'1%, (**) representa que el coeficient és estadísticament significatiu al 5%, mentre que (*) significa que el coeficient és estadísticament significatiu al 10%.

Variable	Coef. est.	Desv. est.
Constant	-1,08***	0,28
Humanitats i socials[1]	-0,86**	0,43
Ciències i tecnologia[2]	-0,58	0,43
Altres[3]	-0,28	0,19
Més grans de 25 anys[4]	-0,27	0,28
Batxiller[5]	-1,28**	0,57
Videoconferència[6]	0,01	0,08
Selectivitat[7]	0,26***	0,07
Edat[8]	0,00	0,01
Juny[9]	0,07	0,08
Repetidor[10]	0,75***	0,09
Observacions	1.905	
Log Likelihood	-768,38	

1. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha fet l'especialitat d'humanitats i socials al batxillerat i 0 en cas contrari.
2. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha fet l'especialitat de ciències i tecnologia al batxillerat i 0 en cas contrari.
3. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha accedit a la universitat sent diplomat, llicenciat o ve de l'estranger i 0 en cas contrari.
4. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne prové de l'accés de més grans de 25 anys i 0 en cas contrari.
5. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha accedit a la universitat des del batxillerat i 0 en cas contrari.
6. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha rebut la docència a través de videoconferència i 0 en cas contrari.
7. Nota mitjana obtinguda per l'alumne a l'examen de selectivitat. Si l'alumne no va accedir-hi pel batxillerat, el valor d'aquesta variable és 0.
8. Edat mitjana de l'alumne.
9. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha aprovat les proves d'accés a la universitat des del batxillerat en la convocatòria de juny i 0 en cas contrari.
10. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne es va matricular a l'assignatura en algun any anterior i 0 en cas contrari.

Taula 2: MCO - Comptabilitat Financera II

Estimació d'un model de mínims quadrats ordinaris en què la variable dependent és la nota obtinguda per l'alumne a l'examen, que oscil·la entre zero i deu. La desviació estàndard del coeficient s'inclou entre parèntesi. (***) representa que el coeficient és estadísticament significatiu a l'1%, (**) representa que el coeficient és estadísticament significatiu al 5%, mentre que (*) significa que el coeficient és estadísticament significatiu al 10%.

Variable	Coef. estim.	Desv. est.
Constant	3,52***	0,59
Humanitats i socials[1]	-1,36	1,15
Ciències i tecnologia[2]	-1,19	1,14
Altres[3]	-0,23	0,39
Més grans de 25 anys[4]	0,38	0,60
Batxiller[5]	-2,24*	1,13
Videoconferència[6]	0,07	0,15
Selectivitat[7]	0,48***	0,13
Edat[8]	0,02	0,02
Juny[9]	-0,01	0,16
Repetidor[10]	0,62***	0,16
Observacions	773	
R2	0,1034	

1. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha fet l'especialitat d'humanitats i socials al batxillerat i 0 en cas contrari.
2. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha fet l'especialitat de ciències i tecnologia al batxillerat i 0 en cas contrari.
3. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha accedit a la universitat sent diplomat, llicenciat o ve de l'estranger i 0 en cas contrari.
4. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne prové de l'accés de més grans de 25 anys i 0 en cas contrari.
5. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne prové de cursar el batxillerat i 0 en cas contrari.
6. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha rebut la docència a través de videoconferència i 0 en cas contrari.
7. Nota mitjana obtinguda per l'alumne a l'examen de selectivitat. Si l'alumne no va accedir-hi pel batxillerat, el valor d'aquesta variable és 0.
8. Edat mitjana de l'alumne.
9. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha aprovat les proves d'accés a la universitat des del batxillerat en la convocatòria de juny i 0 en cas contrari.
10. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne s'ha matriculat a l'assignatura en algun any anterior i 0 en cas contrari.

Taula 3: Probit 2 - Comptabilitat Financera II

Estimació d'un model Probit en què la variable dependent és l'esdeveniment de si l'alumne obté almenys un aprovat a l'examen de l'assignatura. La desviació estàndard del coeficient s'inclou entre parèntesi. (***) representa que el coeficient és estadísticament significatiu a l'1%, (**) representa que el coeficient és estadísticament significatiu al 5%, mentre que (*) significa que el coeficient és estadísticament significatiu al 10%.

Variable	Coef. estim.	Desv. est.
Constant	-0,79*	0,43
Humanitats i socials[1]	-1,02	0,85
Ciències i tecnologia[2]	-0,85	0,84
Altres[3]	-0,05	0,27
Més grans de 25 anys[4]	-0,06	0,42
Batxiller[5]	-1,42	0,94
Videoconferència[6]	0,11	0,11
Selectivitat[7]	0,32***	0,09
Edat[8]	0,02*	0,01
Juny[9]	-0,04	0,11
Repetidor[10]	0,61***	0,12
Observacions	774	
Log Likelihood	-476,10	

1. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha fet l'especialitat d'humanitats i socials al batxillerat i 0 en cas contrari.
2. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha fet l'especialitat de ciències i tecnologia al batxillerat i 0 en cas contrari.
3. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha accedit a la universitat sent diplomat, llicenciat o ve de l'estranger i 0 en cas contrari.
4. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne prové de l'accés de més grans de 25 anys i 0 en cas contrari.
5. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne prové de cursar el batxillerat i 0 en cas contrari.
6. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha rebut la docència a través de videoconferència i 0 en cas contrari.
7. Nota mitjana obtinguda per l'alumne a l'examen de selectivitat. Si l'alumne no va accedir-hi pel batxillerat, el valor d'aquesta variable és 0.
8. Edat mitjana de l'alumne.
9. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha aprovat les proves d'accés a la universitat des del batxillerat en la convocatòria de juny i 0 en cas contrari.
10. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne s'ha matriculat a l'assignatura en algun any anterior i 0 en cas contrari.

Taula 4: Probit 1 - Fonaments d'Infermeria

Estimació d'un model Probit en què la variable dependent és l'esdeveniment de si l'alumne passa el curs o no. El model inclou variables *dummy* per any acadèmic els coeficients de les quals no s'inclouen en la taula. La desviació estàndard del coeficient s'inclou entre parèntesi. (***) representa que el coeficient és estadísticament significatiu a l'1%, (**) representa que el coeficient és estadísticament significatiu al 5%, mentre que (*) significa que el coeficient és estadísticament significatiu al 10%.

Variable	Coef. estim.	Desv. est.
Constant	1,37***	0,28
Humanitats i socials[1]	0,36	0,73
Ciències i tecnologia[2]	0,52	0,61
Altres[3]	-0,15	0,27
Més grans de 25 anys[4]	1,06***	0,33
Batxiller[5]	-1,25	0,96
Videoconferència[6]	-0,21*	0,11
Selectivitat[7]	0,17	0,12
Edat[8]	-0,03***	0,01
Juny[9]	0,29*	0,15
Repetidor[10]	0,07	0,17
Observacions	839	
Log Likelihood	-403,3191013	

1. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha fet l'especialitat d'humanitats i socials al batxillerat i 0 en cas contrari.
2. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha fet l'especialitat de ciències i tecnologia al batxillerat i 0 en cas contrari.
3. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha accedit a la universitat sent diplomat, llicenciat o ve de l'estranger i 0 en cas contrari.
4. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne prové de l'accés de més grans de 25 anys i 0 en cas contrari.
5. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne prové de cursar el batxillerat i 0 en cas contrari.
6. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha rebut la docència a través de videoconferència i 0 en cas contrari.
7. Nota mitjana obtinguda per l'alumne a l'examen de selectivitat. Si l'alumne no va accedir-hi pel batxillerat, el valor d'aquesta variable és 0.
8. Edat mitjana de l'alumne.
9. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha aprovat les proves d'accés a la universitat des del batxillerat en la convocatòria de juny i 0 en cas contrari.
10. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne s'ha matriculat a l'assignatura en algun any anterior i 0 en cas contrari.

Taula 5: MCO - Fonaments d'Infermeria

Estimació d'un model de mínims quadràtics ordinaris en què la variable dependent és la nota obtinguda per l'alumne a l'examen, que oscil·la entre zero i deu. El model inclou variables *dummy* per any acadèmic els coeficients de les quals no s'inclouen en la taula. La desviació estàndard del coeficient s'inclou entre parèntesi. (***) representa que el coeficient és estadísticament significatiu a l'1%, (**) representa que el coeficient és estadísticament significatiu al 5%, mentre que (*) significa que el coeficient és estadísticament significatiu al 10%.

Variable	Coef. estim.	Desv. est.
Constant	6,68***	0,30
Humanitats i socials[1]	1,07	0,72
Ciències i tecnologia[2]	0,55	0,53
Altres[3]	1,12***	0,38
Més grans de 25 anys[4]	0,84***	0,28
Batxiller[5]	-4,12***	0,81
Videoconferència[6]	-0,42***	0,11
Selectivitat[7]	0,66***	0,10
Edat[8]	-0,01	0,01
Juny[9]	0,09	0,14
Repetidor[10]	-0,29*	0,17
Observacions	871	
R2	0,2298	

1. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha fet l'especialitat d'humanitats i socials al batxillerat i 0 en cas contrari.
2. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha fet l'especialitat de ciències i tecnologia al batxillerat i 0 en cas contrari.
3. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha accedit a la universitat sent diplomat, llicenciat o ve de l'estranger i 0 en cas contrari.
4. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne prové de l'accés de més grans de 25 anys i 0 en cas contrari.
5. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne prové de cursar el batxillerat i 0 en cas contrari.
6. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha rebut la docència a través de videoconferència i 0 en cas contrari.
7. Nota mitjana obtinguda per l'alumne a l'examen de selectivitat. Si l'alumne no va accedir-hi pel batxillerat, el valor d'aquesta variable és 0.
8. Edat mitjana de l'alumne.
9. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha aprovat les proves d'accés a la universitat des del batxillerat en la convocatòria de juny i 0 en cas contrari.
10. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne s'ha matriculat a l'assignatura en algun any anterior i 0 en cas contrari.

Taula 6: Probit 2 - Fonaments d'Infermeria

Estimació d'un model Probit en què la variable dependent és l'esdeveniment de si l'alumne obté almenys un aprovat a l'examen de l'assignatura. El model inclou variables *dummy* per any acadèmic els coeficients de les quals no s'inclouen en la taula. La desviació estàndard del coeficient s'inclou entre parèntesi. (***) representa que el coeficient és estadísticament significatiu a l'1%, (**) representa que el coeficient és estadísticament significatiu al 5%, mentre que (*) significa que el coeficient és estadísticament significatiu al 10%.

Variable	Coef. estim.	Desv. est.
Constant	1,17***	0,28
Humanitats i socials[1]	0,67	0,68
Ciències i tecnologia[2]	0,25	0,47
Altres[3]	0,47	0,36
Més grans de 25 anys[4]	0,53**	0,27
Batxiller[5]	-3,30***	-0,94
Videoconferència[6]	-0,36***	0,11
Selectivitat[7]	0,56***	0,14
Edat[8]	-0,01*	0,01
Juny[9]	0,12	0,14
Repetidor[10]	-0,14	0,16
Observacions	872	
Log Likelihood	-439,0275421	

1. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha fet l'especialitat d'humanitats i socials al batxillerat i 0 en cas contrari.
2. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha fet l'especialitat de ciències i tecnologia al batxillerat i 0 en cas contrari.
3. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha accedit a la universitat sent diplomat, llicenciat o ve de l'estranger i 0 en cas contrari.
4. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne prové de l'accés de més grans de 25 anys i 0 en cas contrari.
5. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne prové de cursar el batxillerat i 0 en cas contrari.
6. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha rebut la docència a través de videoconferència i 0 en cas contrari.
7. Nota mitjana obtinguda per l'alumne a l'examen de selectivitat. Si l'alumne no va accedir-hi pel batxillerat, el valor d'aquesta variable és 0.
8. Edat mitjana de l'alumne.
9. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha aprovat les proves d'accés a la universitat des del batxillerat en la convocatòria de juny i 0 en cas contrari.
10. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne s'ha matriculat a l'assignatura en algun any anterior i 0 en cas contrari.

Taula 7: Probit 1 - Psic. del Desenvolupament en Edat Escolar

Estimació d'un model Probit en què la variable dependent és l'esdeveniment de si l'alumne passa el curs o no. El model inclou variables *dummy* per any acadèmic els coeficients de les quals no s'inclouen en la taula. La desviació estàndard del coeficient s'inclou entre parèntesi. (***) representa que el coeficient és estadísticament significatiu a l'1%, (**) representa que el coeficient és estadísticament significatiu al 5%, mentre que (*) significa que el coeficient és estadísticament significatiu al 10%.

Variable	Coef. estim.	Desv. est.
Constant	2,24***	0,67
Humanitats i socials[1]	0,48*	0,28
Ciències i tecnologia[2]	0,39	0,30
Altres[3]	-0,24	0,39
Més grans de 25 anys[4]	0,13	0,37
Batxiller[5]	-1,99**	0,85
Videoconferència[6]	-0,32**	0,15
Selectivitat[7]	0,23*	0,14
Edat[8]	-0,04**	0,15
Juny[9]	0,12	0,16
Repetidor[10]	-1,12**	0,43
Observacions	470	
Log Likelihood	-228,6848026	

1. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha fet l'especialitat d'humanitats i socials al batxillerat i 0 en cas contrari.
2. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha fet l'especialitat de ciències i tecnologia al batxillerat i 0 en cas contrari.
3. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha accedit a la universitat sent diplomat, llicenciat o ve de l'estranger i 0 en cas contrari.
4. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne prové de l'accés de més grans de 25 anys i 0 en cas contrari.
5. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne prové de cursar el batxillerat i 0 en cas contrari.
6. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha rebut la docència a través de videoconferència i 0 en cas contrari.
7. Nota mitjana obtinguda per l'alumne a l'examen de selectivitat. Si l'alumne no va accedir-hi pel batxillerat, el valor d'aquesta variable és 0.
8. Edat mitjana de l'alumne.
9. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha aprovat les proves d'accés a la universitat des del batxillerat en la convocatòria de juny i 0 en cas contrari.
10. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne s'ha matriculat a l'assignatura en algun any anterior i 0 en cas contrari.

Taula 8: MCO - Psic. del Desenvolupament en Edat Escolar

Estimació d'un model de mínims quadrats ordinaris en què la variable dependent és la nota obtinguda per l'alumne a l'examen, que oscil·la entre zero i deu. El model inclou variables *dummy* per any acadèmic els coeficients de les quals no s'inclouen en la taula. La desviació estàndard del coeficient s'inclou entre parèntesi. (***) representa que el coeficient és estadísticament significatiu a l'1%, (**) representa que el coeficient és estadísticament significatiu al 5%, mentre que (*) significa que el coeficient és estadísticament significatiu al 10%.

Variable	Coef. estim.	Desv. est.
Constant	5,67***	0,85
Humanitats i socials[1]	0,37	0,30
Ciències i tecnologia[2]	0,34	0,32
Altres[3]	0,48	0,46
Més grans de 25 anys[4]	-0,45	0,39
Batxiller[5]	-3,09***	0,79
Videoconferència[6]	-0,22	0,16
Selectivitat[7]	0,51***	0,13
Edat[8]	0,05***	0,02
Juny[9]	-0,22	0,17
Repetidor[10]	-1,02*	0,61
Observacions	448	
R2	0,1151	

1. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha fet l'especialitat d'humanitats i socials al batxillerat i 0 en cas contrari.
2. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha fet l'especialitat de ciències i tecnologia al batxillerat i 0 en cas contrari.
3. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha accedit a la universitat sent diplomat, llicenciat o ve de l'estranger i 0 en cas contrari.
4. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne prové de l'accés de més grans de 25 anys i 0 en cas contrari.
5. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne prové de cursar el batxillerat i 0 en cas contrari.
6. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha rebut la docència a través de videoconferència i 0 en cas contrari.
7. Nota mitjana obtinguda per l'alumne a l'examen de selectivitat. Si l'alumne no va accedir-hi pel batxillerat, el valor d'aquesta variable és 0.
8. Edat mitjana de l'alumne.
9. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha aprovat les proves d'accés a la universitat des del batxillerat en la convocatòria de juny i 0 en cas contrari.
10. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne s'ha matriculat a l'assignatura en algun any anterior i 0 en cas contrari.

Taula 9: Probit 2 - Psic. del Desenvolupament en Edat Escolar

Estimació d'un model Probit en què la variable dependent és l'esdeveniment de si l'alumne obté almenys un aprovat a l'examen de l'assignatura. El model inclou variables *dummy* per any acadèmic els coeficients de les quals no s'inclouen en la taula. La desviació estàndard del coeficient s'inclou entre parèntesi. (***) representa que el coeficient és estadísticament significatiu a l'1%, (**) representa que el coeficient és estadísticament significatiu al 5%, mentre que (*) significa que el coeficient és estadísticament significatiu al 10%.

Variable	Coef. estim.	Desv. Est.
Constant	0,97	0,93
Humanitats i socials[1]	0,03	0,32
Ciències i tecnologia[2]	-0,02	0,34
Altres[3]	-0,38	0,52
Més grans de 25 anys[4]	-0,67	0,46
Batxiller[5]	-2,91***	0,93
Videoconferència[6]	-0,36*	0,18
Selectivitat[7]	0,46***	0,15
Edat[8]	0,04*	0,02
Juny[9]	-0,10	0,18
Repetidor[10]	-0,87	0,59
Observacions	449	
Log Likelihood	-191,7592418	

1. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha fet l'especialitat d'humanitats i socials al batxillerat i 0 en cas contrari.
2. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha fet l'especialitat de ciències i tecnologia al batxillerat i 0 en cas contrari.
3. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha accedit a la universitat sent diplomat, llicenciat o ve de l'estranger i 0 en cas contrari.
4. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne prové de l'accés de més grans de 25 anys i 0 en cas contrari.
5. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne prové de cursar el batxillerat i 0 en cas contrari.
6. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha rebut la docència a través de videoconferència i 0 en cas contrari.
7. Nota mitjana obtinguda per l'alumne a l'examen de selectivitat. Si l'alumne no va accedir-hi pel batxillerat, el valor d'aquesta variable és 0.
8. Edat mitjana de l'alumne.
9. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne ha aprovat les proves d'accés a la universitat des del batxillerat en la convocatòria de juny i 0 en cas contrari.
10. Variable amb valor igual a 1 si l'alumne s'ha matriculat a l'assignatura en algun any anterior i 0 en cas contrari.

El massatge infantil aplicat a l'escola: noves estratègies per a la millora de la qualitat afectiva i emocional en atenció primerenca

Maria Femenias Andreu

RESUM

Aquest article sintetitza els aspectes més rellevants de la tesi doctoral de Maria Femenias Andreu, enfocada en la reflexió sobre la importància dels aspectes emocionals i afectius en el cicle 0-3. Planteja la introducció del massatge infantil a les aules d'educació infantil com un instrument privilegiat de vincle i comunicació amb els infants, i elabora una proposta didàctica adaptada per grups d'edat.

RESUMEN

Este artículo sintetiza los aspectos más relevantes de la tesis doctoral de Maria Femenias Andreu, enfocada en la reflexión sobre la importancia de los aspectos emocionales y afectivos en el ciclo 0-3. Plantea la introducción del masaje infantil en las aulas de educación infantil como un instrumento privilegiado de vínculo y comunicación con los niños, elaborando una propuesta didáctica adaptada por grupos de edad.

1. INTRODUCCIÓ

En aquesta investigació es presenta el massatge infantil com un instrument privilegiat de relació i de comunicació entre l'infant i les seves persones d'afecció, com una eina que promou la nutrició afectiva mitjançant el tacte a uns nivells realment especials.

La motivació més important d'aquest projecte ha consistit a vincular el massatge infantil amb el marc escolar, concretament en l'etapa de zero a tres anys. Centrar aquest estudi en els més petits, en les edats més primerenques de la vida, en un intent de recordar i recuperar la importància dels aspectes emocionals i afectius en un moment clau en què es forma la base de l'ésser humà, ha estat una de les principals prioritats.

D'aquesta manera, es tracta d'aplicar noves estratègies afectives a l'escola infantil que ajudin els infants a compensar l'absència de les figures parentals i aportin als professionals nous recursos i coneixements de relació i vinculació amb els alumnes.

No podem deixar de tenir en compte que els infants integren el seu cos segons les vivències sensorials: durant aquestes edats són capaços de processar molta més informació mitjançant el tacte que mitjançant la resta de sentits. Per tant, és fonamental que l'escola tingui en compte aquesta realitat fisiològica i emocional, permetent que els missatges, aprenentatges, actituds i valors arribin als infants a partir d'experiències corporals enriquidores. D'aquesta manera, dedicant-los de forma específica un temps i un espai emocional d'interacció mitjançant el massatge infantil, permetem contemplar la seva individualitat, familiaritzar-nos amb el seu llenguatge corporal i afavorir el vincle afectiu d'una forma privilegiada.

2. ELS REFERENTS TEÒRICS I CONCEPTUALS

2.1. El tacte i la seva importància

La necessitat del tacte durant la infantesa està demostrada en nombrosos estudis que exposen la seva influència en el desenvolupament infantil, identificant-lo com un dels elements fonamentals en l'establiment del vincle afectiu i, de forma més genèrica, en el desenvolupament físic, psíquic i social de l'infant (Brown, 1984; Cigales, Field *et al*., 1996; Davis, 1998; Dellinger-Bavolek, 1996; Diego *et al*., 2002; Edwards, 1987; Field, 2004; Field, Harding, Soliday *et al*., 1998).

Així doncs, la necessitat de contacte corporal, cutani, és un requeriment per a la salut dels éssers humans. El cos, d'ençà que neix, demana ser tocat, mirat i estimat per optimitzar els processos de vinculació. Aquesta necessitat de contacte corporal i, en general, de tot llenguatge no verbal, es relaciona estretament amb l'expressió de les emocions més profundes vinculades amb l'afecte i el plaer (Montagu, 1981; Montagu, Matson, 1989).

A més, segons Davis (1998) podem parlar de quatre valors fonamentals del tacte:

- *Valor biològic*: diversos estudis assenyalen que les carícies suaus i els contactes cutanis milloren el funcionament de gairebé tots els sistemes corporals (respiratori, circulatori, excretor, digestiu, nerviós, endocrí, etc.) (Blackwell, 1994; Field, Schanberg *et al*., 1986; Field, 1995b; Field, 1998b; Field, 2001; Field *et al*., 2004; Hernández-Reif *et al*., 1999; 2001; 2005; 2006; Lovas *et al*., 2002; Dieter *et al*., 2003; Khilnani *et al*., 2003; Underdown *et al*., 2006).

- *Valor de la comunicació*: el tacte és un canal fonamental mitjançant el qual l'infant expressa les seves necessitats. Molts missatges i emocions poden comunicar-se millor mitjançant el tacte, i a vegades és l'única forma d'expressar-los. Sovint, en l'infant, el tacte esdevé una via per canalitzar i comunicar emocions.

- *Valor psicològic*: el contacte físic té gran importància en la sensació de benestar i seguretat de l'infant. El tacte és necessari per establir l'autoidentitat i una imatge corporal adequada i agradable. També és necessari per desenvolupar l'autoestima. Diferents autors han trobat evidències que confirmen la importància de la seguretat emocional en l'infant per al seu correcte desenvolupament (Bacus, 1991; Ferrerós, 1999; Pérez Simó, 2001; Enesco, 2003; Corkille, 2004).

- *Valor de l'experiència social*: la investigació recent sembla que indica que desenvolupam unes pautes que uneixen la qualitat de les nostres experiències tàctils amb la nostra eficiència en les relacions interpersonals (Montagu i Matson, 1981, 1989). La capacitat de confiar en els altres, de ser sensibles, està en relació directa amb el tacte (Mead, 1999).

2.2. Definició, origen i justificació del massatge infantil

El massatge infantil és una antiga tradició en moltes cultures del món que ha estat redescoberta a Occident. Es tracta d'un massatge de contacte i comunicació que aporta una via de canalització de

les emocions i un espai d'escolta i amor entre els pares i els infants i, en general, entre les persones que contacten afectuosament amb l'infant.

El massatge infantil podria definir-se com un *art* antic que implica una connexió profunda amb l'infant, un art que ajuda a comprendre el seu llenguatge no verbal i a respondre amb una escolta respectuosa. En definitiva, un art que es basa en la importància del contacte pell a pell com a eina de comunicació, relació i afecte entre l'infant i les figures d'afecció.

El nom propi que s'associa al massatge infantil a Occident és el de Vimala Schneider (1998), fundadora de l'Associació Internacional de Massatge Infantil (IAIM) l'any 1981. Aquesta autora és la creadora de les tècniques de massatge infantil, recollides a partir de quatre fonts principals: a) la tradició hindú (font d'inspiració de Schneider, que forma part del coneixement ritualístic ancestral dels hindús practicat per totes les mares als fills), b) la tradició que prové de la metodologia sueca, c) la tècnica de la reflexologia podal i d) l'adaptació d'algunes postures de ioga per als bebès.

A Espanya, Mercè Simón va crear l'Associació Espanyola de Massatge Infantil (AEMI) l'any 1993, secció espanyola de la IAIM. L'AEMI està reconeguda per la Conselleria de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya com una associació d'interès social per al benestar de la infància i la família.

L'objectiu clau del massatge infantil consisteix a contribuir a la protecció de la infància afavorint el desenvolupament de vincles afectius entre els pares i/o cuidadors i els infants, mitjançant la promoció del massatge infantil com a mitjà per fomentar la comunicació i la nutrició afectiva a través del tacte, confirmant la importància que tenen els primers anys de vida de l'ésser humà i la seva directa repercussió en la seva salut física, psíquica i emocional.

2.3. Els beneficis del massatge infantil

Cada vegada són més nombrosos els estudis que demostren els beneficis del massatge infantil i les bondats de l'estimulació tàctil en diferents aspectes del desenvolupament dels infants (Blackwell, 2002; Cigales, Field, *et al*., 1996; Cullen *et al*., 2000; Field, 1995a; 1995b; 1998a; 1998b; 1999a; Field, Grizzle *et al*., 1996; Field, Harding, Soliday *et al*., 1998; Field, Hernández-Reif, Quintino *et al.,* 1998; Field, Hernández-Reif, 2001; Field, 2002; Field, Hernández-Reif, Diego *et al*., 2004; Field, Kilmer, Hernández-Reif *et al*., 1996; Heath *et al*., 2000; Lundy, 1996; Medoff, 1986; Peláez-Nogueras *et al*., 1996; Thorp, 2001; Underdown *et al*., 2006). Diferents especialistes han destacat que, des d'un punt de vista fisiològic –però sense ser considerat terapèutic–, el massatge millora el funcionament de pràcticament tots els sistemes corporals (nerviós, endocrí, immunològic, respiratori, circulatori, gastrointestinal i muscular). A més, també aporta plaer sensorial, reforça el vincle afectiu i té una important funció alliberadora de les tensions corporals i emocionals.

2.4. Per què el massatge infantil aplicat a l'escola, concretament al primer cicle d'educació infantil?

La importància del massatge infantil a l'escola infantil es justifica com un element de qualitat afectiva i emocional des del moment en què:

- L'infant de 0 a 3 anys es troba en una etapa global emocional i aprèn mitjançant la riquesa de les seves experiències motrius, manifesta una necessitat sensitiva tàctil i una important capacitat per processar la informació que li arriba a través del tacte. Per aquest motiu, és important que l'escola infantil tingui en compte aquesta realitat fisiològica i emocional pròpia de la primera infància, etapa en la qual no és necessari raonar i en què els missatges arriben als infants des de la vivència corporal.

- L'entrada a l'escola infantil suposa la separació momentània de les figures parentals i la immersió en un context diferent amb persones desconegudes. D'aquesta manera, el massatge infantil esdevé per a l'infant i per al mestre una eina que facilita i afavoreix l'acollida emocional necessària en aquest moment.

- És una etapa essencial per a la construcció d'una base segura que proporcioni a l'infant una seguretat afectiva i emocional fonamental per al seu desenvolupament a tots els nivells. En aquest sentit, un dels beneficis més importants i directes del massatge infantil és afavorir i fiançar el vincle afectiu pares-fill, i també el vincle mestre-infant.

- Apareix la necessitat social d'establir un equilibri entre l'atenció individualitzada que es concedeix a cada infant i les diverses situacions que afavoreixen el sentiment de pertinença a un grup d'iguals. En aquest sentit, el massatge infantil afavoreix i consolida aquest equilibri.

3. DESENVOLUPAMENT DE LA INVESTIGACIÓ I ALGUNES CONCLUSIONS

En total han participat en aquesta investigació 426 persones (294 mestres i educadors, 64 pares, 53 nadons i 14 infants), en 24 cursos i tallers, i s'han emprat qüestionaris oberts i fulls de registre de disseny propi.

Aquesta investigació parteix d'un plantejament teòric que considera el massatge infantil en l'atenció primerenca –entesa com una promoció de la millora de la infància– com una estratègia clau per a la millora de la qualitat afectiva i emocional dels infants a les escoles infantils, la qual cosa ens ha portat a plantejar la necessitat d'una proposta didàctica integrada en el projecte curricular per al primer cicle d'educació infantil, que és l'eix central d'aquesta tesi.

Es parteix de la idea que l'escola infantil té per davant el repte de deixar enrere la concepció com a guarderia per a la custòdia i convertir-se en una vertadera escola de la infància, de manera que tingui en compte l'atenció afectiva i emocional que els infants necessiten en la primera etapa de les seves vides. Per aquest motiu, creiem essencial que el col·lectiu de professionals d'educació infantil adquireixi uns coneixements bàsics sobre el massatge infantil i les implicacions que té, per la qual cosa s'ha plantejat el disseny d'un programa formatiu, s'han registrat les valoracions de professionals i s'ha proposat l'aplicació posterior mitjançant el disseny d'una proposta didàctica general, que estableix les bases teòriques i pràctiques del massatge infantil en el marc escolar.

Des d'aquesta perspectiva s'ha elaborat un programa formatiu per a professionals de l'educació infantil i una proposta didàctica general amb l'objectiu d'afavorir la introducció del massatge infantil en l'etapa educativa de 0 a 3 anys.

En resum, en aquest estudi s'avalua l'intercanvi mutu de les vivències personals, tant individuals com compartides, de pares, professionals d'educació infantil i infants respecte al massatge infantil, i s'observa si resulten afavorides les relacions interpersonals, es creen i refermen vincles afectius, es canvien actituds i comportaments, sorgeixen reflexions positives i s'origina o promou la millora dels plantejaments educatius.

D'aquesta manera, es plantegen els següents objectius generals en relació amb el col·lectiu de professionals d'educació infantil:

a) Dissenyar un programa formatiu que cobreixi la necessitat formativa dels professionals d'educació infantil en relació amb el massatge infantil i la seva aplicació a l'aula.

b) Registrar les valoracions dels professionals d'educació infantil sobre aquest programa formatiu, integrant les seves aportacions al programa.

c) Afavorir la posterior aplicació del programa a l'escola mitjançant el disseny d'una *proposta didàctica general*.

En relació amb les famílies, s'han plantejat i avaluat aquells recursos que impliquen un intercanvi càlid i proper entre els pares, els professionals d'educació infantil i els infants.

Per tal de dur a terme tots els aspectes plantejats, s'ha partit d'onze hipòtesis.

Fruit de la investigació realitzada entre els anys 1999 i 2008, s'ha pogut constatar que nou d'aquestes hipòtesis eren vàlides. Pel que fa a les hipòtesis relatives als professionals de l'educació infantil, a partir de l'observació i de les enquestes posteriors realitzades als participants en els cursos i tallers s'ha conclòs que, efectivament, els professionals de l'educació infantil valoraren positivament la proposta de formació sobre massatge infantil. Pel que fa a la segona hipòtesi, es comprovà que es complia en ambdós vessants: tant en la millora de la relació amb els infants com en la millora de la tasca docent. En el tercer cas, es compleix la millora de la interacció entre docents i pares, ja que s'observà que les interaccions entre ambdós col·lectius durant les sessions de massatge foren voluntàries i espontànies, la qual cosa suggereix la voluntat de col·laboració i relació amb els pares dels alumnes.

Com a contrapartida, no es pogué comprovar que la introducció del massatge infantil incrementàs la dedicació individualitzada dels mestres i educadors als alumnes, ja que no es registraren diferències significatives en la quantitat de temps dedicada abans i després de fer les sessions de massatge. Sí que es compleix, però, la cinquena hipòtesi, que fa referència al fet que el massatge infantil aportaria als educadors un millor coneixement del llenguatge corporal infantil.

Si centram l'atenció en les hipòtesis relatives al paper dels pares, s'ha comprovat que els cursos i tallers milloren la valoració dels progenitors sobre el seu paper en la relació amb els fills. També

s'ha validat la setena hipòtesi, la qual cosa ha permès afirmar que els cursos i tallers també milloren l'ambient de seguretat i confiança dels pares cap als educadors dels seus fills.

Finalment, i pel que respecta als infants, després d'haver examinat enregistraments en vídeo del comportament dels infants en l'àmbit de l'escoleta, s'ha comprovat que el massatge infantil millora la interacció dels infants amb els seus iguals en el marc escolar i ha tingut com a conseqüència una ampliació de les propostes de jocs i d'activitats que solen formar part d'una jornada escolar. Ara bé, no s'ha pogut comprovar que les sessions de massatge infantil hagin suposat un apropament afectiu dels menuts cap als educadors. Tot i que es registrà un increment en el nombre d'interaccions després d'haver-se dut a terme el projecte, la xifra no és significativa estadísticament. Ara bé, sí que s'ha validat la desena hipòtesi, relativa als efectes del massatge infantil sobre una millora de l'autoconeixement corporal dels infants, en la mesura que ha permès un coneixement global i segmentari del cos, un aspecte clau en la construcció de la identitat de l'infant.

Per acabar, s'ha validat l'onzena hipòtesi, que feia referència a un millor aprenentatge de conductes positives en l'àmbit escolar. Així, en el marc de la interacció entre els nins s'ha observat la importància de la comunicació per saber si volen o no rebre un massatge i on el volen, la importància de les actituds de respecte, demanant-se permís entre ells per fer-se el massatge, i també la importància de les actituds d'escoltar per respondre de manera adequada a les demandes i negatives dels companys.

4. LA PROPOSTA DIDÀCTICA: EL TREBALL A L'AULA

Així doncs, una vegada comprovats els beneficis que pot suposar la introducció del massatge infantil –com una eina que permet ajudar a transmetre afecte, respecte, intimitat, confiança i seguretat en la relació dels infants amb les seves figures d'afecte, tant familiars com escolars–, s'ha elaborat una proposta didàctica general com a eina específica dirigida als professionals de l'educació infantil.

La proposta didàctica, que s'ha basat en la tècnica del massatge infantil creada per Vimala Schneider, fundadora de l'Associació Internacional de Massatge Infantil (IAIM), té en compte la necessitat de tenir en consideració aspectes preliminars com ara la creació d'un ambient adequat per dur a terme la sessió amb l'establiment de rutines que aportin confiança, respecte, anticipació i seguretat.

A més, la proposta didàctica parteix de la introducció del massatge infantil a l'aula per grups d'edat, adaptant-se a les necessitats dels infants i a les seves característiques evolutives, aportant, d'aquesta manera, diferents recursos i propostes.

4.1. La introducció del massatge infantil a l'aula de zero a un any

Tal com expliquen Bassedas, Huguet i Solé (2001), durant el primer any de vida, les rutines d'alimentació, higiene i descans constitueixen l'eix principal on se situa la relació entre el nadó i la mestra. És quan s'inicien relacions d'afecte, de vincle i de comunicació. Per tant, esdevé fonamental que es tingui cura d'aquests moments de manera especial i que el mestre estigui especialment atent a les manifestacions i als senyals dels infants. Familiaritzar-se amb el llenguatge corporal dels nadons

és cabdal. El massatge infantil afavoreix aquest aspecte de forma privilegiada i esdevé una porta oberta al món emocional del bebè i de l'infant.

4.1.2. Recursos i propostes

- *Taller de massatge infantil per a pares i bebès*

Una primera proposta de massatge infantil que es pot realitzar a l'aula de zero a un any és plantejar la participació de pares i mares en un taller de massatge, per tal que el primer contacte de l'infant i dels propis pares amb l'escola es realitzi a través d'una activitat entranyable com és el massatge infantil, amb la presència i participació de les mestres. D'aquesta manera, es facilita un coneixement recíproc, la comunicació i l'intercanvi d'experiències entre progenitors i professionals, alhora que s'afavoreix la confiança de les famílies en l'escola i en les persones que s'encarregaran dels seus fills.

- *El massatge infantil a l'aula amb el mestre o la mestra*

El massatge infantil en aquesta franja d'edat a l'aula consistiria en intervencions puntuals segons el moment del dia i les necessitats del bebè. D'aquesta manera, alguns moments que poden ser aprofitats per realitzar el massatge als infants serien els següents:

- *Al llarg de la jornada escolar*. El massatge es pot introduir a l'aula quan el mestre consideri que és un bon moment per a ell i els bebès. Així doncs, mentre alguns infants dormen i els altres exploren o s'entretenen a l'aula, es pot realitzar el massatge a la resta (no simultàniament), sense oblidar els altres bebès i les necessitats puntuals que puguin tenir.

- *Moment de canvi de bolquer*. El canvi de bolquer constitueix també un moment privilegiat si se li dedica el temps suficient i es realitza de manera tranquil·la, relaxada i propera. El massatge a la panxa pot esdevenir realment beneficiós, sobretot per a aquells infants que tenen restrenyiment o que encara pateixen còlics del lactant.

- *Moment de descans*. El moment de dormir pot constituir també una ocasió especial per realitzar el massatge, fins i tot damunt la roba. La proximitat i el contacte físic, quan s'acompanya el bebè en el moment de descans, esdevé molt gratificant per a totes dues persones.

- *Després de la migdiada*. En general els infants, després d'un temps de descans, es desperten riallers i receptius, en un estat d'alerta tranquil·la, per la qual cosa es tracta d'un moment idoni per fer massatges.

4.2. La introducció del massatge infantil a l'aula d'un a dos anys

L'infant desenvolupa l'autonomia personal de manera progressiva, el domini del llenguatge i la llibertat per dir que sí o que no quan se li proposi fer-li el massatge, la possibilitat de demanar-lo espontàniament i l'elecció de la zona preferida per rebre'l a partir del primer any de vida. Durant aquest moment evolutiu, esdevé fonamental aportar una dosi important de creativitat al massatge

infantil: podem relacionar cada part del cos amb una cançó o amb grups de cançons concretes, inventar un conte, explicar una història o simular que estem plantant un hort a l'esquena de l'infant o preparant una pizza damunt la panxa.

4.2.1. Recursos i propostes

- *Taller de massatge infantil per a pares i infants.*

- *El massatge infantil a l'aula amb el mestre o la mestra.*

En aquest cas es podria introduir el massatge mitjançant diferents possibilitats:

- *Moments de joc a l'aula com a activitat grupal.* Una possibilitat per introduir el massatge infantil a l'aula consisteix a aprofitar els moments del dia que es destinen al joc espontani i plantejar una activitat grupal. S'introdueixen propostes de joc que contribueixen a crear una atmosfera de sensacions corporals plaents. La mestra, amb l'ajut de materials diferents (mocadors o trossos grossos de roba) transmet als infants sensacions corporals agradables contextualitzades en una temàtica concreta: el mar, el cel o el vent. Un exemple seria posar una tela grossa a terra i que els infants s'hi asseguessin a sobre, tot fent veure que són en un vaixell o a la platja (es pot ambientar amb música relaxant amb el so de la mar). Mentrestant, l'adult passaria la tela sobre la cara i el cos dels infants a ritmes diferents («ara hi ha onades», «fa molt de vent», «ara la mar està tranquil·la i calmada», etc.). Aquests exemples constitueixen una introducció a l'estimulació tàctil indirecta que es continuaria amb materials diversos: ninots de peluix, cotxes, globus, mocadors, pinces o plomes. Tots aquests jocs permeten introduir el massatge de manera progressiva amb la seqüència de moviments que li és pròpia. En un primer moment, es pot realitzar damunt la roba i acabar-lo sobre la pell. Aquestes activitats familiaritzen l'infant amb el massatge i l'estimulació tàctil.

- *Moment de canvi de bolquer*

- *Moment de descans.*

- *Després de la migdiada.* Una altra possibilitat és fer el massatge quan els infants es despertin de la migdiada (aprofitant el fet que generalment no es desperten tots al mateix temps). Mentre n'hi hagi alguns que encara dormin, la mestra pot fer el massatge a aquells infants que es despertin i romanguin tranquils als matalassos o a les gandules, tot dedicant «una estoneta especial» a cadascun.

- *A les sessions de psicomotricitat.*

- *Com un espai sensoperceptiu a la sala.* Tal com expliquen Llorca i Vega (1998), la primera intervenció del psicomotricista consisteix a estructurar la sala mitjançant material que faciliti el plaer psicomotor i la vivència cognitiva i afectiva. D'aquesta manera, en ser considerat un element més a la sala de psicomotricitat, els infants poden trobar al racó de massatge un espai sensoperceptiu al qual poden recórrer en qualsevol moment com un complement o fins i tot com un descans entre els jocs sensoriomotrius i simbòlics.

- *Com a part del ritual d'entrada o de sortida a la sessió de psicomotricitat.* Es pot començar i acabar amb una atmosfera de sensacions plaents (emprant teles grosses per fer escombrades damunt les cares i els cossos dels infants, balancejos, rodament de coixins sobre els infants, entre altres activitats) i fins i tot realitzar un breu massatge sobre la roba (els adults als infants i viceversa o bé els infants entre ells mateixos).

4.3. La introducció del massatge infantil a l'aula de dos a tres anys

El massatge infantil a l'aula de dos a tres anys aporta un clima de seguretat, confiança i afecte a l'infant en el context escolar, amb la qual cosa es contribueix de manera significativa a construir l'esquema corporal i la pròpia identitat. El massatge infantil ajuda a aconseguir que l'infant es formi una autoimatge correcta, la qual cosa afavoreix l'autoestima i la confiança en les seves possibilitats.

4.3.1. Recursos i propostes

- *Taller de massatge infantil per a mares, pares i infants.*

- *Els massatge infantil a l'aula amb el mestre o la mestra.* Bàsicament serien els moments de canvi de bolquer, per a aquells que encara en porten, els moments de descans i després de la migdiada.

- *Com un racó de joc a l'aula: el racó de massatge*. Per introduir el massatge infantil com a racó sensoperceptiu a l'aula, és important disposar d'un altre educador o educadora. D'aquesta manera, mentre un adult és present al racó de massatge, l'altre pot respondre a les necessitats que vagin sorgint entre la resta del grup: conflictes i situacions puntuals, control dels altres racons d'activitats disponibles a l'aula, etc. A mesura que transcorre el temps, la mestra esdevé organitzadora de l'activitat, perquè són els infants els que realitzen el massatge entre ells. De tota manera, la mestra es pot tornar a integrar al racó com a receptora o realitzadora del massatge. Perquè el racó no perdi interès, s'hi poden introduir diverses propostes complementàries:

- Introducció de ninos o pepes. Recordem que els ninos són una projecció de les vivències quotidianes dels infants. Ells juguen a donar-los menjar, a banyar-los i a cantar-los cançons; per tant, també els poden fer un massatge.

- Introducció d'objectes o accessoris que fomentin la creativitat i que aportin motivació al racó de massatge: plomes, cotxes, pinces, globus, mocadors, pilotes de mides

i textures diferents, raspalls, esponges, pintes, aparells de massatge diversos amb boles de fusta, entre altres. La idea seria que els infants hi trobassin objectes nous cada setmana.

- *A les sessions de psicomotricitat* (descrit abans).

- *Com a activitat general de l'aula* (programada un cop la setmana, com la psicomotricitat). Com que és una activitat que es planteja per a tot el curs o per a un o dos trimestres, ha de tenir una seqüenciació gradual com la següent:

1) Introducció progressiva d'un ambient que afavoreixi la calma i la relaxació i creï una atmosfera de sensacions corporals agradables.

2) Introducció dels moviments del massatge damunt la roba, perquè els infants es familiaritzin gradualment amb el massatge a les diverses part del cos.

3) Introducció del massatge damunt la pell i experimentació amb l'oli.

- *El massatge infantil com a activitat compartida amb l'aula dels bebès*. Una activitat complementària entranyable és compartir el massatge infantil a l'aula dels bebès i l'aula de dos a tres anys (López *et al*., 2004), que s'hauria de realitzar a final de curs per diferents motius: una temperatura càlida i agradable; els infants més grans han madurat, tenen més vivències i han après experiències relacionades amb el contacte físic i el massatge al llarg del curs, i els bebès també han acumulat experiències de massatge diferents amb els seus pares i mares i les educadores. D'aquesta manera, la visita dels companys més grans permetrà completar l'experiència per a tothom.

Finalment, es proposa acompanyar la realització d'aquestes sessions i de les diferents propostes exposades amb estratègies i recursos motivadors que permetin als infants mantenir l'atenció durant el moment del massatge. Així, cançons, jocs i contes sobre la pell poden ser protagonistes complementaris d'aquestes activitats que constitueixen una estratègia idònia per a la millora de la qualitat afectiva i emocional dels centres d'educació infantil.

Quadre resum

RECURSOS I PROPOSTES	0-1	1-2	2-3
Tallers per a pares i infants	X	X	X
Intervencions al llarg de la jornada escolar	X	X	X
Racó del massatge			X
Sessions de psicomotricitat		X	X
Com a activitat generalde l'aula		X	X
Com a activitat compartida entre l'aula de 2-3 i l'aula dels bebès (0-1)	X		X

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Bacus, A. (1991) *Tu bebé de un día a un año*. Barcelona: Médici.

Bassedas, E.; Huguet, T.; Solé, I. (2001) *Aprendre i ensenyar a l'educació infantil*. Barcelona: Graó.

Blackwell, P. (1994) «Massage of premature babies in the special care baby unit». *Journal of Advanced Nursing,* 20 (1).

Blackwell, P. (2000) «The influence of touch on child development: implications for intervention». *Infants and Young Children*, 13 (1), 25-39.

Brown, C. [*et al.*] (1984) «The many facets of touch». *Johnson & Johson Pediatric Round Table*, 10. New York: Elservier.

Cigales, M. [*et al.*] (1996) «Touch among children at nursery school». *Early Child Development and Care, 126*, 101-110.

Corkille, D. (2004) *El niño feliz. Su clave psicológica*. Barcelona: Gedisa.

Davis, P. K. (1998) *El poder del tacto. El contacto físico en las relaciones humanas*. Barcelona: Paidós.

Dellinger-Bavolek, J. (1996) «Infant massage: communicating love through touch». *International Journal of Childbirth Education,* 11 (4).

Diego, M.A.; Field, T.; Hernández-Reif, M.; Shaw, K.; Friedman, L.; Ironson, G. (2001) «HIV adolescents show improved immune function following massage therapy». *International Journal of Neuroscience, 106,* 35-45.

Enesco, I. (coord.) (2003) *El desarrollo del bebé. Cognición, emoción y afectividad*. Madrid: Alianza.

Ferrerós, M. L. (1999) *Abrázame mamá. Manual práctico de cómo entender y actuar ante el desarrollo emocional infantil*. Madrid: Albor.

Field, T. (1995a) «Massage therapy for infants and children». *Developmental and Behavioral Pediatrics, 16,* 105-111.

Field, T. (1995b) «The benefits of infant massage on growth and development». *Gerber Pediatric Basics*, 71.

Field, T. (1998a) «Massage therapy effects». *American Psychologist, 53*, 1270-1281.

Field, T. (1998b) «Touch therapy effects on development». *International Journal of Behavioural Development*, 22, (4), 779.

Field, T. (1999a) «Massage therapy: more than a laying on of hands». *Contemporary Pediatrics, 16*, 77-94.

Field, T. (2001) «Massage therapy facilitates weight gain in preterm infants». *Current Directions in Psychological Science,* 10 (2), 51-54.

Field, T. (2002) «Massage therapy». *Complementary and Alternative Medicine,* 86, 163-171.

Field, T.; Harding, J.; Soliday, B.; Lasko, D.; Gonzalez, N.; Valdeon, C. (1998) «Touching in infant, toddler and preschool nurseries». *Early Child Development and Care*, 98, 113-120.

Field, T.; Hernández-Reif, M.; Freedman, J. (2004) «Stimulation programs for preterm infants». *Social Policy Report,* 18, 1-19.

Field, T.; Hernández-Reif, M.; Diego, M.; Feijo, L.; Vera, Y.; Gil, K. (2004) Massage therapy by parents improves early growth and development. *Infant Behavior and Development*, 27, 435-442.

Field, T.; Hernández-Reif, M.; Quintino, O.; Schanberg, S.; Kuhn, C. (1998) «Elder retired volunteers benefit from giving massage therapy to infants». *Journal of Applied Gerontology*, 17, 229-239.

Field, T.; Kilmer, T.; Hernández-Reif, M.; Burman, I. (1996) «Preschool children's sleep and wake behavior: effects of massage therapy». *Early Child Development and Care,* 120, 39-44.

Field, T.; Quintino, O.; Hernández-Reif, M.; Koslovsky, G. (1998) «Adolescents with attention deficit hyperactivity disorder benefit from massage therapy». *Adolescence*, 33, 103-108.

Field, T.; Schanberg, S. M.; Scafidi, F.; Bauer, C. R.; Vega-Lahr, N.; Garcia, R.; Nystrom, J.; Kuhn, C. M. (1986) «Tactile/kinesthetic stimulation effects on preterm neonates». *Pediatrics*, 77, 654-658.

Heath, A.; Bainbridge, N. (2000) *Masaje infantil. El poder calmante de la caricia*. Barcelona: Médici.

Hernández-Reif, M.; Field, T.; Krasnegor, J.; Martínez, E.; Schwartzman, M.; Mavunda, K. (1999) «Children with cystic fibrosis benefit from massage therapy». *Journal of Pediatric Psychology,* 24, (2), 175-181.

Hernández-Reif, M.; Field, T.; Largie, S.; Hart, S.; Redzepi, M.; Nierenberg, B.; Peck, M. (2001) «Childrens' distress during burn treatment is reduced by massage therapy». *Journal of Burn Care and Rehabilitation,* 22, 191-195.

Hernández-Reif, M.; Field, T.; Largie, S.; Diego, M.; Manigat, N.; Seonares, J.; Bornstein, J.; Waldman, R. (2005) «Cerebral Palsy Symptoms in children decreased following massage therapy». *Early Child Development and Care*, 175, 445-456.

Hernández-Reif, M.; Ironson, G.; Field, T.; Largie, S.; Deigo, M.; Mora, D. [*et al.*] (2006) «Children with Down's syndrome improved in motor function and muscle tone following massage therapy». *Journal of Early Intervention*, 176, 395-410.

Khilnani, S.; Field, T.; Hernández-Reif, M.; Schanberg, S. (2003) «Massage therapy improves mood and behavior of students with attention-deficit/hyperativity disorder». *Adolescence,* 38, 623-38.

Llorca Llenares, M.; Vega Navarro, A. (1998) *Psicomotricidad y globalización del currículum de educación infantil*. Málaga: Aljibe.

López, M., Gracia, L., Carballeda, M.; Rodríguez, E. (2004) «La màgia a les nostres mans». *Guix d'Infantil*, 22, 8-11.

Lovas, J.; Craig, A.; Segal, I.; Raison, R.; Weston, K.; Markus, M. (2002) «The effects of massage therapy on the human immune response in healthy adults». *Journal of Bodywork and Movement Therapies,* 6 (3), 143-150.

Lundy, B. L.; Field, T.; Cuadra, A.; Nearing, G.; Cigales, M.; Hashimoto, M. (1996) «Mothers with depressive symptoms touching their newborns». *Early Development and Parenting*, 5, 124-130.

Mead, M. (1999) *Educación y cultura en Nueva Guinea: estudio comparativo de la educación entre los pueblos primitivos*. Buenos Aires: Paidós.

Medoff, M. (1986) «The gentle benefits of baby massage». *EastWest Journal*, 16 (2).

Montagu, A. (1981) *El sentido del tacto*. Madrid: Aguilar.

Montagu, A. (1971) *Touching: the human significance of the skin*. New York: Columbia University Press.

Montagu, A.; Matson, F. (1989) *El contacto humano*. Barcelona: Paidós.

Peláez-Nogueras, M.; Gewirtz, J. L.; Field, T.; Cigales, M.; Malphurs, J.; Clasky, S.; Sánchez, A. (1996) «Infant preference for touch stimulation in face-to-face interactions». *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17, 199-213.

Schneider, V. (2000) *Masaje infantil. Guía práctica para el padre y la madre*. Barcelona: Médici.

Schneider, V. (1998) *Masaje infantil. Guía práctica para la madre y el padre*. Barcelona: Medici.

Thorp, C. (2001) «Baby massage brings great benefits». *Australian Nursing Journal*, 8.
Underdown, A.; Barlow, J.; Stewart Brown, S.; Chung, V. (2006) «Massage intervention for promoting mental and physical health in infants aged under six months». *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 4.

El procés d'integració curricular de les TIC com a factor afavoridor de la innovació educativa al CEIP Santa Maria del Mar de Cala d'Or

Claustre de professorat del CEIP Santa Maria del Mar

RESUM

Aquesta comunicació vol aportar algunes consideracions sobre la manera com el procés d'experiència col·lectiva en la recerca de la integració curricular de les TIC i el seu ús en el context educatiu del centre, actuen com a reactius per a la innovació educativa. En el cos de l'exposició es focalitza sobre aquelles fites, pràctiques i sinergies que han suposat un afavoriment important, des de la perspectiva de l'equip docent, dels canvis necessaris en el model pedagògic, alhora que n'explora la correlació amb la necessària formació específica del professorat per engegar el canvi de paradigma educatiu que exigeix la societat del coneixement.

RESUMEN

Esta comunicación pretende aportar algunas consideraciones sobre aquellos aspectos que actúan como favorecedores en la innovación educativa en relación a la experiencia colectiva en la integración curricular de las TIC i su uso en el contexto educativo del centro. En la exposición se focaliza sobre las prácticas i sinergias que han resultado más favorecedoras, desde la perspectiva del equipo docente, para los cambios necesarios en el modelo pedagógico, al tiempo que explora su correlación con la necesaria formación específica del profesorado para iniciar el cambio de paradigma educativo que exige la Sociedad del Conocimiento.

1. ALGUNES IDEES PRELIMINARS

Pel febrer de 2007, Eduard Punset entrevistà l'especialista en ciències de l'aprenentatge Roger Schank. Aquest, en un moment de l'entrevista, assegurava sense embuts:

El problema és l'aula. Quan hi ha aules i un mestre al davant, aprendre fent és quasi impossible. Canviar això significa prescindir de les aules, així com de la idea d'un professor dret davant de 30 alumnes que sap el que és veritat i els ho contarà. Aquest canvi resulta impensable per als col·legis.

Fins a quin punt Schank té raó? Segurament no és fonamental respondre amb exactitud aquesta pregunta. El que sí que podem intuir és que, almenys en un percentatge bastant alt, l'expert en educació apunta un dels problemes més importants que té el sistema educatiu en general.

Són moltes les veus expertes que propugnen la necessitat de metodologies actives com les més escaients per a l'aprenentatge. També és un fet recurrent trobar frases grandiloqüents als documents programàtics dels centres educatius respecte de la qualitat activa, participativa o cooperativa pel que fa a l'alumnat de les metodologies que s'apliquen a l'activitat docent i discent a les aules. Tot i això, el dia a dia sembla que dóna la raó a R. Schank. És especialment difícil que l'aprenentatge actiu es doni en la realitat si no es produeix un canvi de paradigma en què desaparegui l'excessiu dirigisme del docent. L'altra condició per a aquest canvi és que les parets de l'aula deixin de ser una barrera per a la descoberta del món.

Al col·legi públic Santa Maria del Mar de Cala d'Or, des de fa prou anys, l'equip docent intenta donar respostes a aquest problema des de diferents opcions. Al llarg d'aquest temps s'han fet evidents dues premisses fonamentals per a assolir els canvis proposats:

- Només el professorat, els mestres i les mestres, poden fer possible aquest canvi a través d'un procés de formació cooperatiu fonamentat en la reflexió - acció continuada.

- Si no es pot sortir amb facilitat de les aules per explorar el món, potser es pot dur el món a l'aula amb l'ajuda de les tecnologies.

Així, en aquest procés de reflexió al centre, especialment durant la darrera dècada, ha cobrat força importància com a factor potenciador del canvi de paradigma i d'innovació educativa el procés d'integració curricular de les tecnologies de la informació i la comunicació.

Els últims anys del segle passat i en aquest començament del segle XXI, des de sectors professionalment relacionats amb l'educació, com els moviments de renovació pedagògica o, simplement, des del professorat motivat i innovador, des de la premsa especialitzada, o fins i tot des d'altres sectors diversos lligats al teixit industrial i comercial del sector tecnològic, s'han emprat els mitjans de comunicació de massa com la ràdio, la tv i la mateixa Internet per fer proliferar la idea que a la societat del coneixement que caracteritza l'època en què vivim li correspon una nova forma d'educar oberta a la realitat. Així, les institucions governamentals s'han fet ressò d'aquest missatge, i els polítics de torn han reforçat el seu discurs amb tota una col·lecció de tòpics sobre el potencial educatiu que aporten les tecnologies i la Internet incorporades als processos d'aprenentatge.

Aquest raonament, que sembla d'una obvietat claríssima, planteja uns reptes importants quan es tracta de posar-lo en pràctica i formula als mestres, professors, educadors, famílies i comunitat educativa en general tot un conjunt de preguntes i dubtes de difícil resposta en la majoria dels casos. Si més no, les respostes no poden donar-se amb immediatesa.

En el nostre cas, a l'escola de Cala d'Or, entenem que el camí és llarg, que cal treballar i investigar per adaptar les formes d'educar a les necessitats d'aquesta societat del segle XXI i que ens queda molt per fer. Però també creiem que estam en un moment del procés en el qual podem començar a exposar algunes idees sobre quins factors, estratègies, recursos i sinergies poden resultar afavoridors d'aquest canvi paradigmàtic.

Als capítols següents intentarem aportar la nostra visió sobre aquest aspecte, fruit del procés de reflexió i acció encetat fa ja una quinzena d'anys.

2. UNA BREU HISTÒRIA

2.1. Els orígens

Tota història té un començament: possiblement el camí que hem esmentat al principi s'encetà a partir de la participació d'uns grups d'alumnes i professors del centre durant dos cursos escolars en una experiència col·laborativa telemàtica. L'experiència duia per títol Encuentros Telemáticos con la Historia, feia referència a la història de les matemàtiques i es desenvolupava entre diferents centres escolars de la Península, coordinats per la doctora Margarita Marín (catedràtica de Didàctica de les Matemàtiques a

la Universitat de Castella - la Manxa), sobre la història de les matemàtiques. En aquesta primera trobada amb les tecnologies de la comunicació i la informació, devers l'any 1995, els alumnes s'enfrontaven als enigmes que els presentaven els grans matemàtics de la història. El nucli de les activitats de descoberta i aprenentatge es fonamentava en el fet de compartir les possibles solucions amb grups d'alumnes d'altres centres llunyans a través del correu electrònic i els antics *bulletin board system* (BBS). Tot l'equipament informàtic del centre era un portàtil Olivetti M316, i la Internet en aquells moments just començava l'etapa d'expansió amb l'inici del servei www gràcies a la implementació del llenguatge HTML, inventat just dos anys abans. Però aquella experiència no va tenir més transcendència, ja que realment no era una experiència integrada en el projecte educatiu: tot i que potser hi havia una bona dosi d'innovació educativa en aquell projecte, no passà de ser una anècdota.

Quan la Conselleria d'Educació i Cultura (CEC) va engegar, el curs 1999-2000, el programa Xarxipèlag per a la implementació progressiva de les TIC als centres educatius de la comunitat autònoma, el nostre col·legi va ser un dels que participaren en la fase pilot inicial. I és a partir d'aquesta fita que l'equip directiu i tot el claustre de professorat va decidir-se per explorar amb insistència i convicció l'ús de les TIC en els processos d'ensenyament i aprenentatge (E-A) com a camí per a la innovació educativa i la millora de la qualitat de l'ensenyament.

Durant els primers cursos el procés de reflexió se centrà sobretot en la sistematització del projecte d'integració curricular de les TIC i l'elaboració del pla estratègic que servís per cohesionar la comunitat educativa al voltant del projecte. El debat en aquesta primera fase se centrà en la recerca d'equilibri entre el model pedagògic i el model tecnològic. L'evidència que el model tecnològic havia de quedar supeditat al pedagògic era ben clara, però portar aquest criteri a la pràctica no resultava tan fàcil. La dificultat fonamental en aquest sentit sorgia pel fet que la dotació bàsica d'equipament aportada per la CEC se centrava en una aula d'informàtica, la connectivitat intranet a través d'un servidor de domini i la sortida exterior a la Internet. La idea principal que calia transmetre, no sols al professorat sinó a tota la comunitat educativa, era que la integració de les TIC al currículum no podia fer-se només com a objecte (aprendre informàtica o desenvolupar destreses específiques sobre aquest aspecte) sinó fonamentalment com a instrument de treball i recursos cognitius per a l'aprenentatge i la comunicació.

2.2. La necessitat de sistematització

Durant el curs 2003-2004, la participació dels equips docents i tot l'alumnat del 2n i 3r cicles de primària en un projecte col·laboratiu entre centres, sota la coordinació del Fòrum Pedagògic d'Internet (FPI) i la Fundación Encuentro, fou una fita significativa en l'assoliment de la idea de la importància del model pedagògic per sobre del tecnològic. L'experimentació del model CAIT (Beltran, Martín i Pérez, 2003), que es defineix com a constructivista, autoregulat, interactiu i tecnològic, ajudà a comprendre la necessària servitud de la tecnologia per a desenvolupar l'aprenentatge i construir el coneixement. Les conclusions eren clares i apuntaven de manera explícita les línies programàtiques que calia seguir:

1. És imprescindible la integració del model pedagògic i el tecnològic en el projecte educatiu i el curricular de centre a través d'un pla estratègic per a l'ús de les TIC.

2. Cal establir al mateix centre un pla de formació del professorat coherent amb el model, contextualitzat a la realitat del centre i supeditat a les seves necessitats.

3. Per al desenvolupament del procés és important, almenys en els inicis, el suport d'una tutoria pedagògica entre iguals.

4. Els entorns cooperatius de treball i comunicació són imprescindibles, tant per a l'alumnat com per al professorat, per a assolir les metes proposades.

5. El procés d'incorporació de les TIC a l'aula s'hauria de desenvolupar principalment sobre models d'arquitectura oberta que impliquin canvis substancials en els criteris metodològics i en l'organització del centre.

6. Cal sistematitzar l'avaluació del disseny i la implementació de les experiències que es duguin a terme per retroalimentar constantment el procés i optimitzar-lo.

El curs 2005-2006 quedava elaborat el Pla d'ús de les TIC i s'integrava en el Projecte educatiu i curricular. Al Pla s'explicitaven totes les idees i reflexions a les quals havia arribat el col·lectiu durant aquesta primera fase del procés. Les pretensions eren fermes quant a la voluntat de l'equip directiu i el docent, en general, d'integrar la tecnologia i l'educació. D'aquesta manera quedava institucionalitzat al centre el compromís per seguir desenvolupant el projecte cap a les metes i els camps d'actuació sobre els quals ha girat des del començament fins a l'actualitat:

a) La millora dels recursos tècnics informàtics del centre.

b) L'optimització en rendibilitat educativa d'aquest recursos.

c) La sistematització de les experiències en l'ús de les TIC com a recursos per a l'aprenentatge de l'alumnat i la seva integració en el currículum.

d) La formació del professorat en l'ús de les eines informàtiques i les xarxes telemàtiques en els contextos instructius formals.

2.3. El grau de compromís amb el projecte, factor potenciador del procés

Tot i que la rellevància de l'ús de les TIC és un factor ja per si mateix ben influent a l'hora de justificar la seva inclusió en el procés instructiu/formatiu que desenvolupa la institució escolar, l'experiència acumulada aquella mitja dotzena d'anys reafirmà l'equip docent i el directiu en la idea del paper important de les TIC com a instruments cognitius que poden aportar una significativa millora en la qualitat dels processos d'aprenentatge. El compromís adquirit pel claustre en aquest sentit en el pla estratègic del projecte i en cada una de les successives programacions generals apuntava de forma explícita:

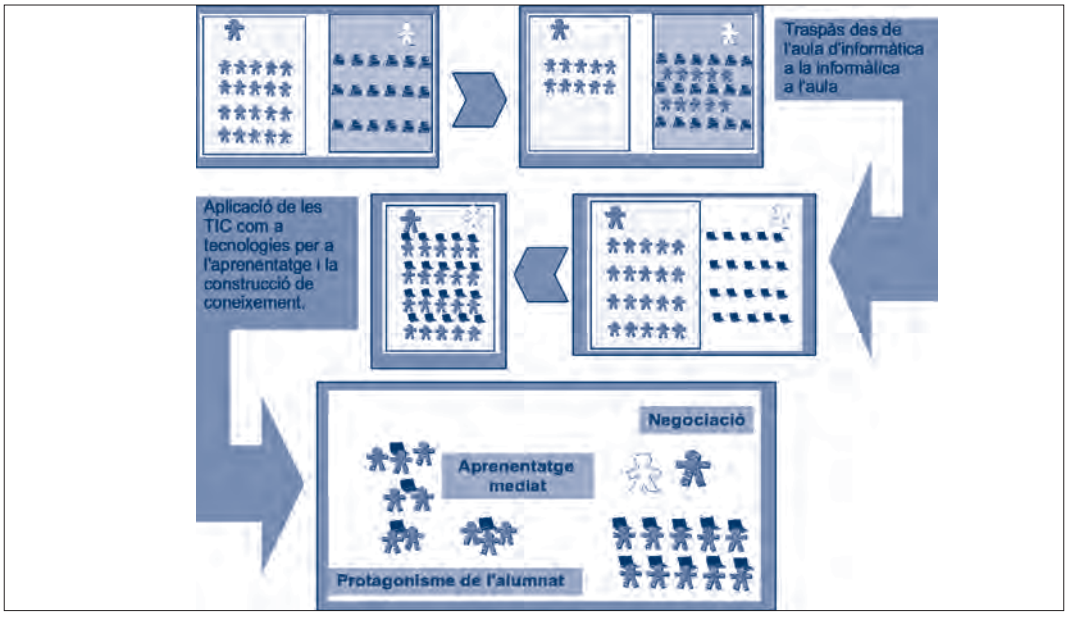
- la voluntat de fer recerca, des del que aportin les fonts teòriques i amb la pràctica del dia a dia a l'aula, sobre els avantatges que suposa l'ús de les TIC.

- l'interès a assolir una millora de la qualificació professional a través de l'actuació quotidiana quant a la utilització dels recursos tecnològics que fa l'alumnat d'educació infantil i primària.

- El desig de comprensió dels factors que potencien o possibiliten una utilització racional d'aquests recursos en profit de la formació integral i en benefici de les capacitats d'adaptació a la societat de la informació dels alumnes de la nostra escola.

2.4. La migració de la tecnologia des de l'aula d'informàtica a l'aula de classe

La participació en el Fòrum Pedagògic d'Internet i els esforços de l'equip directiu en l'assoliment d'ajudes econòmiques externes (AMPA, associacions d'empresaris de la localitat, etc.), suposà una millora dels recursos informàtics en el centre. Des de llavors, a més a més de mantenir l'aula d'informàtica, s'ha pogut disposar almenys d'un ordinador amb connexió a Internet en cada una de les aules de classe. I el mateix curs 2005-2006, la participació en una altra experiència pilot d'extensió de les dotacions i els equipaments informàtics als centres promoguda per la CEC possibilita la incorporació d'una aula mòbil de portàtils amb carretó i cinc pissarres digitals interactives. La tipologia del model tecnològic no és una variable neutra en el procés d'integració, i en aquest cas resultà determinant i afavoridora de les estratègies d'incorporació real de les TIC com a recursos per a l'aprenentatge i el coneixement (TAC)



La migració de la tecnologia des de l'aula d'informàtica a les aules de classe, la possibilitat de mobilitzar-la amb facilitat i relativa rapidesa, permeté engegar al centre noves vies per a l'exploració organitzativa del temps i dels espais, i incidí en la utilitat de comptar amb un equip de suport que

compartís experiència entre iguals a l'aula. Alhora, aportà una amplitud i intensitat de reflexió més gran sobre la fonamentació teòrica que ha de dirigir l'assoliment d'aquest canvi metodològic desitjat.

La participació del col·legi en la fase pilot del Pla integral de modernització educativa (projecte Xarxipèlag 2.0) durant el curs passat ens ha permès dur a la pràctica i generalitzar algunes de les idees que s'han detectat com a més rendibles per a la innovació educativa al llarg del procés descrit en aquests paràgrafs. Tot i això, la generalització del projecte i la seva extensió plantejarà nous reptes i caldrà cercar noves solucions en una continuada aplicació del model de formació-acció.

3. DE LA TEORIA...

Quins són els arguments que des de la teoria fonamenten les nostres actuacions? L'esdeveniment de «l'era digital» ha vingut acompanyat de transformacions en molts dels camps de l'activitat humana i, especialment, en aquells relacionats amb la cognició, el pensament, la comunicació interpersonal, l'educació i la cultura. Els estudiosos del tema, des de la sociologia, la psicopedagogia i la ciència de la comunicació, fins a l'antropologia mateixa, plantegen premonicions oposades entre si a l'hora de valorar i jutjar la bonança o perversió d'aquestes tecnologies: mentre que els més entusiastes profetitzen una millora substancial en els processos d'ensenyament-aprenentatge quan s'integren en el quefer d'aula el conjunt de noves formes d'estructurar el treball, de comunicar-se, d'augmentar el coneixement i de construir el propi pensament a partir de la interrelació amb els altres amb l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC), des de fonts oposades es plantegen argumentacions que acusen aquestes mateixes tecnologies de pervertir la qualitat social de la relació humana i de l'ensenyament i d'alienar la capacitat intel·lectual individual de les persones.

Allò que sembla cert és que no hi ha tornada enrere. Per això, l'equip docent del centre mostra confiança en l'eficàcia de les aportacions que poden fer les tecnologies informàtiques en interaccions instructives/comunicatives entre el professorat i l'alumnat, entre els alumnes mateixos i entre l'alumnat i la resta del món. Aquestes tecnologies digitals actuen com a elements mediadors i amplificadors a l'hora de negociar significats a la «zona de desenvolupament proper»:

a) Presenten aspectes motivacionals importants en un entorn comunicatiu mediat a través de l'ordinador i del programari que s'hi implementa.

b) Aporten potents eines de representació simbòlica i/o simulada a través de les tecnologies multimèdia que amplifiquen i enriqueixen les possibilitats d'aportar referents significatius a la comunicació i que fan de «re-mediadores» en els processos d'interiorització, mediació semiòtica i apropiació abans esmentats.

c) Plantegen la possibilitat de ser emprats com a mitjans o canals d'expressió de les pròpies idees i de les reelaborades a partir dels contactes comunicatius mantinguts amb els altres.

Una de les alternatives per a la integració de les TIC a l'aula es fonamenta en la implementació d'objectes digitals d'aprenentatge en determinada «situació» desenvolupada a l'aula i enriquida

amb tots els elements significatius i significadors propis de la intersubjectivitat compartida. I en la mesura que el moment maduratiu i l'adquisició progressiva de competències en ús de les TIC ho permetin, s'ha de donar pas a situacions d'autoregulació i del control de l'ús d'aquestes tecnologies als alumnes perquè les integrin a la seva bateria d'estratègies i d'instruments cognitius.

Des d'aquesta perspectiva, la tecnologia digital multimèdia i hipermèdia, i la Internet com a paradigma de tot plegat, s'ofereix com a recurs poderós per aportar un sistema de suport integrat a les situacions comunicatives que es necessiten a l'hora de l'aprenentatge. A més a més, conèixer les dimensions pedagògiques que suposa la utilització de la Internet suposa un repte fonamental per al professorat quant a esbrinar les diferències entre un model en el qual «s'aprèn de la tecnologia» i un altre en el qual «s'aprèn amb la tecnologia». La Internet és només un instrument que pot acomplir el paper de «soci intel·lectual» a l'hora de planificar la tasca d'aprendre. Les tecnologies acompleixen així el seu paper en satisfer una necessitat d'aprenentatge, quan les activitats de l'aprenentatge i l'instrument tecnològic emprat són controlats pel mateix alumne en un procés autoregulat.

El paper fonamental del professorat en aquest model es troba en l'organització d'aquests recursos per tal que assoleixin un paper de mediadors reals en la «situació» i contextualització dels intercanvis comunicatius/col·laboratius esmentats. Només el professorat disposa de la informació cabdal per interpretar la realitat de la seva aula i moure's amb relativa facilitat per la difícil «zona de desenvolupament proper».

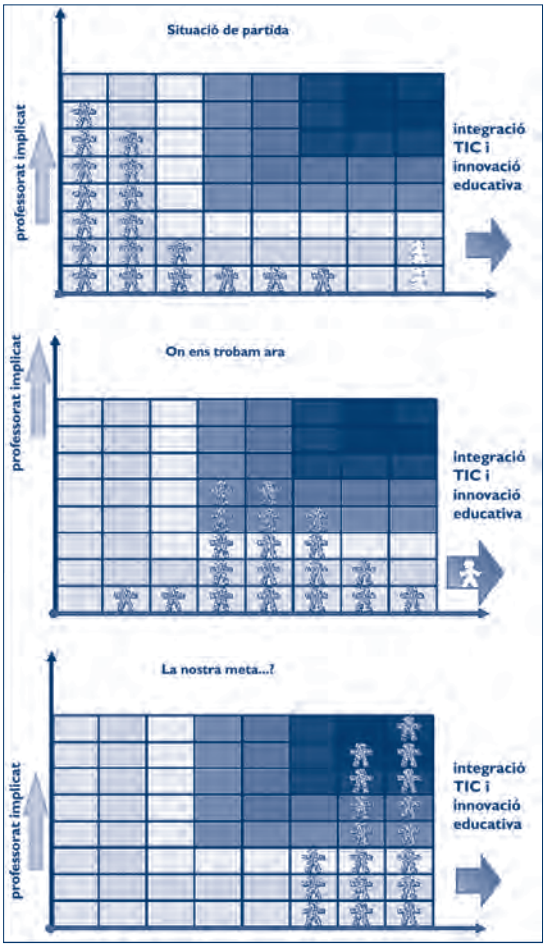
Aquests arguments i la importància que hom els dóna en el projecte educatiu del centre són la causa fonamental de l'esforç organitzatiu i la inversió de recursos humans que el programa aporta com a professorat de suport als tutors i especialistes, per tal que el seu nivell de formació inicial no resulti mai un entrebanc per a la implementació del programa i puguin participar activament en l'acompliment d'aquest rol en les situacions d'E-A abans esmentades.

4. ...A LA PRÀCTICA: LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT AL PROPI CENTRE, CLAU DEL PROCÉS

4.1. Un model cooperatiu de formació

Ja hem explicitat des de bon començament que la clau de la innovació educativa està dipositada en el professorat. Hem comentat també que les primeres experiències en l'ús de les TIC al centre no tingueren transcendència, perquè el nombre de professorat implicat en aquesta via d'innovació educativa era comparativament insignificant respecte de la totalitat del claustre. Era evident que una minoria de professorat innovador en aspectes que no s'assumissin com a projecte de centre no portaria rendibilitat. Calia desenvolupar estratègies que ampliassin les expectatives del col·lectiu en aquest sentit. A més a més, perquè el professorat pugui fer ús de la seva potencialitat, cal una actualització professional continuada. Així, el model de formació triat vol aprofitar el mateix principi «d'aprendre fent» en el qual la negociació entre iguals adquireix una importància cabdal.

A la pràctica, pel que fa a la incorporació de les tecnologies de la informació i la comunicació com a tecnologies per a l'aprenentatge i el coneixement, aquest procés «d'aprendre fent» es desenvolupa en dos nivells juxtaposats al llarg del curs escolar.



- D'una banda, el professorat amb formació prèvia sobre l'ús didàctic de les TIC passa a constituir l'equip de suport específic a la seva integració curricular (ICTIC). Aquest professorat, coordinat pel coordinador TIC de centre, és el responsable de reconduir, amb el mestre o la mestra d'aula, el traspàs de la tecnologia des de l'aula d'informàtica a l'aula de classe. La seva funció és treballar conjuntament amb els companys i companyes i realitzar un «acompanyament» per tal de poder emprar a l'aula, en el format d'instruments cognitius i de comunicació, els recursos que ofereixen les TIC. Es tracta, fonamentalment, d'implementar un procés «tutoritzat» de formació contextualitzat en la pròpia acció a l'aula. L'experiència durant la fase pilot del programa Xarxipelag 2.0 (Escola 2.0) ens ha confirmat la rendibilitat d'aquest procediment de formació compartida.

- D'altra banda, des de la comissió de coordinació pedagògica, amb l'assessorament del coordinador TIC, es marquen els objectius i continguts del seminari de formació al centre, amb les característiques pròpies d'aquesta figura de formació i inclòs en el programa de formació del centre de professorat de la zona. En el format de seminari, la formació cada curs escolar focalitza aquells aspectes genèrics de la integració curricular de les TIC que resultin més rellevants per a la implementació de les propostes curriculars durant el curs i, de forma específica, incidirà sobre aspectes instrumentals per a la utilització de l'equipament informàtic i el programari associat.

El pla de formació incorpora en el disseny el criteri de progressió coherent amb la formació realitzada en cursos anteriors, i de compatibilitat amb l'itinerari de formació aconsellat institucionalment segons les necessitats del centre:

- Dissenyar, implementar i reflexionar sobre diferents aspectes de l'ús de les TIC a l'educació.

- Avaluar el programari educatiu, especialment de lliure distribució, que respongui directament a les necessitats del desplegament curricular en cada aula i nivell.

- Utilitzar programari genèric o específic que permeti, amb la manipulació que efectuï el mateix professorat, l'elaboració d'objectes digitals d'aprenentatge específics segons la implementació del currículum.

- Ús dels recursos que aporta la Internet com a instruments cognitius i eines comunicatives en el procés d'aprenentatge.

- Aprenentatge instrumental i la seva funcionalitat per a l'aplicació didàctica dels equipaments informàtics dels quals disposa la xarxa informàtica del centre, especialment les pissarres digitals interactives.

- Disseny i elaboració de la web de centre com a eix, plataforma i recurs per a la cohesió del procés d'integració curricular de les TIC.

4.2. Una mostra del model: elaboració de la pàgina web del centre des d'una perspectiva didàctica i d'entorn cooperatiu amb tecnologia web 2.0

Els cursos anteriors s'havien desenvolupat tot un seguit d'activitats de formació encaminades a capacitar el professorat en l'ús de les TIC, tant pel que fa a l'àmbit de la formació instrumental en l'ús de determinat programari com pel que fa a l'ús des d'una perspectiva didàctica. Així doncs, en coherència amb aquest itinerari de formació en l'ús de les TIC, calia encetar una línia de capacitació fonamentada en l'elaboració de materials didàctics i la publicació d'aquests emprant el format de la web. Independentment de la formació individual que el professorat pugui desenvolupar tot seguint el programa de formació a distància (FaD), des de la coordinació de les TIC al centre s'aconsellà el desenvolupament d'activitats de formació orientades al disseny i implementació d'objectes d'aprenentatge que integrassin l'ús de les tecnologies derivades de la «filosofia web 2.0». La primera passa en aquest sentit es va fer amb el desenvolupament durant el curs escolar 2006-2007 del seminari «Elaboració de la pàgina web del centre des d'una perspectiva didàctica i d'entorn cooperatiu».

Amb aquests plantejaments, el seminari de formació es va planificar focalitzant dos camps d'actuació:

- D'una banda, la pàgina web de centre, inicialment elaborada en l'entorn d'Educalia, per diferents raons de caràcter tècnic, no responia a les necessitats institucionals d'informació i publicació de continguts que té el centre. En aquest sentit, el seminari treballà sobre el disseny i elaboració d'una proposta viable i funcional d'una pàgina web institucional, aprofitant la formació individual assolida pels seus components en el programa FaD sobre elaboració de pàgines web.

- D'altra banda, l'evolució de les tecnologies en el format de continguts web des de l'any 1999 a l'actualitat justificà que el treball per desenvolupar al seminari se centràs en una proposta d'experimentació del concepte o filosofia web 2.0 aplicada a l'elaboració d'un portal web docent del centre.

El procés de treball desenvolupat al seminari va respondre a les expectatives que hi havia sobre aquest tema:

a) Formació instrumental sobre la publicació de continguts amb eines web 2.0, especialment referides a blogs i wiquis.

b) Reflexió sobre la potencialitat que tenen aquestes tecnologies com a eines o instruments per a l'aprenentatge i la comunicació cooperativa.

c) Elaboració d'una estructura a la Internet que pogués ser assumida pel centre com a la pàgina o portal web institucional, amb plena funcionalitat i amb les característiques més adequades per facilitar l'accés i publicació de continguts a tots els components de la comunitat educativa (alumnat, professorat i famílies).

En resum, la valoració del desenvolupament de la formació fou molt positiva, tant pel que fa al grau de satisfacció assolit pels participants en relació amb les seves expectatives com pels productes elaborats, que, tot i ser només una proposta de treball en esborrany, suposaren ja per si mateixos una infraestructura web completa i plenament funcional que el centre podia assumir des del punt de vista institucional. A més a més, l'aportació feta pel seminari al centre responia a la filosofia web 2.0 i obria camins cap a projectes de formació de la resta del professorat en l'ús d'aquest conjunt de tecnologies. Des de la coordinació del seminari i des de la coordinació de les TIC al centre s'aconsellava per als propers cursos la continuïtat de la formació en relació amb:

- Aprofundiment en la formació instrumental en l'ús de les tecnologies associades al concepte de web 2.0.

- Disseny i implementació de continguts o objectes d'aprenentatge concrets i exemplificants que facin ús de les possibilitats didàctiques d'aquestes tecnologies.

- Revisió de l'estructura web creada i ampliació en funcionalitat, operativitat i continguts.

4.3. Un apunt sobre el concepte web 2.0 i la seva potencialitat en els contextos educatius formals

El treball docent a l'escola exigeix un apropament dels professionals a la comprensió dels canvis tecnològics que es produeixen al seu voltant, per fer-ne un ús reflexiu en la mesura que, en major o menor part, aquest nou entorn tecnològic aporta recursos importants per l'optimització dels processos d'ensenyament-aprenentatge. Els últims anys s'ha fet explícit a la Internet un fenomen caracteritzat per l'evolució de la tipologia de formats que permeten la publicació de continguts a la xarxa. Aquest fenomen s'ha anomenat de manera genèrica web 2.0**,** en oposició a un suposat format anterior del qual evolucionaria, la web 1.0, de característiques menys dinàmiques i menys interactives.

Aquest concepte engloba tota una realitat d'Internet que promou, cada vegada amb més intensitat, que el flux de la informació i l'organització d'aquesta depenguin del comportament i les actituds dels usuaris

que accedeixen a la xarxa. El valor fonamental que presenta aquesta tecnologia és la capacitat per reduir de forma dràstica la «distància» entre els que accedeixen a la web i els que hi publiquen continguts o informació de manera complexa des del punt de vista instrumental o tècnic. L'entorn que promou aquesta filosofia permet un accés molt més fàcil de l'usuari a qualsevol tipus d'informació hipermèdia, amb una incidència més gran sobre la importància del contingut, i no tant en la forma o l'estètica del format. Paral·lelament, les tecnologies que incorpora, o de les quals se serveix, possibiliten que aquest usuari pugui participar en la construcció, publicació i gestió dels continguts amb una gran facilitat per l'ús senzill i completament intuïtiu d'aquestes tecnologies: la tecnologia permet una democratització de la gestió de la informació i una ruptura de la jerarquia en el control del coneixement.

Així, dins aquesta nova forma de concebre la xarxa, qualsevol usuari pot accedir a un gestor de continguts gratuïtament per publicar text, imatges, so o vídeo i compartir-los amb els altres usuaris de forma immediata. A més a més, aquesta facilitat per a la publicació gratuïta de continguts es combina amb un altre fet important per a la filosofia web 2.0, la possibilitat que els altres usuaris puguin interactuar també de forma quasi immediata amb aquests continguts i els puguin compartir, amb opcions que van des del simple comentari crític a la disponibilitat absoluta d'edició, compartició i reconstrucció de la informació.

Segons els experts en temes d'integració de les TIC en els contextos docents, la web 2.0 ofereix opcions interessants a l'escola per utilitzar la Internet no sols com una gran font de recursos sinó també com la plataforma sobre la qual hom pot treballar aquests recursos en connivència amb els propis objectius educatius. La clau fonamental que justifica aquesta afirmació és el reforç que ha suposat la incorporació d'aquestes tecnologies i aquests formats i interfícies lligats a aquesta filosofia a la facilitat de compartir informació a través de la xarxa Internet. Les aportacions d'aquestes eines augmenten les potencialitats de les que ja existien en aquests aspectes:

- La facilitat d'emprar-les sense necessitat que ni el professorat ni l'alumnat hagin d'aprendre tècniques complexes.

- La diversificació de formats comunicatius: fòrums, debats, compartició de treballs, documents fotogràfics, vídeos, hiperenllaços...

4.4. El resultat del treball de formació: una proposta de web didàctica al centre

Les reflexions realitzades durant el seminari focalitzaren quines havien de ser les característiques d'una pàgina web institucional per al centre que no quedàs únicament com un espai estàtic de publicitat o emmagatzemament de fotografies. Calia que aquest espai web portàs implícites les característiques de dinamització del procés d'integració curricular de les TIC i possibilitàs un autèntic espai de comunicació interactiva i de treball cooperatiu per a tots els components de la comunitat educativa.

Amb aquesta idea com a punt de partida, s'exploraren les realitats d'aquesta tipologia de tecnologies lligades a la filosofia web 2.0, centrant-se en l'exemple que ofereixen els blogs web com a model d'aquest tipus d'entorns. La dissecció d'una col·lecció de blogs de diferent tipologia i el debat

posterior que es generà en la posada en comú, feren paleses les potencialitats d'aquests entorns web quan s'empren com a espais per a la participació interactiva dels alumnes, i quan la gestió la poden realitzar de forma autònoma els agents implicats (tutors, especialistes o l'alumnat mateix).

Ben aviat resultaren evidents els avantatges que suposaria una col·lecció de blogs interconnectats com a estructura per a la proposta de pàgina web del centre. Des d'aquesta convicció s'exploraren els recursos gratuïts que Google posa a l'abast dels usuaris de la Internet per a la implementació de solucions web 2.0. Actualment, la conjunció de la tríada Google, Gmail i Blogger aporta totes les eines necessàries perquè un centre educatiu pugui implementar un espai web de les característiques plantejades als objectius del seminari. Una nova anàlisi de diferents pàgines web de centres educatius no féu més que corroborar aquesta intuïció en fer explícita l'existència d'exemples que coincideixen globalment amb les expectatives generades al seminari sobre com hauria de ser l'espai web del nostre centre.

Tot i que els primers esborranys presentaven una estructura força complexa, finalment es decidí crear una estructura jeràrquica semblant o paral·lela a la que caracteritza l'organigrama docent, eliminant-ne els nòduls que puguin ser representats en menús o etiquetes en cada un dels blogs. Aquest criteri de depuració o simplificació de l'estructura resultant de la web responia tant a necessitats de facilitar la navegabilitat entre blogs com a la voluntat de reflectir en la identitat mateixa de l'entorn web els trets d'integració curricular i principis metodològics de globalització que caracteritzen les etapes d'educació infantil i primària.

La proposta d'estructura ja depurada presentà la relació de blogs següent:

1) Pàgina principal (nom del centre)	8) 2n cicle
2) Qui som?	9) 3r cicle
3) Oferta educativa	10) D9A4 digital
4) Comunitat educativa	11) Hort escolar
5) Famílies, AMPA	12) Ecoescola
6) Educació infantil	13) Actualitat
7) 1r cicle	14) Formació

Des de la coordinació del seminari es va proposar l'ampliació de l'estructura de blogs amb un entorn wiki. El gestor de contingut wiki és possiblement l'exemple més emprat a la Internet per crear contingut de forma cooperativa. Des d'una vessant didàctica, els trets que el caracteritzen s'enquadren perfectament en la filosofia web 2.0. Aquest entorn havia estat elaborat pel coordinador en el transcurs d'un curs específic durant el mateix període de formació sobre les aplicacions didàctiques de la wikipèdia i els wikis. El Centre de Professorat de la zona aportà espai en un servidor per emmagatzemar-hi l'entorn, basat en el programari MediaWiki. Així, des del seminari s'assumia la complementarietat de l'ús didàctic dels blogs i els wikis.

Evidentment els diferents blogs creats quedaren buits de contingut, ja que la implementació específica de cada un no era objectiu del seminari. Tot i això, es mantenia la proposta de continguts possibles, escaients per a cada una de les parts del portal de blogs web elaborat. L'estructura creada es presentà a l'equip directiu i el claustre de professorat perquè pogués ser assumida segons els criteris i la filosofia que s'han esmentat en aquest capítol.

4.5. Un apunt tècnic sobre els procediments d'administració del portal de blogs web i les condicions de seguretat i protecció de dades

Com s'ha esmentat abans, tota l'estructura de blogs que conformen la proposta web està creada amb Blogger, un servei per crear i publicar blogs de manera fàcil. L'usuari no ha d'emprar cap tipus de codi de programació per editar i publicar continguts, ni necessita tenir instal·lat cap programari de llenguatge script. Blogger té un servidor propi (Blogspot) que ofereix hostatge, però també n'accepta per FTP o SFTP.

El propietari actual de Blogger és Google, la companyia del popular cercador de la Internet. Per poder administrar un blog en aquest servei cal tenir un compte Google o Gmail. Aquests comptes, un temps, es podien aconseguir a través d'invitació d'un usuari. Actualment es poden crear comptes de forma autònoma i completament gratuïta. Els comptes Google i, per tant, els blogs s'administren amb un nom d'usuari i una contrasenya creats pels usuaris mateixos, que es validen a la interfície de la pàgina <www.blogger.com>.

Durant el desenvolupament del seminari es crearen els comptes mínims necessaris per administrar i publicar l'estructura de blogs elaborada. El compte d'administrador és «cpsantamariadelmar». Els comptes per publicar poden ser grupals o individuals. Per a aquesta proposta de funcionament s'han considerat nuclis d'actuació els cicles, però per a publicació de contingut es troba convenient que el grup bàsic sigui el grup d'alumnes d'un nivell.

Amb aquest criteri, es crearen els comptes de Google i Gmail necessaris perquè cada grup d'alumnes o de professorat pogués obtenir el permís de publicació de contingut. Els comptes d'usuaris són ampliables segons les necessitats. Inicialment es crearen comptes d'usuari per al professorat participant en el seminari, però en assumir-se institucionalment la proposta, s'ampliaren els comptes individuals de professorat. Igualment, podria ampliar-se l'estructura amb comptes d'usuari individual per a l'alumnat, però la creació d'aquests comptes s'ha d'analitzar des de les restriccions que imposa la normativa vigent sobre responsabilitat legal en l'ús que en facin els menors. De tota manera, tots els comptes porten associat un compte de correu al servidor Gmail. Amb aquests comptes grupals per a l'alumnat es poden acomplir perfectament els objectius d'assoliment de competències en l'ús del correu electrònic prescriptiu en el segon i tercer cicles d'educació primària. Les contrasenyes d'administració resten en poder de la coordinació de TIC del centre per informar-ne els coordinadors/es de cicle i les tutores o els tutors.

5. APROFITAMENT DE LA FORMACIÓ: IMPLICACIONS GLOBALS EN EL CENTRE I VALORACIÓ DELS RESULTATS

A finals del mateix curs 2006-2007 l'equip directiu presenta la proposta elaborada des del seminari de formació. En quedar aprovada pel claustre, el col·lectiu docent del centre assumeix els seus plantejaments respecte de la incorporació dels recursos web 2.0 de la web del centre a la realitat de l'aula. Amb les eines que proporciona la tecnologia dels blogs educatius, els equips docents de cada cicle i àrea disposaven d'una alternativa nova per afrontar el repte que suposa

el desafiament d'aplicar una metodologia realment activa, que els nins i nines «aprenguin fent», i que les parets de l'aula es converteixin en finestres obertes al món gràcies a les possibilitats que ofereix la Internet.

Els tres cursos passats des de l'aprovació de la proposta han demostrat el valor de la planificació de la formació amb perspectiva institucional. El portal de blogs educatius interconnectats s'ha anat omplint de contingut, fet que reflecteix l'èxit de la proposta. Com a exemple, podem destacar quatre focus d'aprofitament didàctic:

1. La creació i publicació de contingut interactiu en cada un dels blogs inicialment creats per a cada cicle, àrea, programa o aspecte institucional. La mateixa dinàmica de la tasca docent ha actuat de filtratge i ha activat amb major o menor intensitat la publicació de contingut en determinats blogs, deixant «en espera» aquells que no presentaven atractiu a bastament per a l'activitat educativa. En aquest sentit, els blogs més actius són els de cicle. Als seus articles es recullen tant continguts presentats pel professorat, propis o aportats des d'altres publicadors educatives de la Internet, com les produccions de l'alumnat.

2. Possiblement la major rendibilitat de la web de blogs del centre estigui en l'allotjament de la revista escolar digital *D9A4*, gestionada per un grup d'alumnes del tercer cicle, que possibilita la participació de tot el centre en la publicació, de contingut diversificat segons les diferents seccions. El caràcter alhora participatiu i educatiu de la revista digital queda clarament explícit amb el blog del Taller de premsa, un espai específic on tots els articles queden publicats i des d'on el consell redactor d'alumnes realitza l'elecció dels articles que es publicaran definitivament després a la versió oberta digital i també a la versió impresa.

3. Els avantatges que ha suposat disposar del portal s'han pogut valorar també amb la seva expansió cap a altres blogs elaborats pel professorat, independentment d'haver format part o no del grup que desenvoluparen la formació inicial. Aquests blogs responen a plantejaments didàctics específics de determinades àrees o, fins i tot, de propostes didàctiques molt concretes en alguna de les àrees d'aprenentatge.

Com a exemples més clars del primer grup tenim els blogs dedicats a les àrees de música, educació plàstica o educació per a la ciutadania. En aquest mateix grup hi podem classificar alguns blogs d'aula específica d'educació infantil, on mestres i alumnes publiquen les produccions relacionades amb el dia a dia de l'aula, el desenvolupament de projectes o les comunicacions amb les famílies.

Pel que fa blogs que expandeixen l'estructura en relació amb activitats concretes en determinada àrea, podem trobar els que serveixen de plataforma a webquestes desenvolupades en aquestes àrees.

4. Per acabar, i no perquè estiguin al darrer lloc són menys importants, els blogs dedicats a projectes en arquitectura oberta, elaborats específicament per als projectes col·laboratius de caràcter globalitzat o els dedicats a projectes d'intercanvi entre el nostre centre i altres centres.

En cada una de les tipologies de continguts esmentades hi és sempre present la filosofia de la web 2.0 i les utilitats que aquesta tecnologia possibilita als usuaris:

- Tècnicament, la plataforma permet incorporar continguts hipermèdia i multimèdia sense gaire restriccions de format. A més a més, el gran avantatge a la pràctica que suposa l'ús d'eines web 2.0 és la possibilitat d'interacció immediata entre els usuaris i el contingut publicat, oferint un ampli ventall d'opcions per transformar, compartir i reelaborar els continguts.

- La facilitat d'edició i publicació de contingut web permet una àmplia participació de tots els components de la comunitat educativa. Fins i tot l'alumnat d'educació infantil i primer cicle, amb una senzilla supervisió del seu professorat, no troba cap dificultat per publicar continguts al seu blog de grup o de cicle.

- Tot i que es manté una estructura arrel gestionada per l'administració web del centre i la coordinació de TIC, l'estructura permet la incorporació de blogs o associacions de blogs gestionats per professorat del centre o per tercers amb una simple annexió de llistes d'hiperenllaços. El creixement de la plataforma pot resultar exponencial en contingut, alhora que respon de forma molt especial als vertaders interessos de la comunitat educativa.

- L'aplicació de mots clau de classificació de significat als continguts publicats confereix una aproximació força interessant al concepte de xarxa semàntica, i s'apropa al concepte de construcció social del coneixement en la mesura que aquests mots clau actuen com a marcadors en una indexació social, no jerarquitzada, de la informació (folksonomia).

6. A MANERA DE CONCLUSIÓ

En aquesta exposició teníem la pretensió de deixar clara la necessitat que té l'escola de canviar per adaptar-se a la societat d'aquest segle XXI, especialment pel que fa a la qualificació que se li ha atribuït de societat de la informació i el coneixement. Al principi del nostre discurs manifestàvem que els canvis haurien de produir-se en el sentit que només a través de l'aprenentatge actiu, cooperatiu i autoregulat dels nins i nines es podrien rompre les sinergies que han ancorat el sistema educatiu al passat. D'altra banda, evidenciàvem també que ens cal ultrapassar les parets de la classe i obrir-les de pinte en ample al món.

Creiem que el motor per a tots aquests canvis és el professorat: només si aquest és capaç d'entendre que tota innovació passa, en definitiva, per les persones i que exigeix una formació responsable, serà possible assumir els canvis que les innovacions tecnològiques promouen en la forma d'ensenyar i aprendre. Al col·legi públic Santa Maria del Mar, com a fil conductor per a aquesta necessària formació, ens ha estat de gran profit tot el procés d'incorporació de les TIC a la tasca educativa. La reflexió del professorat al llarg del procés ens ha fet més conscients de la necessitat de canvis de rol i de mètodes, i ens ha atorgat una major autonomia a l'hora de controlar el currículum i contextualitzar-lo segons les necessitats reals del nostre alumnat i les seves famílies.

Entenem que reflexionar sobre la manera com hem d'emprar la tecnologia per a l'aprenentatge i la construcció del coneixement a l'escola és la millor excusa avui en dia per perfeccionar la nostra capacitat de comprensió dels mecanismes que fan possibles l'aprenentatge i la construcció de coneixement en els infants. Podem concloure amb una cita de la revista digital de la nostra escola, on, en un article sobre la nostra vocació de ser una escola 2.0, declaràvem:

No tenim dots d'endevinació i sabem que manquen encara estudis definitius que assegurin i fixin el grau de rendibilitat de les TIC com a recursos per a l'aprenentatge i la construcció de coneixement, però tenim la intuïció i el convenciment que la incorporació d'aquestes tecnologies al quefer diari a l'aula permetrà al nostre alumnat l'adquisició amb eficàcia de la seva competència digital i, amb l'ajuda d'aquesta, desenvoluparà la resta de competències bàsiques que contribuiran a la millora del seu aprenentatge i a la seva formació integral com a persones. Alhora, la necessària formació i actualització del professorat que exigeix l'ús de les TIC és un incentiu constant que ens ajudarà a la renovació metodològica i ens esperonejarà cap a la recerca constant de la millora de l'ensenyament.

Necessitam que l'educació evolucioni al mateix temps que la societat sense perdre l'objectiu d'educar persones més autònomes i lliures. Segurament, en aquest procés, el paper que hi fan les tecnologies de la informació i la comunicació és cabdal. Però els protagonistes de tot plegat hem de ser les persones, aprenent a aprendre durant tota la vida.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Marín, M.; Martín, A.; Vidal, S. (1996). «Encuentros telemáticos con la historia: los geómetras». A: Salinas, J. [*et al.*] *Redes de comunicación, redes de aprendizaje*. Palma de Mallorca. UIB.

Martín, J. M.; Beltrán, J. A.; Pérez, L. (2003). *Cómo aprender con Internet.* Madrid. Fundación Encuentro.

Claustre de professorat del CEIP Santa Maria del Mar (2005). *Pla d'ús de les TIC en el centre*.

Seminari permanent del CEIP Santa Maria del Mar (2007). *La web de centre des d'una perspectiva didàctica.*

Sanck, R. (2007). http://www.youtube.com/watch?v=tw1VVjvMF9k

Portal del CEIP Santa Maria del Mar. http://cpsantamariadelmar.blogspot.com

CP Sant Lluís: «El dret a participar» Una experiència de participació infantil a l'escola... i al poble

Fernando Pons Fanals

RESUM

En aquest article pretenem donar a conèixer l'estructura organitzativa de l'escola i l'ajuntament per afavorir i dinamitzar la participació infantil al nostre poble, a partir de dos eixos centrals:
- aprendre a participar, participant
- escoltar, interpretar i tenir en compte les veus dels infants, pot ajudar
- –els adults– a prendre decisions que millorin el benestar de tota la comunitat

RESUMEN

En este artículo pretendemos dar a conocer la estructura organizativa de la escuela y el ayuntamiento para favorecer y dinamizar la participación infantil en nuestro pueblo, a partir de dos ejes centrales:
- a participar se aprende participando
- escuchar, interpretar y tener en cuenta las voces de los niños y niñas, puede ayudar –a los adultos– a tomar decisiones que mejoren el bienestar de toda la comunidad

Introducció

El CP Sant Lluís és, actualment, l'únic centre escolar d'Educació Infantil i Primària del municipi de Sant Lluís (d'uns 7.000 habitants): es tracta d'un centre de tres línies des d'Educació Infantil / 3 anys fins a sisè. Sant Lluís ha tingut un fort increment del nombre d'habitants els darrers anys (3.088 l'any 1991; 6997 l'any 2009) i com a conseqüència directa, el Col·legi també ha experimentat un fort creixement, amb totes les dificultats i contínues adaptacions d'espais i recursos que això implica. Aproximadament el 10% de l'alumnat és estranger.

Nivell	Grup A	Grup B	Grup C	total
E. Infantil 3 anys	20	20	23	63
E. Infantil 4 anys	20	20	20	60
E. Infantil 5 anys	21	22	19	62
Primer Primària	24	24	24	72
Segon Primària	21	24	22	67
Tercer Primària	24	24	24	72
Quart Primària	21	20	20	61
Cinquè Primària	19	19	20	58
Sisè Primària	20	19	20	59
				574

Antecedents

A mitjan anys noranta es va iniciar a l'escola un moviment de reflexió i debat al voltant de la participació dels alumnes; es va començar a rallar sobre la necessitat d'organitzar i potenciar els òrgans de participació dels infants, els objectius d'aquesta participació, els seus límits, les possibles dificultats,

les formes de participació..., mentre que, en diferents classes, ja s'havien començat a engegar les **assemblees d'aula**: es comentaven les formes d'organització, les maneres de recollir la informació, les dinàmiques que es generaven a les aules... Eren els inicis del projecte que pretenem explicar.

La participació de grups de mestres en activitats de formació relacionades amb el tema, i el coneixement i la influència d'altres experiències, ens va portar, de mica en mica, a obrir el ventall de recursos i possibilitats que ens oferia «la mirada de l'escola cap als seus alumnes/ciutadans que formaven part d'una comunitat»; així, comencen a funcionar les **tutories individuals** (espais de relació personalitzada entre l'alumne i el tutor), comencen a sorgir els **delegats/representants d'aula**, que es reuneixen, per cicles, amb el professor responsable per tal de tractar temes d'interès comú a les diferents classes (espais i serveis comuns, funcionament dels patis, etc.), fins que es va plantejar la necessitat de crear el **Consell d'Alumnes** com a òrgan de participació infantil de tot el centre.

Els inicis no són sempre senzills: dinamitzar i organitzar el Consell d'Alumnes d'una escola de les dimensions de la nostra (en aquells moments era de dues línies, amb alguns nivells triplicats) va ser una tasca complexa i difícil: necessitàvem arribar a molts acords en el marc del Claustre, definir clarament els objectius i els continguts de les reunions, clarificar l'organització..., però va ser durant aquest procés, segurament sota la influència de Francesco Tonucci i el seu llibre *La ciutat dels infants*, quan va aparèixer la possibilitat d'incorporar als continguts propis de Consell d'Alumnes–d'acord amb l'Ajuntament del poble– l'anàlisi de l'entorn més proper i la reflexió col·lectiva sobre diferents aspectes del nostre municipi, la possibilitat de fer propostes de millora a la comunitat..., i ens vàrem plantejar de «**donar veu als infants**»!

De l'aula... al Consell Infantil de Participació (municipal)

La «història» de la participació infantil a llarg de cada curs comença a partir d'una proposta consensuada entre l'equip de mestres i l'Ajuntament («Anàlisi dels espais públics del poble», «L'escola com a edifici públic», «Què fem després de l'escola? Què volem fer i no fem?», en són alguns exemples).

Cada proposta o tema es treballa al llarg de dos cursos escolars en totes les aules, des d'Educació Infantil / 5 anys fins a sisè de Primària; normalment durant **el primer curs escolar** la feina se centra en una recollida de les opinions de tots i cada un dels infants de cada classe al voltant del tema proposat (utilitzen un esquema molt simple: aspectes positius i aspectes a millorar), agrupades, quantificades i amb valoracions del grup (on resulta clau tot el procés lligat a la presentació i comunicació d'aquestes dades: utilització de gràfics, eslògans, imatges adequades al text, etc.), i es presenta a les autoritats locals en «audiència pública» (**Consell Infantil de Participació**).

Durant el **segon curs escolar**, a partir d'una llista on s'han recollit tots els aspectes a millorar detectats durant el curs anterior..., cada aula elegeix un dels aspectes i elabora una proposta concreta per presentar –també– a l'Ajuntament, durant el Consell Infantil de Participació, fent molta incidència en la manera de presentar-la per tal d'influir en les opinions del batlle i els regidors. El «dia gran» de la participació –un dia important–, sol ser al mes de maig i es desenvolupa –per

problemes d'espai– en tres grups: al primer grup hi acudeixen tots els alumnes d'Educació Infantil / 5 anys i primer cicle de Primària; al segon grup, els de segon cicle; i al tercer grup, els de tercer cicle.

En aquestes fotografies podem veure la taula dels delegats explicant les seves propostes, la taula dels representants polítics comentant-les i la sala on es fa «l'audiència pública» amb la resta d'infants escoltant les explicacions. Al fons, la pantalla on es projecten els treballs d'aula.

Com ens organitzam?

Les assemblees d'aula, les reunions de delegats de cicle i el Consell d'alumnes

Ens imaginam un inici de curs en què ja han començat a funcionar les assemblees d'aula, s'han elegit les **parelles de delegats o representants** i es comencen a tractar temes lligats als desitjos, les necessitats o les preocupacions dels alumnes, que en qualsevol moment poden deixar una **nota** –tsignada–t per ser tractada a l'assemblea.

Aquestes notes s'agrupen i el grup n'elegeix una... Cadascú dóna la seva opinió, es genera debat, diferents postures, i s'intenta arribar a acords, que se solen escriure al **llibre d'actes de la classe**..., però –tés clar–t hi ha els temes a tractar que no es poden resoldre en el marc de la mateixa aula (com poden ser les qüestions de pati o espais comuns) i són necessàries les **reunions de delegats de cicle**

Eleccions de delegats en una aula de primer cicle

Enmig d'aquestes dinàmiques, d'aquestes estructures de participació, és a mitjan del primer trimestre quan es convoca la primera reunió del **Consell d'Alumnes** amb l'objectiu de donar a conèixer el contingut de la proposta que s'ha de treballar conjuntament per poder-la presentar al senyor batlle durant el Consell de Participació Infantil de final de curs.

Així, quan arriben a classe les parelles de delegats, amb les seves paraules, amb els seus propis recursos i amb més o menys ajuda per part de la mestra, intenten explicar al grup el contingut de la reunió, els compromisos adquirits, les condicions de la proposta...

Reunió Consell d'Alumnes: segon i tercer cicle

Reunió Consell d'Alumnes: E.I. / 5 anys i primer cicle

A la nostra escola el Consell d'Alumnes es divideix –a causa de l'elevat nombre d'aules– en dos grups que tracten simultàniament el mateix tema: les aules d' Educació Infantil / 5 anys i primer cicle, per una banda, i les aules de segon i tercer cicle, per l'altra. D'aquesta manera, les reunions no són tan nombroses (no oblidem que a cada aula hi ha dos delegats) i els llenguatges poden ser més adaptats a les edats..., cosa que facilita la comunicació.

- *«Mamà, mamà..., demà m'he de posar roba ben guapa...», deia un fillet d'Educació Infantil / 5 anys a la seva mare.*
- *»Idò, què passa? Què has de fer demà..., tan especial?»*
- *«És que tenim una reunió molt important, de Consell d'Alumnes, amb els més grans..., i jo som delegat!»*

Aquest bocí de conversa, que –segons va explicar la mestra– havia relatat amb molta il·lusió la mare de la criatura, pot il·lustrar molts dels moments que ens ha generat aquesta dinàmica de relació, de comunicació... i d'aprenentatges.

Així, ens trobam que **la convocatòria del Consell d'Alumnes**, per presentar i fer el seguiment de la proposta, que entenem d'anada i tornada, d'entendre per poder comunicar, de participar en la responsabilitat adquirida..., **es produeix quatre o cinc vegades al llarg del curs**..., amb l'objectiu d'ajudar, estalonar i compartir els processos generats pels diferents grups d'infants.

Perquè, una volta presentada i concretada la proposta, cada classe «adquireix vida pròpia» en relació amb el tema que s'ha de treballar. Cada aula construeix la seva proposta a partir de les demandes, les opinions i els desitjos dels individus que la formen... Realment ens omple de satisfacció quan ens trobam amb solucions força diferents davant el mateix problema plantejat, o quan solucions semblants es presenten amb recursos molt diversos per fer-se entendre...

El **procés d'elaboració de les propostes a l'aula** esdevé un element molt important... per una banda enriqueix i omple de contingut les assemblees, però –per altra banda– ens permet obrir una finestra al món (en aquest cas al nostre poble), i ens permet gestionar tot un caramull de recursos i estratègies per intentar explicar o entendre millor el que desitgem.... així, ens podem trobar una classe treballant amb plànols una qüestió lligada a la mobilitat al poble, una altra organitzant dades recollides en una petita enquesta o d'altres fent una maqueta d'un espai del qual volen reivindicar l'ús.

Un equip de treball, estudiant els plànols del poble per «situar-hi» la seva demanda: un carril bici Un equip de treball, estudiant els plànols del poble per «situar-hi» la seva demanda: un carril bici

Fillets i filletes de primer intentant ordenar la informació en el que podríem anomenar un «pregràfic»

La feina de l'equip de mestres

El suport del claustre esdevé fonamental en el desenvolupament del projecte: ens resulta del tot impossible imaginar una estructura de participació d'aquesta magnitud sense el suport i la implicació de tothom.

Per una banda funciona la **Comissió del Consell d'Alumnes**, amb participació del professorat dels diferents cicles i un mestre responsable, que estructura i dinamitza la participació a l'escola: redacta el pla de treball de cada curs, proposa el tema a tractar, fa les convocatòries, modera les reunions, elabora i distribueix les actes, coordina amb l'Ajuntament i coordina l'avaluació de tot el procés en què es generen les propostes de millora.

Per altra banda, **cada cicle designa un mestre responsable**, que convoca –quan es considera necessari– els delegats d'aquell cicle, dóna suport a les propostes de les aules, fa els aclariments necessaris, però –sobretot– serveix d'enllaç entre les classes i la proposta dissenyada a la Comissió.

I, finalment, els **tutors i tutores** són –realment– els elements més importants d'aquesta «història col·lectiva»: s'impliquen en la demanda inicial, col·laboren en la recerca i organització de la informació, dinamitzen i moderen la gran quantitat de converses que apareixen a classe, ajuden en la presa de decisions, aporten els seus coneixements, afavoreixen la presència de totes les veus, estalonen l'elaboració del «producte final» que s'ha de presentar a les autoritats municipals...

A més, especialment si rallam d'una experiència de participació, la tasca feta a les aules amb l'objectiu d'anar informant les famílies mitjançant els blogs de classe, els dossiers dels infants, les explicacions a les reunions col·lectives amb les famílies... la consideram altament valuosa per a tota la comunitat.

La coordinació amb l'Ajuntament

Des dels inicis del projecte, l'Ajuntament sempre ha nomenat una persona responsable –a temps parcial– de treballar conjuntament amb l'escola per tal de poder tirar-lo endavant, que es coordina periòdicament amb el mestre responsable del projecte. Entre les seves tasques i responsabilitats més importants, podríem trobar:

- estalonar tot el procés que es desenvolupa al llarg del curs: aportar informació, cercar materials, assistir a algunes reunions del Consell d'Alumnes per donar-se a conèixer i explicar les seves funcions...

- organitzar l'audiència pública: concretar dates, acomodar els espais i els recursos, informar i assessorar els responsables polítics...

- fer present el que opinen els infants a les diferents instàncies municipals (diferents regidories, serveis tècnics, altres administracions, etc.) i retornar puntualment aquestes informacions a l'escola mitjançant «**el llibre d'aula»**

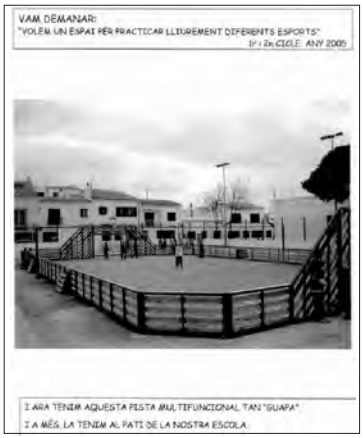
No cal dir que aquesta figura és del tot indispensable si ens plantejam seriosament la participació infantil, si pretenem tenyir-la «d'autenticitat» i superam l'aspecte més o menys «folklòric» de veure un grup de fillets i filletes davant el senyor batlle el dia de «l'audiència pública». I, sobretot, si volem que l'experiència perduri en el temps, que sigui un referent per als infants del nostre poble, capaç de col·laborar en l'educació de ciutadans crítics, participatius i implicats en el que els envolta, necessitam aprofundir en la tasca que es fa en el mateix Ajuntament, veure com «es tradueixen» les aportacions dels nostres alumnes i quin és el recorregut de les seves idees. No existeix la participació –realment– si els participants no reben senyals de tornada, no adquireixen consciència de la importància de les seves aportacions, no se senten protagonistes ..

El «llibre d'aula»... o com pretenem seguir les petges de les nostres propostes

Es tracta d'un arxivador perfectament identificat com a «llibre d'aula», idèntic per a totes les classes d'Educació Infantil / 5 anys i Primària, que –de mica en mica– es va omplint de pàgines on ens informen periòdicament de les actuacions realitzades per l'Ajuntament en relació amb els diferents temes o qüestions que –curs rere curs– han anat sorgint als diferents Consells Infantils de Participació.

Les noves pàgines (i, per tant, les noves iniciatives o decisions municipals lligades al Consell Infantil de Participació) arriben a les reunions del Consell d'Alumnes amb la persona responsable de l'Ajuntament, on s'expliquen a tothom i es lliuren als diferents delegats d'aula, que –de tornada al seu grup de referència– comuniquen als seus companys i companyes en què consisteix la «nova pàgina» del llibre d'aula.

La idea és que aquest llibre, a mesura que es va omplint, a mesura que va agafant cos, arribi –mitjançant un servei de préstec– a totes les famílies de l'escola que vulguin fer el seguiment del projecte.



*En aquestes imatges podem veure la portada del **llibre d'aula** i dues de les seves pàgines; en una es recull la demanda dels infants de més vigilància a la zona escolar, i s'inclou la decisió del consistori: tancar alguns carrers al trànsit a l'entrada i sortida de l'escola. I a l'altra es demanava un espai per jugar a pilota lliurement i sense perill... i l'Ajuntament explica com –a partir de la demanda– va decidir construir la pista multifuncional de la foto*

Després del Consell Infantil de Participació... la «devolució» amb els delegats de cada aula

Uns dies després de «l'audiència pública» el batlle convoca a una reunió a l'Ajuntament totes les parelles de delegats d'aula, per transmetre –una volta estudiada tota la documentació presentada pels ciutadans en edat escolar– les seves primeres impressions sobre el tema que s'ha tractat.

No és el moment de les promeses ni dels compromisos..., però sí que és el moment d'explicar sensacions, possibilitats, desitjos o possibles dificultats.

El batlle i els delegats de classe en una reunió, dies després del Consell infantil

A més, també és un bon moment per als aclariments i per engegar un diàleg més proper i distès, en què els alumnes es troben més còmodes i disposats a fer un esforç per entendre el que –més tard– hauran d'explicar a la resta de companys de classe.

D'aquesta reunió se'n fa una acta en què se'n recullen els aspectes més importants i s'envia a totes les aules: així tenim constància del que es va dir, però també pot servir de guia perquè els representants puguin exercir la seva responsabilitat de donar a conèixer a la resta el que va explicar el batlle.

«La veu dels infants»... o intentar tancar el cercle

En un determinat moment d'aquesta «història compartida» va sorgir la possibilitat d'editar una col·lecció de llibres, amb la clara intenció de recollir organitzadament les opinions dels fillets i filletes de l'escola i posar-les a l'abast de tothom: es tractava de **regalar a la ciutadania** els resultats de les reflexions, els debats i els treballs dels infants, en un procés de participació i comunicació que pretén ser transparent i conegut per a tothom.

A més, volíem que el llibre (o la futura col·lecció) fos influent en el seu entorn, que arribés a ser un document de referència a l'hora de prendre decisions, a l'hora d'entendre més bé les necessitats i els desitjos d'un col·lectiu molt important de ciutadans que difícilment poden fer arribar les seves opinions a les autoritats o persones amb capacitat de decisió.

Així, després de molts esforços va «néixer» i va ser presentat el primer llibret, anomenat *La veu dels infants I,* que recull, per una part, les opinions exposades al senyor batlle en relació amb el treball d'anàlisi **dels espais públics del poble**, i per altra banda, les aportacions d'experts: en aquest cas, d'un pedagog que reflexiona sobre el dret a participar dels infants, i un arquitecte que interpreta les solucions i propostes dels infants i conclou que s'haurien de tenir en compte les seves proposicions perquè tot el poble hi sortiria guanyant...

Portada del llibre La veu dels infants I.

Resulta difícil valorar la influència que poden tenir les opinions infantils recollides en el llibret, a l'hora de prendre decisions, a l'hora de planificar o decidir...

Al mateix temps tenim constància que l'Ajuntament intenta entendre, –i cercar i trobar-hi solucions– qüestions que van sorgint als diferents Consells Infantils... i que –de vegades– són realment complexes i de molta transcendència pública...

Però el que ens omple de satisfacció és que **les opinions siguin al carrer** i que en un moment donat puguin –com va passar– aparèixer en un debat públic de política municipal.

Cursos	Tema treballat	publicació
2003-2004 2004-2005	Els espais públics del poble	*La veu dels infants I* publicat
2005-2006 2006-2007	L'escola com a edifici públic	*La veu dels infants II* en preparació
2007-2008 2008-2009	Què faig després de l'escola? Què m'agradaria fer i no faig?	*La veu dels infants III* en preparació
2009-2010 2010-2011	Les festes patronals de Sant Lluís	*La veu dels infants IV*

Conclusions i desitjos

Estam convençuts de la necessitat d'estructurar sistemes de participació infantil a les escoles si volem formar ciutadans crítics, participatius i responsables; aprendre a participar correctament requereix –d'entrada– un sentiment important de compromís envers els àmbits de participació, però no només això...: requereix uns aprenentatges fonamentals per a la vida: saber escoltar, esforçar-se per entendre l'altre, fonamentar les opinions, comunicar-se adequadament... I aquests aprenentatges només es construeixen si s'han tingut moltes oportunitats i experiències «reals» de participació.

Però, a banda dels aprenentatges que pot generar, pensem que participar activament des de la infància genera vincles entre les persones, permet compartir desitjos o frustracions, crea sentiments de pertinença a una comunitat... i –segurament– ajuda a definir o construir una manera, un estil de viure col·lectivament, un estil de ciutadà...

Finalment, també pensam que el fet que els adults mantinguin una actitud clara, atenta i autèntica d'escolta, pot arribar a ser un acte d'higiene mental important, ja que ens hem d'enfrontar a demandes i propostes netes i sinceres que moltes vegades els adults/usuaris carregats d'interessos i suspicàcies no ens atrevim a manifestar.

Pel que fa als desitjos, ens heu de permetre somiar: potser arribarà un dia en què els Consells Infantils de Participació, així com varen ser –en algun moment de la història– els consells d'ancians, esdevindran elements cabdals en les preses de decisions dels adults... i potser a partir d'aquest dia tindrem pobles i ciutats més humans, més habitables, més tranquils, sense tantes presses, on es facilitin les relacions i sigui més senzill viure-hi... per a tothom. Ho intentam?

CEIP Santa Gertrudis: Aquesta escola la fem tots.

Claustre de mestres del CEIP Santa Gertrudis
Aquesta escola no la fan els alumnes,
ni les famílies,
ni els mestres.
Tampoc els que hi col·laboren.
Aquesta escola la fem tots.

Maria de las Heras
(mare de Júlia de la nostra escola)

RESUM

Ens definim com un centre que ha estat en constant formació, i aquesta ha anat encaminada sempre a la millora de l'atenció dins l'aula i a un canvi metodològic. Ens replantegem el funcionament del nostre centre, no pels canvis dels currículums promoguts per les administracions, sinó per tot el que reflexionem, analitzem i compartim.

D'aquest compartir sorgeix un nou projecte de centre del qual destaquem els objectius que afavoreixen una escola oberta a la comunitat educativa

RESUMEN

Nos definimos como un centro que ha estado en constante formación, y esta ha ido encaminada siempre a la mejora de l'atención dentro l del aula y a un cambio metodológico. Nos replanteamos el funcionamiento de nuestro centro, no por los cambios de los currículums promovidos por las administraciones, sino por todo el que reflexionamos, analizamos y compartimos.

De este compartir surge un nuevo proyecto de centro del cual destacamos los objetivos que favorecen una escuela abierta a la comunidad educativa

1. ON SOM I QUI SOM

La nostra escola, el CEIP Santa Gertrudis, es troba al poble del mateix nom, al centre de l'illa d'Eivissa. És una escola amb molts d'anys d'història. Va començar a funcionar els anys cinquanta i des de llavors ha estat un centre en constant transformació. Sempre ha estat una escola arrelada al seu poble i integrada en el seu entorn.

Ha passat de ser una escola petita, als seus començaments, amb els boixos i boixes separats per classe, a ser una escola d'una línia durant quasi vint-i-cinc anys. Els darrers cursos ha començat a desdoblar-se per arribar a ser una futura escola de doble línia. I sempre en consonància amb el creixement paral·lel del poble.

L'escola disposa de dos edificis, separats per uns dos-cents metres. Un és l'antic, que acull els alumnes d'Educació Infantil. L'altre, l'edifici més nou, és el que acull els alumnes de Primària. Els dos centres es troben dins el nucli del poble.

Al cicle d'Educació Infantil tenim sis unitats i a l'etapa de Primària, amb vuit unitats; es troben desdoblats el cursos de primer i de quart.
Aquest curs la plantilla està formada per vint-i-quatre mestres: vuit d'Infantil, vuit de Primària i vuit especialistes, entre aquests, una PT, dos AL i una AD.

Actualment acollim 290 alumnes, dels quals onze són alumnes amb necessitats educatives especials i amb un tant per cent poc significatiu d'alumnat nouvingut.

Ens definim com un centre que ha estat en constant formació i aquesta ha anat encaminada sempre a la millora de l'atenció dins l'aula i a un canvi metodològic. Ens replantegem el funcionament del nostre centre, no pels canvis dels currículums promoguts per les administracions, sinó per tot el que reflexionem, analitzem i compartim.

D'aquest fet de compartir sorgeix un nou projecte de centre del qual destaquem els objectius que afavoreixen una escola oberta a la comunitat educativa:

Fomentar un clima de benestar a tota la comunitat educativa: alumnes, mestres, famílies, personal no docent que faciliti canals de participació a qualsevol membre de la comunitat educativa: mestres, alumnes, famílies, personal laboral, personal de l'Ajuntament i el poble en general, tot potenciant una actitud de diàleg i escolta.

Potenciar que tots els mestres, els alumnes i les famílies aportin el seu bagatge, enriquidor per a tothom.

Afavorir una escola integrada a l'entorn, amb la participació activa en la vida social i cultural i el foment de la democràcia, la tolerància, el pluralisme, la solidaritat i la justícia, de manera que es proporcionin recursos i criteris a l'alumnat per esdevenir ciutadans d'avui.

Estar oberts a una contínua formació del professorat i mantenir una actitud receptiva envers els canvis.

2. QUIN CAMÍ HEM FET

El nostre centre porta una trajectòria de canvi de fa uns anys ençà que s'encamina envers una educació centrada a millorar l'atenció a la diversitat.

Ja fa prou anys, a Educació Infantil es varen començar a introduir canvis metodològics com els projectes de treball i els racons a l'aula. Ens vàrem adonar que aquests afavorien una implicació més activa per part dels alumnes en el seu procés d'aprenentatge i que atenien més bé la diversitat de l'alumnat, els seus interessos i motivacions.

Aquests grups d'alumnes que promocionaven a Primària tenien un bagatge i una dinàmica de treball molt més activa, que respectava el desenvolupament individual i que se centrava en els interessos dels alumnes. Des del primer cicle de Primària, l'equip de mestres ens vàrem adonar que aquesta manera de fer feina era estimuladora, motivadora, significativa i difícil d'obviar i/o contenir. Amb el temps, el mateix varen sentir la resta de cicles.

I a partir d'aquí, els membres del Claustre ens vàrem començar a replantejar la metodologia que dúiem a terme i la necessitat de formació per fonamentar aquests canvis.

Els darrers anys, els membres del Claustre hem anat formant-nos mitjançant diferents camins:

- Seminaris de centre (sobre projectes de treball, organització de centres (racons intracicle), nou enfocament a l'àrea de plàstica).

- Formació personal (assistència a cursos del CEP dirigits a noves metodologies).

- Visites a diferents centres amb organització i metodologia innovadores (CP Es Pont, CEIP Riera de Ribes, CEIP Dovella…).

- Participació des de fa dos cursos en un Projecte d'Innovació Pedagògica sobre gestió curricular.

Ens trobem en un procés de redefinició de la nostra manera de fer que es dirigeix envers un enfocament globalitzador, funcional, sociabilitzador i respectuós amb el desenvolupament personal de l'infant.

Com a equip de mestres, ens adonem de les diferències formatives de cada un de nosaltres i de la necessitat de reflexionar, posar en comú i respectar el desenvolupament professional de cada mestre, però sol·licitant la seva implicació.

Totes aquestes formacions, reflexions, experiències… ens han conduït a organitzar la nostra escola d'una manera concreta, amb la mirada centrada a atendre més bé els boixos i boixes.

3. ACTUACIONS QUE AFAVOREIXEN UNA MÉS BONA ATENCIÓ A L'ALUMNAT

3.1. Actuacions organitzatives

Per tal d'oferir una escola oberta a tots i totes, ens organitzem de manera que tothom se senti escoltat i pugui aportar les seves idees i així estar més atents a les necessitats dels alumnes:

Actuacions dins l'horari lectiu:

- ***Realitzem reunions setmanals amb l'equip de suport dins l'horari lectiu, per tal d'afavorir el bon funcionament***.

L'equip directiu forma part de l'equip de suport. Actualment, la cap d'estudis és la mestra d'audició i llenguatge; la cap d'estudis, la mestra de pedagogia terapèutica; la directora, la mestra de suport d'infantil o d'atenció a la diversitat. Aquest fet fa que l'equip directiu sigui molt més sensible a la detecció de necessitats educatives i a donar resposta a aquestes d'acord amb la metodologia de centre.

Des de principi de curs, les hores d'exclusiva estan assignades a tasques concretes (tutories a famílies, reunions de cicle, reunions de l'equip docent, reunions pedagògiques, claustres, comissions, treball d'aula...) i mantenim setmanalment dins l'horari lectiu les reunions de l'equip de suport, en les quals distribuïm els temes a tractar: seguiment de casos i reunions amb els mestres tutors quan cal, elaboració i revisió de documents...

- ***Organitzem les coordinacions dels tutors amb els especialistes de l'equip de suport durant l'horari lectiu***.

Pensem que és imprescindible mantenir l'hora de coordinació del tutor amb els especialistes de l'equip de suport dins l'horari lectiu, ja que creiem que és una manera indirecta d'afavorir l'atenció als alumnes. Fer una bona intervenció dins l'aula implica una bona coordinació amb els mestres que han de treballar juntament amb el mateix grup classe. Aquestes sessions s'aprofiten per elaborar i fer el seguiment de l'adaptació curricular de l'alumne de manera conjunta, per anar preparant material, per planificar les sessions...

- ***Fem reunions trimestrals amb l'equip docent de cada cicle, per fer un seguiment del tractament de la diversitat dins l'aula***.

A aquestes reunions tractem diferents temes: el grup aula, l'atenció concreta a diferents alumnes. A aquestes reunions assisteix l'orientadora de l'EOEP, juntament amb tot l'equip de mestres que imparteix classe a aquest cicle (tutors i especialistes (anglès, música, educació física, PT, AL, AD...).

- ***Duem a terme un pla d'acolliment per als mestres nouvinguts***.

La nostra manera de treballar ens va fer replantejar la necessitat de donar suport als mestres que arriben al centre, els quals, la majoria de vegades, desconeixen la nostra manera de treballar. Fa dos anys instaurarem la figura de l'assessora, la qual es coordina setmanalment amb els mestres en horari lectiu i prioritza sempre els mestres nouvinguts. Les assessories són ocupades per mestres del centre que compten amb més experiència i formació. Cada curs ens organitzem de manera diferent, però intentem que a cada cicle hi hagi una mestra assessora.

També facilitem realitzar observacions d'activitats puntuals per part dels mestres nouvinguts dins les aules. I organitzem reunions amb els mestres nous per comentar la documentació del centre sobre les estratègies que treballem.

Actuacions en horari no lectiu:

- ***Organitzem reunions pedagògiques setmanalment en hores d'exclusiva***.

Aquestes reunions tenen l'objectiu de reflexionar sobre diferents aspectes de la nostra manera de fer. Tractem les diferents estratègies que duem a terme: racons intracicle, projectes de treball i qualsevol tema pedagògic que ens preocupi. Aquestes reunions han evolucionat amb el temps, hem passat de fer moltes reflexions en gran grup a incorporar diferents dinàmiques amb la intenció de donar un caire més efectiu i productiu a aquestes reunions. Intentem que els mestres exposin diferents estratègies que duen a terme dins les aules, introduïm alguna dinàmica de grup, comentem la lectura d'algun article...

- ***Realitzem formació dels mestres***.

Des de sempre pensem que és imprescindible la formació dels mestres. Des del curs 2008-2009 participem d'un Projecte d'Innovació Pedagògica i la implicació del Claustre és molt positiva; de fet, tots els mestres participen en la formació de centre. Amb aquest projecte hem tingut la possibilitat de poder gaudir del suport de diferents ponents i de rebre un acompanyament més directe.

A banda d'aquest projecte, intentem realitzar visites a altres escoles que tenen una organització i una metodologia innovadora. El fet de realitzar aquestes sortides també ens ajuda a crear lligams més afectius entre els companys i companyes.

3.2. Actuacions metodològiques

Intentem dur a terme diferents estratègies que afavoreixin l'aprenentatge de les diferents competències bàsiques**.** Destaquem les que són comunes a tots els cicles:

a) Racons intracicle
b) Projectes de treball
c) Organització de celebracions i festes
d) Filosofia 3/18
e) Horari flexible i globalitzat
f) Amic lector
g) Altres tipus de suport (desdoblament, suport individualitzat...)

a) *RACONS INTRACICLE*

Decidim fer racons intracicle com a proposta per atendre més bé la diversitat, per afavorir l'aprenentatge entre iguals i per afavorir la inclusió de tots els alumnes.

Al treball per racons...

- El nen és protagonista de l'activitat i del seu aprenentatge.
- Es respecta el ritme individual de l'alumne.
- Es treballen activitats més motivadores.
- S'utilitzen diferents llenguatges per expressar-se (escrit, musical, corporal, plàstic i visual...).
- Els alumnes reben una atenció més individualitzada.
- Es treballa l'autonomia.
- Es fomenten situacions significatives per als alumnes.
- Es potencia el benestar de l'infant.
- S'evita el fracàs com a frustració de l'alumne, ja que els resultats són més oberts.
- Interactuen amb nens de diferents nivells.

Com els organitzem?

- Organitzem racons a tots els cicles, des del cicle d'Educació Infantil fins a tercer cicle de Primària.
- Tots els mestres realitzem racons. Tots atenem la diversitat i optimitzem tots els recursos personals.
- S'organitzen quatre sessions al llarg de dos dies a la setmana.
- Utilitzem els espais de les aules i els comuns, intentem adequar-nos a les dificultats que ens marquen les infraestructures de què disposem, ja que, com que el centre va creixent, ens estem quedant sense espais comuns, molt útils per a l'organització de racons.
- Els racons s'organitzen per cicle i es defineixen tenint en compte diferents criteris: les característiques dels alumnes, les necessitats curriculars del cicle, els espais disponibles, etc... Hi ha algun cas en què els alumnes d'un cicle poden realitzar racons d'altres cicles, tenint en compte les seves necessitats.

Moments dels racons:

Definim tres moments a l'hora de treballar els racons:

1. Tria de racó

   En aquest moment els alumnes d'un mateix cicle, des del seu grup classe, trien el racó al qual volen anar i ho registren. Generalment tots els alumnes han de passar per tots els racons que s'ofereixen. En aquest moment treballem els objectius següents:

   - fomentar la capacitat de decidir.
   - planificar el que s'ha de fer i gestionar la feina.
   - fomentar la capacitat d'organització.
   - potenciar l'autonomia de l'alumne.

2. Desenvolupament

   Els alumnes del mateix cicle realitzen les activitats organitzades a cada racó. S'intenta que les activitats oferides siguin prou obertes perquè donin cabuda a les necessitats de tots els alumnes que assisteixen al racó. Els objectius que ens plantegem, a més dels objectius curriculars específics del racó, són:

   - Respectar el ritme individual de cada alumne.
   - Oferir activitats que ajudin a adquirir autonomia.
   - Aprofitar el fet que la mateixa activitat pot donar resultats diferents.
   - Tenir present la interacció entre iguals, que és un eix bàsic que afavoreix l'adquisició d'aprenentatge.

3. Devolució

   L'objectiu de la devolució és que l'alumne sigui conscient del seu aprenentatge i el comparteixi amb la resta del grup i amb el mestre.

b) *PROJECTES DE TREBALL*

Fa molts d'anys que treballem en projectes. Començàrem al cicle d'Educació Infantil i després s'hi va anar afegint, a poc a poc, tota l'etapa de Primària. Els nostres projectes han canviat molt des de l'inici fins ara; han evolucionant envers projectes més engrescadors, més reals i connectats amb la realitat que ens envolta

Cada mestre es troba en un moment diferent a l'hora de fer feina per projectes. És un dels temes que ens preocupa a les reunions pedagògiques i en parlem i hi reflexionem, però hem arribat a la conclusió que cada mestre ha de fer el seu aprenentatge i cada un es troba en el seu moment. Aquest fet ja no ens angoixa tant. De totes maneres, amb l'assessorament s'intenta que s'avanci en l'evolució fins a arribar al que ara mateix el centre considera el que és un projecte.

Un projecte de treball no és un treball monogràfic, descriptiu, sobre un tema; és tracta més bé d'una investigació, triada entre tots i totes, que cal resoldre en grup.

Ha d'estar en connexió amb la realitat, amb la situació i les experiències de l'alumne i amb la problemàtica actual.

Amb el treball per projectes pretenem que:

- Els nens i nenes arribin a ser conscients del seu procés d'aprenentatge.
- Siguin capaços de reflexionar, consensuar, valorar què aprenen i com ho aprenen.
- Adquireixin les eines necessàries per poder accedir a qualsevol tipus d'informació i puguin ser capaços de seleccionar, comprendre...
- Aprenguin a aprendre.

El mestre ha de ser partícip de la investigació, conductor, orientador... Ha de provocar curiositat, dubtes i ha de saber guiar la línia de treball que s'ha acordat amb el grup.

c) *ORGANITZACIÓ DE CELEBRACIONS AL CENTRE*

Al nostre centre tenim definides les festes i celebracions de cada curs (trencada de pinyons, les festes de Santa Gertrudis, Nadal, Carnestoltes…) i les celebrem conjuntament tots els cicles. Sempre les havíem organitzat els mestres amb ajuda dels alumnes i, des de fa tres cursos, decidírem fer un canvi i fer els boixos i boixes més protagonistes i organitzadors d'aquestes celebracions.

Els objectius que ens proposem a l'hora de realitzar aquestes activitats són:

- Potenciar una escola integrada a l'entorn.
- Participar en les festes i tradicions del nostre poble.
- Interactuar entre els iguals i aprendre d'ells i amb ells.
- Fomentar la capacitat d'organització, de decisió...
- Col·laborar amb diferents entitats i organismes (Comissió de Festes, Ajuntament...).

- Fer-ne partícip tota la comunitat educativa.

Intentem organitzar les festes tot donant diferents tasques per a cada cicle. Totes les activitats que es realitzen estan contextualitzades i es treballen de manera globalitzada al treball d'aula.

Quan celebrem les festes del poble, els cicles es reparteixen les tasques de la manera següent:

El cicle d'Educació Infantil s'encarrega de la decoració de l'escola i del poble, ja que aprofitem ambdós espais per realitzar diferents activitats.

El primer cicle de Primària s'encarrega de fer els cartells que informen de les activitats previstes per a les festes i després els penja al poble. També s'encarrega de l'elaboració del pregó de festes.

El segon cicle de Primària és el responsable de realitzar el programa de festes. Després d'observar diferents models, de pensar una temàtica, etc., es dissenyen per grups diferents programes de festes que després es fotocopiaran i es donaran a les famílies, per convidar-les a participar de les activitats previstes.

El tercer cicle és l'encarregat d'organitzar els tallers que es duran a terme el dia de la celebració. Aquesta tasca és complicada, ja que es tracta d'organitzar tallers dirigits a tots els alumnes del centre. Han de pensar el nombre de tallers, les activitats a fer, el material a comprar, la retolació, l'organització...

El dia de la celebració de les festes del poble els alumnes realitzen tots junts les activitats programades. Aquestes es duen a terme a la plaça del poble: preparació dels tallers a la plaça; decoració del poble; lectura i representació del pregó (fet també amb llenguatge de signes, ja que tenim alumnes amb deficiència auditiva al centre); realització de tallers, els quals porten a terme els alumnes mateixos de tercer cicle i als quals acudeixen boixos i boixes de tot el centre de manera lliure i aleatòria.

Acabem la jornada gaudint d'algun espectacle de dansa i de música subvencionat per la Comissió de Festes del poble.

Les famílies estan convidades a participar-hi i també col·laboren com a part activa de diferents tallers o activitats.

d) *FILOSOFIA 3/18*

Pensem que la filosofia 3/18 és una proposta educativa molt interessant per incorporar a les aules, tant d'Infantil com de Primària. Amb aquesta s'intenten desenvolupar les habilitats de pensament dels alumnes mitjançant el diàleg. Al nostre centre pretenem que, en la mesura que sigui possible, es dediqui un temps per dur a terme aquesta proposta.

Encara que de vegades es treballen diferents programes concrets de filosofia (tant els que proposa el programa mateix del grup IREF, com els programes i materials que ens ofereixen l'Equip de Suport

a la llengua d'Eivissa), també ja hem incorporat dins la dinàmica de classe moltes estratègies que afavoreixen el diàleg i l'escolta, com són els moments de l'assemblea, de la resolució de conflictes, de les posades en comú...

Els responsables de portar a terme aquesta proposta són els tutors o tutores o els mestres de suport que dediquen una sessió setmanal a desenvolupar-la. Sempre que és possible aprofitem moments de desdoblament de grup per poder treballar més bé el diàleg.

De tota manera, cal dir que la posada en pràctica d'aquesta estratègia es necessita concretar molt més a nivell de Claustre; cal definir el tractament de la filosofia a tots els cicles.

e) *AMIC LECTOR*

Aquesta proposta educativa la duem a terme des de fa dos cursos, amb la intenció de potenciar la lectura d'una manera més motivadora i significativa.

Ens organitzem de manera que un grup d'alumnes més grans va a llegir a un altre grup d'alumnes més petits, una vegada a la setmana. Els tutors d'ambdues classes s'organitzen dins l'horari i plantegen les necessitats dels seus alumnes. El grup que llegeix ha de tenir en compte l'edat dels alumnes a qui dirigiran l'activitat, per fer una tria de llibres adequada a l'edat i als seus interessos.

Amb aquesta activitat:

- Potenciem la relació amb alumnes de diferents edats.
- Afermem l'aprenentatge de la lectura d'una manera més significativa.
- Els alumnes s'esforcen a millorar per afavorir l'escolta del company.
- S'estableixen relacions i vincles importants.
- Aprenem dels altres i amb els altres.
- Fomentem l'autonomia, la superació, el respecte…

f) *ORGANITZACIÓ D'UN HORARI FLEXIBLE I GLOBALITZAT*

Organitzem l'horari de les aules d'una manera flexible i globalitzada. Els darrers cursos ja no tenim l'horari fragmentat per àrees. Els tutors i tutores necessitaven treballar d'una manera globalitzada dins l'aula a causa principalment del fet de treballar sense llibres de text. Fragmentar l'horari en àrees dificultava la tasca dins l'aula i no permetia dur a terme d'una manera més relaxada i completa la feina començada amb el grup classe. Des de l'equip directiu, a l'hora de l'elaboració d'horaris, prioritzem que el tutor o tutora estigui el màxim d'hores amb el seu grup i, si és possible, de manera continuada.

Mantenim les àrees que imparteixen els especialistes (educació física, anglès, música), encara que intentem sempre fer alguna d'aquestes sessions desdoblada amb el tutor o tutora, per poder atendre més bé l'alumnat. Però la resta d'àrees les intentem globalitzar dins el treball d'aula i dels projectes de treball. Dins l'horari establim també els racons intracicle i altres activitats com: l'amic lector, els projectes...

g) *ALTRES MESURES DE SUPORT (DESDOBLAMENTS, TALLERS, SUPORT DINS L'AULA, ATENCIÓ INDIVIDUALITZADA AMB ELS ALUMNES QUE HO NECESSITEN)*

Partim d'una perspectiva inclusiva i pensem que la vida de l'aula és molt enriquidora per a tots i, per tant, és prioritari participar, aportar, conviure i interactuar amb els altres. A principi de curs i durant aquest ens plantegem els suports dels professionals especialistes (AL, PT, AD, ATE, ILS) segons les necessitats de cada grup, dels mestres i dels boixos i boixes.

Des de l'equip de suport es valoren els suports que necessita el grup. Es mantenen reunions periòdiques juntament amb l'equip docent per fer un seguiment dels suports i concretar actuacions.

Els tipus de suport que pot rebre un grup classe, a banda de les estratègies mencionades anteriorment (racons intracicle, projectes...), són: els desdoblaments, la realització de tallers, el suport dins l'aula o suport fora de l'aula en casos molt concrets...

L'opció de fer desdoblaments o grups reduïts heterogenis es duu a terme de diferents maneres:

- El tutor o tutora amb els mestres de suport (PT, AL, AD).
- El tutor o tutora amb els mestres d'altres especialitats com música, anglès o educació física.
- Entre dos mestres especialistes. Per exemple: entre anglès i música, anglès i educació física...

Amb aquest tipus de suport, no solament s'afavoreix l'atenció als alumnes amb NESE, sinó que s'afavoreix tot l'alumnat.

Aquesta manera de fer suport implica que tot l'equip educatiu és responsable de tots els alumnes. És important que aquesta idea sigui compartida per tot l'equip de mestres, així com la de considerar els desdoblaments, racons i tallers com a maneres de rebre suport.

A vegades, hi ha alumnes que necessiten determinats suports fora de l'aula per treballar aspectes concrets justificats a l'ACS. Com a centre, estem oberts a demanar suport a altres institucions que ens assessorin en el seguiment d'aquests casos.

Des de l'equip de suport sempre continuem reflexionant sobre les mesures de suport més adients per atendre tots els nostres alumnes.

4. LES FAMÍLIES A LA NOSTRA ESCOLA

La nostra escola està oberta que les famílies participin de la vida del centre. Intentem fomentar activitats en les quals puguin col·laborar i es puguin sentir part activa de la nostra comunitat.

Considerem que poden participar com a experts, en diferents matèries, i així col·laborar en la realització de diferents activitats del centre, com poden ser els racons, els projectes de treball o qualsevol activitat puntual en la qual ens poden ajudar a enriquir-nos amb els seus coneixements, les seves experiències...

També participen com a ajudants en diferents activitats com sortides, natació, festes i celebracions. I sempre estem oberts a les diferents propostes que sorgeixin.

Estratègies per facilitar la comunicació amb les famílies

Un dels nostres objectius és difondre a les famílies la nostra manera de fer a la nostra escola, els procediments utilitzats...
La nostra metodologia és poc coneguda per a algunes de les famílies dels nostre centre. Aquest fet implica que, de vegades, desconfiïn de la nostra metodologia. Això ens condueix a justificar constantment la nostra feina i busquem diferents estratègies que facilitin aquesta tasca:

a) Reunions pedagògiques per part dels mestres i d'experts. Trimestralment intentem organitzar diferents reunions amb les famílies en les quals tractem temes que els preocupen (lectura i escriptura, projectes, racons intracicle...). Per a la realització d'aquestes reunions, intentem documentar tor el que fem, per facilitar la comprensió de les famílies. També, arran del PIP, hem pogut organitzar reunions amb persones expertes en el món de l'educació, per tractar la necessitat de canvi metodològic en la societat actual, i una sessió més pràctica sobre una investigació a l'aula.

b) El centre disposa d'una pàgina web i a poc a poc intentem tenir blocs de totes les aules.

c) A partir de la Comissió de Convivència del centre, busquem propostes per millorar la comunicació amb les famílies. I el darrer curs va sortir la proposta de fer un Full Informatiu a les famílies, que es publica trimestralment. L'objectiu és informar sobre diferents aspectes de l'escola i també donar un lloc als pares i mares per opinar sobre diferents temes, expressar els seus sentiments, les seves idees...

d) Organitzem comissions mixtes, en les quals participen els pares i mares (Comissió de Convivència, Comissió de Festes...).

Aquest és un recull de les idees principals de la nostra trajectòria de feina que hem portat a terme els darrers cursos com a Claustre de mestres. Tots aquests darrers anys hem estat formant-nos, ens hem replantejat molts de canvis, hem passat inseguretats... i sabem que això no s'ha acabat i tenim clar que hem de continuar en la mateixa línia, perquè el camí que hem començat mai no s'acaba.

Però, això sí, estem junts en aquest projecte i volem educar boixos i boixes solidaris, amb les màximes competències i capacitats, que assumeixin el seu paper com a ciutadans d'una societat democràtica.

Si somiem sols, només són somnis,
però si somiem plegats els somnis es poden fer realitat.
CORA WELLS

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

El sistema escolar a les Illes Balears en xifres (2010)

Belén Pascual Barrio

RESUM

Presentam la revisió d'una sèrie de dades referides al sistema educatiu no universitari de la comunitat autònoma de les Illes Balears. Diversos indicadors de context, escolarització, recursos i resultats ens permeten observar els canvis més significatius produïts el darrer curs, així com entendre les tendències més destacables els darrers anys.

RESUMEN

Presentamos la revisión de una serie de datos referidos al sistema educativo no universitario de la comunidad autónoma de las Illes Balears. Diversos indicadores de contexto, escolarización, recursos y resultados nos permiten observar los cambios más significativos producidos en el último curso, así como entender las tendencias más destacables en los últimos años.

El **context** del sistema educatiu de la comunitat autònoma de les Illes Balears fins als darrers anys s'ha caracteritzat per l'alta taxa d'activitat i d'ocupació i per l'alt nivell del PIB per càpita. Per una banda, aquest context econòmicament favorable ha anat acompanyat d'un notable increment de la població i, conseqüentment, d'un increment de l'escolarització als nivells obligatoris. Però, per altra banda, aquest mateix context ha estat considerat com a factor relacionat amb l'alt nivell de l'abandonament dels estudis i la baixa participació als ensenyaments postobligatoris.

La comunitat autònoma de Illes Balears els darrers anys ha ocupat un dels llocs preferents en les estadístiques laborals per l'alt nivell d'activitat i el baix nivell d'atur. Tradicionalment, la taxa d'activitat a les Illes Balears es caracteritza perquè supera la mitjana estatal (el primer trimestre de 2010 aquesta taxa ha assolit el 63,7%, percentatge 4 punts superior a la taxa estatal) i per l'efecte de l'estacionalitat, ja que al segon i tercer trimestre de cada any sempre es dóna un increment de la taxa d'activitat: al segon i tercer trimestre del 2009 ha arribat al 66,77% i el 68,05% respectivament.

Mentre la taxa d'activitat es manté per damunt les taxes estatals, el nivell d'atur s'ha incrementat: del 7,21% d'atur de 2005 hem passat al 18% de 2009, situant-nos al nivell de la mitjana estatal. L'increment més notable de l'atur s'ha donat el darrer any. L'estacionalitat en el cas de l'atur es reflecteix cada any en la reducció de l'atur al segon i tercer trimestre. Durant el tercer trimestre de 2009 l'atur assolí el 14,82%, taxa inferior a trimestres anteriors però molt alta si la comparam amb les taxes d'atur del tercer trimestre de fa deu anys. Canvia, per tant, una tendència que fins a l'actualitat havia estat favorable per a la nostra comunitat.

L'efecte de l'atur recau amb una mesura més gran sobre el grup dels menors de 25 anys: el 26,95% dels joves d'aquesta edat estan aturats al tercer trimestre de 2009. Amb més detall, podem afirmar que el grup amb una taxa d'atur més alta pertany als homes joves d'entre 16 i 19 anys: en aquest col·lectiu l'atur arriba al 60,34% (55,13% en el cas de les dones d'aquesta mateixa edat) (vegeu els quadres 1 i 2).

Quadre 1. Taxes d'activitat i atur per sexe. Anys 2005-2009.

Dades anuals					
Taxa d'atur	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**
Total estatal	9,16	8,51	8,26	11,34	18,01
Balears (Illes)	7,21	6,46	6,98	10,18	18,02
Dades trimestrals					
Taxa d'activitat	**2009TI**	**2009TII**	**2009TIII**	**2009TIV**	**2010TI**
Total estatal	60,15	60,06	59,81	59,76	59,83
Balears	63,14	66,77	68,05	64,49	63,71
Taxa d'atur	**2009TI**	**2009TII**	**2009TIII**	**2009TIV**	**2010TI**
Total estatal	17,36	17,92	17,93	18,83	20,05
Menors de 25 anys	35,66	38,15	38,61	39,07	40,93
Balears	19,76	18,15	14,82	19,54	22,41
Menors de 25 anys	31,4	32,08	26,95	37,09	44,65

Font: INE. Encuesta de población activa.

Quadre 2. Taxes d'atur per grups d'edat i sexe. Resultats anuals. Any 2009.

	Total	Menors de 25 anys	De 25 i més anys	De 16 a 19 anys	De 20 a 24 anys	De 25 a 54 anys	De 55 i més anys
Ambdós sexes							
Total estatal	18,01	37,85	15,89	55,31	33,42	16,53	11,52
Balears (Illes)	18,02	31,69	16,4	55,13	26,13	17,43	9,39
Homes							
Total estatal	17,72	39,08	15,49	54,91	34,58	16,25	10,81
Balears (Illes)	19,2	38,82	16,86	60,34	32,96	18,04	9,53
Dones							
Total estatal	18,39	36,35	16,41	55,9	32,07	16,88	12,67
Balears (Illes)	16,52	22,54	15,81	46,33	17,92	16,68	9,16

Font: INE. Encuesta de población activa.

El nivell educatiu de la població activa a les Illes Balears és inferior al del conjunt estatal. Mentre un 31,5% dels actius al nivell estatal assoleixen estudis universitaris, només ho fa un 22,4% de la població activa de la comunitat autònoma de les Illes Balears. Els homes actius pateixen encara més la manca d'estudis: només un 18,8% d'ells tenen estudis superiors (vegeu el quadre 3).

Quadre 3. Actius per nivell formatiu assolit. Any 2009.

	Ambdós sexes		Homes		Dones	
	Total estatal	Illes Balears	Total estatal	Illes Balears	Total estatal	Illes Balears
Total	100	100	100	100	100	100
Analfabets	0,5	0,5	0,5	0,8	0,5	0,1
Educació primària	14,8	13,6	16,5	14,9	12,5	12,1
Educació secundària primera etapa i formació i inserció laboral corresponent	28,6	35,6	31,2	39,5	25,2	30,8
Educació secundària segona etapa i formació i inserció laboral corresponent	24	27,6	23	25,8	25,3	30
Formació i inserció laboral amb títol de secundària (2a etapa)	0,1	..	0,1	..	0	..
Educació superior, excepte doctorat	31,5	22,4	28	18,8	35,9	26,8
Doctorat	0,7	0,3	0,7	0,3	0,6	0,1

Font: INE. Encuesta de población activa.

El creixement poblacional dels darrers anys ha estat espectacular si consideram que la població estrangera representava l'any 2001 el 8,38% i l'any 2009 representa el 21,69% de la població empadronada a les Illes Balears (quasi un 10% més que la mitjana estatal). La població en edat laboral (16-65 anys) assoleix el 24,19% i la població en edat escolar (0-15 anys) arriba al 18,83%, de manera que supera en 7 punts la mitjana estatal (vegeu el quadre 4).

Quadre 4. Població (espanyols/estrangers) per edat. Anys 2001-2009.

	2001	2002	2003	2004	2005	2008	2009
TOTAL EDATS							
Estrangers	73.614	99.744	126.505	131.423	156.270	223.036	237.562
% estr. Balears	8,38	10,88	13,35	13,76	15,9	20,79	21,69
% estr. estatal	3,33	4,73	6,24	7,02	8,46	11,41	12,08
0-15 anys							
Estrangers	8.916	12.745	17.131	19.519	22.716	30.750	33.017
% estr. Balears	6,21	8,6	11,23	12,65	14,38	17,97	18,83
% estr. estatal	2,92	4,35	5,99	7,17	8,4	11,16	11,86
16-64 anys							
Estrangers	56.995	78.161	99.171	103.126	122.797	175.653	186.264
% estr. Balears	9,39	12,25	14,99	15,43	17,78	23,23	24,19
% estr. estatal	3,87	5,55	7,32	8,24	9,94	13,43	14,21
65 i més							
Estrangers	7.703	8.838	10.203	8.778	10.757	16.633	18.281
% estr. Balears	6,01	6,75	7,65	6,63	7,99	11,42	12,17
% estr. estatal	1,58	1,82	2,14	2,03	2,45	3,35	3,64

Font: Institut Nacional d'Estadística. Explotació estadística del padró.

Quadre 5. Evolució de l'alumnat matriculat a ensenyaments de règim general i percentatges de variació interanuals, per nivells educatius. Cursos 1999-2000 / 2009-2010 (1).

ENSENYAMENTS DE RÈGIM GENERAL	1999-2000	2000-2001		2001-2002		2002-2003		2003-2004		2004-2005	
		Absolut	variació%	Absolut	variació%	Absolut	variació%	Absolut	variació%	Absolut	variació%
Educació infantil	25.306	26.589	5,07	27.656	4,01	28.379	2,61	29.994	5,69	31.306	4,37
Educació primària	55.754	55.849	0,17	56.505	1,17	56.962	0,81	57.166	0,36	56.988	-0,31
ESO	39.702	39.758	0,14	39.640	-0,30	40.063	1,07	40.300	0,59	40.017	-0,70
Batxillerat	10.312	11.252	9,12	11.456	1,81	11.168	-2,51	10.942	-2,02	10.885	-0,52
CFGM	3.184	3.515	10,40	3.794	7,94	4.259	12,26	4.314	1,29	4.402	2,04
CFGS	1.859	2.099	12,91	2.251	7,24	2.419	7,46	2.164	-10,54	2.420	11,83
TOTAL (2)	**136.117**	**139.062**	**2,16**	**141.302**	**1,61**	**143.250**	**1,38**	**144.880**	**1,14**	**146.018**	**0,79**

ENSENYAMENTS DE RÈGIM GENERAL	2005-2006		2006-2007		2007-2008		2008-2009		2009-2010	
	Absolut	variació%	Absolut	variació%	Absolut	variació%	Absolut	variació%	Absolut	variació%
Educació infantil	**32.332**	3,28	33.967	**5,06**	35.781	**5,34**	36.580	2,23	39.311	7,47
Educació primària	56.726	-0,46	59.004	**4,02**	61.352	**3,98**	63.259	3,11	61709	-2,45
ESO	39.126	-2,23	39.717	**1,51**	39.541	**-0,44**	39.767	0,57	38561	-3,03
Batxillerat	10.742	-1,31	10.952	**1,95**	10.638	**-2,87**	11.071	4,07	12478	12,71
CFGM	4.220	-4,13	4.588	**8,72**	4.539	**-1,07**	4.789	5,51	5036	5,16
CFGS	2.099	-13,26	2.251	**7,24**	2.385	**5,95**	2.907	21,89	3271	12,52
TOTAL (2)	**145.245**	**-0,53**	**150.479**	**3,60**	**154.236**	**2,50**	158.373	2,68	160.366	1,26

(1) El percentatge de variació representa l'increment del curs corresponent respecte al total del curs anterior.

Quadre 6. Distribució percentual de l'alumnat matriculat per titularitat del centre. Cursos 2008-2009 i 2009-2010.

	TOTAL		Primer cicle		Segon cicle		E. primària		ESO		Batxillerat (2)		Formació Professional (3)	
			E. infantil (1)		E. infantil									
	2008-2009	2009-2010	2008-2009	2009-2010	2008-2009	2009-2010	2008-2009	2009-2010	2008-2009	2009-2010	2008-2009	2009-2010	2008-2009	2009-2010
CENTRES PÚBLICS														
Total estatal	**67,3%**	**67,6**	**46,6%**	**50,7**	**68,4%**	**68,4**	**67,4%**	**67,3**	**66,0%**	**65,9**	**74,1%**	**74,7**	**76,7%**	**77,1**
Balears (Illes)	64,5%	65,7	54,5%	82,3	63,2%	63,9	63,3%	63,1	61,1%	61,2	74,1%	73,8	87,1%	87,5
CENTRES PRIVATS														
Total estatal	**32,7%**	**32,4**	**53,4%**	**49,3**	**31,6%**	**31,6**	**32,6%**	**32,7**	**34,0%**	**34,1**	**25,9%**	**25,3**	**23,3%**	**22,9**
Balears (Illes)	35,5%	34,3	45,5%	17,7	36,8%	36,1	36,7%	36,9	38,9%	38,8	25,9%	26,2	12,9%	12,5

(1) En centres autoritzats per l'Administració educativa.
(2) Inclou règim d'educació a distància.
(3) Inclou l'alumnat de cicles formatius de FP i PQPI. No inclou règim d'educació a distància.

Font: Ministerio de Educación. Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Datos avance 2008/09 - 2009/10.

Atenent les dades d'**escolarització** de la Direcció General de Planificació i Centres de la Conselleria d'Educació, continua la tendència ascendent de la matrícula, tot i que amb increments més lleugers que en cursos passats. El curs 2009-2010 s'han matriculat 160.368 alumnes als ensenyaments de règim general.[1] L'alumnat d'aquest curs es distribueix per nivells de la forma següent: 39.313 són d'Educació infantil, 61.709 d'Educació primària, 38.561 d'ESO, 12.478 de batxillerat, 5.036 de cicles formatius de grau mitjà i 3.271 de cicles formatius de grau superior (vegeu el quadre 5).

La matrícula continua amb tendència ascendent, ja que es comptabilitzen 1.995 alumnes més, és a dir, es dóna un increment de l'1,26% sobre la matrícula del curs anterior. El creixement de la matrícula es concentra al nivell d'Educació infantil (es matriculen 2.733 alumnes més que el curs anterior: un 7,47% més) i minva la matrícula als nivells obligatoris: després d'uns anys d'augment constant, es dóna una pèrdua del 2,45% de la matrícula d'Educació primària. Així doncs, continua l'expansió de l'Educació infantil i augmenta la matrícula als nivells postobligatoris en relació amb el curs passat: a batxillerat un 12,71%, als Cicles formatius de grau mitjà un 5,16% i als Cicles formatius de grau superior un 12,52%.

La distribució de l'escolarització als ensenyaments de règim general per titularitat dels centres és la següent: un 65,7% correspon a centres públics, i un 34,3%, a centres privats. Enguany es redueix la distància existent amb el conjunt de l'Estat quant a la distribució de l'oferta pública-privada, ja que s'incrementa 1,2 punts l'oferta pública. Encara així, l'ensenyament privat a les Illes Balears aglutina un 2,1% més del total de la matrícula si ho comparam amb la mitjana estatal. Per nivells, aquesta distància és més visible a Educació infantil de segon cicle (5,5 punts més alt), a Primària (4,2 punts més) i ESO (4,7 punts més) (vegeu el quadre 6).

Quant als ensenyaments de règim especial, el curs 2009-2010 hi ha un total de 26.504 alumnes matriculats. En relació amb el tipus d'ensenyament, la distribució és la següent: 13.990 a educació d'adults (8.233 a ensenyaments de caràcter formal i 5.757 a ensenyaments de caràcter no formal), 10.003 a l'ensenyament d'idiomes, 1.884 a estudis de música i dansa, 554 a ensenyaments d'arts plàstiques i disseny i 73 alumnes a estudis d'art dramàtic (vegeu el quadre 7).

Quadre 7. Alumnat matriculat a ensenyaments de règim especial per titularitat dels centres. Curs 2009-2010.

		Centres públics	Centres privats
TOTAL		12.439	75
Ensenyaments d'Arts plàstiques i disseny			
Total		554	0
Cicles formatius	Grau mitjà	61	0
	Grau superior	213	0

[1] Sense comptar els alumnes d'Educació especial i dels Programes de qualificació professional inicial.

Estudis superiors	Conser. i restaur.	0	0
	Disseny	280	0
	Vidre/Ceràmica	0	0
Ensenyaments de Música			
Total		1.594	58
Ens. reglades	E. elementals	828	58
	E. professionals	553	0
	Grau superior	213	0
Ens. no reglades		0	0
Ensenyaments de dansa			
Total		215	17
Ens. reglades	E. elementals	125	17
	E. professionals	90	0
	Grau superior	0	0
Ens. no reglades		0	0
E. d'Art dramàtic		73	0
Ensenyament d'idiomes			
Total		10.003	0
Nivell bàsic		3.949	0
Nivell intermedi		3.382	0
Nivell avançat		1.609	0
A distància	Nivell bàsic	447	0
	Nivell intermedi	616	0

Font: Ministerio de Educación. Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Datos avance 2009/10.

Les taxes brutes d'escolarització[2] a les Illes Balears continuen sent notablement inferiors a les taxes estatals (vegeu el quadre 8):

- Al nivell d'infantil, la taxa d'escolarització dels nins menors de dos anys és del 17,1%, 9,6 punts inferior a la taxa estatal. Tot i continuar sent més baixa que en altres comunitats autònomes, s'ha superat l'11% dels dos darrers cursos. La taxa d'escolarització al segon cicle de l'Educació infantil és del 88,7%, quasi 10 punts més baixa que la taxa estatal, que arriba al 99,2%.

- Als nivells postobligatoris, les taxes d'escolarització també són més baixes que al nivell estatal. Concretament, el curs 2009-2010 les taxes brutes al batxillerat són d'un 55,5% a les Illes Balears i un 73,5% al conjunt de l'Estat; als cicles formatius de grau mitjà són d'un 25,1% a les Illes Balears i un 31,3% al conjunt de l'Estat; als cicles formatius de grau superior són d'un 14,5% a les Illes Balears i un 27,8% al conjunt de l'Estat.

[2] La taxa bruta d'escolarització és el total d'alumnes matriculats a un determinat nivell, independentment de l'edat, dividit per la població del grup d'edat que correspon oficialment a aquest nivell. Es poden obtenir valors superiors al 100,0% per l'existència d'alumnat d'edats no previstes en el grup d'edat «teòrica».

Quadre 8. Taxes brutes d'escolaritat per nivell d'ensenyament. Cursos 2007-2008, 2008-2009 i 2009-2010.

	E. infantil primer cicle (1) (2) (0 - 2 anys)			E. infantil segon cicle (3 - 5 anys)			Batxillerat (3) (16 - 17 anys)		
	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2007-2008	2008-2009	2009-2010
Estatal	**19,9%**	**26,2**	**26,7**	**98,3%**	**98,7**	**99,2**	**68,8%**	**70,2**	**73,5**
Balears (Illes)	11,2%	**11,8**	17,1	90,4%	**88,7**	88,2	56,1%	**58,0**	55,5

	Programes Garantia Social (16 - 17 anys)			Cicles Formatius Grau Mitjà (3) (16 - 17 anys)			Cicles Formatius Grau Superior (3) (18 - 19 años)		
	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2007-2008	2008-2009	2009-2010
Estatal	**5,1%**	**5,6**	**8,4**	**26,6%**	**28,3**	**31,3**	**23,7%**	**25,0**	**27,8**
Balears (Illes)	4,2%	**5,0**	7,6	22,3%	**22,2**	25,1	11,2%	**12,8**	14,5

(1) Taxa neta pel grup d'edat referit.
(2) En centres autoritzats per l'Administració educativa.
(3) Inclou règim d'educació a distància.

Font: Ministerio de Educación. Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Series por comunidad autónoma y datos avance 2008/09 - 2009/10.

Quadre 9. Alumnat estranger i increments interanuals d'alumnat estranger. Cursos 2001-2010 (1).

	2001-02	2002-03		2003-04		2004-05		2005-06	
	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut
Estat espanyol	207112	**48,3**	307151	**30,9**	402117	**14,5**	460518	**15,3**	530954
Illes Balears	8712	43,7	12519	24,5	15591	**10,3**	17197	**13,1**	19456

	2006-07		2007-08		2008-09		2009-10	
	%	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut
Estat espanyol	**14,52**	608.040	14,33	**695.190**	**6,80**	**742.470**	2,73	**762.746**
Illes Balears	**11,80**	21.751	8,68	23638	**10,61**	**26.145**	5,94	**27.699**

(1) El percentatge representa l'increment en relació amb el curs anterior. A partir del curs 2006-2007 hi ha una petita modificació en relació amb les dades de l'informe passat, atès que són estadístiques avançament.

Font: MEC. Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Series por comunidad autónoma y datos avance 2008/09 - 2009/10.

Quadre 10. Alumnat estranger (valors absoluts i percentuals) a l'ensenyament de règim general, per nivells 2009-2010.

	Total ensenyaments RG	E. infantil	E. primària	E. especial	ESO	Batxillerat (1)	Cicles formatius de FP	PQPI.
Espanya								
Alumnat total	**7.606.517**	**1.822.142**	**2.702.415**	**30.616**	**1.793.205**	**649.343**	**534.510**	**74.286**
Alumnat estranger	762.746	126.422	296.327	3.430	216.792	37.826	39.479	13.717
% alumnat estranger	10,03	6,94	10,97	11,20	12,09	5,83	7,39	18,47
Illes Balears								
Alumnat total	**165.805**	**39.311**	**63.953**	**492**	**39.933**	**11.863**	**8.621**	**1.632**
Alumnat estranger	27.699	4.491	10.631	150	7.884	1.341	1.434	403
% alumnat estranger	16,71	11,42	16,62	30,49	19,74	11,30	16,63	24,69

(1) Inclou estudis a distància.

Font: Ministerio de Educación. Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Series por comunidad autónoma y datos avance 2008/09 - 2009/10.

Quadre 11. Alumnat estranger per titularitat del centre. Cursos 2002-2003 / 2009-2010.

	2002-03		2003-04		2004-05		2005-06	
	Absolut	%	Absolut	%	Absolut	%	Absolut	%
CENTRES PÚBLICS								
Estat espanyol	**245.030**	**79,8**	**325.188**	**80,9**	**374.836**	**81,4**	**434.781**	**81,9**
Illes Balears	10.271	82,0	12.602	80,8	14.061	81,8	15.938	81,9
CENTRES PRIVATS								
Estat espanyol	**62.121**	**20,2**	**76.929**	**19,1**	**85.682**	**18,6**	**96.173**	**18,1**
Illes Balears	2.248	18,0	2.989	19,2	3.136	18,2	3.518	18,1

	2006-07		2007-08		2008-09		2009-10	
	Absolut	%	Absolut	%	Absolut	%	Absolut	%
CENTRES PÚBLICS								
Estat espanyol	**501.916**	**82,5**	**575.722**	**82,8**	**616.343**	**82,9**	**625.031**	**81,9**
Illes Balears	17.955	82,5	19.586	82,9	21.569	82,5	**22.728**	82,1
CENTRES PRIVATS								
Estat espanyol	**106.124**	**17,5**	**119.468**	**17,2**	**127.353**	**17,1**	**137.715**	**18,1**
Illes Balears	3.796	17,5	4.052	17,1	4.576	17,5	**4.971**	17,9

Font: MEC. Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Series por comunidad autónoma y datos avance 2008/09 - 2009/10.

El curs 2009-2010, a les Illes Balears hi ha 27.699 **alumnes estrangers**: 1.554 més que el curs anterior. Després de variacions percentuals interanuals constants a la darrera dècada, amb increments en qualque moment superiors al 40%, com el que es va donar el curs 2002-2003, l'ascens d'aquest curs ha estat del 5,94% (vegeu el quadre 9).

Al llarg dels darrers deu anys, el creixement de la població escolar estrangera a les Illes Balears ha estat progressiu: notable en tot l'Estat i amb major mesura a les Illes Balears. De fet, encara ara el percentatge d'alumnat estranger continua sent un dels més alts de l'Estat, un 15,5%, només superat per la Rioja, amb un 15,8%. Continuant amb la tendència d'anys anteriors, el curs 2009-2010 el percentatge d'alumnat estranger als ensenyaments de règim general a les Illes Balears és superior al corresponent al conjunt de l'Estat: un 16,71%. La distribució, per nivells i per ordre de major a menor, és la següent: 30,49% a Educació especial, 24,69% als PQPI, 19,74% a ESO, 16,63% als Cicles formatius de formació professional, 16,62% a Educació primària, 11,42% a Educació infantil, i 11,30% a batxillerat (vegeu el quadre 10).

Es manté la concentració de la matrícula de l'alumnat estranger als centres públics de les Illes Balears. D'acord amb cursos anteriors, tant al conjunt de l'Estat com a les Illes Balears, quasi el 83% de l'escolarització de l'alumnat estranger es dóna als centres públics: 81,9% al conjunt d'Espanya i 82,1% a les Illes Balears (vegeu el quadre 11).

Al nivell de **recursos** del nostre sistema educatiu, val a dir que a les Illes Balears al curs 2009-2010 es comptabilitzen un total de 517 centres educatius: 378 són públics, i 139, privats. Per ensenyaments impartits, la distribució és la següent (vegeu el quadre 12):

- Centres que imparteixen exclusivament Educació infantil: 119 (89 de públics).
- Centres de primària que també poden impartir Educació infantil: 221 (212 de públics).
- Centres de primària i ESO: 67 de privats.
- Centres d'ESO i/o batxillerat i/o formació professional: 80 (75 de públics).
- Centres de primària, ESO, batxillerat i/o cicles formatius (i que també poden impartir Educació infantil): 23 (22 de privats).
- Centres específics d'educació especial: 7 (6 de privats).

Quadre 12. Centres per tipologia d'ensenyament.

	TOTAL	Centres públics	Centres privats
TOTAL RÈGIM GENERAL	517	378	139
Centres E. infantil (1)	119	89	30
Centres E. primària (2)	221	212	9
Centres E. primària i ESO (2)	67	0	67
Centres ESO i/o batx. i/o FP	80	75	5
Centres E. primària, ESO i batx/FP (2)	23	1	22
Centres específics E. especial	7	1	6
TOTAL RÈGIM ESPECIAL	20	17	3

Esc. d'Art i Esc. Sup. Arts Plàstiques i Disseny	3	3	0
Centres E. de la Música	7	5	2
Centres E. de la Dansa	1	0	1
Centres E. d'Art dramàtic	1	1	0
Escoles Oficials d'Idiomes	8	8	0

(1) Imparteixen exclusivament E. infantil.
(2) També poden impartir E. infantil.

Font: Ministerio de Educación. Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Datos avance 2009/10.

La distribució dels centres educatius i unitats/grups per nivells d'ensenyament és la següent (vegeu el quadre 13):

- Educació infantil: hi ha un total de 417 centres educatius d'Educació infantil (51 centres més que el curs passat) i 1.888 unitats/grups (156 unitats més que el curs passat). Per titularitat, 299 centres públics i 118 centres privats.

- Educació primària: hi ha 311 centres destinats a l'Educació primària i 2.784 unitats/grups (1.856 en centres públics i 928 en centres privats).

- Educació especial: 27 centres i 141 grups (58 en centres públics i 83 en centres privats).

- Batxillerat: 88 centres imparteixen estudis de batxillerat (84 en règim ordinari, 2 en règim d'adults i 3 a distància). En aquest nivell hi ha un total de 435 unitats en règim ordinari i 14 en règim d'adults.

- Cicles formatius de grau mitjà: 69 centres imparteixen aquests estudis (61 en règim ordinari i 8 en règim d'adults). En aquest nivell hi ha un total de 276 unitats (236 en centres públics i 40 en centres privats).

- Cicles formatius de grau superior: 40 centres imparteixen aquests estudis (38 en règim ordinari, 1 en règim d'adults i 1 a distància).

- PQPI: 57 centres (51 de públics i 6 de privats) i 129 unitats (114 en centres públics i 15 en centres privats).

Pel que fa a professorat, el curs 2009-2010 es comptabilitzen un total de 15.681 professors, dels quals 11.385 pertanyen a centres públics i 4.296 a centres privats (vegeu el quadre 14).

Els ajuts econòmics a l'alumnat de secundària a les Illes Balears, d'acord amb les dades del curs 2007-2008, continuen sent inferiors a la mitjana estatal. A l'ensenyament secundari no obligatori, el percentatge d'alumnes becaris ha estat d'un 6,4%, un punt més alt que el curs anterior i 13,9 punts inferior al percentatge estatal. L'import mitjà és de 941,5 euros, 10 euros inferior al curs anterior i 101 euros inferior a l'import mitjà estatal, que el mateix curs arriba als 1.050,6 euros (vegeu el quadre 17).

Quadre 13. Nombre de centres i unitats/grups per ensenyament. Curs 2009-2010.

CENTRES	E. infantil		E. primària	E. especial (1)	ESO	Batxillerat		
						Règ. ordinari	Règ. adults	a distància
Total	417		311	27	157	84	2	3
Centres públics	299		213	20	67	61	2	3
Centres privats	118		98	7	90	23	0	0
UNITATS	1r cicle	2n cicle						
Total	489	1.399	2.784	141	1.645	435	14	-
Centres públics	404	918	1.856	58	1.052	313	14	-
Centres privats	85	481	928	83	593	122	0	-

CENTRES	CFGM			CFGS			PQPI
	Règ. ordinari	Règ. adults	a distància	Règ. ordinari	Règ. adults	a distància	
Total	61	8	-	38	1	1	57
Centres públics	51	8	-	35	1	1	51
Centres privats	10	0	-	3	0	0	6
UNITATS							
Total	276	29	-	182	2	-	129
Centres públics	236	29	-	170	2	-	114
Centres privats	40	0	-	12	0	-	15

(1) Centres específics d'Educació especial i centres ordinaris amb unitats substitutòries d'Educació especial.

Font: Ministerio de Educación. Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Datos avance 2009/10.

Quadre 14. Professorat segons el nivell d'ensenyament impartit. Curs 2009-2010.

	TOTAL	E. infantil i E. primària	ESO, batxillerat i FP	Ambdós grups de nivells (1)	Educació especial (2)
Total	15.681	7.997	7.038	607	39
Centres públics	11.385	5.740	5.287	320	38
Centres privats	4.296	2.257	1.751	287	1

(1) Es refereix a professorat que compatibilitza l'ensenyament en E. infantil / E. primària i en E. secundària / Formació Professional.

Font: Ministerio de Educación. Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Datos avance 2009/10.

Quadre 15. Nombre de centres que ofereixen serveis complementaris, per tipologia de centre. Curs 2009-2010.

	Total de centres	Centres E. infantil	Centres E. primària	Centres E. primària i ESO	Centres ESO i/o batxillerat i/o FP
CENTRES PÚBLICS					
Menjador escolar	179	35	142	0	2
Transport escolar	103	0	60	0	42
CENTRES PRIVATS					
Menjador escolar	124	26	9	61	2
Residència escolar	9	0	0	2	0
Transport escolar	21	1	1	8	1

Font: Ministerio de Educación. Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Datos avance 2009/10.

Quant als serveis complementaris de menjador i transport escolar, podem observar que hi ha 179 centres públics i 124 de privats que disposen de menjador i que hi ha 103 centres públics i 21 de privats que ofereixen transport escolar (vegeu el quadre 15). Els percentatges d'ús de l'alumnat de serveis complementaris sempre són inferiors que els estatals. Concretament, l'ús del menjador escolar és més habitual en l'alumnat dels centres privats. A Educació infantil un 49,4%, a primària un 38,4% i a ESO un 19,2% (vegeu el quadre 16).

Les dades de 2008 sobre ús d'Internet dels nins de 10 a 15 anys a les Illes Balears mostren un increment important el darrer any i una situació de més ús a les Illes Balears respecte a la mitjana estatal. Són usuaris d'Internet un 88,2% dels nins d'aquestes edats (10,7 punts més que al nivell estatal). L'ús preferent d'Internet es fa des de la llar: 79,4% a les Illes Balears i 81,7% al nivell estatal; des del centre d'estudis, els percentatges són un 73,7% a les Illes Balears i un 58,7% al nivell estatal. El motiu d'ús d'Internet es reparteix entre els treballs escolars i l'oci, la música i els jocs. Tant a les Illes Balears com al conjunt de l'Estat, els treballs escolars són el motiu per al 91-92% dels nins. L'oci, la música i els jocs són motius per a un 91,2% a les Illes Balears i un 84,4% al nivell estatal (vegeu el quadre 18).

Quadre 16. Percentatge d'alumnat d'E. infantil, E. primària i ESO usuari de serveis complementaris. Curs 2007-2008.

	MENJADOR			RESIDÈNCIA			
	TOTAL	C. públics	C. privats	TOTAL	C. públics	C. públics	C. privats
E. INFANTIL							
Estatal	**37,8**	**31,5**	**48,8**	**0,04**	**0,03**	**5,4**	**7,9**
Balears (Illes)	36,7	28,5	49,4	0,25	0,00	2,6	1,3
E. PRIMÀRIA							
Estatal	**30,8**	**27,4**	**37,8**	**0,13**	**0,13**	**7,8**	**8,6**
Balears (Illes)	25,0	17,2	38,4	0,05	0,00	7,1	2,8
E. SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA							
Estatal	**12,6**	**5,3**	**25,4**	**0,38**	**0,15**	**20,0**	**8,6**
Balears (Illes)	7,9	0,6	19,2	0,08	0,00	31,9	3,7

Font: Ministerio de Educación. Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2010. Recursos destinados a la educación.

Quadre 17. Percentatge d'alumnat becat i import mitjà per becari a batxillerat i Formació Professional. Curs 2007-2008.

	TOTAL		Batxillerat		Formació professional (1)
	% alumnes becaris	Import mitjà becari *(euros)*	% alumnes becaris	Import mitjà becari *(euros)*	% alumnes becaris
TOTAL	**20,3**	**1.050,6**	**18,6**	**888,8**	**22,4**
Andalusia	34,4	1.133,0	32,7	958,5	36,6
Aragó	9,5	1.396,4	7,9	925,2	11,3
Astúries (Principat d')	16,2	1.110,9	16,8	858,8	15,4
Balears (Illes)	6,4	941,5	6,4	791,5	6,3
Canàries	34,4	831,2	26,7	960,0	42,6
Cantàbria	13,8	1.072,6	13,5	831,0	14,1
Castella i Lleó	19,6	1.192,9	19,2	829,0	20,1
Castella - la Manxa	26,6	1.135,3	25,6	845,3	28,2
Catalunya	6,0	1.163,1	5,1	867,8	6,9
Comunitat Valenciana	17,1	985,6	17,4	782,0	16,9
Extremadura	36,5	1.464,6	35,4	1.046,3	38,1
Galícia	36,8	856,9	21,7	934,4	53,5
Madrid (Comunitat de)	8,2	959,5	8,3	845,3	7,9
Múrcia (Regió de)	16,9	1.104,9	17,3	839,0	16,2
Navarra (Comunitat Foral de)	15,6	1.059,6	13,4	845,3	18,1

País Basc	18,0	577,3	20,9	535,3	14,8
Rioja (la)	7,5	1.159,8	8,5	814,4	6,5
Ceuta	20,6	1.237,1	24,8	1.133,0	16,4
Melilla	27,4	1.273,1	31,0	1.198,6	22,1

Font: Ministerio de Educación. Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2010. Recursos destinados a la educación.

Quadre 18. Ús d'Internet i de l'ordinador dels nins de 10 a 15 anys els tres mesos anteriors a l'entrevista. Anys 2007 i 2008 (1r semestre).

	TOTAL nins usuaris d'Internet	UTILITZACIÓ INTERNET (% sobre el total d'usuaris d'Internet)				UTILITZACIÓ DE L'ORDINADOR A LA LLAR (% sobre el total d'usuaris d' ordInador)	
		LLOC D'ÚS			MOTIU		
		Des del centre d'estudis	Des de la llar	Des d'altres llocs	Per a treballs escolars	Per a treballs escolars	Per a oci, música, jocs…
ANY 2007							
Estatal	**76,8**	**54,3**	**71,3**	**64,5**	**90,6**	**90,2**	**85,0**
Balears (Illes)	77,5	49,6	81,7	43,7	91,2	89,9	85,7
ANY 2008							
Estatal	**82,2**	**58,7**	**76,0**	**60,0**	**92,4**	**91,9**	**84,9**
Balears (Illes)	88,2	73,7	79,4	59,7	91,6	92,9	88,5

Font: MEC. Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores. Recursos destinados a la educación. Edición 2009-2010.

Tot i l'ús més gran que en fan els nins en relació amb altres comunitats autònomes, els equipaments informàtics a les escoles continuen sent més escassos que al conjunt de l'Estat. El curs 2008-2009 s'ha destinat un ordinador a tasques d'ensenyament i aprenentatge per cada 5,3 alumnes al conjunt de l'Estat i per cada 8,3 alumnes a les Illes Balears; concretament, hi ha 7,4 alumnes per ordinador als centres públics (8,5 als centres de primària i 6,5 als centres de secundària), i 10,5 alumnes per ordinador als centres privats. La disponibilitat d'ordinadors s'ha incrementat de forma molt lleu a tots els nivells respecte al curs anterior.

Pel que fa al professorat, es disposa d'un ordinador per cada 4,6 professors, mentre al conjunt de l'Estat es disposa d'un ordinador per cada 3,2 professors. L'accés és superior als centres públics i d'ensenyament secundari. Si observam les dades referides al nombre d'ordinadors per unitat/grup, comprovam també aquesta mancança respecte a la mitjana estatal. A les Illes Balears es compta amb 2,2 ordinadors per unitat, 2,3 en centres públics i 2,0 en centres privats. Als centres de secundària

de les Illes Balears es compta amb 2,4 ordinadors per unitat, mentre que al conjunt de l'Estat en aquest nivell es compta amb quasi 5 ordinadors per unitat (vegeu el quadre 19).

Quadre 19. Nombre mitjà d'alumnes i professors per ordinador i nombre mitjà d'ordinadors per unitat/grup. Cursos 2006-2007, 2007-2008 i 2008-2009.

	TOTAL	CENTRES PÚBLICS			CENTRES PRIVATS
		Total	Centres E. primària	Centres E. secundària	
ALUMNAT	**Nre. mitjà d'alumnes per ordinador destinat a tasques d'ensenyament i aprenentatge**				
2006-2007					
Estatal	**6,6**	**5,7**	**6,7**	**5,1**	**10,0**
Balears (Illes)	10,1	9,0	10,3	8,1	13,0
2007-2008					
Estatal	**6,1**	**5,3**	**6,3**	**4,6**	**9,4**
Balears (Illes)	8,9	7,8	9,0	6,8	12,1
2008-2009					
Estatal	**5,3**	**4,5**	**5,2**	**4,0**	**8,4**
Balears (Illes)	8,3	7,4	8,5	6,5	10,5
PROFESSORAT	**Nre. mitjà de professors per ordinador destinat preferentment a tasques pròpies del professorat (1)**				
2006-2007					
Estatal	**4,8**	**4,6**	**6,6**	**3,5**	**5,7**
Balears (Illes)	5,8	5,6	7,4	4,5	6,4
2007-2008					
Estatal	**4,4**	**4,2**	**6,0**	**3,2**	**5,2**
Balears (Illes)	5,3	5,1	6,6	4,2	6,0
2008-2009					
Estatal	**3,2**	**2,9**	**3,8**	**2,4**	**4,5**
Balears (Illes)	4,6	4,5	6,2	3,6	5,0
UNITAT/GRUP	**Nre. mitjà d'ordinadors per unitat/grup (2)**				
2008-2009					
Estatal	**3,5**	**3,9**	**3,1**	**4,8**	**2,4**
Balears (Illes)	2,2	2,3	2,1	2,4	2,0

(1) S'han considerat els ordinadors destinats preferentment a tasques pròpies del professorat.
(2) S'han considerat els ordinadors destinats preferentment a docència amb alumnes.

Font: Ministerio de Educación. Estadística de la sociedad de la información y la comunicación en centros educativos no universitarios.

Com a **resultats** a llarg termini, podem destacar les dades que es refereixen a la relació entre el nivell formatiu assolit i l'accés a les noves tecnologies o als recursos econòmics. A les Illes Balears es fa més ús d'Internet. Les dades de 2008 mostren que un 60,6% de la població fa servir la xarxa. Encara així observam com, a mesura que s'eleva el nivell de formació assolit, es va incrementant el percentatge d'ús que se'n fa. Un 94,4% de la població amb estudis superiors ha accedit a Internet els darrers 3 mesos (vegeu el quadre 20).

Quadre 20. Percentatge de persones que han utilitzat Internet els darrers tres mesos, per nivell de formació. Any 2008.

	TOTAL	E. primària	1a etapa E. secundària	2a etapa E. secundària	FP de grau superior
Estatal	56,7	13,8	51,0	76,3	81,1
Balears (Illes)	60,6	23,6	58,3	70,3	70,7

Font: Ministerio de Educación. Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2010. Resultados a largo plazo de la educación.

Quant a la relació existent entre el nivell formatiu i el nivell de renda, observam que les rendes més baixes i les més altes es concentren en llars en les quals la persona de referència té només estudis de primària o superiors, respectivament. Un 57,4% de les rendes inferiors als 9.000 euros pertanyen a persones amb estudis de primària o inferiors. Un 51,6% de les rendes entre 9.000 i 14.000 euros també corresponen al nivell educatiu inferior. Amb això, un 40,3% de les rendes superiors als 35.000 euros anuals corresponen a persones amb estudis universitaris (vegeu el quadre 21).

Quadre 21. Distribució percentual dels adults (1) segons nivell de formació assolit (2), per nivell d'ingressos anuals de la llar. Any 2008.

	Total (milers de persones)	E. primària o inferior	E. secundària 1a etapa (3)	E. secundària 2a etapa (3)	E. superior (3)
Total	**38.042,7**	**31,7**	**23,0**	**20,9**	**24,3**
Fins a 9.000 euros	3.229,0	57,4	20,4	11,6	10,4
De 9.000 a 14.000 euros	4.032,1	51,6	21,8	14,7	11,8
De 14.000 a 19.000 euros	5.091,7	43,2	26,8	17,1	12,8
De 19.000 a 25.000 euros	5.999,3	31,5	27,6	22,3	18,4
De 25.000 a 35.000 euros	8.247,0	25,7	25,5	23,5	25,1
Més de 35.000 euros	11.443,6	16,8	18,1	24,6	40,3

(1) Es consideren adults les persones de 16 o més anys a 31 de desembre de l'any anterior al de l'entrevista. El període de referència dels ingressos és l'any anterior a la realització de l'entrevista.
(2) Segons nivell de formació assolit per la persona de referència de la llar.
(3) Inclou formació i inserció laboral equivalent.

Font: Ministerio de Educación. Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2010. Resultados a largo plazo de la educación.

En una època d'importants transformacions del context socioeconòmic de les Illes Balears, cal esperar que seran moltes també les transformacions quant als resultats del nostre sistema educatiu. Dèiem al principi que les mateixes característiques del mercat laboral i la fàcil incorporació de joves no qualificats, han estat variables relacionades amb les baixes taxes d'escolarització als estudis postobligatoris (secundària no obligatòria i educació superior) i l'alt índex d'abandonament escolar. Ara resta comprovar de quina forma a mitjà i llarg termini aquestes transformacions econòmiques i del mercat laboral poden acompanyar-se d'un canvi de tendència en les trajectòries escolars. Aquest és el principal repte de les polítiques educatives a la nostra comunitat autònoma, la inversió en capital humà, per afavorir l'increment formatiu dels ciutadans en general i de la població activa en particular.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Consell Econòmic i Social de les Illes Balears (2009). *Memòria del CES 2008 sobre l'economia, el treball i la societat de les Illes Balears*. Palma: CES Illes Balears.

Ministerio de Educación (2010). *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Datos avance del curso 2009/10*. Madrid: MEC (www.mec.es).

Ministerio de Educación (2010). Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Series por comunidad autónoma. Madrid: MEC (www.mec.es).

Ministerio de Educación (2010). Indicadores de la educación y publicaciones de síntesis. Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores. Recursos destinados a la educación. Edició 2010 (Curs 2007-2008). Madrid: MEC (www.mec.es).

Model d'organització de centres

Manuel Perelló Beau

RESUM

Aquest estudi fa una proposta de model d'organització de centres escolars públics de secundària a partir de l'anàlisi del sistema educatiu actual —que és clarament ineficaç— i de les propostes de reforma estructural que podem inferir de la LOE, del Dictamen del Consell Econòmic i Social sobre l'eficàcia del sistema educatiu de les Illes Balears del document «Pacto Social y Político por la Educación», de la Llei catalana d'educació i dels models de gestió de qualitat reconeguts internacionalment. Més enllà de la situació dramàtica, ens decantem per una visió optimista, ateses les oportunitats que sorgeixen per capgirar la situació.

RESUMEN

Este estudio hace una propuesta de modelo de organización de centros escolares públicos de secundaria a partir del análisis de la situación actual del sistema educativo, claramente ineficaz, y de las propuestas de reforma estructural del mismo que se pueden inferir de la propia LOE, del Dictamen del Consell Econòmic i Social sobre l'eficàcia del sistema educatiu de les Illes Balears del documento de «Pacto Social y Político por la Educación», la Llei catalana d'educació y los modelos de gestión de calidad internacionalmente reconocidos. Más allá de la dramàtica situación apuesta por una visión optimista atendiendo a las oportunidades que se nos ofrecen de dar un giro a la situación.

1. INTRODUCCIÓ

Aquest estudi pretén demostrar que el sistema educatiu de les Illes Balears està malalt orgànicament i moralment. La malaltia orgànica procedeix de la mala formació dels professionals i la moral prové de la hipocresia amb què els agents responsables afronten la situació, els quals intenten trobar en l'altri la causa dels mals generals.

Així mateix, tot i que pugui semblar contradictori, podem ser optimistes, perquè hi ha raons per pensar que, si ho volem, els agents implicats en el sistema i la societat en conjunt tenim eines per capgirar, poc a poc, la situació.

La intenció és basar les nostres afirmacions i aportacions en evidències. Així, la dolorosa constatació que els professionals (professors, directius i responsables de l'Administració) que som responsables del funcionament del sistema educatiu no tenim la preparació adequada no solament ho diem nosaltres, sinó també els implicats.

Veurem que hom afirma que la preparació amb què els professors accedeixen a la seva plaça és notablement insuficient i que no ho resolen d'una manera satisfactòria una vegada que l'ocupen. Comprovarem que els directors, que han de respondre del funcionament i dels resultats dels centres escolars, «no són professionals». Sabem que l'Administració educativa està formada, en gran part, per professors de pas que tindran unes responsabilitats que saben que ocuparan transitòriament.

La societat tampoc no respon adequadament a aquesta situació. Hi ha partits polítics que no afronten amb responsabilitat la tasca d'estructurar un sistema educatiu eficaç i eficient; hi ha administracions

que no es plantegen amb què hi poden col·laborar; hi ha famílies que estan desorientades i que se senten superades per les exigències d'ajudar els fills en la tasca d'estudiar i afermar uns valors d'esforç per aconseguir allò que desitgin; existeix un teixit productiu mancat de compromís; hi ha joves que consideren que són subjectes passius del que els deparará el futur, etc.

Dèiem, però, que hi ha raons per ser optimistes. Efectivament, tenim la solució a les mans i això no vol ser una afirmació retòrica. Entre tots els agents que hem esmentat —els propis del sistema educatiu o de la societat—, n'hi ha molts que saben què és el que convé fer i estan disposats a fer-ho. Tenim una necessitat evident d'afrontar canvis estructurals en el sistema educatiu i tenim lleis i normatives suficients per fer-ho, i, si no basten, podem canviar allò que convingui; tenim coneixements dels requisits d'una bona pràctica docent, d'una gestió que ja han posat en pràctica professionals, centres, altres comunitats autònomes o altres països d'Europa.

El perill principal és no afrontar la malaltia moral, la qual cosa ens fa cercar en els altres les causes del fracàs, ens posa a la defensiva a l'hora d'assumir el que ens toca fer, el que convé que facem. El sistema està segrestat per aquest blocatge que afecta a tothom, a uns més que a uns altres, com mostrarem més endavant.

Dit això, volem deixar clar que l'objecte del nostre estudi és, únicament, demostrar els mals que perjudiquen el bon funcionament dels centres públics de secundària i mostrar que hi ha mesures eficaces immediates que podem aplicar, exemples de bones pràctiques traslladables a la nostra situació, que ens permetrien definir un model d'organització de centres desitjable per a la nostra comunitat autònoma.

Els mals que perjudiquen el bon funcionament que els centres podrien tenir provenen de la manca de criteri de l'Administració, la qual cosa condiciona les seves decisions a les d'uns sectors determinats de la comunitat educativa. Això arriba a l'extrem d'incomplir la lletra i l'esperit de la llei educativa vigent i de perjudicar l'interès del sistema, ja siguin decisions per millorar en general el sistema o d'altres que afectin les condicions en què el professorat i els directors desenvolupen la seva tasca, o, fins i tot, el fet que una bona part dels centres romanquin a la deriva de manera irresponsable per manca de projecte i direcció.

La proposta d'un model nou d'organització de centres es basarà en l'exemple de Catalunya, comunitat que és líder en el desenvolupament de les oportunitats que ofereix la LOE fins al punt que les seves iniciatives per desenvolupar l'autonomia dels centres —basada en el Projecte de centre i de direcció i sota un rendiment de comptes estricte — i la carrera docent i el lideratge pedagògic han estat recollides pel ministre per redactar les mesures — incloses en el document «Per un pacte social i polític per l'Educació»— que afectaran el funcionament dels centres. Així mateix, per concretar la proposta del nou model, tindrem en compte els sistemes de gestió de qualitat, que tenen una consideració internacional contrastada, i els consells de l'OCDE per reforçar el lideratge pedagògic dels centres escolars. Volem destacar també la gran importància que donarem a les conclusions del «Dictamen del Consell Econòmic i Social» sobre l'eficàcia del sistema educatiu a les Illes Balears.

2. SI NO SABEM CAP A ON ANEM, ÉS IGUAL EL QUE CAMÍ QUE AGAFEM

Una bona imatge per entendre el que volem dir és la que sovint usen els experts en les presentacions que fan dels models de gestió de qualitat per indicar la situació en què solen organitzar-se els centres, és a dir, amb una manca d'orientació dels esforços. Solen afegir, quan es dirigeixen als professionals del centre que «si continuen fent el mateix, obtindran els mateixos resultats».

En aquest apartat volem mostrar els múltiples exemples de desorientació del sistema educatiu, de contradiccions entre normatives i d'incompliments per part de l'Administració a l'hora de desenvolupar la normativa.

Per això, ens fonamentarem en lleis (LOE, la Llei de l'estatut dels treballadors públics, el Projecte de llei de la bona administració i del bon govern de les Illes Balears), normativa (decrets de concursos de trasllat d'anys diferents, ordre de selecció de directors), instruccions (de funcionament de centres), informes del Consell Escolar de les Illes Balears («Informe del sistema educatiu de les Illes Balears 2006-2007» i el de 2007-2008), el «Dictamen del Consell Econòmic i Social sobre l'eficàcia del sistema educatiu de les Illes Balears», els acords entre l'Administració i la Mesa Sectorial (Acord del Consell de Govern de 28 de juliol de 2006, pel qual s'aprova la proposta d'acord per a la millora de l'ensenyament públic, relatiu a les plantilles de personal dels centres docents públics, aprovada per la mesa sectorial d'educació) i en la «Proposta de 40 mesures per a la millora de l'ensenyament públic de les Illes Balears», lliurada pel conseller a la Mesa Sectorial d'Educació el mes de maig passat.

Per ordenar-los, ens centrarem en els aspectes que més endavant fonamentaran la nostra proposta de canvi de paradigma, de reforma estructural: un canvi de model del servei educatiu que suposi una descentralització de les decisions, dotació d'autonomia als centres, capacitat de decisió sota un estricte rendiment de comptes; canvi de les condicions professionals del professorat (accés a la professió, formació, carrera docent) i dels directors (professionalització).

2.1. Un model de funcionament dels centres que és el resultat de la manca d'un model

Sembla lògic que, a l'hora de donar compte de l'eficàcia del sistema, analitzem els resultats acadèmics dels nostres estudiants. Vegem les dades sobre rendiment escolar de l'alumnat de la nostra comunitat autònoma que recull l'«Informe del CEIB del curs 2007-2008». Reproduïm aquesta informació i els comentaris de l'organisme en els quadres adjunts.

Taxa d'abandonament escolar primerenc

Es refereix al tram de població de divuit a vint-i-quatre anys que no ha completat el nivell d'educació secundària i que no segueix cap tipus d'educació o formació. Recordem que, en relació amb aquest objectiu, la Unió Europea vol reduir a la meitat el nombre de persones que tenen entre divuit a vint-i-quatre anys, que completen com a màxim l'educació secundària obligatòria i que no segueixen cap estudi o formació, la qual cosa situaria aquesta dada per sota del 10%.

	2005	2006	2007
Illes Balears	40,0	34,9	44,2
Estat	30,8	29,9	31,0

Font: MEPSYD. Estadísticas. Cifras de la Educación en España

Aquesta és una de les mancances principals del nostre sistema educatiu i cal emprendre accions contundents al respecte.

Increment de l'alumnat titulat en ESO

Aquest objectiu, relacionat amb l'anterior, assenyala que l'any 2010 cal aconseguir que el 85% de la població completi l'educació secundària obligatòria.

	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006
Illes Balears	64,5	66,5	63,2	62,8	61,8	62,0
Estat	73,4	71,1	71,3	71,5	70,4	69,2

Font: MEPSYD. Estadísticas. Cifras de la Educación en España

La diferència entre l'Estat i les Illes Balears és de més de a set punts. Aquesta és una altra de les mancances del nostre sistema educatiu i també cal aplicar-hi accions que obtinguin resultats.

L'any 2006, el director de l'IES de Son Pacs, quan el centre va obtenir la certificació ISO a la gestió de qualitat, va pronunciar les paraules que recollim tot seguit:

«Arribarà un dia del 2010, en desplegar-se els acords estratègics de Lisboa sobre educació i formació, que sotmetre'ns a avaluacions externes deixarà de ser un fet extraordinari i serà part del nostre treball quotidià. Ja hi ha vint països europeus agrupats a l'Eurycide que tenen dissenyats plans d'avaluació externa, alguns dels quals inclouen escales de puntuació molt precises —com seria el cas escocès—, que indiquen amb detall on es troben els centres educatius respecte de les finalitats que s'han marcat.

La pràctica de sotmetre'ns a avaluacions externes és imparable, ja sigui per estandarditzar les qualificacions professionals o per conèixer el nivell de competència del nostre alumnat. El cert és que hem entrat en una dinàmica en la qual els serveis públics com el nostre hauran de passar aquests tests per conèixer-se més bé i per formular propostes de millora».

Per part nostra, com a director d'institut que hem estat els darrers deu anys, podem assegurar que ens han concedit recursos humans i econòmics sense que hàgim hagut de retre comptes dels resultats acadèmics que el centre ha aconseguit en aquest temps. És més, la dotació de recursos que reben els centres és independent dels resultats i la decideixen en funció d'uns criteris estrictes quantitatius de grups, nombre d'alumnes, etc. Tot i que la LOE, a l'article 123.5, diu «Las Administraciones educativas podrán delegar en los órganos de gobierno de los centros públicos las competencias que determinen, incluidas las relativas a gestión de personal, responsabilizando a los directores de la gestión de los recursos puestos a disposición del centro», això no ha passat mai.

L'Administració tampoc no dóna explicacions d'aquests resultats. No és habitual que, en haver acabat una legislatura, reti comptes dels objectius educatius, més enllà que hagi signat protocols com el de Lisboa que hem esmentat més amunt. Això no vol dir, però, que no s'hagin fet esforços per millorar la situació. Per exemple, els partits polítics (responsables d'administrar) competeixen per aconseguir millorar la llei educativa que articula les mesures per redreçar la situació.

Tot i que és sabut que la despesa en educació a Espanya i a la nostra comunitat autònoma és clarament inferior a la dels països de l'OCDE, hem de reconèixer que darrerament l'Administració ha fet un esforç. L'informe del CEIB del sistema educatiu 2007-2008, en l'apartat de mesures urgents, reconeix que el finançament ha millorat i proposa:

«Els pressuposts de la Conselleria d'Educació i Cultura de 2008 experimentaren un increment del 15,38% respecte del curs anterior, però tot i això el finançament de l'educació no universitària hauria d'incrementar més, tenint present les singularitats de cada illa, l'augment de la població i l'augment de la població estrangera en edat d'escolarització obligatòria. En qualsevol cas, la inversió en educació, que el 2006 va ser del 3,2% del PIB, hauria d'arribar com a mínim al 6%».

El dictamen de CES, en canvi, coherent amb el seu enfocament sobre l'eficàcia del sistema, recull altres impressions:

«Amb tot, d'acord amb Marchesi (2006), i fent referència a l'estudi PISA, no sempre una major inversió es correspon amb un major rendiment. La despesa s'ha de considerar com una condició necessària, però no suficient per a la millora de l'educació. No hi ha dubte que l'increment de la despesa afavoreix la millora de les condicions de l'ensenyament: permet incrementar la plantilla dels centres, reduir el nombre d'alumnes per aula, augmentar el personal d'orientació i suport, així com tenir cura dels centres i serveis educatius...»

Unes quantes línies més endavant apunta una dada (del nostre sistema) rellevant pel que fa l'eficàcia del sistema:

«D'acord amb l'augment del personal docent, el nombre mitjà d'alumnes per professor també ha minvat: hem passat de 12 a 10 alumnes per professor entre 2000/2001 i 2007/2008. El curs 2007/2008, en els centres públics de les Balears el nombre mitjà d'alumnes per professor és de 9,7 (10,4 a nivell estatal); en els centres privats és de 13,4 alumnes per professor (13,8 a nivell estatal).»

La sorpresa és que, si observam l'evolució dels resultats (dictamen) durant aquest període, trobam que els resultats han empitjorat.

«Pel que fa a les taxes brutes de població que han finalitzat els estudis d'ESO, la diferència entre les taxes estatals i autonòmiques es manté des dels darrers anys en aproximadament 9 punts. El curs 2005/2006, la taxa estatal arriba al 69,2%, mentre que a les Illes Balears és d'un 62,0%. Tant al conjunt de l'Estat com a les Illes Balears, entre els cursos 2000/2001 i 2005/2006 hi ha hagut un descens progressiu, amb lleugeres oscil·lacions».

No amagarem que, durant aquest període, el percentatge d'immigrants ha augmentat i contribueix, en part, als mals resultats.

Davant aquesta situació, seria bo que els partits polítics es posessin d'acord a l'hora de decidir les estratègies de govern.

Però, atès que això sembla impossible, vegem quines mesures proposen alguns òrgans de rellevància, com el CEIB, com hi reacciona l'Administració, i comparem-ho amb les propostes que fa el «Dictamen».

Propostes del CEIB

L'existència del CEIB respon als articles 9.2 i 27.5 de la Constitució espanyola, que propugna la participació de tots els ciutadans en la programació general de l'ensenyament. La Llei orgànica del dret a l'educació (LODE), als articles 34 i 35, regula l'existència d'un consell escolar a cada comunitat autònoma, amb la finalitat de garantir la participació adequada dels sectors afectats pel desenvolupament del procés educatiu. La finalitat que té és instrumentar la participació efectiva de tots els sectors socials afectats en la programació general de l'ensenyament no universitari en l'àmbit de les Illes Balears.

Això significa que el Consell Escolar de les Illes Balears és l'organisme superior de consulta i de participació dels sectors afectats per la programació general d'aquest ensenyament no universitari, funció que ha d'exercir amb l'autonomia necessària per garantir l'objectivitat i independència.

Això vol dir que ha de ser consultat preceptivament sobre els assumptes que assenyala l'article 6 de la llei (bàsicament de tot, ja sigui normativa, disposicions encaminades a millorar la qualitat de l'ensenyament no universitari, criteris de finançament dels centres, etc.) i, per iniciativa pròpia, pot elevar propostes en relació amb els assumptes que recullen els articles 6 i 7 de la llei.

L'informe del CEIB (aprovat el gener de 2010) recull un seguit de mesures «urgents» per millorar els resultats:

«Més inversió; elaborar un pla estratègic per la millora del rendiment escolar amb objectius definits i delimitats temporalment; reduir ràtios d'alumnes/professor; distribuir equitativament l'alumnat; superar el decret de mínims amb una nova legislació que augmenti la presència i l'ús del català

en els centres educatius de les Illes Balears; millorar l'educació de persones adultes; millorar les infraestructures; fer el mapa escolar; potenciar i dotar els serveis complementaris dels centres adaptant-los a les necessitats familiars; establir mesures des de l'Administració perquè els pares, mares i tutors legals d'infants en edat d'escolarització obligatòria puguin estar més temps amb els fills i filles; reduir el percentatge de professorat interí; prioritzar les activitats de formació en els centres; impulsar i millorar la formació professional; la comunitat educativa s'ha de comprometre en l'educació per a la sostenibilitat mediambiental; incorporar de manera gradual el programari lliure en tots els nous programes informàtics que l'Administració educativa posi a l'abast; desenvolupar cursos de formació per a tota la població; l'Administració educativa hauria de dur a terme una campanya dirigida a la valoració de la tasca docent; aplicar de manera efectiva els principis de coeducació en el sistema educatiu de les Illes Balears».

Encara que pugui sorprendre, aquestes són les mesures "urgents" que proposa el CEIB.

Propostes de la Conselleria d'Educació

En un moment especial com aquest, quan manca un any perquè acabi la legislatura i davant la constatació que els resultats no milloren, sabedors de les propostes que inclou el «Pacto», podem llegir a la pàgina web de la Conselleria que el conseller ha fet arribar a la Mesa Sectorial «un document que recull 40 propostes per a la millora de l'ensenyament públic a la comunitat autònoma perquè sigui objecte d'estudi i reflexió, a fi d'arribar al consens per a la seva aprovació i s'ha mostrat ferm a l'hora de defensar un pacte social per l'educació a les Illes, independentment del resultat del pacte estatal... A més a més, aquest document podria servir de base per començar a treballar en un pacte social per l'educació de la comunitat autònoma».

Podria sorprendre que una iniciativa d'aquest abast sigui presentat a la Mesa Sectorial, que, com recull el capítol IV («Dret a la negociació, representació i participació») de la Llei 7/2007, de 12 d'abril, de l'estatut bàsic del treballador públic, és la responsable de «negociar les matèries relacionades amb condicions de treball comunes als funcionaris», però no ve de nou a tots aquells que coneixen els equilibris de poder del nostre sistema educatiu.

Aquest document, en el primer paràgraf de la «justificació» destaca «l'indubtable protagonisme del professorat, que esdevé agent i possibilitador del procés de millora del nostre sistema educatiu». També recull la feina feta amb el document del «Pacte estatal», en què apareixen les línies necessàries per assolir objectius en el nou període. Per acabar l'apartat de justificació, la Conselleria «reconeix» que és necessari negociar amb la Mesa Sectorial d'Educació i establir mesures generals compartides.

Els àmbits d'actuació, recollits resumidament, són:

- Escolarització: repartir els alumnes amb necessitats educatives especials entre centres

- Atenció a la diversitat: fer un decret

- Formació permanent del professorat: potenciar la formació en noves tecnologies

- Plantilles dels centres: menys interins; contractar progressivament administratius als centres de primària; disposar d'orientadors a primària (aquests objectius ja figuraven a l'acord de 2006 entre l'Administració i els sindicats)

- Convivència en els centres: plans de convivència (vénen de la legislatura passada), mediació, etc.

- Formació Professional: centres integrats, més oferta d'estudis (mapa escolar), FP a distància

- Educació infantil de 0 a 3 anys

- Centres de persones adultes i de règim especial: desenvolupar-hi l'oferta formativa

- Llengua catalana: impulsar-la com a factor d'èxit escolar

- Noves tecnologies de la informació i la comunicació

- Professorat: permís parcialment retribuït; incorporar el complement específic de la comunitat autònoma a les pagues extraordinàries; crear la junta de personal per illes; pacte d'estabilitat dels interins

- Millorar l'èxit escolar i la qualitat de l'educació: continuïtat dels programes de lectoescriptura, «Recupera't a l'estiu» i «PROA»; analitzar el context dels centres (valor SEC); impulsar la qualitat de l'aprenentatge de les llengües estrangeres; dinamitzar les biblioteques escolars

- Pla d'igualtat als centres educatius: no explica què és!

La veritat és que tenim la mateixa sensació de desorientació que davant les mesures proposades pel CEIB. En tot cas, tot i la evident ineficàcia del sistema, sembla que no veuen necessària la seva reforma.

Analitzem alguns exemples sense ser exhaustius. A la justificació expliquen que el professorat és una peça clau, però no parlen del funcionament dels centres escolars, ni de cap altre agent. Quan parlen del professorat, obliden qualsevol tema realment important —com ara la carrera docent—, però assenyalen mesures del tipus d'incorporar un complement a la paga extra. Diuen de fer un decret sobre atenció a la diversitat, però, quatre anys després que la LOE hagi estat aprovada, encara no han presentat cap esborrany del ROC (que ha de regular el funcionament dels centres).

La veritat és que, si fos un document intern, adreçat als sindicats, continuaria sent conformista i caòtic, però seria més comprensible. Ens referim, però, a un document anunciat pel conseller a la pàgina web de la conselleria i que ha de fonamentar un possible pacte social a la nostra comunitat autònoma, un document "per a la millora de l'ensenyament públic".

Dictamen del Consell Econòmic i Social sobre l'eficàcia del sistema educatiu de les Illes Balears

Per acabar aquest apartat, i per mostrar l'enfocament diferent que se pot donar per millorar la situació del sistema educatiu, vegem les primeres i cabdals propostes que fa el «Dictamen». Són les que apareixen

a les dues primeres pàgines de les vint que estan dedicades a fer un recull ordenat de propostes en els tres àmbits que analitza: el sistema educatiu, la comunitat educativa (professionals) i els centres. És la mateixa proposta d'àmbits sobre els quals cal actuar que fem nosaltres al començament d'aquest estudi.

«[...] i els centres docents, responsables en darrer terme del procés educatiu, no disposen —especialment els de titularitat pública—, de capacitats rellevants en adaptació del currículum, gestió de personal i ús dels recursos educatius, sempre molt condicionats per un context de gestió de l'educació normativitzada de forma molt intensa. Per tant, és el moment de proposar un canvi de paradigma en la gestió del servei de l'educació. Aquesta transformació ha d'orientar-se cap a la definició de responsabilitats; a atribuir poder als centres d'ensenyament —perquè, ben dirigits, es responsabilitzin i puguin donar compte dels seus resultats—; a establir procediments públics d'avaluació del conjunt del sistema i de les seves diferents unitats, i a traslladar a la societat el convenciment fonamentat que es disposa d'un bon servei educatiu.

»Les dificultats que poden sorgir en el procés i l'abast de les millores en la gestió a proposar no són abordables únicament amb solucions incrementals, [...], assignant de manera no uniforme els recursos disponibles i proporcionant millors dotacions als centres i zones més mancades.

»La tercera conclusió ha de fer referència a la necessitat que les Illes Balears tenen d'aconseguir un sistema d'indicadors de l'ensenyament que permeti mesurar […].»

Ens sembla una proposta clara i directa, amb mesures d'envergadura per reformar el sistema que posen en evidència la desorientació de les anteriors.

2.1. Professors i directors: carrera docent, professionalització

L'encapçalament hauria de dir «professors i professors amb funcions de director». Els directors no existeixen dins el sistema educatiu espanyol. Per què? Probablement, la mateixa raó per la qual no existeixen com a figura professional estable, definida dins el sistema educatiu, serveix per creure que el centre no necessita organització. En definitiva, ens trobem en una mena de competició entre qui és més rellevant per al bon funcionament: el professor («*que me dejen solo*») o l'organització, és a dir, el director, entès com a líder i responsable de l'organització. Una bona part del professorat no veuria exagerat pensar que amb una bona dotació de grans professionals no farien falta directors, ni una organització especial del centre. L'informe Mckinsey de 2007 afirma que «la qualitat d'un sistema educatiu no pot ser superior a la qualitat del seu professorat». Però, què significa això? A quin tipus de professorat es refereix; en quines condicions de professionalitat? Dins quins centres?

El professorat

És oportú començar recollint dues citacions textuals que mostren la mesura de la valoració que es fa de la formació que té el professorat quan accedeix a la funció docent a la nostra comunitat autònoma.

A l'Ordre de dia 5 d'agost de 2008, de la Consellera d'Educació i Cultura, per la qual s'aprova el Pla quadriennal (2008-2012) de Formació Permanent, podem llegir:

«[…] Actualment ens trobam, doncs, amb un professorat que en conjunt té una procedència formativa molt diversa quant a àmbits de coneixement, més acusada en el cas de secundària i formació professional, i, en alguns casos, amb insuficient o gairebé inexistent preparació pedagògica durant la seva formació inicial [...]. No es tracta només de professorat novell o de professorat en pràctiques, sinó també de professorat que té una preparació pedagògica o una preparació inicial que no respon a les necessitats del sistema educatiu actual».

A l'informe del CEIB sobre el sistema educatiu llegim, a l'apartat de recomanacions referides al professorat:

«Es precisa d'una implantació ràpida del nou sistema de formació del professorat de secundària, en haver quedat palesa la insuficiència pedagògica del CAP».

Dit això, a partir del que està escrit en lleis, acords, reglaments, convocatòria de concursos de trasllats, etc., vegem el que diuen de la professió docent a la nostra comunitat autònoma i quina consideració en fan els responsables de l'Administració i de la societat.

Acord del Consell de Govern, de 28 de juliol de 2006, pel qual s'aprova la proposta d'acord PER LA MILLORA DE L'ENSENYAMENT PÚBLIC

Per començar, proposem analitzar el contingut de l'Acord del Consell de Govern, de 28 de juliol de 2006, pel qual s'aprova la proposta d'acord PER LA MILLORA DE L'ENSENYAMENT PÚBLIC (està amb majúscules al BOIB), relatiu a les plantilles de personal dels centres docents públics, aprovada per la Mesa Sectorial d'Educació. Comprovarem que en la tensió de què parlàvem entre el professorat, els directius i centres, els primers en surten molt ben parats. Ho reproduïm textualment:

«[...] El sistema educatiu de les nostres Illes ha de menester un conjunt d'actuacions urgents que permetin posar en primer pla el compromís envers l'escola. No pot ser sols l'increment necessari de pressuposts, d'inversions i de personal, tots ells ben necessaris, sinó que és imprescindible el compromís i la implicació de tota la societat. No hi ha receptes màgiques i, molt menys, universals, però sembla clara la necessitat de motivar el professorat, formar-lo en estratègies d'intervenció i mediació i de contribuir a millorar la valoració social de la seva feina.

»El futur de la nostra comunitat està lligat a l'educació i a la formació de les actuals generacions, per això és imprescindible recuperar el valor social de l'educació i de la formació per tal d'aconseguir uns ciutadans madurs, amb criteri propi, amb capacitat d'anàlisi i capaços d'elegir.

»És en aquest context que la Conselleria d'Educació i Cultura reconeix explícitament la importància de la funció docent i es compromet a promoure actuacions que permetin augmentar-ne el prestigi i el reconeixement social, per potenciar una efectiva educació de qualitat per a tots i entre tots en què realment es valori la funció docent en la seva justa mesura i es recuperi el reconeixement que mereix l'educació i en especial l'ensenyament públic, una educació en la qual és imprescindible el compromís del professorat [...].»

Per tot això, les parts signants estableixen aquest ACORD

A. En relació amb el nou acord de plantilles, es contemplaran les següents mesures:

[...] *Orientador als centres escolars de tres línies* [...]. *Compromís d'anar dotant els centres de la figura dels mediadors socials: treballadors socials, educadors socials, mediadors culturals, etc. S'han d'impulsar plans de convivència que s'orientin a l'establiment de normes sorgides del consens de la comunitat escolar i sostingudes en el principi del diàleg com a mitjà per resoldre els conflictes* […]. *Compromís d'anar dotant de personal d'administració i serveis els centres de primària i d'adults amb col·laboració amb la Conselleria d'Interior* […]

B. En relació amb les millores retributives, socials i laborals:

• *Millores retributives per al professorat*

La Conselleria d'Educació i Cultura es compromet a impulsar una millora de les condicions econòmiques del conjunt del professorat, tot potenciant en particular la necessària actualització i perfeccionament professional així com la innovació educativa vinculada a la pràctica docent. Per això, hi haurà un increment retributiu per a tot el professorat per incentivar una major implicació en les tasques dels centres i en la innovació i investigació educativa. És en aquest context que la Conselleria d'Educació i Cultura reconeix explícitament la importància de la funció docent i es compromet a promoure actuacions que permetin augmentar-ne el prestigi i el reconeixement social. L'import inicial i individual d'aquest increment, que se sumarà al complement específic de la comunitat autònoma, no serà inferior a 90 euros mensuals, podent-se incrementar progressivament. Aquest increment no serà incompatible amb cap altre increment atorgat per l'Administració central.

Funció tutorial

Avui els sistemes educatius estan afectats pel dinamisme i la complexitat de la realitat social. Per dur a terme amb possibilitats d'èxit els reptes d'aquest nou context social i econòmic s'han d'introduir una sèrie de canvis, entre ells hi figura la valoració de la funció tutorial ja que és el tutor la persona que exerceix d'intermediari entre l'escola i la família i el qui coneix millor la situació personal, familiar, emocional de l'alumne així com les seves capacitats i necessitats.

Conscients de la importància de la tasca i dedicació del tutor als centres la Conselleria proposa com a mesures: tenir en compte com a mèrit al concurs de trasllat autonòmic la funció tutorial amb una valoració, augment de la reducció horària i reconeixement d'un complement per a la funció tutorial de 30 euros que es faria efectiu el setembre de 2007.

• *Millora del complement específic per a tot l'equip directiu*

La Conselleria d'Educació i Cultura conscient de la importància de la tasca que els equips directius duen a terme als centres educatius, així com l'assumpció de majors responsabilitats proposa l'ampliació del complement específic de direcció en funció de les unitats del centre. A més pensa que aquesta mesura se

situa en el marc del reconeixement d'aquells docents que voluntàriament decideixen assumir responsabilitats a més de ser un incentiu perquè altres docents decideixin assumir aquestes responsabilitats quan un equip directiu acaba el seu nomenament. D'acord amb l'exposat es proposa l'ampliació del complement específic de direcció en funció de les unitats del centre, amb els augments mensuals següents: entre 60 i 40 euros a cada membre de l'equip (director, cap d'estudis, secretari) segons les dimensions del centre i de 20 euros als cap d'estudis adjunts, en tots els tipus de centre.

L'Administració es compromet a revisar la classificació dels centres de secundària per adequar-la a les seves característiques. També es compromet a modificar el Decret 81/2004, de dia 17 de setembre, que regula la consolidació personal parcial del complement retributiu específic per l'exercici del càrrec de director als centres docents públics de les Illes Balears (BOIB núm. 134 de 25- 09-2004) en els articles 3 (percentatge de consolidació) i 6 (incompatibilitats).

- *Professorat interí*

Per la fonamental importància que té la qualitat de la relació professor-alumne, nucli de l'educació, per obtenir bons resultats escolars i per l'elevat efecte multiplicador que l'esmentada relació comporta, les actuacions dirigides al professorat constitueixen l'element més valuós i decisiu a l'hora d'aconseguir l'eficàcia i l'eficiència dels sistemes d'educació i formació.

A les darreres dècades s'ha produït en el panorama educatiu i en les condicions i exigències de l'activitat del professorat un canvi dràstic a causa d'un conjunt variat de circumstàncies.

Per tot això, la Conselleria d'Educació i Cultura proposa dues mesures respecte d'aquest col·lectiu:

- *Compromís de renegociar el pacte d'estabilitat durant el curs 2007-2008*

- *Reconeixement de l'antiguitat mitjançant un complement lligat a la formació i als anys de docència que es faria efectiu el gener de 2007. Aquesta quantia correspon al tram del complement autonòmic i al complement de formació corresponent al primer sexenni*

- *Llei d'educació i formació permanents de persones adultes de les Illes Balears*

L'educació i la formació al llarg de tota la vida és fonament de la dignitat de les persones, del seu desenvolupament personal i sociocultural i de la seva promoció laboral. Les persones adultes són subjectes d'educació i de formació al llarg de tota la vida, independentment de la seva edat, sexe o condició socioeconòmica.

- *Compromís de negociar el nou mapa escolar de les Illes Balears a la Mesa Sectorial d'Educació.*

Hem volgut recollir amb un cert deteniment les explicacions de tot el document (encara que queda clar que l'objectiu és apujar el sou al professorat), perquè consideram que donen una visió important dels arguments que consoliden la cultura que marca les decisions de les administracions successives, és a dir, una supeditació permanent als criteris dels sindicats respecte del que és necessari fer per millorar el nostre sistema educatiu. Això és, consideren que el reconeixement de la tasca del professorat pot

millorar si són optimitzades les condicions laborals i econòmiques en què desenvolupen la seva tasca. Hom hi podria estar parcialment d'acord, si a la vegada quedés assegurat que la seva competència i professionalitat també augmenten i que és avaluada la seva contribució per millorar els resultats educatius. En canvi, passat el temps, hem pogut comprovar que no es compleixen ni les poques concrecions que assenyala l'acord per justificar les millores retributives.

Analitzem, per tant, alguns aspectes de l'acord que mostren els criteris amb què és organitzada la gestió del servei públic educatiu: a) volen un reconeixement de la funció docent i solament es desenvolupen millores salarials; no n'hi ha cap que valori la qualitat de la tasca; b) hi hem volgut incloure alguns altres aspectes de l'acord (orientadors, administratius a les escoles, adults, mapa escolar) per fer un parell d'observacions; c) si fem uns petits càlculs de la manera com gasten els diners, comprovarem que la competició entre la importància del professorat/directors i professorat/centres la guanyen de molt els professors.

a) Més sou, més valoració docent. Cap incentiu professional

Diu que el sou augmentarà «tot potenciant en particular la necessària actualització i perfeccionament professional, així com la innovació educativa vinculada a la pràctica docent». Sense ser excessivament concreta com a contrapartida a l'augment de sou, això no s'ha complert. Atès que no hi ha carrera docent ni cap mecanisme per avaluar la pràctica docent, l'únic criteri per comprovar el que és valorat de l'exercici de la professió docent són els barems seguits per concedir concursos de trasllats. Aquests barems, encara que sembli increïble, no han canviat des que va ser publicat el Reial Decret 2112/1998 (BOE 239) pel qual són regulats els concursos d'àmbit estatal.

Diu que: «Conscients de la importància de la tasca i dedicació del tutor als centres, la Conselleria proposa com a mesures: tenir en compte com a mèrit al concurs de trasllat autonòmic la funció tutorial amb una valoració». Aquest extrem tampoc no l'han complert, tal com podem comprovar a l'Annex 1A) (barem de prioritats) de la Resolució de 23 d'octubre de 2009, que regula els concursos de trasllat d'àmbit autonòmic.

Dèiem que, de manera sorprenent, el fet que el barem que regula els mèrits del professorat a l'hora de concursar sigui en l'àmbit estatal o autonòmic no ha canviat des de l'any 1998; això és en una mostra paradigmàtica de l'immobilisme del nostre sistema.

Vegem resumits els criteris generals i els punts que són concedits en el concurs de trasllat. Catedràtics: fins a sis punts; antiguitat, dos punts per any, als quals cal afegir punts (dos, tres, quatre o cinc, els mateixos de sempre) per permanència a un mateix centre; punts afegits en el cas d'ocupar places d'especial dificultat (?); mèrits acadèmics: fins a deu punts (doctor, altres llicenciatures); formació i perfeccionament: fins a cinc punts, repartits en quatre punts per cursos al CEP o similars, i un punt per impartir cursos o coordinar-ne i formació en centres; altres mèrits: fins a vint punts, repartits en publicacions didàctiques (cinc punts), científiques (dos i mig) i artístiques (dos i mig); valoració de tasques desenvolupades (membres d'equips directius): fins a deu punts (tres punts per any de director; dos per ser membre de l'equip directiu; mig punt per ser cap de departament; un i mig per ocupar càrrecs a l'Administració; dos punts pel nivell D de català).

b) Temes propis de discussió amb una mesa sectorial?

Veiem que a l'acord surten temes que afecten els centres i el conjunt del sistema.

Pel que fa als centres, ens referim a la dotació de les plantilles. Podem entendre que aquest tema sigui tractat, atès que afecta les condicions en què és desenvolupada la tasca docent. El que crida l'atenció és que no hi posen el mateix interès, atès que aquests mateixos punts tornen a sortir a les quaranta mesures que ha proposat el conseller enguany.

Que siguin tractats temes com la Llei d'educació de persones adultes o el mapa escolar no ho entenem, atès que no és competència de les meses sectorials definir les polítiques educatives. En el document de quaranta mesures, però, que també recull «PER A LA MILLORA DE L'ENSENYAMENT PÚBLIC» i que va ser presentat pel conseller a la Mesa «perquè sigui objecte d'estudi i reflexió, a fi d'arribar al consens per a la seva aprovació», tornen a sortir aquests temes i, per tant, comprovem que tal vegada estem equivocats.

c) Professors/directors, professors/centre

He de dir que, en el moment en què varen ser decidits els incentius que recolliria l'acord, jo era director d'institut i president de l'Adesma, l'Associació de directors i directores d'educació secundària de Mallorca. Pel fet d'ocupar aquest càrrec, mantenia, com també altres companys, una relació professional fluïda amb la Conselleria d'educació i, per tant, tinguérem ocasió d'opinar sobre el contingut del document —sempre des de l'ombra, per no molestar els sindicats— i bàsicament sobre el tema dels incentius a la funció directiva.

Per acabar de situar-nos, hem de recordar que en aquell temps constatàrem que els pressupostos per gestionar els centres de secundària eren molt justos. Els sindicats feren públic de manera reiterada les mancances de manteniment que patien les infraestructures dels centres. De fet, aquesta legislatura s'ha consolidat l'hàbit que la conselleria doni deu mil o cinc mil euros (segons la crisi) a cada centre perquè hi faci reparacions els mesos d'estiu.

Tot això ve a compte de mesurar que aquella Administració va decidir assignar recursos (no oblidem que no parlem d'una paga extra, sinó d'uns diners que rebran cada any) als agents que fan funcionar els centres: professors, directius i els centres mateixos.

Si agafem un centre tipus, format per vuitanta professors i un equip directiu de cinc persones (n'hi ha de menys), la despesa que hauria fet l'Administració seria:

- Professors: noranta euros, que a l'Administració (Seguretat Social) li suposen cent vint euros per a vuitanta professors. En total, devers cent mil euros a l'any.

- Als tutors els assignaren un increment de trenta euros; calculem que hi hagi vint-i-cinc tutors, per tant la suma ascendeix a devers dotze mil euros a l'any.

- Directius: tres de l'equip, a seixanta euros, i dos caps d'estudis adjunts, a vint euros. Posem dos mil euros en un any. Cal reconèixer que el canvi de tipologia de centre (la solució que trobarem junt a l'administració per aconseguir una pujada que no incomodés als sindicats) beneficià amb devers cent euros més cada un dels tres membres de l'equip directiu; per tant, estaríem davant una xifra total de devers cinc mil cinc-cents euros.

- Centres: no va augmentar la dotació anual per als centres, que, en un centre com el que comentem, aleshores podria ser de setanta-cinc mil euros.

Si sumem les tres despeses, dóna un total de 117.500 euros per any i centre. Que cadascú faci el percentatges de despesa i tregui conclusions de qui té més consideració del sistema: els professors, els directius i/o els centres.

No està de més recordar que el professorat espanyol, en el moment de l'augment, ja estava considerat ben pagat, almanco en el terç superior dels països de la OCDE. En canvi, el directors estan a la coa, si tenim en compte la diferència entre el sou dels professors i el dels directors.

Dos apunts més per acabar: si, en lloc d'apujar noranta euros a cada professor, els n'haguessin apujat seixanta i els altres trenta els haguessin assignat a la dotació pressupostària dels centres, hauria estat de cent mil euros en comptes de setanta-cinc mil. Recordem que els sindicats havien denunciat el mal estat dels centres, però, en definitiva la seva tasca és millorar les condicions laborals del professorat, no la qualitat del sistema.

De fet, a l'informe del CEIB de 2006-2007, podem llegir: «Una part significativa dels edificis actuals presenten deficiències estructurals que han de menester actuacions de millores i condicionament, o fins i tot intervencions de més entitat. Caldria fer un cens dels centres que es troben en aquestes condicions per tal d'elaborar un pla de millora dels edificis escolars complementari al pla de construcció de nous centres».

La LOE

Vegem què diu la LOE, aprovada l'any 2006, en el capítol IV: Reconeixement, suport i valoració del professorat.

CAPÍTULO IV

Reconocimiento, apoyo y valoración del profesorado

Artículo 104. Reconocimiento y apoyo al profesorado

1. Las Administraciones educativas velarán por que el profesado reciba el trato, la consideración y el respeto acordes con la importancia social de su tarea.

2. *Las Administraciones educativas prestarán una atención prioritaria a la mejora de las condiciones en que el profesorado realiza su trabajo y al estímulo de una creciente consideración y reconocimiento social de la función docente.*

3. *Dada la exigencia de formación permanente del profesorado y la necesidad de actualización, innovación e investigación que acompaña a la función docente, el profesorado debidamente acreditado dispondrá de acceso gratuito a las bibliotecas y museos dependientes de los poderes públicos. Asimismo, podrán hacer uso de los servicios de préstamo de libros y otros materiales que ofrezcan dichas bibliotecas. A tal fin, los directores de los centros educativos facilitarán al profesorado la acreditación correspondiente.*

Artículo 105. Medidas para el profesorado de centros públicos

1. *Corresponde a las Administraciones educativas, respecto del profesorado de los centros públicos, adoptar las medidas oportunas para garantizar la debida protección y asistencia jurídica, así como la cobertura de la responsabilidad civil, en relación con los hechos que se deriven de su ejercicio profesional.*

2. *Las Administraciones educativas, respecto al profesorado de los centros públicos, favorecerán:*

a) *El reconocimiento de la función tutorial, mediante los oportunos incentivos profesionales y económicos.*

b) *El reconocimiento de la labor del profesorado, atendiendo a su especial dedicación al centro y a la implantación de planes que supongan innovación educativa, por medio de los incentivos económicos y profesionales correspondientes.*

c) *El reconocimiento del trabajo de los profesores que impartan clases de su materia en una lengua extranjera en los centros bilingües.*

d) *El desarrollo de licencias retribuidas, de acuerdo con las condiciones y requisitos que establezcan, con el fin de estimular la realización de actividades de formación y de investigación e innovación educativas que reviertan en beneficio directo del propio sistema educativo.*

e) *La reducción de jornada lectiva de aquellos profesores mayores de 55 años que lo soliciten, con la correspondiente disminución proporcional de las retribuciones. Podrán, asimismo, favorecer la sustitución parcial de la jornada lectiva por actividades de otra naturaleza sin reducción de sus retribuciones.*

Artículo 106. Evaluación de la función pública docente

1. *A fin de mejorar la calidad de la enseñanza y el trabajo de los profesores, las Administraciones educativas elaborarán planes para la evaluación de la función docente, con la participación del profesorado.*

2. *Los planes para la valoración de la función docente, que deben ser públicos, incluirán los fines y los*

criterios precisos de la valoración y la forma de participación del profesorado, de la comunidad educativa y de la propia Administración.

3. *Las Administraciones educativas fomentarán asimismo la evaluación voluntaria del profesorado.*

4. *Corresponde a las Administraciones educativas disponer los procedimientos para que los resultados de la valoración de la función docente sean tenidos en cuenta de modo preferente en los concursos de traslados y en la carrera docente, junto con las actividades de formación, investigación e innovación.*

Queda clar que no ha estat desenvolupat gairebé res: la tutoria no és inclosa en el concurs com a mèrit; la dedicació especial del professorat no pot ser valorada de cap manera, perquè no han establert cap sistema per fer-ho; no hi ha mesures de reconeixement per al professorat que imparteix classes en llengua estrangera; tampoc no han fet cap passa en l'avaluació de la funció docent... Com hem dit més amunt, els mèrits del concurs de trasllat no han canviat des de l'any 1998. Podríem dir que l'alternança dels partits polítics —poc donats a col·laborar en temes educatius— provoca l'incompliment reiterat del que ha estat aprovat i acordat amb els sindicats (votaren favor de la LOE en el Consell Escolar de l'Estat), però el que passa és que aquests són els mateixos, fins i tot són les mateixes persones. Com és que no aconsegueixen que s'apliquin els acords?

Ordre de dia 5 d'agost de 2008, de la Consellera d'Educació i Cultura, per la qual s'aprova el Pla quadriennal (2008-2012) de formació permanent

En aquesta ordre podem llegir:

«*1.4. La formació permanent lligada a processos d'innovació educativa contextualitzats al centre educatiu*

»*Entenem la formació permanent del professorat com a un recurs imprescindible per a la implementació de canvis o millores; per tant, va estretament lligada a processos d'innovació pedagògica i a l'aplicabilitat a l'aula i al centre. En qualsevol projecte d'innovació, en els centres educatius seran elements indestriables: la reflexió sobre la pràctica, l'avaluació, la formació, la implicació i el compromís professional, el treball en equip, l'experimentació i l'avaluació de l'impacte formatiu. Per això, els equips docents són els agents per excel·lència dels processos de canvi i millora contextualitzats en el seu centre. En aquest sentit, caldrà que l'Administració educativa afavoreixi el reconeixement de la feina del professorat, atenent la seva especial dedicació al centre i la implantació de plans que suposin innovació educativa per mitjà dels incentius econòmics i professionals corresponents.*

»La formació contextualitzada en els centres educatius tendrà una atenció preferent el quadrienni 2008-2012. Així mateix, s'establiran mecanismes de catalogació de bones pràctiques escolars per poder recollir i donar difusió i projecció d'aquestes experiències a la resta de la comunitat educativa i a la societat en general.»

Comprovam dues coses: la formació als centres sembla que és la més eficaç i ha de ser reconeguda amb mitjans econòmics i professionals. Ja hem vist que aquest darrer punt

apareix a la LOE (2006), però no ha estat desenvolupat. Respecte del primer —la formació als centres—, és irritant comprovar que en el barem de mèrits dels concursos de trasllats no ha canviat res que reculli aquesta convicció. No tan sols manté el màxim de cinc punts per formació i també antiguitat, sinó que continua repartint quatre punts per cursos i un punt per formació als centres.

Informe del CEIB (2007-2008) i 40 mesures per a la millora de l'ensenyament públic de les Illes

Aquests dos documents no fan menció de la manca d'aplicació de les mesures recollides al capítol IV de la LOE, la qual cosa és sorprenent, atès que el concurs de trasllats el publiquen anualment i hauria pogut recollir qualque proposta.

Projecte de Reial decret pel qual es regula el concurs de trasllats d'àmbit nacional (document del 4 de juny de 2010)

Com que hem fet menció d'una manera reiterada a aquest normativa, pot ser interessant analitzar si preveu canvis en el barem futur (hem tingut accés a aquesta informació a través de representants al Consell Escolar de l'Estat):

- L'antiguitat al centre serà més valorada: dos punts (per any) els primers dos anys; quatre, el tercer; sis, a partir del quart, i dos punts més per any, si el lloc és d'especial dificultat

- L'antiguitat al cos: dos punts per any

- Catedràtics: cinc punts

- Mèrits acadèmics: deu punts

- Càrrecs directius: vint punts. Quatre punts per any, els directors; dos i mig, els altres càrrecs de l'equip (sense diferenciar els caps d'estudis adjunts que hi queden inclosos); un punt per càrrecs de coordinació docent, tutories o funcions anàlogues

- Formació i perfeccionament: deu punts. No estan especificats els subapartats

- Altres mèrits: quinze punts

Observam que augmenta molt la valoració de la permanència en el mateix centre; es duplica la valoració dels càrrecs directius (cal destacar que són inclosos sota el mateix epígraf tots el càrrecs i també els de coordinació, etc.); a la fi, hi són inclosos els tutors; es dupliquen els punts per formació i es redueix de vint a quinze el d'altres mèrits.

Sembla clar que, de moment, la incidència de la valoració de la funció docent queda pendent de l'acord de l'Estatut de la Funció Pública Docent.

Dictamen del CES sobre l'eficàcia del sistema educatiu de les Illes Balears

Recordem que el dictamen va proposar mesures en tres àmbits: sistema educatiu, comunitat educativa i centres. Fem un recull resumit de les propostes que afecten el professorat, recollides a l'apartat de la comunitat educativa.

Caldria modificar el marc legal de provisió de places docents, potenciar i incentivar l'ocupació dels millors professionals en els contextos socioeducatius més difícils. El postgrau substitut del CAP hauria de ser selectiu i professionalitzat.

Reforçar els sistemes d'accés a la funció pública. Professors experimentats tutoren els novells i el període de pràctiques selectiu.

Reorganitzar la dedicació dels professors. Si el professorat ha de dedicar més temps a assessorar els pares, a coordinar-se amb altres centres i elements de les xarxes socials i a reciclar-se professionalment.

Per això, també pensem que en l'educació secundària s'ha de produir un canvi en el perfil i en la formació inicial del professorat.

Avui en dia, per impartir docència a l'educació secundària no és suficient dominar de la matèria que s'ha d'impartir. Les formes tradicionals d'incorporar-se a la funció docent a secundària han deixat de ser funcionals.

Propostes prioritàries:

- *Formació i incentivació del professorat*

Constatada la importància de la formació del professorat i la necessitat d'introduir alguns canvis, proposen les mesures següents:

- *Cal donar tot el suport a la formació inicial que habiliti per exercir la professió docent, adequada als requeriments específics dels nivells d'ESO…*

Màster Universitari en Formació del Professorat per la Universitat de les Illes Balears. Curs 2009-2010

Període de pràctiques

- *Millora de la formació permanent*

El Govern i els agents socials, en el marc del Pla de formació permanent, concretaran els canvis que cal introduir en la formació permanent i estudiaran la possibilitat de prioritzar la formació en el centre. Aquests canvis hauran de considerar: TIC, model de gestió…

- *Avaluació i promoció professional*

La promoció professional del professorat ha d'estar vinculada a la seva avaluació. L'avaluació del professorat i de la resta del personal s'ha d'emmarar en el context de l'avaluació general del centre, en el marc d'una filosofia de la cultura de l'avaluació. L'avaluació no té perquè ser voluntària. Aquesta avaluació s'hauria de referir a un criteri d'aquests o a més:

- *El reconeixement i la promoció de bones pràctiques educatives han de ser mereixedores de més atenció per part de les administracions educatives i han de ser tingudes en compte d'una manera preferent a l'hora de determinar la promoció professional del professorat.*

- *La recerca i la innovació educatives —ja sigui en un context de desenvolupament dels projectes de centre com de caire individual— constitueixen un factor important de millora del sistema educatiu i de la pràctica docent i alhora són un estímul des del punt de vista de la promoció professional dels docents dels nivells no universitaris.*

- *La formació inicial de les noves generacions de profesionals ha de poder comptar amb el concurs de professorat en actiu experimentat i reconegut professionalment, ja sigui com a docents o com a tutors en els processos de pràctiques.*

Una vegada més el Dictamen proposa mesures clares de reforma de l'actul estatus, mesures profunda a la recerca de la millora de l'eficàcia del sistema. Messures que coincideixen amb les que apareixen al document de "Pacto". Vegem el que diu quan es refereix al professorat: *"El profesorado es un factor esencial en el logro de los niveles de calidad que se pretenden... Para ello, es necesario incidir en la mejora de los procesos de incorporación de los nuevos docentes, asegurando que su formación inicial y la selección respondan a las exigencias de su labor profesional... la selección en el acceso contribuye, más que ningún otro sistema, a la mejora del estatus profesional del docente... Debemos avanzar en un nuevo concepto de carrera profesional"*

Directors

Ja dèiem al començament d'aquest apartat que els directors no existeixen com a tals, sinó que són professors que ocupen el càrrec. Això que ara pot semblar «ocurrent» és un dels temes cabdals de la reforma estructural que necessita el nostre sistema, especialment perquè el fet que no hi ha d'haver «jerarquies» (és traduït així) en els centres educatius és una idea que està inserida en la cultura assentada en la comunitat educativa.

Recuperem, abans de veure el que diuen les normatives, algunes dades que ens donaran la mesura de la situació.

A l'Informe (2007-2008) del CEIB, podem llegir, a l'apartat dels centres:

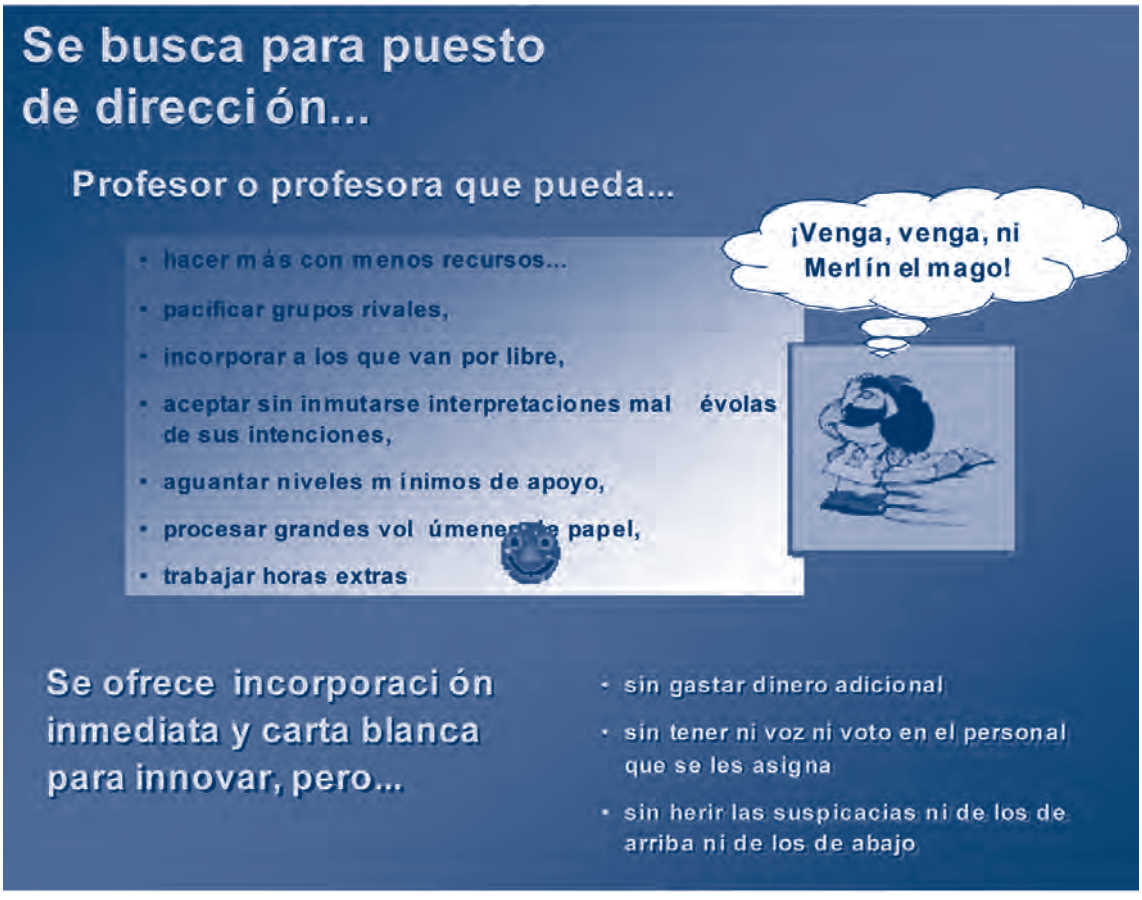
«*El període 2007/2008 va ser el primer curs que es va realitzar el procediment de selecció de directors en base a allò previst a l'article 133 de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació.*

»Els resultats del procediment de selecció i nomenament de directors del curs 2007/2008 els podem trobar a la pàgina següent.

»Allà on no es presentaren candidats o quan la comissió de selecció no en seleccionà cap, l'Administració educativa nomenà, amb caràcter extraordinari, director o directora per un període de dos anys entre un dels professors funcionaris en alguns dels ensenyaments que ofereix el centre. És necessari precisar que en la majoria de centres la causa del nomenament extraordinari vingué provocat per la manca de presentació de candidats.

»En resum, i des del punt de vista percentual, sols varen ser nomenats directors seguint el procés ordinari en un 38,95% de centres on es convocà selecció, corresponent el 38,38% a centres d'ensenyaments de règim general i el 33,33% a centres d'ensenyament de persones adultes i ensenyaments de règim especial.»

Per tant, els directors no solament no existeixen jurídicament, sinó que no volen existir en la realitat. Podria ser que la raó es trobi en aquesta diapositiva:



Quan arriba el moment de les recomanacions, l'informe proposa:

«*La participació de la comunitat educativa en els diferents nivells de decisió és un element clau per a una educació de qualitat. El CEIB considera necessari equips directius amb la formació i les competències necessàries, elegits pel consell escolar (màxim òrgan representatiu de la comunitat educativa), que puguin posar en marxa els projectes col·lectius aprovats i dur a terme les decisions adoptades. Fomentar la participació i la implicació del professorat en la gestió dels centres docents. Incrementar i millorar la formació dels equips directius.*»

És discutible i inhabitual que el ple del CEIB reclami un canvi en la llei, en aquest cas, que el director sigui triat pel consell escolar. Trobam a faltar arguments, com, per exemple, «que fins ara, quan qui triava els directors era el consell escolar hi havia candidats a tots els centres», pot ser perquè saben que no és veritat. En canvi, no sabem a qui es refereixen quan diuen que cal fomentar la participació del professorat en la gestió dels centres. Al professorat?, perquè, a l'apartat de recomanacions per al professorat, quan esmenten la formació que cal donar parlen de formació en TIC, fins i tot «*d'estudiar la possibilitat de realitzar activitats de formació dirigides al professorat, que incorporin l'aprenentatge a nivell elemental d'un idioma que faciliti la seva comunicació amb l'alumnat estranger nouvingut*», però no de formació de professorat per exercir càrrecs directius. Per tant, hem d'entendre que quan diuen, a l'apartat dels centres, que cal «*incrementar i millorar la formació dels equips directius*» es refereixen als que han estat elegits. Aquesta aportació no és gaire pràctica com a única opció, perquè ja tenen prou feina amb dirigir el centre i, a més, és poc eficaç, perquè és sabut que és vist com un càrrec transitori pel qual ha de passar tothom.

Al CEIB, tenen representació en el consell escolar **quinze sectors** del món educatiu i l'informe fou aprovat per majoria absoluta. No tan sols és important recollir aquestes opinions per comprendre l'estat d'opinió sobre un tema tan rellevant, sinó que també és necessari perquè, com veurem a l'apartat següent de centres, influeix molt en la interpretació que l'Administració fa de la llei a l'hora de decidir el govern dels centres.

La LOE: òrgans de govern

No és estrany que bona part de la comunitat educativa entengui d'aquesta manera (difusa, inconcreta, irresponsable) la direcció dels centres, ja que les lleis educatives han fomentat la confusió entorn del tema cabdal del govern dels centres. Vegem el títol V capítol I de Participació, autonomia i govern dels centres, en què queda clar que els òrgans de govern són el consell escolar i el claustre.

«*Las Administraciones educativas garantizarán la participación de la comunidad educativa en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros.*

»*Los centros tendrán al menos los siguientes órganos colegiados de gobierno: Consejo Escolar y Claustro de profesores.*»

Arribats a aquest punt, ens demanam si aquest criteri de govern i administració dels serveis públics és extensible a tots els altres serveis públics. Vegem altres normatives.

«**LEY 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto Básico del Empleado Público**

»*TÍTULO II*

»*Personal directivo*

»*Artículo 13. Personal directivo profesional.*

»*El Gobierno y los Órganos de Gobierno de las Comunidades Autónomas podrán establecer, en desarrollo de este Estatuto, el régimen jurídico específico del personal directivo así como los criterios para determinar su condición, de acuerdo, entre otros, con los siguientes principios:*

»*1. Es personal directivo el que desarrolla funciones directivas profesionales en las Administraciones Públicas, definidas como tales en las normas específicas de cada Administración.*

»*2. Su designación atenderá a principios de mérito y capacidad y a criterios de idoneidad, y se llevará a cabo mediante procedimientos que garanticen la publicidad y concurrencia.*

»*3. El personal directivo estará sujeto a evaluación con arreglo a los criterios de eficacia y eficiencia, responsabilidad por su gestión y control de resultados en relación con los objetivos que les hayan sido fijados.*

»*4. La determinación de las condiciones de empleo del personal directivo no tendrá la consideración de materia objeto de negociación colectiva a los efectos de esta Ley. Cuando el personal directivo reúna la condición de personal laboral estará sometido a la relación laboral de carácter especial de alta dirección.*»

És a dir, segons aquesta llei, existeix el personal directiu.

Vegem ara què diu un projecte de llei aprovat recentment pel govern de la nostra comunitat autònoma.

Projecte de llei de la bona administració i del bon govern de les Illes Balears

«***Lideratge directiu***

»***Article 41***

»***El lideratge directiu i la millora contínua***

»*1. Els empleats i empleades públics de l'Administració de la comunitat autònoma de les Illes Balears s'han de seleccionar sota els principis d'igualtat, mèrit i capacitat, en el marc que fixa l'Estatut bàsic de l'empleat públic i la normativa autonòmica en matèria de funció pública, d'acord amb les demandes d'una societat dinàmica i cada vegada més exigent i amb la transparència i la celeritat adequades en els processos que hi estiguin vinculats.*

»2. La carrera administrativa ha de cercar contribuir a la promoció de l'esperit de servei i del prestigi social de la funció pública.

»3. S'ha de perfeccionar la capacitat dels empleats i empleades públics per liderar equips, assolir objectius i impulsar la millora contínua mitjançant formació específica en gestió de qualitat. Les característiques i els nivells han de ser fixats per la conselleria competent en matèria de qualitat, tenint en compte les directrius de l'Escola Balear d'Administració Pública i els diferents llocs de responsabilitat. La formació ha de ser obligatòria per a tots els llocs de treball amb responsabilitat igual o superior a cap de secció o equivalent. Aquesta formació obligatòria s'ha de rebre en horari de feina.

»4. Quan aquesta formació s'inclogui dins una altra de més abast i rellevància per a llocs de responsabilitat determinada, s'ha d'ajustar al que estableixi l'Escola Balear d'Administració Pública.

»5. El personal que ocupi llocs de treball de naturalesa directiva ha de fomentar especialment la cultura de l'avaluació d'organitzacions, serveis i persones.»

Consideram que amb aquestes referències queda explicitat que «existeixen» els directius i que és necessari el lideratge. Això no és res nou en el món educatiu de les nostres Illes, atès que ja fa anys que existeix en l'organigrama de la conselleria el Servei d'Implantació de Sistemes de Gestió de la Qualitat. Més endavant insistirem en aquest fet.

2.3. Funcionament autònom dels centres, govern i estructura organitzativa

El funcionament d'un centre escolar depèn, bàsicament, dels professionals que formen la plantilla, és a dir, del professorat, el qual accedeix a la seva plaça perquè l'ha demanada per concurs de trasllat. Dels vuitanta-cinc membres d'una plantilla tipus, pot ser que entre dos i quatre ocupin la seva plaça perquè els hagin triat per tenir un lloc en l'equip directiu o per fer-se càrrec d'un projecte; la resta són allà perquè és el centre al qual han pogut accedir amb els punts que tenien.

Segons l'«Informe 2007-2008 del CEIB», del total de personal docent a l'ensenyament públic, el 65,56% era personal funcionari i el 34,44%, interí; per tant, el 35% de la plantilla d'un centre té una situació inestable (enguany, en el nostre centre, de vuitanta-cinc professors que som, trenta són nous).

Una vegada que ha estat confeccionada la plantilla, pot ser que, de manera «voluntària», un professor vulgui ser director i, per tant, haurà de redactar un projecte que articuli els objectius, accions i responsables que han de coordinar la tasca de tots. Recordem, però, les dades de l'«Informe del CEIB» sobre el percentatge elevat de centres que no tenien candidat. En aquests casos, l'ordre que regula la selecció dels directors diu:

«En absència de candidats, quan la comissió corresponent no n'hagi seleccionat cap o quan el seleccionat no hagi superat el programa de formació inicial, l'Administració educativa, oït el consell escolar del centre, nomenarà director, per un període de dos anys, un funcionari de carrera que tingui l'especialitat d'algun dels ensenyaments que ofereix el centre.»

En aquest cas, el director no fa un projecte de direcció i, per tant, el centre no tindrà una planificació a mitjan termini. Com a document de referència que mantingui les línies del centre, tindrem el Projecte educatiu del centre, un document que té un nivell de concreció molt inferior al del Projecte de direcció. Vegem, segons la normativa, quins són els punts que han de contenir aquests dos documents.

La LOE diu:

«*El proyecto educativo del centro recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación. Asimismo, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa que corresponde fijar y aprobar al Claustro, así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas. 2. Dicho proyecto, que deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales, así como los principios y objetivos recogidos en esta Ley y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.*»

Les instruccions de la Conselleria no afegeixen cap concreció.

Vegem què diu la LOE del Projecte de direcció. Entre els requisits per ser seleccionat, apareix:

«*Presentar un proyecto de dirección que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo*».

Això és tot. No fa cap menció a la seva relació amb els documents esmentats a la llei quan parla d'autonomia de centre (Projecte educatiu, Projecte de gestió i la Programació anual).

En canvi, l'ordre de selecció de la conselleria explicita d'una manera molt més concreta els punts que ha de recollir el Projecte de direcció:

«*El Projecte de direcció ha d'incloure els apartats següents:*

»— *Introducció:*
  »— *Anàlisi de l'espai físic i de l'entorn social del centre*
  »— *Anàlisi i valoració del projecte educatiu i de l'organització i el funcionament del centre*
  »— *Anàlisi i valoració de les dades i dels resultats dels darrers anys*

»— *Projecte estratègic desglossat en:*
  »— *Àmbits d'intervenció o factors crítics d'èxit a partir dels quals es fixaran els objectius*
  »— *Objectius a assolir en finalitzar els quatre anys de nomenament de director*

»*Aquests objectius han de ser coherents amb el Projecte educatiu de centre (PEC) i han d'incidir en la millora global del servei educatiu que presta el centre.*

»— *Indicadors que permetin mesurar l'assoliment dels objectius*

»— *Línies d'actuació, projectes, plans, processos, activitats, etc., per assolir els objectius fixats*

»— *Recursos humans, materials i econòmics*

»— *Estratègies per aconseguir la participació de la comunitat educativa i la seva implicació en el projecte de direcció*

»— *Sistema d'avaluació del projecte*

»— *Proposta d'equip directiu.*»

Per tant, els centres on s'hagi presentat un candidat per ser seleccionat tindran una vertadera planificació que orienti l'acció de tots els professors, caps de departament, tutors, coordinadors, etc. El projecte serà aprovat per una comissió de selecció en què està representada la comunitat educativa (professors —un terç dels membres de la comissió—, membres del consell escolar que no siguin professors —un terç— i l'Administració —un terç—).

A la mateixa ordre de selecció de directors, però, trobam aquesta precisió:

«*El director, una vegada nomenat, ha de presentar al consell escolar el seu projecte de direcció, que pot esdevenir Pla estratègic del centre docent, una vegada aprovat pel consell escolar.*»

La veritat és que no sabem què significa. A la LOE no apareix, entre els documents propis del centre, cap Pla estratègic. Els qui coneixen els sistemes de gestió de qualitat saben que és una planificació amb els mateixos continguts que els del Projecte de direcció.

Pot ser que, per entendre la intenció d'aquest afegit, que canvia completament la lletra i l'esperit de la LOE, calgui llegir el que diuen les instruccions de funcionament dels centres, un document d'aparició anual que precisa el que marquen les lleis i normatives. En les instruccions d'enguany podem llegir:

«***Projecte de direcció***

»*En els casos de centres on el director ha participat en el procés de selecció regulat per l'Ordre del conseller d'Educació i Cultura de 18 de febrer de 2010, per la qual s'aproven les bases per a la selecció, el nomenament i el cessament dels òrgans de govern dels centres docents públics no universitaris de les Illes Balears, en cas que el projecte de direcció hagi estat aprovat pel Consell Escolar, aquest esdevé pla estratègic del centre docent i, com a tal, pot incorporar-se al projecte educatiu (PGA). A més, se n'ha d'avaluar el desenvolupament a la memòria final de curs.*

»***Programació general anual (PGA)***

»*El director del centre establirà el calendari d'actuacions per a l'elaboració de la PGA, tenint en compte les deliberacions i els acords del claustre i del consell escolar. Aquesta haurà de ser aprovada pel consell escolar*

abans del dia 25 d'octubre i remesa al DIE. La PGA serà d'obligat compliment per a tots els membres de la comunitat educativa. Tot el professorat amb responsabilitats de coordinació docent vetllarà pel compliment del que s'ha programat dins el seu àmbit i donarà a conèixer al cap d'estudis qualsevol incompliment de la programació establerta. El director iniciarà immediatament les actuacions pertinents i, si escau, comunicarà aquesta circumstància al consell escolar i al DIE. El contingut de la PGA s'adequarà a l'establert a l'article 75 del ROC.»

Podem comprovar que recull el que diu l'ordre, però hi afegeix precisions importants: una vegada que ha esdevingut Pla estratègic, pot ser incorporat al Projecte educatiu. Sembla que hi hagi una errada, perquè l'abreviatura PGA es refereix a la programació anual. Pot ser vol dir que ha de ser coherent amb el Projecte educatiu i que ha de ser desenvolupat en la PGA. De fet, després fa referència a la PGA com un document que «*serà d'obligat compliment per a tots els membres de la comunitat educativa*». Tot plegat és molt important, perquè sembla que, si el projecte de direcció passa pel consell escolar i l'aprova, llavors i solament llavors la PGA que el desenvolupa «és d'obligat compliment». La intenció és excel·lent i denota que, si no ho fan així, no hi ha manera d'assegurar que compleixin la PGA.

El problema pràctic és que:

- Queda implícit que els «directors» que no fan aquestes passes no tenen manera de perseguir els incompliments

- Diem els «directors» perquè a la LOE queda clar qui n'és el responsable. A l'article 123.5 («Proyecto de gestión de los centros») diu: «*Las administraciones educativas podrán delegaren los órganos de gobierno de los centros públicos las competencias que determinen, incluidas las relativas a gestión de personal, responsabilizando a los directores de la gestión de los recursos puestos a disposición del centro.*»

- Tots aquells centres que no han tingut candidat i, per tant, no han fet projecte de direcció no tenen manera de perseguir els incompliments

El problema més greu, però, és que atempta, com diem, contra la lletra i l'esperit de la LOE i ens fa retrocedir, al temps en que l'Administració es desentenia dels projectes de centre. Cal reconèixer que la LOE és extraordinàriament confusa en aquest punt, però és evident que va considerar que era necessari canviar la cadena de rendiment comptes de tothom. És veritat que el Projecte educatiu de centre —que és més genèric— ha de ser aprovat pel consell escolar, però del Projecte de direcció diu que n'ha de ser informat (art. 127 de competències del consell escolar). És de suposar que, amb bon criteri, a l'Administració li interessa el que passa als centres, si fan projectes coherents amb les grans línies del projecte de la conselleria o del govern. Vol saber de quina manera són aprofitats els recursos que dóna i, en definitiva, vol saber si ha d'aprovar la gestió que n'han fet (recordem que demanarà explicacions al director, art 123.5).

Posem un exemple. L'ordre de selecció de directors inclou, amb molt bon criteri, un barem perquè els membres de la comissió valorin d'una manera objectiva el projecte de direcció. En aquest barem

queda reflectit que donaran un punt a aquells projectes que explicitin el «*Compromís de participació a la convocatòria del Projecte d'implantació de sistemes de gestió de qualitat de la Direcció General de Planificació i Centres*». Suposem que tenim un projecte que ha incorporat aquest compromís i que ha estat aprovat per la comissió. En compliment del que diu l'ordre de selecció i les instruccions, el director fa passar el projecte pel consell escolar i resulta que no li aproven. El director ja ha estat elegit i ara ha de dirigir el centre, però, amb quin projecte? Per tant, gràcies a aquest invent de la nostra conselleria, un consell escolar pot oposar-se a un projecte de direcció que inclou gestionar el centre segons els criteris que propugna la pròpia conselleria.

Podríem posar molts més exemples, però tanmateix tot plegat no té sentit.

Aquest tema és cabdal per al funcionament del sistema educatiu. Suposadament, els polítics que han estat elegits per governar han de donar explicacions dels resultats del sistema educatiu. Legislen i donen recursos als centres, demanen al director del centre que reti comptes de la manera com ha usat els recursos que li han donat per contribuir a la millora general dels resultats, i és per això que volen participar en l'elecció del director i en el seu projecte. Al director, cal donar-li eines perquè pugui assolir aquests objectius i la primera és que, una vegada que hagi estat aprovat, el seu projecte ha de ser el que orienti tots els processos propis d'un centre educatiu i la tasca de tots els membres del claustre, sigui quina sigui la responsabilitat que assumeixin. Recordem que entre els punts amb què ha de comptar un projecte de direcció hi ha les «*Estratègies per aconseguir la participació de la comunitat educativa i la seva implicació en el projecte de direcció*», i, més clar encara, en la comissió, la comunitat educativa té dos terços de la representació. Per tant, no sembla que la participació de la comunitat educativa estigui en perill.

Pot ser ara entenem més bé el que volíem fer veure quan reproduíem les reflexions del CEIB com a reflex de l'estat d'opinió d'una part de la comunitat educativa. Vegem què deia el CEIB a l'apartat de recomanacions, previ a l'informe que va remetre a la conselleria sobre l'ordre de directors:

«*La participació de la comunitat educativa en els diferents nivells de decisió és un element clau per a una educació de qualitat. Els articles de la LOE sobre selecció i nomenament de directores i directors del centres educatius representen substancialment una continuïtat del retrocés que va suposar la LOCE a l'àmbit de l'organització escolar dels centres públics i que posaven en qüestió la viabilitat del model democràtic d'elecció del director pel consell escolar del centre.*»

Respecte del curs de formació que han de seguir els directors seleccionats, proposava (hi subratllem el que hi ha afegit el CEIB, a la redacció original de l'administració):

«*Un curs de formació sobre el lideratge pedagògic i* la democratització als centres docents com a fonament de la millora dels centres; la incentivació de la participació del professorat, de l'alumnat i de pares i mares; els sistemes per treballar amb equip de forma efectiva; el respecte per tots els òrgans de representació del centre [...]».

Per acabar de donar una imatge de l'estat d'opinió sobre el tema, entre els quinze sectors representats al CEIB, no està de més recordar que aquest informe va ser aprovat amb un sol vot en contra.

Per contrastar amb aquesta visió, vegem una de les dotze mesures del «Pacto Social y Político por la Educación».

OBJETIVO 7. La Educación como bien de interés público y derecho de toda la sociedad.

Conseguir que todos los centros sostenidos con fondos públicos, los públicos y los privados concertados, garanticen un servicio educativo de calidad, sin discriminación alguna, con autonomía de funcionamiento, con los medios necesarios para atender a todo el alumnado y con equipos de dirección con una mayor profesionalización.

1. *Dotaremos de mayor autonomía a los centros educativos para el diseño de agrupamientos, organización de horarios y tareas docentes, conexión interdisciplinar del currículo y el desarrollo de proyectos propios de innovación, investigación y experimentación en materia de educación.*

2. *Promoveremos acuerdos, entre las administraciones educativas y las administraciones locales, para incrementar la relación de los centros con su entorno social e institucional.*

3. *Promoveremos, desde las Administraciones educativas, la identificación y la difusión de buenas prácticas de los centros que hayan adoptado acuerdos de organización y funcionamiento en su Proyecto Educativo que permitan la mejora del éxito escolar del alumnado.*

4. *Modificaremos los sistemas de selección e incrementaremos la formación previa que deben tener los equipos directivos de los centros públicos para garantizar una mayor profesionalización y asegurar el liderazgo educativo en el desarrollo de las funciones que tienen asignadas, así como otorgarles una mayor capacidad de decisión en los asuntos relativos a la autonomía curricular, económica, y organizativa de los centros.*

5. *Impulsaremos la firma de contratos-programa plurianuales entre las administraciones educativas y los centros, con la oportuna financiación, recursos humanos y materiales necesarios y la gestión flexible de los mismos, así como los apoyos técnicos y la formación del profesorado necesaria para la consecución de los objetivos de mejora planteados, relacionados especialmente con el incremento del éxito escolar del alumnado.*

Ens temem que la modificació dels sistemes de selecció no vagin en el sentit que proposa el CEIB. D'altra banda, aquest darrer punt recull el concepte de contractes programa entre les administracions educatives i els centres, cosa que demostra clarament que l'Administració necessita participar en la selecció dels projectes de direcció.

Per acabar "novament clarivident" simplement volem afegir el que recull el «Dictamen» novament clarivident sobre el que hem tractat en aquest apartat:

«*S'ha pogut constatar la conveniència de potenciar la dinàmica dels centres en dues direccions complementàries:*

»— *Potenciació dels equips directius: increment d'hores de gestió i formació específica. Professionalització de la funció directiva. Acompanyament de la inspecció i dels serveis educatius als equips directius dels centres que posin en marxa un pla de millora.*

»— *Reforçament de les estructures horitzontals de l'organització dels centres: increment de les hores per assolir responsabilitats addicionals de coordinació, en funció de la grandària del centre, i millora del complement econòmic dels càrrecs de coordinació i de tutoria.*

»— *Autonomia en els centres públics. Cal estudiar el reconeixement de l'autonomia dels centres docents públics i el marc normatiu que empari el seu exercici participatiu i responsable, així com els mecanismes de seguiment dels processos, d'avaluació dels resultats i d'informació i transparència.*»

3. NOU MODEL D'ORGANITZACIÓ DE CENTRES

Per presentar les bases d'un nou model d'organització dels centres escolars ens basarem successivament en:

— L'exemple de Catalunya, que ha fonamentat bona part del que recull el «Pacto» sobre autonomia de centres, capacitat de decisió i rendició de comptes, carrera docent i professionalització de la direcció

— Projectes de direcció i de centre. El model de gestió de la qualitat

— El lideratge educatiu

Llei catalana d'educació. Retre comptes en el context de l'autonomia dels centres docents. Carrera docent i professionalització de la direcció

La Llei catalana d'educació recull les iniciatives més desenvolupades a Espanya sobre el concepte d'autonomia dels centres, entesa com la capacitat de prendre decisions basades en el Projecte de centre i de direcció (sota un rendiment de comptes estricte), la carrera docent i el lideratge pedagògic. Aquestes propostes han estat recollides pel ministre d'Educació per redactar les mesures —incloses en el document «Per un pacte social i polític per l'educació»— que han de millorar el funcionament dels centres.

Recordem els conceptes principals d'aquesta iniciativa a partir de les respostes que va donar Eugeni Garcia Alegre, varen aparèixer en una entrevista recent (apareguda a la revista OGE). Garcia Alegre fou el responsable del projecte d'autonomia dels centres educatius i actualment és el director del «Programa per la reforma del sistema d'avaluació de l'educació no universitària de Catalunya».

- La LOE i, més concretament, la LEC consideren que l'autonomia és una variable rellevant per millorar els resultat educatius. L'autonomia necessita un Projecte educatiu de centre que en concreti les finalitats, decideixi estratègies per assolir-les i defineixi les característiques i l'ús dels recursos disponibles. L'autonomia és un instrument, una oportunitat per millorar, però necessita eines facilitadores, com ara la planificació estratègica (es refereix als principis de la gestió de la qualitat, que veurem en el capítol següent), els contractes programa, en substitució de les eines burocràtiques que s'han fet servir fins ara.

La capacitat per prendre decisions és útil per donar resposta als diferents entorns, característiques del centre i a la complexitat de l'alumnat. Per tant, ajuda a assolir els objectius que fixa la societat a través de l'Administració educativa i els dels usuaris a partir dels objectius dels centres educatius. En definitiva, és útil per millorar els resultats educatius de tot l'alumnat i per ajudar-lo a fer realitat els seus projectes. En aquest sentit, hi ha evidències empíriques que demostren que la descentralització de competències dels serveis centrals a les escoles fa possible que el servei educatiu prestat sigui més bo i que tingui més èxit (PISA 2006). Podem afegir que a Catalunya, tot i l'experiència breu que té, hi ha indicis que corroboren les evidències internacionals.

- És un procés que convé començar tot d'una, atès que qualsevol procés de canvi de l'Administració educativa i dels centres és lent. L'aplicació de l'autonomia als centres necessita temps, requereix no solament un canvi legislatiu, sinó també cultural, de compromís i corresponsabilitat. És passar de la situació en què quasi tota la responsabilitat la té l'Administració —perquè és qui ho decideix quasi tot— a una altra en què el centre educatiu i els professionals siguin corresponsables dels resultats i de la satisfacció de les famílies, atès que el centre té marge per decidir una part dels objectius, les estratègies per assolir-los i la manera com ha d'organitzar-se. L'autonomia atorga al centre educatiu més llibertat per establir les característiques del servei educatiu que presta, necessita aprofundir en el coneixement dels mecanismes d'aprenentatge de l'alumnat i en la manera i amb quines eines pot facilitar-li l'aprenentatge. Necessita professionals de l'educació que siguin capaços de treballar en aquest entorn nou, en contraposició als treballadors del model burocràtic. Parlem de la transferència de poder dels serveis centrals als centres educatius, acompanyada de la responsabilitat i rendició de comptes.

- En la nova situació que crea, la responsabilitat de l'educació es reparteix entre agents diversos en funció de les competències de cada un. Cada agent (direcció, consell escolar, claustre de professors, professors, famílies, alumnes) és responsable d'assolir els seus objectius i de desenvolupar les seves funcions dins el marge que té per prendre decisions. Cada un és responsable d'una part i, per tant, tots són corresponsables.

Com podem garantir l'excel·lència i l'equitat en un procés de més autonomia?

- Algunes veus eren crítiques amb la possibilitat que l'autonomia conduís a una recerca de l'excel·lència en detriment de l'equitat. Per evitar-ho, l'autonomia ha d'anar lligada al fet que les administracions fixin uns objectius per als centres. L'autonomia és una eina que està al servei dels objectius que siguin fixats. Per tant, per garantir l'equitat i l'excel·lència és necessari que el contracte programa estableixi un objectiu d'èxit educatiu mínim per a tots i el de satisfer les expectatives educatives de l'alumnat i les famílies.

- Atès que actualment ja hi ha un marge d'autonomia pedagògica prou ampli (que pocs centres usen), l'oportunitat principal és en el gran marge que queda per recórrer en gestió i organització de centres, dos àmbits que estan molt regulats per la normativa. Les evidències de l'estudi TALIS 2009 mostren que l'autonomia pedagògica i de gestió del professorat són les més rellevants. No cal dir que, en aquesta darrera, el marge de maniobra és molt petit.

- L'autonomia, la capacitat de decidir, implica retre comptes. La descentralització i el fet que els centres educatius tinguin més autonomia en els diferents països són paral·lels a la descentralització política i de gestió. L'autonomia fa referència a un sistema educatiu en què cada agent (Administració, director, cap de departament, professor, tutor, etc.), en el marc de la seva responsabilitat, acorda objectius per als agents dels quals és responsable i els fixa, estableix un marc normatiu bàsic i unes directrius, i facilita els recursos globals. Així i tot, però, deixa marge per establir altres objectius, la manera com poden ser assolits i els recursos necessaris. En aquest escenari, donar compte és més complex, ja que fa referència a l'assoliment dels objectius, a l'ús que han fet dels recursos públics i al compliment de la legalitat. Tots els agents, en tant que són autònoms i responsables, donen explicacions al seu superior, amb el qual han acordat els objectius i que els ha dotat de recursos. De manera simplificada, podem il·lustrar que el professor, en tant que és un professional, ret comptes davant el seu cap de departament i la direcció de l'escola; el cap de departament o el tutor, davant la direcció; la direcció dóna explicacions a les famílies i a l'Administració, i aquesta darrera, al Parlament, que és el representant dels ciutadans. En aquest escenari, de cada vegada més l'agent responsable és qui ret comptes al seu superior en compliment d'un pla, un acord o un contracte programa.

— Complementàriament al rendiment de comptes dels agents autònoms, fan avaluacions externes, que poden ser fetes per departaments propis del sistema educatiu o externs.

Vegem, a partir del que està escrit a la llei catalana, la manera concreta en què s'ha decantat amb contundència per l'autonomia dels centres, per l'existència d'acords de corresponsabilitat entre l'Administració educativa i els centres educatius, per la potenciació de la direcció, una carrera docent, i per una agència d'avaluació i de prospectiva independent de l'Administració educativa.

Ja ho diu la llei al preàmbul: «*Els elements que caracteritzen el sistema educatiu català necessiten una reforma estructural profunda que permeti el sistema assumir un paper de lideratge actiu per donar resposta a les demandes de la societat actual*».

La LEC articula tres grans canvis per millorar els resultats i la igualtat d'oportunitats, i afecten els centres: els dos agents professionals (professorat i directors) i el tercer és el retiment de comptes.

«*TÍTOL VII*

»*De l'autonomia dels centres educatius*

»*CAPÍTOL I*

»*Principis generals i projecte educatiu*

»*Article 90*

»*Finalitat i àmbits de l'autonomia dels centres educatius*

»*1. Els centres educatius disposen d'autonomia en els àmbits pedagògic, organitzatiu i de gestió de recursos humans i materials.*

»*2. En exercici de l'autonomia dels centres, els òrgans de govern de cada centre poden fixar objectius addicionals i definir les estratègies per a assolir-los, organitzar el centre, determinar els recursos que necessita i definir els procediments per a aplicar el projecte educatiu.*

»*3. L'autonomia dels centres s'orienta a assegurar l'equitat i l'excel·lència de l'activitat educativa.*

»*Article 91*

»*Projecte educatiu*

»*1. Tots els centres vinculats al Servei d'Educació de Catalunya han de desposa de projecte educatiu. En el marc de l'ordenament jurídic, el projecte educatiu, que és la màxima expressió de l'autonomia dels centres educatius, recull la identitat del centre, n'explicita els objectius* […]

»*4. El projecte educatiu ha de contenir, com a mínim, els elements següents:*

»*a) L'aplicació dels criteris d'organització pedagògica, les prioritats i els plantejaments educatius, els procediments d'inclusió i altres actuacions que caracteritzen el centre*

»*b) Els indicadors de progrés pertinents*

[…]

»*8. El projecte de direcció dels centres públics ha de desenvolupar el projecte educatiu d'acord amb el que estableix l'article 144.*»

Vegem que el primer document propi del centre demana més concreció (a diferència del que veiem a la LOE) i també explicita el lligam entre el projecte de direcció i el projecte educatiu, un altre aspecte que tampoc no recollia la LOE. Més endavant veurem que això permet, una vegada que la comissió de selecció ha aprovat el projecte de direcció, comprometre a tothom.

«*Article 92*

»*Aplicació del projecte educatiu*

»*1. Els centres que presten el Servei d'Educació de Catalunya poden, en exercici de l'autonomia de què gaudeixen, establir acords de coresponsabilitat amb l'Administració educativa amb l'objectiu de desenvolupar l'aplicació del projecte educatiu.*

»*2. Els centres educatius han de retre comptes a la comunitat escolar i a l'Administració de llur gestió, dels resultats obtinguts i de l'aplicació dels acords de coresponsabilitat.*»

Aquí queda definit el concepte de contracte programa i també evidencia el compromís i interès de l'Administració pel que passa al centre; ja no és cosa únicament del consell escolar.

«*Article 93*

»*Caràcter i projecte educatiu dels centres públics*

[…]

»*3. Els centres públics es defineixen d'acord amb els principis de qualitat pedagògica, de direcció responsable, de dedicació i professionalitat docents, d'avaluació, de retiment de comptes, d'implicació de les famílies, de preservació de l'equitat, de cerca de l'excel·lència i de respecte a les idees i les creences dels alumnes i de llurs mares, pares o tutors.*

»*4. Els principis definits pels apartats 2 i 3 inspiren el projecte educatiu que cada centre públic ha d'adoptar en exercici de l'autonomia que aquesta llei li reconeix. En tot cas, el projecte educatiu de cada centre s'ha de comprometre expressament a complir aquests principis i ha de determinar la relació amb els alumnes i les famílies, la implicació activa del centre en l'entorn social i el compromís de cooperació i d'integració plena en la prestació del Servei d'Educació de Catalunya.*»

És molt interessant aquesta insistència en el lligam que té el centre amb la resta de l'Administració. És l'alineament dels esforços de tots els nivells del servei educatiu, i no tan sols del departament d'educació, sinó també de «l'entorn social», en referència a l'Administració local. Comprovarem que aquest extrem es concreta amb la presència d'un representant de l'Administració local en la comissió de selecció del director. Consideram que és una passa molt encertada; en primer lloc, perquè és lògic que l'Administració local s'interessi pel que passa al centre i, en segon lloc, perquè avui en dia els centres de cada vegada tenen més relació amb els serveis de l'Administració local.

Per facilitar una visió de conjunt dels canvis que s'esdevenen en l'àmbit de la direcció i la carrera docent, fem un recull de les novetats més importants:

- La direcció és una funció docent, atès que és una de les funcions del professorat: exercir les activitats de gestió, direcció i coordinació que els siguin encomanades

- És el primer dels quatre òrgans de govern, juntament amb el claustre, l'equip directiu i el consell escolar

- Pot nomenar els responsables dels òrgans de gestió i coordinació establerts en el projecte educatiu

- Dirigir i gestionar el personal del centre per garantir que compleix les seves funcions, la qual cosa comporta, si s'escau, observar la pràctica docent a l'aula

- El director o directora té funcions de representació, lideratge pedagògic i lideratge de la comunitat escolar per millorar els resultats educatius, i funcions de gestió per millorar l'estructura organitzativa del centre

- És una autoritat pública

- A la comissió de selecció hi ha representants de l'Ajuntament del municipi on està situat el centre

- Si no hi hagués cap candidat, el que resultés triat tindria un termini per presentar el Projecte de direcció (l'Administració no vol centres sense govern)

- El Projecte de direcció ha d'ordenar el desplegament del Projecte educatiu i l'aplicació per al període de mandat i concretar l'estructura organitzativa del centre. Recordem que la LOE no deia que el Projecte de direcció hagués de partir del Projecte de centre. Comprovam reiteradament que, en aquesta llei, la cadena de responsabilitats i de projectes no es perd en cap moment, la qual cosa redunda en un retiment de comptes ajustat i coherent

- Els projectes de direcció dels centres que no tenen un projecte educatiu propi han de preveure d'adoptar-ne un durant el mandat (això és un altre exemple del que diem: no hi pot haver centres que no tinguin ni projecte ni tutelatge de l'Administració)

- Els projectes de direcció han d'incloure indicadors per avaluar l'exercici de la direcció

- Una vegada que és nomenat el director o directora, la implementació del Projecte de direcció orienta l'acció de tots els òrgans de govern unipersonals i col·legiats del centre i la vincula

- La formació inicial i permanent del director o directora és encomanada a entitats i institucions públiques o privades de prestigi reconegut, o a les universitats. Superar els programes de formació relatius a la funció directiva és considerat un mèrit preferent en el procediment de selecció de director o directora a què fa referència l'article 143. Això vol dir que qui no estigui ben format no pot ser director

- A l'hora d'avaluar la carrera docent ha de ser tinguda en compte l'avaluació positiva de l'exercici dels altres càrrecs unipersonals de govern. Aquesta és una novetat molt interessant per reconèixer la feina dels altres càrrecs. Veurem, a més, que també són considerats càrrecs altres ocupacions que no solament siguin els dels membres habituals

- Una de les funcions del claustre són «donar suport a l'equip directiu i, si s'escau, al consell de direcció en el compliment de la programació general del centre»

- L'equip directiu és l'òrgan executiu de govern dels centres públics i està integrat pel director o directora, el secretari o secretària, el cap o la cap d'estudis i els altres òrgans unipersonals que siguin establerts per reglament o en exercici de l'autonomia organitzativa del centre

- Els centres públics, en exercici de llur autonomia, poden constituir un consell de direcció que estigui integrat per membres del claustre del professorat que tinguin assignades o delegades tasques de direcció o coordinació

- El director o directora respon del funcionament del centre i del grau d'assoliment dels objectius del projecte educatiu d'acord amb el projecte de direcció, i ret comptes davant el consell escolar i l'Administració educativa. L'Administració educativa avalua l'acció directiva i el funcionament del centre

- En el marc d'una carrera docent, els funcionaris docents poden adquirir progressivament (cada període de cinc anys) un dels set graus personals docents en què està articulada la carrera docent, sens perjudici del que estableix l'article 145.2. Cada grau personal docent té atribuït un complement retributiu

Projectes de direcció i de centre. El model de gestió de la qualitat

Abans de desenvolupar aquest punt, voldria reproduir la definició d'autonomia que fa servir l'Associació Europea de directius (ESHA), que permetrà lligar l'apartat anterior amb aquest i introduir la visió que tenim de la doble relació del centre, amb l'administració i amb la comunitat educativa. Vegem: "la autonomia és el dret a prendre les nostres decisions, esta basada en la confiança, la transparència dins el marc d'un esctricte rendiment de comptes vertical i horitzontal"

L'autonomia requereix un projecte i no ha de ser d'aquells que tenen moltes pàgines, d'aquells que volen convèncer amb retòrica, amb moltes explicacions de les bones intencions que té. Ja hem fet referència a la notable diferència de concreció entre els punts que proposa la LOE per al projecte educatiu de centre i els que la conselleria exigeix per al projecte de direcció. És obvi que, en aquest darrer cas, es basa en els requisits propis dels sistemes de gestió de qualitat fins al punt que —amb bon criteri— concedeix un punt als projectes que manifestin voler adherir-se al programa de qualitat de la conselleria. La LEC inclou, com a punt del projecte de direcció, que «[...] *han d'incloure indicadors per avaluar l'exercici de la direcció*». Tot plegat demostra l'interès de l'Administració que els projectes es basin en ferms criteris de rendiment de comptes en resposta a la suposada autonomia que els concediran.

En substitució de propòsits poc concrets, un projecte de direcció ha de poder ser plasmat en una graella pròpia del que els sistemes de gestió de qualitat anomenen un Pla estratègic. Vegem-ne un exemple:

PLAN ESTRATÉGICO IES NAVARRO VILLOSLADA. PERIODO: 2004/2007				
FCE / factor crítico de éxito	**Meta estratégica**	**Enfoques. Procesos/proyectos**	**Indicadores**	**Responsable**
Resultados académicos	90% titulación ESO	Programación (PR0202) Actividades de aula (PR0203) Evaluación (PR0204)	% de titulados	Jefatura de Estudios
	80% titulación Bachillerato		% de titulados	
	3 puntos más que la media Navarra en selectividad		% aprobados en selectividad	
	80% de las asignaturas con más del 80% de aprobados		% de asignaturas aprobadas	
	Mejorar los resultados en 3º ESO en 10 puntos	Propuestas del grupo de trabajo de la CCP del curso 2003/2004	% de alumnos promocionados	
Satisfacción grupos de interés	90% de respuestas > 6 en satisfacción de familias	Oferta educativa PR0101 Difusión y matriculación PR0102 Acogida (PR0201) Orientación y tutoría (PR0205) Propuestas del grupo de trabajo de la CCP del curso 2003/2004 para 3º ESO	% de respuestas > 6	Dirección
	90% de respuestas > 6 en satisfacción de alumnado		% de respuestas > 6	
	90% de respuestas > 6 en satisfacción de personal	Planificación del cursos PR0103 Acogida de personal nuevo (PR0601) Formación del personal (PR0602) Estructura organizativa y comunicación interna (PR0603)	% de respuestas > 6	
Recursos didácticos y tecnológicos	Estudio e implantación de Aulas materia	Aplicación de las conclusiones del grupo de trabajo de la CCP del curso 2003/2004 MP07 Gestión de recursos, instalaciones y ambiente de trabajo	Nº de aulas materia implantadas	Secretario
	Colocación de taquillas en las aulas			
	Renovación y mantenimiento de los equipos informáticos	Gestión de recursos e instalaciones MP07 Gestión de compras MP08	Nº de equipos renovados	
Imagen y clima del centro	Mejorar de la convivencia	Convivencia y disciplina PR0705. Revisión Participación del centro en el Proyecto de resolución de conflictos Proyecto Aula de estudio asistido	Nº de alumnos implicados en faltas muy graves y graves Nº de resoluciones de la comisión de disciplina	Jefatura de Estudios
	90% de respuestas > 6 en reconocimiento del trabajo y esfuerzo de las personas	Proyecto de reconocimiento a las personas	% de respuestas > 6 en reconocimiento del trabajo y esfuerzo de las personas	Dirección

Aquests plans estratègics es desenvolupen en plans anuals (recollits en graelles del mateix tipus) i tenen un sistema de seguiment rigorós.

Meta estratégica/ objetivo	Acciones previstas finalizar o revisar antes de la fecha de seguimiento	SITUACIÓN *FI /EP/NA*	Valoración / Decisiones adoptadas

Podem veure a la graella del Pla estratègic que, per assolir les metes, en resultats, en satisfacció dels grups d'interès, etc., les accions queden recollides en «processos», com, per exemple, d'ensenyament-aprenentatge (acollida, programació, activitats d'aula, etc.). Els processos descriuen tot allò que farem, tenen els seus propis indicadors i responsables, i, en definitiva, pretenen «assegurar» que tenim decidit la manera com volem fer les coses. Donen estabilitat al sistema, eviten improvisacions i permeten centrar-se en la millora contínua a partir de l'avaluació del que s'ha fet. Orientar-nos envers els processos significa orientar la millora envers la manera en què fem les coses. El cicle de la millora implica planificar (programar, preparar classes, etc.), fer (impartir les classes, fer tutories), avaluar (valorar resultats i accions en les memòries) i actualitzar el que fem (proposar millores). Millorar l'educació i la seva direcció exigeix els mateixos principis que són aplicats per millorar qualsevol procés de fabricació o de serveis. El nostre servei és fer classe, el procés d'ensenyament-aprenentage implica una sèrie d'activitats que permeten impartir cursos i una sèrie d'activitats que ajuden l'alumnat a assolir els objectius educatius previstos.

Dit això, hem de ser conscients que en el món educatiu estam molt avesats a fer plans, projectes, programes i després tancar-los dins un calaix i anar a fer classe. En canvi, aquesta manera d'exposar els objectius amb indicadors de compliment és molt clara i facilita seguir els èxits obtinguts. A més, cada centre que es regeix per aquests sistemes descriu la manera com desenvolupa els processos (activitats d'aula, avaluació, etc.). Tot i això, ens demanen si realment implica modificar la manera de fer la feina de tots els professionals del centre, els quals ara enfoquen la seva tasca en els processos i objectius recollits en el Pla anual. També ens podríen demanar pel lligam entre el Pla estratègic del centre i els objectius de l'Administració.

Pot ser sigui un bon moment per recordar el que dèiem al començament de l'article. Cal aconseguir «orientar» no tan sols el desenvolupament del servei educatiu en els centres, sinó també el de tot el sistema educatiu. Per visualitzar-ho hem emprat aquesta diapositiva.

Recuperem les idees principals del que suposaven els models d'organització educativa descentralitzats: «[...] *un sistema educatiu on cada agent, en el marc de la seva responsabilitat, acorda i fixa objectius per als agents sota la seva responsabilitat estableix un marc normatiu bàsic i unes directrius, i facilita els recursos globals, deixant marge per establir altres objectius, com aconseguir-los i amb quins recursos* [...]. *En aquest escenari, cada vegada més, és el propi agent responsable qui ret comptes davant el seu superior en base a un pla, un acord o un contracte programa.*»

Recordem també que, segons el model que planteja la LOE i que la LEC ha desenvolupat i traspassat, un centre escolar manté un equilibri entre els objectius que li demana l'Administració, amb la qual fa el contracte programa, i els que li vénen del centre, de l'anàlisi de les seves necessitats i de les demandes dels usuaris.

Per desgràcia, a la nostra comunitat autònoma encara estam lluny de desenvolupar aquest model d'organització. La tònica habitual és que hi hagi una desconnexió total entre l'Administració i els centres. El fet de triar les direccions seguint el procés de selecció a través d'una comissió en la qual està representada l'Administració és una gran oportunitat que ens dóna la LOE (i que, de fet, fou una gran aportació de la LOCE) per alinear els objectius de l'Administració i els dels centres. Així mateix, ha servit per fonamentar la rendició de comptes dels centres catalans en el context de l'autonomia i la capacitat de prendre decisions que els ha estat traslladada. Ha permès, també, experimentar plans de millora en els centres d'algunes comunitats autònomes, però a la nostra hem volgut imitar allò de «*Spain is diferent*» i hem tornat el poder als consells escolars, tal com hem explicat més amunt. Les Illes Balears són diferents i tenen un sistema netament i voluntàriament «estràbic» (cada ull mira a una banda), atès que l'Administració es desconnecta estructuralment dels centres. Fins i tot l'avaluació i la continuació del projecte de centre queda en mans únicament del consell escolar (així ho recull l'ordre de directors). Com que no sabem cap a on anem, és igual el camí que agafem.

Per sort, en un sistema estràbic hi conviuen departaments, centres i molts professionals que miren en la bona direcció. Així, un dels serveis que té la Direcció General de Planificació —que ha establert l'ordre de selecció dels directors i les instruccions d'organització de centres amb uns preceptes tan originals—és el d'implantar sistemes de gestió de la qualitat, els quals es dediquen a predicar tot el que hem recollit en els paràgrafs anteriors: gent que fa anys que s'esforça per formar equips directius que gestionin els centres escolars de les nostres Illes amb criteris de qualitat. Encara és més rellevant la comunicació que se recull al Projecte de llei del bon govern, que ha estat aprovat aquest estiu. Diu que: «*L'Administració de la comunitat autònoma i els ens del sector públic instrumental de la comunitat autònoma de les Illes Balears han d'impulsar l'eficàcia i l'eficiència de les seves organitzacions mitjançant la generalització de la implantació dels sistemes de gestió segons els estàndards de qualitat reconeguts* [...].»

Els centres poden coordinar entorn d'uns objectius els esforços de tots els qui hi estan implicats?

Feta aquesta incursió en direcció ascendent, per veure si érem capaços d'alinear els nostres esforços com a centres escolars amb els de l'Administració, ara cal veure què passa cap a baix. Una vegada

que hem fet el projecte de direcció o de centre, com aconseguim que realment coordini la tasca de tothom? Volem deixar clar d'entrada que no entrarem en la capacitat d'intervenir en temes de personal, que, com sabem, és ínfima.

Ens interessa mostrar que hi ha documents que permeten que tothom enfoqui la seva tasca entorn dels mateixos objectius i que a la vegada tingui llibertat per afegir-n'hi d'altres. En l'estructura d'un centre de secundària, avui en dia és prioritària l'organització per departaments. La prova és que tot el professorat té una hora de reunió setmanal amb els companys del seu departament. En els centres on tenen més desenvolupat el sistema de gestió de qualitat, els departaments funcionen amb un pla anual propi, en el qual consten els objectius que el centre considera que són estratègics i que, per tant, han de tenir tots els departaments, com ara assolir resultats, assistir a un mínim de cursos de formació en el centre en coherència amb les necessitats educatives, etc., i els objectius propis que es planteja el departament. Això sí, el sistema té l'obligació de planificar i, a més, ho ha de fer respectant els criteris d'enfocar-ho als factors d'èxit. Vegem un exemple (IES Navarro Villoslada, Pamplona) de programació de departament, que inclou el calendari de reunions, el Pla anual i el de formació.

Calendari

Mes	Semana	Actividades a realizar en las reuniones de los jueves*	Seguimiento y observaciones**
Septiembre	1	Valoración de los resultados de septiembre y planificación	
	2	Programaciones, libros y materiales, etc.	
	3	Primera organización de los agrupamientos específicos	
	4	Homogeneización de los criterios de evaluación y calificación	
Octubre	1	Desarrollo del principio de curso	
	2	Revisión y aprobación de las programaciones y planificación del trabajo de los miércoles	
	3	Planificación de la realización de inventario	
Noviembre	1		
	2	Intercambio de programaciones con centros de primaria	
	3	Preparación del departamento de cara a la acreditación ISO 9000 de 2000	
	4		
	5	Buenas prácticas	
Diciembre	1	Explicación de cómo hacer el seguimiento de las programaciones utilizando los modelos necesarios y Intranet	
	2	Puesta en común del seguimiento de las programaciones Revisión del plan anual del departamento Recoger sugerencias para el tratamiento a la diversidad Seguimiento de la formación del departamento	
	3		
Enero	1	Elaborar el informe de seguimiento de la programación	
	2		
	3	Preparar sesión de calibración	

Febrero	1		
	2	Realizar sesión de calibración	
	3	Buenas prácticas	
	4		
Marzo	1		
	2	Explicación de cómo hacer el seguimiento de las programaciones utilizando los modelos necesarios y Intranet	
	3	Puesta en común del seguimiento de las programaciones Revisión del plan anual del departamento Recoger sugerencias para el tratamiento a la diversidad Seguimiento de la formación del departamento	
	4		
	5		
Abril	1	Preparación jornada puertas abiertas	
	2	Seguimiento del trabajo de las UUDD de 2º, 4º y 2º de Bachillerato	
Mayo	1		
	2	Sesiones de coordinación de la ESO	
	3	Buenas prácticas	
	4		
	5		
Junio	1		
	2		
	3	Realización de la memoria final del curso utilizando los modelos necesarios y Intranet	
	4	Puesta en común de la memoria final del curso Revisión del plan anual del departamento Recoger sugerencias para el tratamiento a la diversidad Seguimiento de la formación del departamento Elaborar la memoria final	

I.E.S. Navarro Villoslada		PLAN DEL DEPARTAMENTO DE: GEOGRAFÍA - HISTORIA (2006-2007)		
Derivado del Plan Anual del Instituto				
Meta estratégica		PROCESOS/PROYECTOS	Indicador	Responsable
1	90% de titulados en ESO 80% de titulados en Bachillerato	Desarrollo del proceso PR0202 (Programación) Desarrollo del proceso PR0203 (Actividades de aula) Desarrollo del proceso PR0204 (Evaluación)	C2 del criterio 9 a C2 del criterio 9 a	Profesorado
2	80% de las áreas o asignaturas con más del 80% de aprobados	Desarrollo del proceso PR0202 (Programación) Desarrollo del proceso PR0203 (Actividades de aula) Desarrollo del proceso PR0204 (Evaluación)	C4 del criterio 9 a	Profesorado

3	Mejorar los resultados en el curso 3º de la ESO 85% de promoción	Proyecto 3º ESO	C1 del criterio 9 a	Profesorado de 3º
4	Utilización racional de los recursos del centro de acuerdo con parámetros medioambientales	Proyecto medioambiental en el centro. Estudio de consumos; propuesta de utilización más racional	Propuestas del grupo de trabajo	Jefe del Departamento
5	Mejorar la convivencia	Participación del centro en el Proyecto de Resolución de Conflictos	F4 criterio 6ª R4 criterio 6ª Propuestas del grupo de trabajo	Profesorado
6	Renovación de la acreditación de la ISO 9000	Auditorias de certificación	Certificación renovada	Jefe del Departamento
7	Implicar al personal en la gestión del centro (90% de respuestas > 6 en participación en la gestión)	Proyecto «Investors in people» junto con los centros de la Red1 Desarrollo de los planes de mejora. Funcionamiento de los departamentos, desarrollo de los planes de trabajo y evaluación de la eficacia de la formación	Planes de mejora implantados	Jefe del Departamento
8	Plan de Formación del Centro	Plan de formación del personal del centro recogido en la programación de cada departamento	% de planes y nº. de horas de formación por persona	Jefe del Departamento
9	Proyecto educativo con centros de 5 países europeos	Proyecto COMENIUS Participación en un proyecto con centros de Francia, Alemania y Holanda	Nº. de personas del Departamento participantes	Margarita

Propios del Departamento				
10	Elaboración de la programación, su seguimiento y memoria final	Cumplimentar los modelos de programación, de seguimiento y memoria del PR0202 en los plazos previstos	Documentos elaborados y entregados en la fecha prevista.	Jefe del Departamento
11	Recursos didácticos del departamento por materias	Organizar los materiales y recursos didácticos por materias	Nº materias completas	Jefe del Departamento
12	Establecer el plan de homogeneización y calibración del profesorado del departamento	Realizar la calibración del profesorado del departamento en las materias de 1º, 2º y 3º de ESO	Actas y documentos de calibración	Jefe del Departamento
13	Establecer intercambio entre el profesorado de cursos consecutivos	Realizar en reunión conjunta el intercambio de opiniones del alumnado entre el profesorado de cursos consecutivos	Acta de la reunión	Jefe del Departamento

14	Actualización del inventario del departamento	Actualización del inventario realizado en el curso 2002/2003 y elaboración del inventario de material bibliográfico, etc.	Documento de inventario actualizado	Jefe del Departamento
15	Programación de actividades complementarias y extraescolares	Preparar las actividades complementarias y extraescolares para comunicarlas a Vicedirección con la antelación suficiente	Número de actividades comunicadas	Jefe del Departamento
16	Aprobación y seguimiento del plan de trabajo	Elaborar y aprobar el plan de trabajo en Septiembre y realizar su seguimiento a lo largo del curso	Actividades realizadas sobre las previstas	Jefe del Departamento
17	Intercambio de buenas prácticas	Fijar unas sesiones para la exposición de buenas prácticas del centro o de otros centros	Actividades realizadas	Profesorado

Plan de Formación del Departamento

Nombre	Actividad formativa	Organizada	Trimestre	Ponente (P) Asistente (A)	Nº. de horas
JESÚS ARANDIGOYEN	Introducción a la imagen digital fija	CAP	1º y 2º	A	35
TERESA DÍAZ CACHERO	La pizarra digital en las aulas de Ciencias Sociales	CAP	1º trimestre	A	17
	Gestión del aula en red	Centro	Octubre	A	5
	Curso de Inglés	INLINGUA	Todo el curso	A	100
	PROYECTO COMENIUS	Centro	2 º y 3º	A	35
ANTONIO FUENTE	Taller Educa	Centro	Noviembre / Enero	A	20
JAVIER GALLEGO	Plan energético en el centro	Centro	Todo el curso	A	35
	Liderazgo y trabajo en equipo	Centro	Todo el curso	A	35
	Seguimiento de 5S	Centro	Todo el curso	A	35
	Taller Educa	Centro	Todo el curso	A	20
MARGARITA JIMÉNEZ	ACTIVIDADES EN LA NATURALEZA (SEMANA VERDE)	Consorcio de Bértiz	Sin Determinar	A	35
	PROYECTO COMENIUS	Centro	2 º y 3º	A	35
BEGOÑA LARRUCEA	«Investors in people»	CAP	1º,2º,3º	A	40
	Certificación en el Programa «Difusión de los sistemas de gestión de la calidad»	CAP	1º,2º,3º	P	60
	Taller Educa	Centro	Noviembre / Enero	A	20
	Metodología de trabajo en equipo	CAP	Septiembre	A	20
	La pizarra digital en las aulas de Ciencias Sociales	CAP	1º trimestre	A	17
MANUEL QUINTANA	Profesor de prácticas del CAP de CCSS	UPNA	2º trimestre	P	35

JAVIER SADA	Elaboración materiales «Rutas literarias»	Dpto. Educación	Todo el curso	Coordinador	50
Mª LUISA TORRALBA					
MIGUEL ÁNGEL ZABALZA	«Investors in People»	CAP	1º, 2º, 3º	A	40
	Certificación en el Programa «Difusión de los sistemas de gestión de la calidad»	CAP	1º, 2º, 3º	P	60
	Completar el diseño e implantación del programa «Difusión de los sistemas de gestión de la calidad»	CAP	1º, 2º, 3º	P	60
	Liderazgo y trabajo en equipo	Centro	Todo el curso	A	35
	Taller Educa	Centro	Noviembre / Enero	A	20
CONCHITA ZUZA	Taller Educa	Centro	Noviembre / Enero	A	20
	Formación en mediación para la resolución de conflictos	Centro	Todo el curso	A	35
	Grupo de trabajo «Comenius»	Centro	Todo el curso	A	35

Hem vist la manera com s'organitzen els departaments i, si tenen un pla, com poden analitzar l'impacte que té la seva feina sobre els resultats i sobre altres objectius que es plantegin. Fins a aquest punt, veiem que s'alineen amb el Pla del centre i col·laboren en el funcionament del centre amb una anàlisi pròpia.

Cal dir, però, que no hi ha cap altre aspecte de la coordinació entre els professors que tingui tanta cobertura estructural. La coordinació entre els departaments en els aspectes més generals la fan en la comissió pedagògica, però la coordinació entre els professors d'un mateix grup d'alumnes (en definitiva, el procés crucial, les activitats d'aula) és poc freqüent (tot i que el ROC vigent de 2002 diu que «*l'equip docent es reunirà en sessions ordinàries com a mínim una vegada cada mes i en sessions d'avaluació segons el que disposa la normativa*») i no és gens afavorida perquè l'horari de permanència en el centre és reduït. Hem arribat al final de la cadena, al que fem a l'aula. El que fem interessa tant al cap de departament com al tutor (o al coordinador del nivell), que és qui coordina les accions de tot l'equip docent entorn de l'alumne.

Com col·labora cada professor en l'alineament de l'acció de tots els agents? Com podem assegurar-nos que hi aporta la seva anàlisi de les activitats d'aula i de l'impacte que tenen sobre els resultats? Els professors estan acostumats a analitzar els seus resultats individualment? Si revisem el Pla anual del Departament que hem vist més amunt, comprovarem que té l'objectiu d'assolir el resultat següent: 80% de les àrees o assignatures amb més del 80% d'aprovats. Això vol dir que cada professor té l'objectiu d'aconseguir que el seu curs no sigui un d'aquells que estigui per sota del 80% d'aprovats. Hem de reconèixer, però, que aquest pla pertany a un centre que ha obtingut la certificació EFQM, un centre que té el sistema de gestió de la qualitat molt desenvolupat. El que és comú en la cultura dels centres habituals, en la mentalitat del professorat tipus, és que hi ha tantes coses que no depenen d'ells que no poden plantejar-se objectius d'aprovats. A més, diran que cada any els grups

canvien i que no té sentit proposar-se una expectativa d'aprovats; ells faran tot quant podran perquè el procés d'E-A vagi bé. De fet, la LOE solament demana que reti comptes dels resultats al director; per tant, és normal el que passa. A més, la LEC, tot i els avanços que ha introduït, espera que el professorat faci una bona pràctica docent; no es fixa en els resultats.

La veritat és que és absurd plantejar-se aquesta fita, si el sistema no avalua ni la pràctica docent; és igual el que faci el professor. No hi insistirem més, ja que ha quedat demostrat més amunt.

Això a banda, posarem exemples de documents que han usat alguns centres de les nostres Illes i que permeten que el professorat compleixi individualment la mateixa roda de millora que els òrgans de coordinació superiors, això és, que planifiqui, avaluï i actualitzi el que fa, tot partint de l'aspiració d'aconseguir un determinat percentatge d'aprovats. A més, amb un bon programa, les dades que emplena en un full de seguiment de la seva pràctica docent poden ser traslladades automàticament a un altre document perquè les reflexions siguin compartides amb els membres del departament o de l'equip docent i permetin agilitar les reunions per prendre decisions comunes.

Nom del professor, departament, curs/grup d'alumnes, avaluació, matèria	
Núm. d'aprovats	
Núm. de suspesos	
% d'aprovats	
% expectativa d'aprovats	
Anàlisi i decisions preses en funció dels resultats	
Unitats didàctiques impartides	
Unitats didàctiques previstes	
Anàlisi i decisions preses respecte de la programació	
Aspectes millorables	

Les dues graelles que adjuntem aquí baix són per al tutor del grup i per a cada un dels membres de l'equip docent. Contenen els comentaris de tot el professorat.

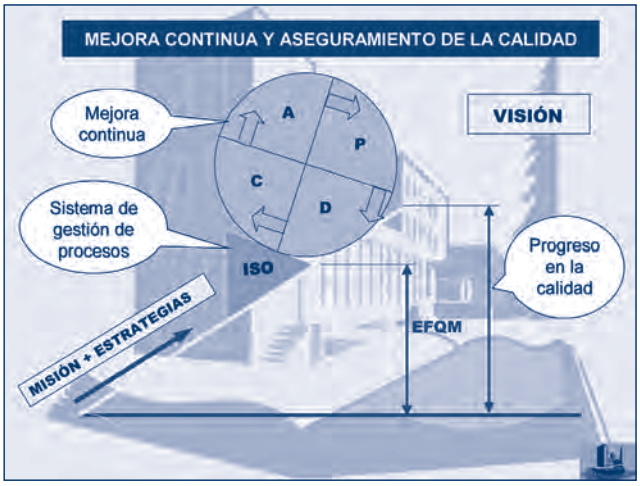
Assignatura	C. Reb.	No Reb.	% C. Reb.	Suspesos	Aprovats	% aprovats	Aprovats previstos
Ll. Catalana							
Ll. Castellana							
Ed. Física							
Música							
CS							
Etc.							

C. Reb.: classes rebudes

El percentatge d'expectativa d'aprovats és emplenat en el moment de posar les notes de la primera avaluació i indica el percentatge d'alumnes que considerem que aprovarà la matèria a final de curs.

Assignatura	Anàlisi núm. de classes fetes	Anàlisi del percentatge d'aprovats	Unitats didàctiques impartides	Unitats didàctiques previstes	Anàlisi de la programació	Millora
Ll. Catalana						
Ll. Castellana						
Ed. Física						
Música						
Etc.						

Podem obtenir les mateixes graelles, però recopilant els comentaris de tots els professors del departament, la qual cosa facilita l'anàlisi a nivell de departament (especialment per a nivells educatius).



Per acabar aquest apartat, voldríem reprendre el fil entorn del fet que aquesta organització prové dels principis propis dels sistemes de gestió de la qualitat. Fins ara ens hem centrat en una visió d'aquests sistemes, en tant que estan centrats en els processos (ISO), però n'hi ha que superen l'abast que té, com ara EFQM o CAF (*common assesment framework*, marc comú d'avaluació).

Efectivament, tot aquest procés d'organització entorn de processos pot semblar que és una mica rígid i és la raó per la qual els altres sistemes fan referència a altres agents —com ara el lideratge— i a la preocupació per fer-ne partícips tots els professionals del centre. Ja quedava reflectit en altres parts d'aquest article que els sistemes descentralitzats basen l'equilibri entre la cohesió de l'acció i el respecte pel procés d'anàlisi de tota l'activitat docent, però han d'estar oberts a una participació permanent i enriquidora de tots els implicats.

El model CAF és una adaptació del model EFQM a l'Administració pública. És un model definit pel grup directiu —que està format pels directors generals de l'Administració pública de quinze estats membre de la Unió Europea i la Comissió Europea— i té la finalitat d'atendre la rellevància i l'adequació respecte de les característiques específiques de les administracions públiques.

Aquesta graella recull els criteris sobre els quals cal actuar.

LIDERATGE 100 p (1)	PERSONES 90 p (3)	PROCESSOS 140 p (5)	RESULTATS EN LES PERSONES 90 p (7)	RESULTATS CLAU 150 p (9)
	POLÍTICA I ESTRATÈGIA 80 p (2)		RESULTATS EN ELS CLIENTS 200 p (6)	
	ALIANCES I RECURSOS 90 p (4)		RESULTATS EN LA SOCIETAT 60 p (8)	
AGENTS FACILITADORS		Com	RESULTATS	Que

No és la nostra intenció aprofundir en aquests models, sinó que simplement volíem recordar que existeixen i que ens servís d'enllaç amb l'apartat següent: el lideratge.

El lideratge educatiu

La importància del lideratge en les organitzacions és un fet que normalment no necessita ser defensat, perquè és obvi. Semblaria que quan s'ajunten una sèrie de persones entorn un objectiu convé que algú que s'hi posi al davant. Per exemple, aquests dies hem conviscut amb el drama del miners a Xile. Un dels aspectes més reiterat ha estat la importància que comptessin amb un líder que els organitzés a tots durant un llarg període de temps a 700 metres sota terra.

Això a banda, hem recollit en aquestes pàgines una part del Projecte de llei de la bona administració i del bon govern, que ha aprovat recentment el govern de la nostra comunitat autònoma. És una iniciativa que, més enllà d'altres objectius polítics, recull unes bases per a la bona administració, entre les quals destaca el lideratge i la gestió de la qualitat.

Atesa la lògica del sentit comú i del saber sobre la bona administració, volem donar a conèixer, encara que sigui superficialment, quines són les característiques que han de tenir els líders escolars del segle XXI. Per això, ens servirem de dues fonts: les idees principals que ens va exposar Ángel Castiñeira Fernández, professor del Departamento de Ciencias Sociales d'ESADE, quan ens va fer la conferencia sobre lideratge educatiu en el V Congrés de FADESib (Federació d'Associacions de Directors de Secundària de les Illes Balears); i els resultats d'un estudi recent de l'OCDE sobre el lideratge escolar.

Començarem pel que va aportar Ángel Castiñeira (breu, impactant i complet) a través d'unes diapositives que no necessiten més comentaris.

Els quatre vessants del lideratge educatiu

3. HEROIC DISTRIBUÏT

LIDERATGE PEDAGÒGIC

- Articula una visió educativa (projecte de centre)
- Compromet al personal desenvolupant la missió educativa i els objectius
- Implica els pares i els alumnes
- Pensa les alternatives d'acció amb el personal
- Fixa els cursos d'acció que es poden prendre
- Fa un desenvolupament apropiat del personal
- Avalua la contribució del personal
- Modela i fomenta l'acció d'aprenentatge de l'alumnat
- Facilita el desenvolupament i la renovació del personal
- Planeja i delega la planificació dels canvis del Pla d'Estudis.
- Revisa els canvis i innova
- Desenvolupa i avalua les polítiques i pràctiques d'avaluació
- Fa rendició de comptes
- Interpreta i articula les tendències socials, econòmiques i mediambientals
- Les relaciona amb les necessitats i les pràctiques escolars
- Selecciona i aplica la tecnologia als processos d'instrucció

LIDERATGE ORGANITZATIU

- Té visió, desenvolupa un propòsit comú, és inspirador
- Lidera el procés de canvi i treballa cooperativament a través del canvi
- Adapta les estructures a les necessitats de l'escola
- Col·labora amb altres organitzacions
- Desenvolupa estratègies cooperatives (equip) per a la presa de decisions
- Assegura la compartició del poder per tota l'escola (*empowerment*)
- Promou codis ètics de conducta i acció,
- Assegura un clima positiu i moralment estimulant
- Construeix afiliacions externes (xarxa)

LIDERATGE CULTURAL

1.Coneixement i habilitats sobre l'ethos de l'escola

- analitza la història, tradicions i context de l'escola, la comunitat, el sistema i o el sector
- auditoritza les habilitats de l'entorn

2. Coneixement sobre la cultura organitzativa:

- reflexiona sobre els trets de l'organització p. ex. històries, rituals, cerimònies, valors i els missatges que transmeten
- diagnostica cooperativament les àrees on el canvi es necessari i quan cal fer-ho
- identifica com s'ha utilitzat el poder
- modifica creences estratègiques i accions en línia amb la missió, els plans a llarg termini i el redisseny estructural
- ajuda els altres a conèixer la cultura i modificar-ne alguns trets on pertoqui.

OCDE: quatre àmbits d'actuació per millorar el lideratge escolar

Un estudi recent de l'OCDE, titulat «Millorar el lideratge escolar», recull la preocupació per la manca de candidats a ser directors dels centres escolars i es decanta per potenciar la dinàmica dels centres a partir del reforçament del lideratge escolar. Constata que anem cap a una descentralització que fa que les escoles siguin més autònomes a l'hora de prendre decisions i els imposa més responsabilitat amb vista als resultats. A més, l'aspiració de tenir èxit amb tot l'alumnat, més enllà de les característiques diverses, exerceix una pressió a les escoles perquè apliquin pràctiques docents fonamentades. Aquests fets fan que el lideratge escolar s'hagi convertit en una prioritat dels programes de política educativa a nivell internacional. Aquestes programes exigeixen una funció decisiva per millorar els resultats escolars, ja que influeixen en les motivacions dels professors i capacitats, així com en la situació i en l'ambient escolar. L'OCDE ha identificat quatre àmbits d'actuació per millorar el lideratge escolar:

Re(definir) les responsabilitats del lideratge escolar:

- Cal assegurar-se que les funcions i responsabilitats relacionades amb la millora dels resultats de l'aprenentatge siguin l'essència del lideratge escolar.

- Destaquem les principals: donar suport, avaluar i fomentar la qualitat docent; tenir una planificació, avaluar-ne els resultats i retre'n comptes; gestionar els recursos humans necessaris per intervenir en les característiques del professorat del centre; col·laborar amb altres centres escolars.

Distribuir el lideratge escolar:

- L'augment de les responsabilitats i l'obligació de retre comptes del lideratge escolar fa que sigui necessari distribuir-lo en càrrecs intermedis que reforcin l'estructura horitzontal del centre.

- Distribuir el lideratge entre persones i estructures organitzatives diverses (equips i òrgans estables o *ad hoc*) ajudarà a respondre de les dificultats a les quals s'enfronten els centres docents actuals i a millorar l'eficàcia escolar.

- Cal reforçar el concepte d'equips de lideratge, que, a més, facilita la planificació de la successió.

Adquirir habilitats per comptar amb un lideratge escolar eficaç:

- Els líders escolars han de tenir una capacitació específica per poder respondre a l'augment de funcions i responsabilitats. Fomentar el lideratge és qualque cosa més que una intervenció puntual amb activitats específiques.

- Cal reforçar la carrera del lideratge escolar com una seqüència d'etapes: fomentar la capacitació inicial del lideratge (determinar les habilitats relacionades amb la millora dels resultats i deixar un marge per a la contextualització); programes d'inducció a la millora a través de xarxes en les quals els directors comparteixin inquietuds i analitzin dificultats; programes de formació interna per als directors i equips de lideratge perquè actualitzin les habilitats i es mantinguin al corrent de les novetats. Les xarxes (virtuals o reals) també proporcionen formació informal als directors i als equips de lideratge.

- La formació pot provenir d'institucions diverses i convé dissenyar programes amb continguts i mètodes eficaços en una sèrie d'aspectes: coherència del pla d'estudis, experiència en contextos reals, agrupament per cohorts, tutoria, instrucció, aprenentatge mutu i estructures per fer activitats de col·laboració entre els programes i escoles.

Fer del lideratge escolar una professió atractiva:

- Els responsables de la política han de verificar la remuneració comparant-la amb categories similars en el sector públic i en el privat, i han de fer que el lideratge escolar sigui més competitiu.

- Professionalitzar les condicions en què es fa el reclutament dels directors. Tot i que és indispensable que, per contextualitzar el procés de reclutament, hi participin els membres de la comunitat educativa, és necessari garantir que els criteris i tràmits siguin eficaços, transparents i coherents. En tot cas, els qui formen part de la comissió de reclutament necessiten directrius i capacitació.

- Reconèixer el paper que tenen les associacions professionals de líders escolars, el fòrum pel diàleg, l'intercanvi de coneixements i la divulgació de les pràctiques més eficients entre els professionals, i entre aquests i els responsables de la formulació de polítiques.

- Oferir perspectives de desenvolupament professional als líders escolars.

Conclusions. Proposta d'un model d'organització de centres per a les Illes Balears

Arribats a aquest punt, sembla que queda poca cosa per afegir. Si no hem resultat massa confusos, ha quedat clar el que proposam per als centres escolars de la nostra comunitat autònoma. Tot i això, procurarem exposar breument una sèrie de conclusions:

1. Hi ha raons per ser optimistes. Efectivament, la solució és a les nostres mans i això no vol ser una afirmació retòrica. Entre tots els agents que hem esmentat, propis del sistema educatiu o de la societat, n'hi ha molts que saben el que convé fer i estan disposats a fer-ho. Tenim una necessitat evident d'afrontar canvis estructurals en el sistema educatiu, però hem demostrat que tenim lleis i normatives suficients per fer-ho i, si no, podem canviar allò que convingui; coneixem els requisits d'una bona gestió que ja han posat en pràctica professionals i centres del nostre sistema.

2. Cal dir tot d'una que quasi tota la responsabilitat de dur endavant les reformes improrrogables esmentades en aquest article recau sobre els partits polítics, sobre l'Administració. Diem «quasi», perquè el conjunt de la societat organitzada té també la responsabilitat de manifestar-se amb contundència i exigir aquesta reforma. Ens referim a una iniciativa que no pot ser dilatada, atès que enguany hi ha eleccions. Si és veritat que creiem que l'educació és cosa de tots —és clar que ho és—, no podem acceptar els dubtes.

3. Som contundents quan diem això, perquè entenem que el camí proposat és referendat per la coincidència de les propostes: la LOE i el «Pacto Social y Político», la Llei catalana; el «Dictamen» del CES, i l'informe econòmic de l'OCDE sobre Espanya (inclou mesures sobre l'organització del nostre sistema educatiu;) les propostes del PP pel pacte —recullen els mateixos criteris esmentats sobre l'organització de centre: carrera docent, la professionalització de la direcció, els contractes programa, el rendiment de comptes, etc.

4. El perill principal és no afrontar la malaltia moral que ens fa cercar en els altres les causes del fracàs, que ens posa a la defensiva a l'hora d'assumir el que ens toca fer, el que convé que facem. Deixeu-nos ser concrets, però no exhaustius, amb el que han d'aportar cada un:

– Els partits polítics tenen el deure de no faltar a aquesta cita, atès que coincideixen en el diagnòstic i en la medicina. La mostra que consolidaria aquest acord sobre les reformes bàsiques seria que professionalitzessin l'Administració i que, per tant, deixés de ser un lloc per a aventures individuals del professorat per canviar d'aires una temporada.

– La resta de la societat s'ha de manifestar i ha de concretar la seva aportació: federacions de mares i pares, Universitat, sindicats, organitzacions del món econòmic, etc.

– Els centres escolars s'han d'obrir a l'entorn. El futur dels centres és exigent, i en els centres serà concretat allò que «tota la tribu educa». No trobarem cap lloc millor per concretar la participació de tota la societat; hem d'ampliar el nostre horari d'obertura; hem d'atendre i ajudar a formar les famílies; hem de dialogar-hi per aconseguir que s'esforcin i que es comprometin amb l'educació dels fills; hem de fer una aliança permanent amb les administracions locals i els seus serveis; hem d'usar tota la nostra autonomia, la confiança que hom hagi dipositat en nosaltres per retre comptes d'una millora contínua; hem d'exigir la capacitat de decidir, de crear un equip directiu ampli i els recursos necessaris per fer-la útil; hem d'assumir el nou lloc que ens atorguen; hem de treballar en xarxa amb altres centres i col·laborar-hi per minvar les diferències de context socioeconòmic, però no hem de deixar de cercar les millors condicions per desenvolupar el nostre projecte.

– El professorat ha d'assumir que la seva essència és una peça clau de tot el sistema i ha de cercar la valoració imprescindible de tota la societat a partir d'un exercici professional conscient de la tasca que té encomanada. Això implica una formació inicial completa i que fomenti la vocació. Ha de ser una formació permanent, especialment en el centre; que permeti cercar les pràctiques docents millors; una formació que fomenti el treball en equip, la comunicació amb les famílies, la sinergia amb els objectius del centre; una formació per mantenir una recerca constant de les estratègies més eficaces per obtenir els resultats millors entre l'alumnat, per compartir-hi la seva experiència i per donar compte de la seva tasca.

– Els directors han d'assumir la nova tasca de lideratge educatiu que tenen encomanada i la dedicació que això comporta. No podem continuar acceptant aquesta tasca com qui ho fa transitòriament, per manca de candidats, i, per tant, amb la sensació que és a ell a qui li hem d'agrair que assumeixi la responsabilitat. La formació inicial i permanent és imprescindible, i també la capacitat de treballar en equip, compartir el lideratge, centrar l'organització del centre en la millora de l'aprenentatge de l'alumnat.

– Els centres concertats han d'atendre els seus objectius i usuaris, i reclamar els recursos necessaris però no poden defugir que han de contribuir en la construcció d'una millor cohesió social.

– Les associacions de pares i mares s'han de centrar a atendre les necessitats de les famílies dels centres, que poden ser molt diferents segons les circumstàncies. L'objectiu principal de futur sembla que hauria de ser contribuir en la seva formació perquè facin efectiva la responsabilitat que tenen d'ajudar els fills. Així mateix, és imprescindible que siguin presents en els òrgans que controlen el rendiment de comptes adequat sobre el funcionament dels centres.

– Els sindicats haurien de reflexionar sobre si lluiten en la bona direcció a l'hora de prestigiar la professió docent i proposar mesures que realment beneficiïn el sistema. Estaria bé que s'informessin sense prejudicis del que comporta – per al sistema i per al professorat– el nou model de centres i de lideratge compartit, en el qual tothom té l'oportunitat de participar i que, a la vegada, és responsable dels resultats del seu exercici professional.

– La clau perquè tothom se senti partícip del sistema és que hi ha d'haver un equilibri entre el seu exercici professional (o la seva contribució com a part de la comunitat educativa, en el cas de les

famílies) dins un sistema que té ben definits els processos que ha de desenvolupar i la manera com ho vol fer, i la capacitat per aportar-hi la seva visió, manera de fer, el seu valor afegit; és la CONFIANÇA dels uns en els altres.

– L'alumnat, en un sistema d'aquestes característiques, segur que comprendrà que l'esforç individual és la clau de l'èxit per assolir les seves fites.

5. Tenim un somni: que els mesos que vénen vegem la manera com es consoliden les passes per començar aquest procés, i que d'aquí a quatre anys vegem els resultats de coordinar els esforços de tots els agents implicats.

RELACIÓ DE COL·LABORADORS I COL·LABORADORES DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS 2010

Relació de col·laboradors i col·laboradores de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2010

LLUÍS BALLESTER BRAGE

Santiago de Compostel·la, 1960. Diplomat en Treball Social i llicenciat i doctor en Filosofia per la UIB; doctor en Sociologia per la Universitat Autònoma de Barcelona. Professor titular d'universitat del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB. Fou director (1990-96) de la Unitat de Planificació i Estudis dels Serveis Socials del Consell de Mallorca. Fou també el primer director de l'Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears (2002-2003). És autor, entre altres, de l'obra *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). Actualment és director de l'ICE de la UIB.

ANTONI BAUZÀ SAMPOL

Sineu, 1962. Llicenciat en Ciències de l'Educació per la UNED i doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Està especialitzat en l'àmbit de l'orientació educativa, l'atenció a la diversitat i l'avaluació del sistema educatiu i imparteix habitualment cursos de formació permanent del professorat sobre aquests temes. Actualment és assessor tècnic docent de l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (IAQSE) de la Conselleria d'Educació i Cultura i professor associat del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la UIB.

JOAN F. BORRÀS SEGUÍ

Palma, 1959. Llicenciat en Ciències Matemàtiques per la Universitat Autònoma de Barcelona. Actualment és assessor tècnic docent de l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (IAQSE) de la Conselleria d'Educació i Cultura.

BARTOMEU CAÑELLAS ROCA

Palma, 1952. Llicenciat en Filologia Romànica Hispànica per la Universitat Central de Barcelona. Catedràtic d'Institut de Llengua castellana i literatura. Degà del Col·legi de Doctors i Llicenciats de les Illes Balears (1987-95). Director del Col·legi Municipal de BUP de Sóller (1977-1978), de l'IES Antoni Maura de Palma (1982-1984) i de l'IES Joan Maria Thomàs de Palma (1987-2000). Cap de servei de Planificació de la Direcció General de Planificació i Centres (2000-2003). Autor de la Planificació Escolar de les Illes Balears i dels Mapes Escolars de Menorca, Palma, Mallorca (Palma exclosa) i Eivissa/Formentera. Col·laborador en l'elaboració del Currículum integrat de les Illes Balears (2001) i del Pla d'ordenació del primer cicle d'Educació Infantil de les Illes Balears de la Conselleria d'Educació i Cultura, i coordinador dels Balanços de la Conselleria d'Educació i Cultura (2001, 2002 i 2003). Director de l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (IAQSE) (2009-).

CLAUSTRE DE MESTRES DEL CEIP SANTA GERTRUDIS

CLAUSTRE DE PROFESSORAT DEL CEIP SANTA MARIA DEL MAR

RAFEL COVAS FEMENIA
Pollença, 1976. Policia local de Pollença des de 1997 i primer policia tutor de les Illes Balears (curs 2001-2002). Actualment, tècnic de la Conselleria d'Innovació, Interior i Justícia, des de 2009, com a coordinador del Programa de policia tutor de les Illes Balears, amb la regulació i implantació de programes d'actuació amb menors d'edat dins l'àmbit escolar a través dels diferents cossos de Policial Local de cada ajuntament.

JOAN ESTARÀS FERNÁNDEZ
Sóller, 1950. Mestre industrial de la família professional del Metall, especialitat en Màquines i eines. Llicenciat en Filosofia i Lletres, secció Ciències de l'Educació (Organització Escolar i Tècniques Educatives), Universitat de les Illes Balears. Professor tècnic de Formació Professional. Professor d'ensenyament secundari de l'especialitat de Tecnologia i Tecnologia Industrial. Director de l'Institut de les Qualificacions Professionals de les Illes Balears. Membre del Consell General de la Formació Professional. Professor associat de la Universitat de les Illes Balears, en l'assignatura Disseny, Desenvolupament i Innovació del Currículum. Professor de didàctica general per a professors de tecnologia i formació professional del Curs d'Aptitud Pedagògica.

GREGORI ESTARELLAS COLOM
Bunyola, 1957. Llicenciat en Teologia. Des de l'any 1991 ha treballat en el GREC (Grup d'Educadors de Carrer i Treball amb Menors), en tasques com a educador i director de programes.

MARIA FEMENIAS ANDREU
Doctora en Ciències de l'Educació, ha realitzat els estudis de Psicopedagogia i un Màster en Serveis i Programes d'Integració Social de Persones amb Discapacitat. Des de 2000 és professora associada del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació, i també és educadora de massatge infantil, per l'Associació Internacional de Massatge Infantil. La seva experiència professional, dins el Servei d'Atenció a la Diversitat de 0 a 3 anys de l'Ajuntament de Palma, s'ha centrat especialment en l'assistència tècnica per al suport psicopedagògic dels infants amb necessitats educatives especials de les escoletes d'Educació Infantil del Registre Municipal de Palma.

EDELMIRO FERNÁNDEZ OTERO
Barakaldo, 1959. Llicenciat en Geografia i Història per la Universitat de Deusto (Bilbao). Professor d'ensenyament secundari des de l'any 1984. Ha exercit com a professor de secundària i batxillerat en diversos instituts d'Euskadi i d'Eivissa, on ha estat cap d'estudis, tutor i cap de departament. Com a representant de l'STEI-i, és membre del Consell Escolar de les Illes Balears (CEIB), integrant de la comissió permanent, i ha participat en l'elaboració dels informes sobre la situació del sistema educatiu de les Illes Balears que anualment fa el CEIB. Com a representant del CEIB, forma part de la Comissió d'experts de l'Institut per a la Convivència. A més a més, és membre del Consell Escolar Insular d'Eivissa i del Consell Escolar Municipal de Santa Eulària del Riu.

M. JESÚS MAIRATA CREUS
Llicenciada en Pedagogia per la UIB. És cap del Servei d'Estadística i Qualitat Universitària de la UIB (SEQUA) i professora associada del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB.

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, en 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). Ha estat director del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques i ha exercit la vicepresidència de la Societat Iberoamericana de Pedagogia Social. Actualment és vicerector primer, de Planificació i Coordinació Universitària, de la UIB.

ROMÁN MIRÓ DE MESA
Tècnic del Servei d'Estadística i Qualitat Universitària de la UIB. Ha participat en la realització de diversos estudis sobre educació superior.

ÀNGELS MOLINO ROCA
Barcelona, 1970. Tècnica especialista en Jardins d'Infància. Diplomada en Magisteri per la Universitat de les Illes Balears. Mestra d'Educació Infantil. Actualment i des de fa 2 anys és assessora docent de l'Institut de les Qualificacions Professionals de les Illes Balears (IQPIB).

JUAN JOSÉ MONTAÑO MORENO
Llicenciat i doctor en Psicologia per la UIB. Professor titular d'universitat de la matèria Anàlisi de Dades, pertanyent a l'àrea de Metodologia de les Ciències del Comportament, del Departament de Psicologia de la UIB. En l'actualitat és vicerector associat d'Ordenació Acadèmica i Convergència Europea.

ANTONI MULET COVAS
Palma, 1960. Llicenciat de la Marina Civil en la secció Màquines, per la Universitat de Barcelona. Professor del cos de secundària de l'especialitat Navegació i instal·lacions marines. Actualment és el director del centre integrat de Formació Professional nauticopesquer.

FRANCESC OLIVER
Palma, 1975. Llicenciat i doctorat en Economia per la Universitat de les Illes Balears. Màster en Economia Aplicada per la Universitat Pompeu Fabra (IDEC). Professor titular d'universitat del Departament d'Economia Aplicada i vicedegà de la Facultat d'Economia i Empresa. Forma part del Grup de Recerca d'Economia Pública i està especialitzat en l'avaluació de polítiques públiques preampliaació (*ex-ante*) amb models de microsimulació. És autor de diversos articles en revistes nacionals i internacionals, així com nombrosos capítols de llibre. Ha col·laborat en l'organització de diversos congressos i altres activitats científiques i ha participat en projectes d'investigació nacionals i internacionals.

MARIA PALOU OLIVER
Llicenciada en Psicologia (UIB) i diplomada en Treball Social (UB). És funcionària de carrera dels cossos generals de la Universitat de les Illes Balears. Actualment presta serveis al Servei d'Estadística i Qualitat Universitària (SEQUA) de la UIB.

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 col·laboradora del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears. Ha desenvolupat la seva tasca professional i d'investigació en ells àmbits de la inserció laboral, la dinamització comunitària, l'educació en el lleure i la promoció de la salut dels joves.

MANUEL PERELLÓ BEAU
París, 1961. Llicenciat en Medicina per la Universitat Central de Barcelona l'any 1984. Professor d'ensenyament secundari d'Educació Física. Ha estat professor d'educació secundària en diversos instituts de Mallorca. Experiència en càrrecs directius en diversos centres educatius. Ha estat director de l'IES Josep Sureda i Blanes des de l'any 2000 fins a l'any 2010. President de la Federació d'Associacions de Directors de les Illes Balears (FADESIB), membre de l'executiva Federación Asociaciones Directivos Espanya FEDADi (www.fedadi.org) i representant de FEDADU a ESHA ESHA (Associació Europea de Directius www.esha.org).

DAVID PONS FLORIT
Maó, 1972. Llicenciat en Ciències Econòmiques i Empresarials per la Universitat Complutense de Madrid. Doctor en Economia i Empresa per la Universitat de les Illes Balears. Titular d'universitat d'Economia Financera i Comptabilitat. La seva activitat com a investigador se centra en la qualitat de la docència universitària, especialment en la docència de la Comptabilitat, així com en la utilització de la videoconferència en la docència superior, temes sobre els quals ha presentat comunicacions en diversos congressos. Actualment és el delegat de la Rectora per a les seus universitàries de Menorca i d'Eivissa i Formentera de la UIB.

FERNANDO PONS FANALS
Mestre de Primària, sempre al primer cicle, amb plantejaments metodològics oberts, sense llibres de text. Responsable del projecte de participació infantil, des dels seus inicis. Ha exercit de mestre de suport per a les necessitats educatives especials (1985-1990). Assessor de formació al CEP de Menorca (1990-1994). Membre del Seminari Repensar l'Aprenentatge de les Matemàtiques del CEP de Menorca. Cap d'estudis (1996-2000), i actualment és el director del CP de Sant Lluís.

JOAN ROSSELLÓ VILLALONGA
Ciutadella, 1975. Llicenciat en Economia per la Universitat Central de Barcelona i doctor en Economia per la Universitat Pompeu Fabra sota la tutela del doctor Xavier Sala i Martín. Professor titular d'universitat del Departament d'Economia Aplicada. Actualment és director general de Pressuposts de la Conselleria d'Economia i Hisenda del Govern de les Illes Balears. Pertany al grup de recerca d'Economia Pública de les Illes Balears i la seva recerca se centra en l'economia de l'educació, el creixement i la redistribució. És autor de diversos articles en revistes nacionals i internacionals, així com nombrosos capítols de llibre.

RAQUEL SÁNCHEZ
Tècnica del Servei d'Estadística i Qualitat Universitària (SEQUA) de la UIB. Ha participat en la realització de diversos estudis sobre educació superior.

CRISTINA SORELL ADROVER
Porreres, 1974. Enginyera en informàtica per la Universitat de les Illes Balears. Professora del cos de secundària de l'especialitat docent d'Informàtica. Actualment i des de fa dos anys és assessora tècnica docent de l'Institut de les Qualificacions Professionals de les Illes Balears (IQPIB).

LLUÍS 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 d'educació ambiental, així com en l'elaboració de diferents materials didàctics. Treballa com a professor de Geografia i Història dins l'ESO i el batxillerat. Col·laborador de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears. Professor associat del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB.

CONSUELO VERDEJO RODRÍGUEZ
Langreo, 1960. Tècnica especialista en Delineació Industrial. Professora tècnica de les especialitats d'Oficina de projectes de fabricació mecànica i d'Oficina de projectes de construcció. Actualment, en comissió de serveis a l'Institut de les Qualificacions Professionals de les Illes Balears (IQPIB) com a assessora tècnica, amb destinació docent a l'Institut Politècnic de Palma, on ocupa la plaça de suport a l'àrea pràctica del Departament d'Orientació.

MARGALIDA VIVES BARCELÓ
Palma, 1978. Llicenciada en Psicopedagogia, diplomada en Magisteri per la Universitat de les Illes Balears. Doctora en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Està especialitzada en conflicte juvenil, gent gran i suport social. Ha estat coordinadora de la Universitat Oberta per a Majors (UOM) (2003-2004) i tutora del curs virtual d'Especialista Universitari en Tècniques de Resolució de Conflicte Juvenil (2004-2005). Ha estat mestra de pedagogia terapèutica en diferents escoles. Actualment és ajudanta del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB.

Colonya
Fundació Guillem Cifre

Anuari de l'educació de les Illes Balears 2010

UIB Universitat de les Illes Balears

Govern de les Illes Balears
Conselleria d'Educació i Cultura