

anuari de l'educació de les Illes Balears 2014



Colonya

Fundació Guillem Cifre

Martí X. March i Cerdà
Director

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

2014



Universitat
de les Illes Balears



Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2014

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

Subdirector: Dr. Lluís Ballester Brage

Secretari: Dr. Joan Amer Fernández

Vocals:

Dra. Carme Orte Socias

Dr. Josep Lluís Oliver Torelló

Dra. Belén Pascual Barrio

Dr. Lluís Vidaña Fernández

Dra. Margalida Vives Barceló

Dra. Maria Antònia Gomila Grau

Dra. Rosario Pozo Gordaliza

* © del text: els autors 2014

* © de l'edició: Fundació Guillem Cifre de Colonya

* Disseny i maquetació: ddc

* Impressió: Fundació amadip.esment

* ISBN: 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 dona la font i l'autor o autora.

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

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

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

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

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

E-mail: marti.march@uib.es

SUMARI

PRESENTACIÓ	7
• UN REPTE EDUCATIU I SOCIAL	8
<i>Per Josep Antoni Cifre</i>	
PRÒLEG	11
• L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS: NOVA ETAPA, MATEIXOS OBJECTIUS, NOUS REPTES	12
<i>Per la Direcció de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears</i>	
I. INTRODUCCIÓ	17
• DE LA LOMCE AL TIL: CAP A LA CONSOLIDACIÓ D'UN MODEL PRODUCTIU DE BAIXA QUALIFICACIÓ, D'UN MODEL SOCIAL DESIGUAL I D'UN MODEL EDUCATIU ELITISTA	18
<i>Per Martí X. March</i>	
II. EL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS	39
• EL SISTEMA EDUCATIU NO UNIVERSITARI A LES ILLES BALEARS EN XIFRES (2014)	40
<i>Per Belén Pascual</i>	
• LES ESCOLETES DE MENORCA. I ARA QUÈ? EDUCACIÓ INFANTIL I POLÍTIQUES D'INFÀNCIA	60
<i>Per Vicenç Arnaiz</i>	
• RETRAT DE LA FORMACIÓ PROFESSIONAL DEL SISTEMA EDUCATIU, CURS 2011-12	72
<i>Per Joan Estaràs</i>	
• LA FORMACIÓ PROFESSIONAL DUAL A LES ILLES BALEARS	88
<i>Pel Grup de Recerca i Prospectiva de Formació Professional (GRIPFP) (José Manuel Martínez, Immaculada Falcó, Maria Antònia Cerdó i Andrés Nadal)</i>	
• ESCOLA PÚBLICA I ESCOLA CONCERTADA A MALLORCA. LES PERSPECTIVES DEL PROFESSORAT	108
<i>Per Belén Pascual i Joan Amer</i>	

•	LA DUALITAT DEL SISTEMA EDUCATIU D'EIVISSA I FORMENTERA: PREVALENCIA HISTÒRICA DE L'ESCOLA PÚBLICA	124
	<i>Per Gemma Tur i Felip Cirer</i>	
•	LES COOPERATIVES D'ENSENYAMENT. EL TERCER MODEL	142
	<i>Per Enric Pozo i Xavier Seguí</i>	
•	EL GRAU D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA DE LA UIB: PASSAT, PRESENT I FUTUR	158
	<i>Per Josep Vidal i Josep Lluís Oliver</i>	
•	EL FINANÇAMENT DE L'EDUCACIÓ A LES ILLES BALEARS	172
	<i>Per Javier Capó i Xisco Oliver</i>	
•	LA UNIVERSITAT A LES ILLES BALEARS. ALGUNS ASPECTES RELLEVANTS	204
	<i>Per Andrés Nadal i Lluís Ballester</i>	
III.	ELS RESULTATS DEL SISTEMA ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS: ESTUDIS I INDICADORS	231
•	UNA ALTRA LECTURA DE LES DADES DE LES AVALUACIONS EXTERNES	232
	<i>Per Bartomeu Cañellas i Heracli Portas</i>	
•	LES ILLES BALEARS ALS INFORMES PISA DE 2003 A 2012	256
	<i>Per Lluís Ballester i Andrés Nadal</i>	
•	UNA APROXIMACIÓ A LA SITUACIÓ DE LA PROMOCIÓ DE L'ALUMNAT DE SECUNDÀRIA I BATXILLERAT PER NACIONALITATS: EL CAS DE L'IES BENDINAT ..	282
	<i>Per Lluís Vidaña</i>	
•	RENDIMENT ACADÈMIC A LES TITULACIONS UNIVERSITÀRIES OFICIALS DE GRAU	312
	<i>Per Juan José Montaña, Maria Palou i Maria Jesús Mairata</i>	
IV.	L'EDUCACIÓ SOCIAL A LES ILLES BALEARS: REALITAT, ESPAIS I INSTITUCIONS	327
•	SHARING CHILDHOOD, COMPARTINT LA INFÀNCIA A LES ESCOLES AMB UNA MIRADA INTERGENERACIONAL. EL PRIMER ANY DE FEINA JUNTS	328
	<i>Per Carme Orte, Margalida Vives, Belén Pascual i Maria Antònia Gomila</i>	
•	UNA PROPOSTA D'APLICACIÓ DEL PROGRAMA DE COMPETÈNCIES FAMILIARS (PCF) EN FAMÍLIES MONOMARENTALS EN CONTEXTOS DE VULNERABILITAT SOCIAL	348
	<i>Per Lluís Ballester i Rosario Pozo</i>	

V. RECERCA I INNOVACIÓ PEDAGÒGICA A LES ILLES BALEARS	367
• UN ESTUDI DE CASOS SOBRE LES FUNCIONS I ELS QUEFERS DELS INSPECTORS D'EDUCACIÓ A LES ILLES BALEARS	368
<i>Per Alexandre Camacho</i>	
• HISTÒRIES DE VIDA CIUTADANES I PROPOSTES EDUCATIVES EMERGENTS ..	392
<i>Per David Abril</i>	
• EDUCAM EN COMUNITAT	402
<i>Per Joan Rado i CEIP Pintor Joan Miró</i>	
• CEIP TORRES DE BALÀFIA: UNA ESCOLA «PETITA» ON PASSEN «GRANS» COSES	414
<i>Per l'Equip docent del CEIP Torres de Balàfia</i>	
VI. EL MONOGRÀFIC DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ: EL DECRET INTEGRAT DE LLENGÜES	423
• LES LLENGÜES EN ELS SISTEMES ESCOLARS EUROPEUS	424
<i>Per Bartomeu Quetgles</i>	
• L'ORDENACIÓ NORMATIVA DEL MODEL EDUCATIU TRILINGÜE A LES ILLES BALEARS	454
<i>Per Lluís J. Segura i Miquel Sbert</i>	
• L'APLICACIÓ DEL PROJECTE DE TRACTAMENT INTEGRAT DE LLENGÜES (TIL) ALS CENTRES PÚBLICS D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA DURANT EL CURS 2013-14. CATALÀ, CASTELLÀ I ANGLÈS AL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS .	478
<i>Per Antoni Morante, Antoni Quintana i Antònia Serra</i>	
RELACIÓ DE COL·LABORADORS I COL·LABORADORES DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS 2014	511

PRESENTACIÓ

Un repte educatiu i social

Per Josep Antoni Cifre

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

És evident que en la actualitat, si una persona fulleja els diaris, escolta o veu els informatius, les converses o les tertúlies de la gent, resulta molt difícil que no surti l'estat de l'Educació. En aquests moments, és un tema recurrent, que ocupa i preocupa a una part molt important de la nostra societat.

L'Educació, en majúscules, és l'objecte del present Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2014. Un treball que es realitza des del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social de la màxima autoritat educativa de les nostres Illes, la Universitat de les Illes Balears. I des de fa onze anys, els seus objectius han estat els mateixos, per sobre de conjuntures socials, econòmiques, culturals i polítiques, però sempre dins el context d'aquests factors. Potser en l'actualitat, un dels objectius de l'Anuari, interessar la societat balear per l'Educació, pugui semblar innecessari, però des de la Fundació Guillem Cifre de Colonya pensam que són imprescindibles els seus altres objectius: donar a conèixer el nostre sistema educatiu i les seves dades, saber que funciona i que no funciona, com es pot millorar i conèixer i compartir els treballs i experiències educatives dels professionals de l'Educació. És important donar opinió formada i informada, continguts i dades educatives al debat social per tal d'evitar demagògies i biaixos.

La Fundació Guillem Cifre de Colonya, amb el patrocini de l'Anuari de l'Educació, no es postula contra ningú, tot al contrari, sempre a favor de l'Educació. L'Obra Social d'una Caixa d'Estalvis es vincula a la societat i al territori que la fa possible. Sempre amb un deure de millora de l'entorn i amb la màxima col·laboració amb les Administracions per tal de contribuir al desenvolupament integral del seu àmbit d'actuació. En aquest marc, entenem que cal donar eines de treball, estalonar la feina dels professionals de l'Educació i facilitar coneixements per tal de trobar el consens necessari entre tots els agents educatius. És un gran repte, ple de dificultats, però no és impossible. Colonya no pot anar contra el seu tarannà, no pot renunciar a la seva història i ni als seus objectius fundacionals i, molt manco, no pot deixar de banda ni el seu compromís social de donar respostes, de facilitar eines per contribuir a superar les dificultats i necessitats del sistema educatiu, ni tampoc la seva aportació a la recuperació de la cohesió social i de la credibilitat necessària per fer-ho possible.

PRÒLEG

L'anuari de l'educació de les Illes Balears: nova etapa, mateixos objectius, nous reptes

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

L'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2014* és l'onzè informe que presentam a la societat de les Illes Balears: una nova edició, però, que suposa començar una nova etapa, amb nous continguts, amb una nova estructura i amb un nou format. Però amb els mateixos objectius que ens varen impulsar a tirar endavant un projecte d'aquestes característiques. En qualsevol cas, no fem 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 posar en marxa l'*Anuari*, una publicació que es plantejava, d'entrada, dos grans objectius: en primer lloc, contribuir, amb tota la modèstia i el convenciment de què som capaços, a situar l'educació en el centre de la preocupació de la societat de les Illes Balears. A més, i en aquests moments d'una crisi econòmica global i local, l'aposta per l'educació és fonamental per a la construcció d'una economia del coneixement, en què la productivitat i la innovació siguin fonamentals; una situació de crisi econòmica que fa difícil la realitat de l'educació a tots els nivells.

El segon objectiu era i és conseqüència de l'anterior. Només seria possible canviar el paper de l'educació a la nostra societat si fóssim 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 del sistema educatiu de les Illes Balears que volem que es realitzi des de diverses perspectives teòriques, ideològiques, professionals, polítiques... Si bé no es tracta de deixar de banda la implicació política de l'educació, sí que cal fugir dels dogmatismes o dels estudis excessivament descriptius. En aquest sentit cal rebutjar un fet que s'està estenent, de forma general, dins la nostra societat, l'«opinionitis»: efectivament, podem constatar que actualment són molts els qui volen i pretenen opinar sobre l'educació, sobre els seus problemes, sobre les seves solucions, sobre els punts forts del sistema educatiu... I tot i que és bo que hi hagi la implicació de tothom en relació amb l'educació, també es positiu que el que se n'opini es faci des del coneixement, des de les dades, des de la reflexió, des de la fonamentació... I els problemes de l'educació només es poden resoldre des del coneixement de la realitat, des de la reflexió fonamentada, i no des de la improvisació, els apriorismes, els plantejaments ideològics, etc.

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

De tot el que està succeint a l'educació a les Illes Balears a causa de la política educativa que duu a terme el Govern balear, el que crida l'atenció és, sense cap dubte, que l'educació està en el

debat social. Mai a les Illes Balears la qüestió educativa no havia estat tan present, mai l'educació no havia estat objecte de tant de debat polític, ideològic i social, mai l'educació no havia suscitat la preocupació de pares i agents socials, mai l'educació no havia estat objecte de tant debat polític al Parlament i altres institucions públiques i privades, mai no s'havia parlat tant de forma real de pacte social i polític per l'educació, des de Menorca, des de les Pitiüses o des de Mallorca. I així, cal que sigui valorada de forma positiva, malgrat la conflictivitat educativa, que necessita que sigui abordada pels canals de la negociació de forma clara. El sistema escolar de les Illes Balears, l'educació pública, els escolars, els pares i les famílies, els docents i la societat en general necessiten que el conflicte passi a ser història i que el diàleg guanyi les solucions adequades. Aquest és el repte i aquesta és la necessitat.

Aquests onze 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. I tot això malgrat aquesta situació de crisi de l'educació, que ens pot fer retrocedir, de forma significativa, tant en quantitat com en qualitat de l'educació. Els importants i notoris problemes del nostre sistema educatiu, espanyol i de les Illes Balears, es poden agreujar de forma significativa; i tot això malgrat els avanços que hi ha hagut els darrers anys tant en el rendiment educatiu com en l'equitat del sistema escolar. Amb tot, el fracàs escolar i l'abandonament escolar encara són assignatures pendents que amb les mesures actuals difícilment es resoldran.

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 es fa extensiva a professors d'altres departaments universitaris de la UIB, 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 la Fundació Guillem Cifre de Colonya que dona els resultats esperats.

En aquest sentit, a l'Anuari de 2014 hi ha vint-i-quatre treballs, amb una estructura que, enguany, ha sofert una sèrie de canvis en relació amb els anys anteriors: així, ha desaparegut l'apartat «**Estadística i legislació educativa de la comunitat autònoma de les Illes Balears**» i se n'han creat dos de nous: «**Els resultats del sistema escolar de les Illes Balears: estudis i indicadors**» i «**El monogràfic de l'Anuari de l'Educació**». Es tracta de dos apartats que pretenen millorar el contingut de l'Anuari i aprofundir sobre els diversos aspectes de caire qualitatiu i del rendiment educatiu als diversos nivells.

En aquest context de canvis, els continguts de l'Anuari d'enguany són els següents: A la «Introducció» fem una anàlisi de la situació de l'educació. 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. En aquesta perspectiva es fa una anàlisi de diversos aspectes de la política educativa de la

comunitat autònoma i també es fa una anàlisi de la LOMCE; una anàlisi d'aquesta nova normativa educativa que va més enllà del canvi legislatiu. Volem posar de manifest la relació que hi ha entre aquesta llei i la construcció d'un nou model social i econòmic.

Al segon apartat, «El sistema educatiu de les Illes Balears», desenvolupam els estudis següents. En primer lloc, es fa una radiografia sobre el sistema escolar de les Balears en xifres. En segon lloc hi ha una anàlisi sobre la situació de l'educació infantil a Menorca. En tercer lloc, en dos articles, estudiem la situació de la Formació Professional a les Balears i de la Formació Professional dual. En quart lloc, a través de dos treballs més, s'analitza la relació entre l'escola pública, l'escola privada i l'escola concertada a Mallorca i a Eivissa i Formentera. En cinquè lloc es fa un anàlisi sobre la situació de les cooperatives a les Balears. En sisè lloc es fa una anàlisi sobre la formació de Mestres a la UIB. En setè lloc es duu a terme una anàlisi sobre l'evolució dels pressuposts d'educació de la CAIB, tant des d'una perspectiva evolutiva com actual. I, finalment, s'analitza la realitat del sistema universitari de les Balears.

Al tercer apartat, «Els resultats del sistema escolar de les Illes Balears: estudis i indicadors», es fan diverses anàlisis sobre el rendiment del sistema educatiu de les Balears, a través de quatre treballs: el rendiment educatiu de les Balears a partir dels estudis del IAQSE, l'anàlisi de PISA en aquesta comunitat autònoma, el rendiment educatiu des de la perspectiva específica de la immigració escolar, i el rendiment als estudis universitaris de grau a la UIB.

Al quart apartat, «L'educació social a les Illes Balears: realitats, espais i institucions», oferim dos treballs: per una part la funció educativa dels padrins des de la perspectiva intergeneracional, i per l'altra, la prostitució i la seva dimensió socioeducativa.

Al cinquè apartat, «Recerca i innovació pedagògica a les Illes Balears», fem referència a dues tesis doctorals: una sobre la inspecció educativa a les Balears i l'altra sobre històries de vida i ciutadania. Quant a la innovació educativa, fem referència a dos treballs: un sobre el centre educatiu Joan Miró com a comunitat d'aprenentatge i un sobre l'escola de Sant Llorenç de Balàfia.

Al sisè i darrer apartat, «El monogràfic de l'Anuari de l'Educació», que engany està dedicat al TIL, hi ha tres treballs: un des d'una perspectiva comparada, un des d'una perspectiva legal i finalment un sobre l'aplicació del TIL a secundària.

A més d'aquests canvis d'estructura i de continguts, enguany, per fer possible la sostenibilitat de la publicació, hem fet un canvi en el format; un canvi de format que ha suposat la publicació d'un Anuari més breu amb un resum dels articles publicats, però amb la possibilitat de poder accedir a l'Anuari complet en PDF, a través d'unes adreces electròniques. Hem volgut mantenir l'Anuari amb aquest canvi de format per fer possible la seva continuïtat en el temps. Això és el que importa, això és l'important.

Seguim, doncs, amb els mateixos objectius, amb la mateixa il·lusió, amb les mateixes ganes. I sempre, amb la finalitat de poder contribuir, a través d'aquestes pàgines, a conèixer i a millorar l'educació de 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 del Govern de les Illes Balears pel suport que ha donat a l'Anuari. 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 de la societat civil en totes les dimensions i perspectives. Es tracta d'aconseguir unes illes Balears més pròsperes econòmicament, més cohesionades socialment i més formades i cultes educativament.

I. INTRODUCCIÓ

De la lomce al TIL: cap a la consolidació d'un model productiu de baixa qualificació, d'un model social desigual i d'un model educatiu elitista

Martí X. March

INTRODUCCIÓ: MÉS ENLLÀ D'UNES NORMATIVES EDUCATIVES

No hi ha cap dubte que el curs escolar 2013-2014 a les Illes Balears pot ser considerat com el curs més conflictiu i amb més crispació de la història de la democràcia espanyola i de l'autonomia balear, com mai no ho havia estat, amb la convocatòria d'una vaga que les dades confirmaren que fou massiva i una manifestació de més de cent mil persones contra la política educativa del Govern, i tot això juntament amb tot un seguit d'accions educatives i de reivindicació que han posat de manifest la situació de conflictivitat educativa i de manca de canals reals de solució per als problemes escolars. Tot un exemple de com no s'ha de gestionar i governar l'educació. I això que el president Bauzá va començar el seu mandat amb tres bons propòsits: el desenvolupament de les autopistes de l'educació, la realització d'un pacte social i polític per l'educació i la consideració social del docent. Tres propòsits que no només no s'han materialitzat mai, sinó que topen amb tota la política educativa del Govern, que va exactament en la direcció contrària. En lloc d'autopistes de l'educació, estam davant autopistes de la crispació, del conflicte i de les retallades; en lloc del pacte social i polític per l'educació ens trobam davant prepotència, autoritarisme i manca de diàleg real envers la comunitat educativa i la societat, i, en lloc de l'augment de la consideració social del docent, estem davant una desqualificació d'aquest col·lectiu per part de dirigents del Partit Popular amb adjectius que posen de manifest un menyspreu cap a l'educació i cap a l'exercici d'un dret constitucional.

Així doncs, durant el darrer curs escolar, les Illes Balears han viscut l'etapa educativa més conflictiva de la democràcia i de l'assoliment de les competències educatives per part de la comunitat autònoma de les Illes Balears. I aquesta etapa conflictiva, amb vagues, manifestacions i altres accions reivindicatives s'han produït en el moment en què la majoria del Partit Popular ha aprovat, en solitari, la seva reforma educativa a través de la nova llei educativa, la LOMCE. Per tant, dues normes legislatives —TIL i LOMCE— s'han convertit, per una banda, en les marques visibles del Partit Popular, de la seva concepció sobre l'educació i la política educativa, però, per l'altra, també s'han convertit en els símbols de l'oposició política, social i educativa a aquesta forma de concebre i d'aplicar la política escolar.

Aquestes dues normes aprovades i en procés d'aplicació, a més, s'estan implementant en uns moments en què encara sofrim les retallades educatives en tots els àmbits d'una manera important i significativa, i en uns moments en què tota la política educativa s'està aplicant sense consens, sense diàleg, sense acords, sense la complicitat dels qui apliquen a les aules i a les escoles la política educativa.

Però, una de les característiques d'aquestes normatives educatives és que van més enllà del que és estrictament escola. Es tracta, en aquest sentit, d'unes normes que no només configuren nous currículums escolars, noves formes d'organització educativa, nous plantejaments educatius, noves configuracions del sistema escolar, noves formes d'avaluació i de revàlides, noves formes d'abordar la qüestió de l'ensenyament de les llengües, nous plantejaments sobre la relació escola pública / escola privada, etc., sinó que suposen una nova manera de consolidar un determinat model productiu, una nova configuració de les relacions socials i de la seva cohesió i una concepció de l'educació en què l'elitisme serà el seu senyal més important.

Cal, doncs, analitzar aquestes normes educatives, en el marc de la política educativa que les acompanya, com a elements d'una proposta de consolidació d'un model econòmic i productiu determinat, d'una nova societat més desigual a l'hora d'accedir als diversos serveis d'aquesta i d'una «nova» educació més elitista, més desigual, més classista i menys democràtica.

En qualsevol cas, el que és evident és que les reformes educatives sempre comencen amb una desqualificació del que hi ha, amb una anàlisi negativa, fins i tot catastròfica, de la situació de l'educació. Es tracta de justificar les reformes, partint d'aquesta anàlisi feta des del fracàs. I el TIL i la LOMCE són exemples del que diem sobre aquestes reformes educatives.

PROMESES POLÍTIQUES I ENGANY EDUCATIU: PER A QUÈ SERVEIXEN ELS PROGRAMES ELECTORALS?

Tal com va dir la consellera d'Educació del Govern de les Illes Balears, el curs escolar seria normal si no fos per la vaga. Efectivament, hauria estat normal si no hagués estat per la vaga dels docents, per les manifestacions i protestes, pel malestar de la comunitat educativa, per la preocupació de les associacions de mares i pares, pels expedients a directors, per les dimissions d'equips directius i altres càrrecs, per la por que està impregnant les relacions del professorat i dels centres amb l'Administració educativa, per l'oposició de la majoria de partits a la política educativa del Govern, pel menyspreu als experts en educació i a la universitat, per la impossibilitat de consens amb els representants dels treballadors de l'ensenyança... En definitiva, per la manca de diàleg real entre tots els implicats en la gestió de l'educació, malgrat les promeses electorals.

Hauria estat un curs normal si no hagués estat per les retallades educatives, per la disminució del nombre de docents a les escoles, per l'ampliació de l'horari lectiu del professorat, per l'augment de les ràtios d'alumnes per aula, per la desaparició de programes de suport a la diversitat, per la improvisació educativa constant, per la disminució de les beques de menjador i dels ajuts per la compra de llibres, per la manca de consideració als consells escolars... I tot això sense diàleg ni acords.

I això passa quan el programa electoral del Partit Popular Balear deia, com a punt fonamental, el següent: «Una educació fruit del consens, apostant per un acord educatiu a les Illes Balears. Durem a terme un model de funcionament consensuat que no impliqui modificacions estructurals amb l'alternança política, per la qual cosa permetrem garantir la seva continuïtat i aplicabilitat, en què es prioritzi una educació personalitzada i específica de cada alumne com a primer objectiu, perquè pugui adquirir les competències necessàries per abordar amb èxit la seva realització personal.» En aquest context —i al marge del que ja ningú recorda de la proposta de pacte que va presentar l'exconseller d'educació Rafel Bosch, juntament amb el president Bauzà a l'inici de la legislatura— és evident que els fets no només desmenteixen el programa electoral, sinó que són la constatació d'un engany educatiu. I del TIL (Decret del tractament integrat de llengües), en el programa electoral no hi ha cap tipus de proposta que vagi en aquesta direcció. Només es fa una apel·lació al coneixement d'una llengua estrangera en el marc comú de referència europeu, i a la llibertat dels pares de triar la llengua d'ensenyament, promesa «estrella» que ja ha passat a millor vida, segurament a causa d'uns

resultats inesperats, quan es va posar en marxa el programa de l'elecció dels pares de la primera llengua d'ensenyament.

Si el programa electoral ha de ser el pacte que els polítics fan amb la ciutadania, és evident que, en aquest cas concret, no només ens trobam davant un incompliment del seu programa en la lletra i en l'esperit, sinó que, a més, la política educativa va en la direcció contrària de la ja famosa promesa de les autopistes de l'educació. Un exemple d'engany educatiu i electoral. No es pot fer referència al programa electoral quan interessa i deixar-lo de banda quan ho decideixen amb propostes contràries a les que es varen presentar, apel·lant o bé a la responsabilitat o bé a l'herència rebuda. Si la política, les institucions, els partits i, fins i tot, el règim polític que va sorgir de la Constitució del 1978 estan en crisi, desprestigiats, i generen desconfiança dins la societat civil i els ciutadans, cal cercar les causes, per exemple, en aquesta dicotomia entre el Govern i la ciutadania, en la certesa d'un engany electoral permanent.

En el cas de l'educació a les Illes Balears, la imposició d'una política educativa diferent de la promesa i la seva aplicació amb autoritarisme i manca de diàleg estan duent el nostre sistema escolar a una situació de conflictivitat permanent, a un carreró sense sortida i a un increment de problemes mai coneguts en la nostra comunitat. Si els nostres governants pensen que així es poden millorar els problemes que té l'educació a les Illes Balears, aquesta és una demostració d'uns responsables polítics que han perdut el seny, el contacte amb la realitat educativa i el respecte democràtic a la ciutadania i a la comunitat educativa.

Per què es tracta així el sector educatiu i es parlava de les autopistes de l'educació durant l'etapa electoral? Quina seria la conducta política del Govern davant un conflicte en el sector turístic, el transport o la sanitat? Pensa el Govern que l'educació es pot millorar amb aquesta política de confrontació i de manca de diàleg? Per què no es vol acabar amb el conflicte educatiu a través del consens, tal com es deia al programa electoral? O és que, en el fons, l'educació pública no interessa? O això és el que es pretén perquè, tal com es diu en bon mallorquí, qui un dia passa, un any empeny. En qualsevol cas, caldrà, en les properes eleccions, exigir als partits polítics assegurar les seves promeses electorals de manera clara i, fins i tot, notarial, si volem evitar el desprestigi progressiu de la política i de la democràcia.

DOS MISSATGES CONTRADICTORIS: DEL TRIOMFALISME ECONÒMIC AL CATASTROFISME EDUCATIU

Durant el curs escolar 2013-2014 s'ha donat a conèixer l'informe FUNCAS —i altres informes que ratifiquen, de facto, el mateix—, en què, entre altres coses, es diu que les Illes Balears és la comunitat on més ha crescut la pobresa des que va començar la crisi econòmica; que, a més, el producte interior brut ha caigut en un 5% aproximadament, s'han perdut un 10% de llocs de treball i l'atur ha passat del 8% de la població al 21%. I, per si no fos prou, cal posar de manifest que, amb la crisi econòmica, hi ha hagut un procés progressiu de destrucció del teixit industrial balear, que ha caigut un 38%. I, així, podríem seguir donant dades sobre el deute públic, la qualitat del treball, l'increment d'aturats de llarga durada, l'increment de les desigualtats socials... Són indicadors que

posen de manifest que ens trobam davant un model econòmic que presenta importants símptomes reals d'esgotament i que necessita canvis progressius, amb acords socials, econòmics i polítics i amb una mirada que superi el curt termini.

Però, malgrat tot això, assistim a una quantitat significativa de declaracions que ens donen la bona nova de la sortida de la crisi. Efectivament, aprofitant la millora relativa d'alguns indicadors macro, es posa de manifest que el pitjor ha passat, que estam sortint del túnel i del pou, que a partir d'ara tot seran millores. Es tracta de vendre triomfalisme econòmic en tots els àmbits i d'animar la societat des de la perspectiva de l'inici de la recuperació econòmica real.

Però aquesta visió triomfalista i positiva de l'economia es transforma en catastrofisme quan parlem d'educació. I, tot això des d'una perspectiva molt ideologitzada i fent valer, fins i tot, els anys en què el PP ha governat l'educació a les Illes Balears. No es tracta d'amagar els problemes reals de l'educació, però sí de posar de manifest el que funciona, el que hi ha de bo i el que hi ha de positiu en el sistema educatiu. És evident que la situació del sistema educatiu de les Illes Balears, d'acord amb diversos informes, no és la millor de les possibles. L'educació en la nostra comunitat és una realitat en blanc i negre, amb punts forts i punts febles. Tenim problemes significatius, però la situació del sistema escolar balear ha millorat no només perquè en educació cap temps passat fou millor, diguin el que diguin els que volen tornar a una educació de pocs i elitista, sinó també perquè ho posen de manifest diversos resultats o indicadors educatius tant de caràcter quantitatiu com qualitatiu.

Però el que resulta inacceptable és que siguin els mateixos responsables polítics d'educació i diversos opinadors sense els coneixements necessaris, els qui manifestin, fins i tot en seu parlamentària, que el nostre sistema educatiu es troba en una situació catastròfica. A més de ser una definició que no respon a la veritat, que és injusta i que desconeix tots els avanços que ha tingut el nostre sistema educatiu, és una desqualificació que és irresponsable, que amaga totes les pràctiques positives que es fan a les escoles, que ignora la tasca dels docents i de la comunitat educativa, que comunica desànim, que desmoralitza i que va, fonamentalment, en contra de l'escola pública. Un acte, en qualsevol cas, d'irresponsabilitat política i educativa.

Així, qualcú pot pensar que és possible millorar l'educació no reconeixent la feina que duu a terme el professorat? Pot creure qualcú que és possible que l'educació sigui de més qualitat sense comptar amb la participació, la complicitat i l'empatia del col·lectiu docent? Pot imaginar qualcú que és possible aconseguir l'esforç de tota la comunitat educativa fent campanyes que defineixen l'estat de l'educació només ressaltant el que no funciona i amagant el que funciona de bon de veres?

L'educació no es millora a cops de decret perquè la realitat escolar és més complexa. Cal passar de l'unilateralisme al multilateralisme educatiu amb tots els implicats. La política de la confrontació i el conflicte no són la solució. Per què als governs els costa tant arribar a acords de mínims en educació, tot i que s'arriba a consens en altres camps també sensibles econòmicament, políticament i socialment? En política, com en la vida, el que cal no és vèncer, sinó convèncer. Però els fets ens confirmen que la política educativa no va en aquesta direcció. Tot el contrari, el que necessita l'educació, l'escola pública, els docents, els estudiants, la comunitat educativa i la societat és una altra actitud política i educativa. Què es pretén amb aquesta política? A qui afavoreix tota aquesta situació? Malauradament ens trobam

en un carreró sense sortida. Ens manquen polítics capaços de sortir del seu redol ideològic i de posar fill a l'agulla de les solucions. Necessitam uns governants que compleixin les seves promeses educatives, que creguin en l'educació, que governin des de la responsabilitat i la complicitat, l'empatia i la confiança, la decència i la dignitat, el seny i la positivitat, el diàleg i la paraula.

PISA, ENTRE EL CATASTROFISME, EL DESCONEIXEMENT, LA UTILITZACIÓ POLÍTICA I LA REALITAT EDUCATIVA

I en aquest mateix context, abunden les anàlisis que es fan de l'Informe PISA (Programa internacional per a l'avaluació d'estudiants) en aquesta mateixa direcció del catastrofisme. Així, no hi ha cap dubte que quan es donen a conèixer els resultats de les diverses proves del PISA, aquests no deixen indiferents ningú. Tothom hi ha de dir la seva: mitjans de comunicació, polítics, professors i mestres, pares, experts en educació, opinadors, etc. Sembla com si el PISA fos, per a alguns, una mena de Bíblia educativa o, si es vol, la classificació vertadera de l'educació dels països, és a dir, el rànquing mundial de l'educació. Però de les anàlisis que es fan, podem plantejar, d'entrada, una sèrie de conclusions: un desconeixement real sobre el que representen aquestes proves, una anàlisi esbiaixada dels resultats, una manca d'aprofundiment, una concepció determinada de l'educació o una utilització interessada de les dades obtingudes tant des de la perspectiva política com des de la perspectiva pedagògica. Efectivament, resulta absolutament necessari analitzar els resultats, sabent de què parlem realment. Per tant, anem per parts una vegada que ha passat el temps de les emocions visceralment i de la precipitació de les anàlisis.

Així, en primer lloc, resulta una dada significativa que els estudis sobre el rendiment educatiu siguin elaborats per l'OCDE i no per la UNESCO. I no es tracta, segons la meua opinió, d'una qüestió anecdòtica, sinó que aquest fet demostra la concepció fonamentalment economicista, pragmàtica i mercantilista que hi ha darrere aquest tipus d'informe. No es tracta de negar la relació important i significativa que hi ha entre economia, educació i mercat de treball, sinó simplement de posar de manifest que no és un organisme com la UNESCO l'encarregat de dur a terme aquestes investigacions educatives, ateses les seves funcions, les seves característiques i la seva responsabilitat sobre l'educació i la cultura.

En segon lloc, tot i la importància que tenen els resultats de l'aplicació de les proves del PISA als diversos països analitzats, cal posar de manifest que amb aquestes avaluacions no s'analitza tot el sistema educatiu, sinó, simplement, una part molt concreta, encara que significativa. Són unes avaluacions que ens aporten evidències interessants sobre el funcionament de l'escola, però que deixen de banda tot un seguit d'aspectes clau alhora d'analitzar la funció de l'educació. En aquest sentit, és totalment necessari conèixer les característiques de les proves que s'apliquen. Així, el Programa internacional per a l'avaluació d'estudiants (PISA és la sigla en anglès) es basa en proves validades que es duen a terme cada tres anys a una mostra representativa d'alumnat de quinze anys de 65 països, en què s'analitzen les competències adquirides pels estudiants en llengua, matemàtiques i ciències. A més, cal afegir-hi que la darrera prova analitza les habilitats pràctiques dels estudiants.

De totes maneres, aquestes anàlisis de les competències no es fan de manera abstracta. En aquest sentit, cal tenir en compte que abans de fer l'examen els alumnes responen un qüestionari en el

qual detallen aspectes de la seva vida, família i actitud cap a l'estudi per avaluar el seu context personal. També els directors dels centres que passen els tests envien informació sobre el col·legi. Totes aquestes qüestions relatives a l'entorn socioeconòmic de l'estudiant i com influeix en el seu rendiment es tenen en compte a l'hora d'analitzar els resultats. És important conèixer aquesta dada, ja que ajuda a contextualitzar els resultats del PISA. A més la comparabilitat internacional i la realització de les proves de manera temporal són aspectes que cal valorar de manera significativa. Tanmateix, hi ha crítiques importants tant des de la perspectiva metodològica com per la manera d'aplicar dites proves, que no es poden desconèixer ni deixar de banda, però que no poden invalidar el que aporta aquest informe educatiu de l'OCDE.

En tercer lloc, i tal com hem dit abans, els resultats del PISA provoquen, quan es donen a conèixer, una allau de reaccions poc meditades i poc reflexionades. I van des de la desqualificació de les proves i del que representa PISA fins al qüestionament de tot el sistema educatiu espanyol, ja que parlen de desastre, de fracàs, de drama..., i sobretot justifiquen les reformes educatives que, com la LOMCE, es consideren necessàries i salvadores de la situació desastrosa de l'escola espanyola. I la realitat dels resultats necessita matisacions, necessita anàlisis i, fins i tot, necessita que s'asserenin les reflexions i els comentaris. Així, tot i que els resultats del PISA per a Espanya són millorables i, en alguns casos, mediocres, cal posar de manifest les diferències entre les diverses comunitats autònomes. Per exemple, el País Basc i Navarra, amb la mateixa llei educativa que el conjunt d'Espanya, tenen uns resultats superiors a la mitjana de l'OCDE. Les Illes Balears, malgrat que estan a la cua en l'àmbit d'Espanya, han millorat els resultats en els darrers anys.

Tanmateix, els resultats generals obtinguts posen de manifest algunes conclusions, si tenim en compte les anàlisis dutes a terme per diversos experts del PISA (Jorge Calero, M. Luz Martínez, Julio Carabaña o Andreas Schleicher):

- 1) El mesurament que es fa al PISA és d'una escala que oscil·la entre 300 i 700 punts aproximadament, en la qual Espanya se situa majoritàriament en el nivell mitjà en les tres competències, i les diferències entre Espanya, la UE i l'OCDE són molt poc significatives, la qual cosa, traduïda al nostre habitual sistema d'avaluació, serien dècimes o centèsimes. Fins i tot, n'hi ha que parlen d'una diferència d'un trimestre.
- 2) Per què no es diu que Espanya supera els Estats Units o Suècia en matemàtiques o Luxemburg, Noruega o Itàlia en ciències o Islàndia, Israel o Eslovènia en lectura? És que aquesta dada no interessa? I en el cas que no interessi, per què?
- 3) Espanya és un país de l'OCDE, que parteix d'uns nivells educatius inferiors als d'una gran part d'aquests països. Així, podem afirmar que Espanya l'any 1991 partia amb una taxa d'analfabetisme del 20,30%, localitzat principalment en les comunitats autònomes del sud. Aquesta dada és fonamental per entendre què passa a Espanya i quins són les nostres expectatives pel que fa a aquest informe.
- 4) Segons el PISA, Espanya duplica el percentatge d'alumnes de 15 anys amb pares que tenen un nivell educatiu baix. El PISA informa també que el nivell educatiu dels pares incideix signifi-

tivament en el rendiment de l'alumnat. No obstant això, aquest factor distant entre Espanya i l'OCDE mostra grates sorpreses per a Espanya, ja que l'alumnat que prové d'aquest nivell obté millors resultats en comparació de la mitjana de l'OCDE i la UE, la qual cosa vol dir que el sistema educatiu espanyol ha sabut contrarestar millor les diferències procedents d'entorns socials, econòmics i culturals menys afavorits. També és cert que els resultats del PISA són millors en l'alumnat amb pares que ocupen llocs de treball qualificats. La diferència de rendiment arriba a ser de fins a 80 punts sobre l'alumnat amb pares que tenen treballs de baixa qualificació.

- 5) Destaquen els resultats d'Espanya que aconsegueixen que hi hagi menys joves en els pitjors nivells en lectura i ciències que a la UE i en la resta de l'OCDE, amb diferències de 20 i 15 punts, la qual cosa contribueix decididament a la cohesió social i a la inclusió, és a dir, el PISA situa el sistema educatiu espanyol entre els més equitatius de l'OCDE, proper als de Noruega o Finlàndia i més equitatius que, entre altres, els de Corea del Sud, el Japó, Suïssa o els Països Baixos.
- 6) El PISA també mostra que els alumnes no repetidors aconsegueixen uns resultats molt bons, superiors a la mitjana de l'OCDE i la UE, fins i tot millors que els de Corea i el Japó. Els repetidors es troben en cursos inferiors, mostren un baix rendiment i risc d'exclusió social.

Tot i que podríem seguir donant resultats i anàlisis, és evident que els que hem mostrat demostren que el PISA ens dona conclusions interessants, que la situació educativa no és simple sinó complexa i plural, que és necessari millorar en qualitat i no disminuir en equitat, o que hi ha molts opinadors i polítics que fan anàlisis simplistes i uniformes, des del desconeixement, la desqualificació i la utilització política i ideològica. El PISA no és tota la veritat educativa, però tampoc no es pot desqualificar de la manera com alguns ho fan. Dóna dades que cal analitzar i sobre les quals cal reflexionar. Però l'educació, l'escola, és, tal com hem dit, molt més que PISA. I això és fonamental tenir-ho en compte.

Per tant, el que seria un error és dirigir les reformes educatives tan necessàries en funció del que avalua el PISA, a la qual cosa la LOMCE —molt més que una llei educativa— sembla que es dirigeix: donar resposta als criteris avaluatius del PISA i la formació professional bàsica, amb l'objectiu fonamental de maquillar les estadístiques de l'abandonament escolar. D'aquesta manera tindriem el trencaclosques perfecte sobre el qual poder afirmar que l'educació a Espanya millora gràcies a la LOMCE.

Així doncs, de les dades de l'Informe PISA i d'altres informes, es dedueix que la situació educativa a Espanya —i a les Illes Balears— és millorable, però, partint d'una anàlisi rigorosa, d'un tractament mediàtic i polític racional, de la recerca d'una estabilitat i d'una continuïtat educativa, de la realització d'una flexibilització i simplificació de la legislació i dels currículums, d'una aposta per l'autonomia de centres, d'un nou model directiu i de la necessària participació educativa, d'una política a favor de la diversitat, de la qualitat i de l'equitat... I tot això només es pot fer des del diàleg, el consens i la racionalitat pedagògica.

En qualsevol cas, l'Informe PISA ens dona informacions, ens dóna dades i conclusions i ens ajuda a reflexionar sobre el que volem fer de la nostra educació, del nostre país. Però l'educació és molt més que l'Informe PISA. Hi ha altres dades, altres informes, altres resultats que cal conèixer. Així, mentre

alguns volen ser finlandesos o coreans, el camí de l'educació l'hem de dissenyar nosaltres mateixos. Tenim els instruments, tenim coneixements, tenim informacions i dades. Ens falta, segurament, la voluntat política i social per millorar la nostra educació de manera seriosa.

LA IMMERSIÓ LINGÜÍSTICA ÉS EL MODEL DEL SISTEMA ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS?

Si el catastrofisme educatiu és la justificació de les reformes educatives actuals, l'aprovació del TIL es fonamenta en la idea que la immersió lingüística és la causa del fracàs escolar a les Illes Balears. Això sí, sense cap dada que ho fonamenti. En aquest context, la conflictivitat i la crispació política, educativa i social que ha provocat i està provocant el TIL a les Illes Balears és d'una evidència absoluta. En qualsevol cas, els arguments per justificar el TIL resulten interessants. Així, el president Bauzá ha fet referència a dos arguments bàsics. El primer, que el seu objectiu era canviar el model d'immersió i d'imposició que hi havia a les escoles de Balears. I el segon, que es tractava de tirar endavant un model de llibertat modernitzador de l'educació balear. Anàlitzem, doncs, aquesta argumentació i la seva realitat.

El punt de partida d'aquesta situació actual són les relacions entre la llengua i l'escola, unes relacions que es poden analitzar des d'una perspectiva molt polititzada o bé des d'un plantejament pedagògic i psicològic. En aquest context, ens podem formular diverses qüestions: es caracteritza el sistema escolar de les Illes Balears pel fet de ser un model d'immersió i d'imposició lingüística?, és el sistema escolar de les Illes Balears un model que fomenta el monolingüisme en català?, es fonamenten aquestes afirmacions del president Bauzá en dades objectives?, hi ha diferències entre les competències adquirides pels escolars de les Illes Balears en català i en castellà?, o quin és el nivell d'assoliment de les competències en anglès? Tot i que resulta difícil tenir totes les dades sobre aquesta qüestió i que caldria matisar el concepte d'immersió lingüística, utilitzarem les publicades a l'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears* i partirem d'un concepte flexible d'immersió lingüística i una concepció àmplia d'ensenyança en català en els diversos nivells i matèries, centres i municipis.

Però, anem per parts. Si analitzem la normativa existent sobre aquesta qüestió, podem afirmar que, a diferència de Catalunya, les Illes Balears no tenen una legislació que estableixi un sistema d'immersió lingüística. La legislació escolar sobre el català a les Illes Balears, fonamentada en l'Estatut d'Autonomia i la Llei de Normalització Lingüística, que ha sofert petites variacions al llarg dels anys i de legislatures diferents, té, amb el decret de mínims, un exemple d'aquesta afirmació de no-existència d'un model d'immersió lingüística. Tot i això, cal dir que aquesta normativa, des de la flexibilitat que presenta, ha possibilitat que determinats centres, nivells educatius i matèries apliquin aquest model d'ensenyament en català.

I què ens diu la realitat escolar sobre aquest fet de l'ensenyament en català, de la immersió lingüística? Les dades analitzades posen de manifest el següent:

- 1) La diversitat d'escolarització en català en els diversos nivells educatius. Així, les dades ens demostren que, a mesura que s'incrementa el nivell educatiu, la presència de les matèries en català disminueix, amb unes diferències significatives entre l'educació infantil, l'educació primària i

l'educació secundària de més trenta punts. Unes dades, per tant, prou significatives. De qualsevol manera, el sistema d'elecció de llengua del Govern dels darrers cursos pot haver fet disminuir el percentatge de català en l'educació infantil de manera poc significativa.

- 2) Una altra dada important i significativa és la presència més elevada del català a les escoles públiques que als centres privats en tots els nivells educatius i, a més, amb diferències significatives en favor de la iniciativa pública. Les diferències, en els diversos nivells educatius, poden arribar a assolir els 25 punts en l'educació infantil, més de 30 punts en l'educació primària i més de 35 punts en l'educació secundària. I dins els centres privats concertats també cal parlar de diferències.
- 3) Les diferències també són importants per illes: Menorca i Mallorca són les illes amb més català, malgrat que les Pitiüses presenten un percentatge més petit. Però cal tenir en compte les diferències entre Eivissa i Formentera.
- 4) Les diferències entre Palma i la resta de Mallorca també són importants en favor de la Part Forana, amb diferències molt importants en favor dels centres ubicats als pobles de Mallorca per comparació amb Palma.

Podríem continuar amb més dades, però les que hem descrit posen de manifest no només que la immersió lingüística no té una base legal que la faci obligatòria a tot arreu, sinó que la realitat escolar dels diversos centres de les Illes Balears demostra una diversitat prou significativa. Una diversitat que també desmenteix aquest «mantra», d'una immersió lingüística generalitzada i fruit de la imposició. De quina immersió, de quina imposició se'ns parla? El que resulta evident és que ens trobam davant una realitat plural de no-immersió generalitzada i en la qual els diversos centres han elegit el seu projecte lingüístic. I tot això des del consens i l'acord, al marge de petits conflictes que puguin existir i que cal solucionar. Però el que no hi ha és imposició. La normativa és flexible i oberta, i la realitat és una prova de pluralisme, de diversitat i de capacitat de decisió dels centres sobre els seus projectes lingüístics.

Si el plantejament del TIL es basa en aquestes dades falses, què podem esperar d'una norma que té la fonamentació psicològica, pedagògica i metodològica inadequada, que no té professorat suficientment qualificat i es planteja amb una temporització que resulta il·lògica i incoherent? És aquesta una aposta per la modernització i la llibertat? De quina modernització i de quina llibertat es parla? Perquè una cosa és el TIL i una altra el trilingüisme o el foment del coneixement de l'anglès fet de manera seriosa, racional, viable, possible i amb consens.

Tanmateix, és evident que no podem estar satisfets, d'acord amb les dades proporcionades per l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu de les Illes Balears (IAQSE) i altres organismes, amb les competències lingüístiques en català, en castellà o en anglès que tenen els nostres estudiants. Però per això, per millorar-les, cal cercar aquells camins, aquells recursos, aquelles metodologies, aquelles normatives, aquells professors que ho facin possible, des de la racionalitat, les evidències científiques, els programes escolars d'èxit i el consens lingüístic. Tanmateix, la realitat ens demostra cada dia que aquest no és el camí elegit per l'executiu balear per millorar el domini de llengües dels nostres escolars. Els coneixements no es milloren per decret.

En qualsevol cas la immersió lingüística no és el model, malgrat el que es digui, de les escoles de les Illes Balears, ni pel que fa a la normativa ni pel que fa a la realitat. Les dades són aquí per demostrar-ho. El que no es pot fer, per raons de moral social i de responsabilitat política, és falsejar la realitat i la legalitat per interessos ideològics interessats. Però, mentrestant, n'hi ha que parlen d'imposició i d'immersió. Ens volen confondre o és que estan confosos? Mentrestant als centres educatius ens trobam amb inseguretats, dubtes, confusions i percepció de caos. Però, i les solucions reals per millorar l'educació i les competències lingüístiques, quan es duran a terme?

QUAN NI EL CONSELL ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS SERVEIX PER A LA PARTICIPACIÓ DE LA COMUNITAT EDUCATIVA

No hi ha cap dubte que la participació de la comunitat educativa és fonamental a l'hora de poder abordar els problemes i els reptes a què s'enfronta l'educació en el segle XXI. És una participació que s'ha de combinar amb l'eficàcia i els bons resultats, però aquests bons resultats no són possibles sense estabilitat, sense recursos o sense la complicitat dels agents educatius. Sembla que a Espanya, la qüestió de la participació està en procés de retirada si hom analitza tant la legislació com la realitat educativa. L'exemple de la LOMCE és paradigmàtica del que diem: no només es tracta d'una norma que no ha tingut el consens polític i educatiu necessari, sinó que ha suposat la reducció del paper dels consells escolars dels centres.

I si això està passant a tot l'Estat, tant des del Govern de les Illes Balears com des de la Conselleria d'Educació s'ha posat de manifest, al llarg del curs passat, que no era possible dur a terme una negociació i un diàleg amb la comunitat educativa per abordar la situació que està vivint l'educació a les Illes Balears, per manca d'interlocutors vàlids dins l'educació pública. Una afirmació que, almenys, resulta una prova de falta de respecte a la veritat. Són molts els espais de diàleg que hi ha per afrontar els diversos problemes de l'educació. És una qüestió de voluntat política.

Tanmateix, una de les característiques de la política educativa que està aplicant tant el Govern d'Espanya com el de les Illes Balears és, sense cap dubte, la manca de diàleg, la presa unilateral de decisions, l'autoritarisme, la prepotència, el menyspreu o la desvalorització dels canals de participació de la comunitat educativa en els diferents nivells. Els fets parlen sols i no cal anar a cercar gaires exemples per posar de manifest aquesta política en què la negociació i el consens han brillat i brillen per la seva absència: la LOMCE, d'una banda, o el TIL, de l'altra. No es tracta de posar en qüestió la legalitat i la legitimitat dels resultats electorals, però sí de manifestar que existeixen altres legitimitats i legalitats que, també, cal respectar i tenir en compte.

I una de les manifestacions d'aquesta manca de confiança amb els canals de participació és, sense cap dubte, la pèrdua de funcions que han sofert els consells escolars dels centres d'acord amb la nova regulació de la LOMCE. Però si això ha passat en l'àmbit estatal, a les Illes Balears cal constatar no només les retallades en la composició del Consell Escolar de les Illes Balears (CEIB), sinó també els canvis en la seva consideració i en el seu simbolisme pedagògic com a òrgan de representació de tota la comunitat educativa.

La democràcia —i ara ho constatarem de manera clara i explícita— no només són les eleccions, sinó que cal anar més enllà amb l'objectiu d'aprofundir en la representació i amb la participació. La creació —dins l'àmbit de l'educació— dels diversos consells escolars de l'estat, autonòmics o municipals fou i és una demostració de la necessitat d'articular els mecanismes adequats per fer possible que els sectors de la comunitat educativa puguin fer sentir la seva veu a l'hora de prendre decisions educatives. I ho reconeix la Llei del Consell Escolar de les Illes Balears quan diu que el que pretén és definir i conformar un marc que garanteixi vies de participació efectiva dels sectors implicats en l'educació, amb tota la riquesa que suposa la diversitat d'interessos que conflueixen en la programació de l'ensenyament no universitari.

Però aquesta filosofia que presideix o hauria de presidir el funcionament del CEIB va començar a canviar quan, a principis de l'actual legislatura el plenari no va aprovar una normativa que feia referència a la qüestió de la lliure elecció de llengua per part dels pares. A partir d'aquest moment, i amb l'excusa de l'austeritat, es va dur a terme un canvi de composició que fou la primera retallada efectiva a la participació de la comunitat educativa. I des d'aquell moment, el CEIB ha anat perdent la seva finalitat de ser un espai de participació, per anar convertint-se en una corretja de transmissió de la política de la Conselleria d'Educació, un canvi de funció que demostra que la manca de diàleg s'està convertint en la marca d'aquest Govern que havia de fer autopistes de l'educació i que, fins i tot, va plantejar un pacte social i polític per l'educació.

A més, a aquesta retallada de representació se li han d'afegir altres accions que no fan més que certificar la manca de consideració cap al CEIB per part del Govern. Així, tot i l'actual representació del CEIB més favorable al Govern, alguns membres d'aquest, procedents de la Conselleria, han fet informes de ponència que han cercat el consens. Però dits informes han estat desoïts per part de l'Administració educativa de manera clara. El cas del TIL, en què es va cercar un document de síntesi, és una prova evident de la manca de consideració cap a aquest organisme de participació educativa.

Un altre exemple és l'abús que està fent la Conselleria d'Educació de la via d'urgència perquè el CEIB faci els informes pertinents sobre les normatives que ho necessiten. Ens referim, ara i aquí, a les normatives sobre el currículum de primària, a la del programa de reutilització i la creació d'un fons de llibres de text o de la formació professional bàsica. Les urgències amb què es remetent aquestes normatives al CEIB no es justifiquen des d'una perspectiva pedagògica, només des d'una perspectiva política. Els membres del CEIB necessitem temps i recursos per dur a terme una anàlisi acurada de la dita normativa.

Tot això, juntament amb el fet que no es fan els informes sobre la situació del sistema escolar des de fa anys, demostra la concepció que la Conselleria d'Educació té del CEIB. Sembla simplement que el dit organisme és un tràmit necessari que han de passar perquè ho diu la Llei. I si la Llei ho diu, es fa, no sigui cosa que passi el mateix que amb el decret TIL, en què es varen veure obligats a fer un decret llei per no passar-ne una part pel dit Consell Escolar de les Illes Balears. Es tracta, doncs, d'una manca de respecte polític, professional, pedagògic i personal als membres que pertanyem al CEIB.

I, finalment, cal posar de manifest la passivitat, la inacció i el silenci clamorós que ha mostrat i mostra la presidència del CEIB amb relació al conflicte educatiu que pateix l'educació balear

malgrat les demandes que s'hi han fet. Resulta incompressible aquesta conducta d'aquest organisme de representació i participació de la comunitat educativa, que hauria d'haver liderat els esforços per fer possible un diàleg real i obtenir d'un consens educatiu amb relació al TIL i altres aspectes de la política educativa autonòmica.

Quins són els temors perquè el CEIB no sigui la caixa de ressonància del batec de la comunitat educativa? Per què no es pot convertir el CEIB en un «parlament educatiu» de les Illes Balears, incrementant-ne la representació i fent les propostes necessàries perquè el nostre sistema educatiu faci, des del consens, les reformes necessàries per millorar la seva qualitat i la seva equitat educativa? O és que encara qualcú pot pensar que és possible millorar l'educació sense la complicitat, la participació i l'empatia de la comunitat educativa? Qui no vol, en realitat, un Consell Escolar representatiu i participatiu? Qui té por que el CEIB faci el paper que li correspon com a òrgan de participació educativa?

LA RESPONSABILITAT NECESSÀRIA PER GOVERNAR L'EDUCACIÓ

Així, aquesta manca de voluntat negociadora per part del Govern —que té la seva legalitat i la seva legitimitat— suposa un exercici d'irresponsabilitat política i educativa. Qui té el poder té més responsabilitat i s'ha de demostrar amb fets. En aquest context, les preguntes que ens podem fer són moltes i diverses. Es pot jugar, impunement, amb l'educació, amb els alumnes o amb el professorat? És el sistema escolar un espai on es poden fer experiments sense cap tipus de base seriosa i científica? S'imaginen que el Govern volgués introduir un nou model d'intervenció quirúrgica per a tota la xarxa hospitalària de les Illes Balears sense haver diagnosticat els pacients de manera adequada, sense que el personal sanitari tingués les competències adients o sense que s'hagués dut a terme una formació especialitzada en el nou model d'intervenció quirúrgica? I, a més, que aquest model s'hagués d'implantar gairebé de manera immediata. Resulta impossible pensar que el Govern duqués a terme la implantació d'aquest model quirúrgic en les esmentades condicions i sense el consens del personal sanitari sobre el model i sobre les condicions d'aplicació.

Però si aquesta implantació resulta impensable en el camp de la salut o en altres camps, en l'àmbit de l'educació els fets posen de manifest que aquest tipus d'implantació sí que és possible. I el TIL és l'exemple més evident del que dic. Així, en el context de la implantació del TIL, les preguntes que ens podem formular són moltes i diverses: és constitucional la proposta d'equiparar el castellà i el català amb una llengua estrangera?, es pot obligar tots els centres educatius a impartir en anglès i de manera generalitzada les matèries no lingüístiques?, poden els centres ser obligats a implantar aquest model lingüístic independentment de l'opinió del claustre de professors, del Consell Escolar i dels recursos existents?, i s'ha respectat l'autonomia dels centres educatius de manera real? I tot això tenint en compte que cap comunitat autònoma no ha legislat l'obligatorietat de l'ensenyament en anglès, tal com ho ha fet el Govern de les Illes Balears.

Però a les preguntes jurídiques i legals podem afegir qüestions de caràcter pedagògic. Es va fer un diagnòstic sobre el nivell de les competències lingüístiques dels estudiants en l'educació infantil, primària i secundària en català, en castellà i en anglès? Es varen avaluar les competències reals

en llengua anglesa dels professors, independentment del seu nivell de B2 —nivell insuficient per dur a terme una bona ensenyança-aprenentatge? Es va fer una planificació adequada perquè els professors es poguessin formar en relació amb la metodologia AICLE? Existeixen places plurilingües als centres educatius públics i privats? Existeix el material pedagògic per a la seva aplicació? És possible ensenyar una matèria no lingüística en anglès sense que els estudiants en tinguin una bona comprensió? És el calendari aprovat un calendari progressiu i pedagògicament adequat? O és un calendari de caràcter polític?

Però encara n'hi ha més. És responsable aprovar una ordre d'aplicació del TIL, si aquest fa gairebé un curs que s'ha posat en marxa? És responsable enviar al CEIB l'ordre d'aplicació del TIL sense que hi hagi dades que n'avaluin el nivell i la qualitat d'implementació? Quina és l'aplicació real del TIL? Minva el nivell de coneixements de les matèries no lingüístiques que s'ensenyen en anglès? Fan els professors un rol de protectors dels infants per evitar l'increment del fracàs i de la frustració educativa? Quan coneixerem les dades reals d'aplicació del TIL amb transparència i sense cap tipus de maquillatge estadístic?

Efectivament, la rectificació, la flexibilitat o la marxa enrere feta pel Govern de les Illes Balears, amb el vistiplau de les patronals de l'educació privada concertada, en relació amb l'aplicació del TIL, posen de manifest no només la manera com es governa l'educació a la nostra terra, sinó, sobretot, la manca de rigor a l'hora d'implantar un model lingüístic que ni té bases legals clares, ni bases pedagògiques científiques, ni el consens de la comunitat educativa ni dels experts en educació. I si ara es fa una rectificació mínima i de façana, no es contradiu amb el triomfalisme manifestat per la Conselleria d'Educació en relació amb l'èxit en la seva aplicació? Una rectificació, en qualsevol cas, feta només amb una part de la comunitat educativa, però amb la marginació dels pares, de la universitat, dels sindicats i de l'assemblea de docents, dels directors dels centres de primària i de secundària, etc. En definitiva, de la gran majoria de la comunitat educativa. Una «flexibilització» que ja ha tingut una discrepància significativa d'interpretació entre els mateixos signants de l'acord. Un acord donat a conèixer un parell de minuts després que el CEIB l'aprovàs. Una manera de presentar un acord que podem considerar que no té transparència democràtica ni estàtica discutible.

En educació no es poden fer experiments d'aquesta manera, en educació no es poden usar els estudiants com a conillots d'Índies. No podem prendre decisions sense cap fonament ni rigor. L'educació s'ha de governar des de la responsabilitat, des del coneixement del que implica educar la societat del present i del futur. Governar l'educació no es pot fer creant conflictes innecessaris o rectificants sense saber allà on es vol anar. Ningú no nega la necessitat de millorar l'educació i les competències lingüístiques, ans al contrari, però cal fer-ho duna manera seriosa i basada en evidències, dialogada i amb complicitat. En definitiva, de manera responsable.

Però, i ara què? La veritat és que la situació actual és complexa, perquè l'única solució és el diàleg i aquest sembla impossible. El Govern vol demostrar que la vaga és minoritària, però li importen poc les conseqüències, com la desmotivació dels professors. Tots necessitem una sortida a aquesta vaga: Govern, oposició, sindicats, assemblea, pares i mares, directors... I els centres necessiten saber el que cal fer amb els projectes TIL o no TIL. Els docents no poden caure en la desmoralització i la desmotivació i els pares necessiten saber què aprendran els seus fills i de quina manera.

Els que tenen la responsabilitat de governar han de tenir la capacitat de la generositat, han d'evitar les desqualificacions, han de ser humils, perquè aquesta és l'única possibilitat que l'oposició dialogui de manera seriosa.

És l'hora de la POLÍTICA, amb majúscules. Calen polítics que surtin del seu redol ideològic i, amb altura de mires, que siguin capaços d'asseure's i començar a parlar de manera seriosa, racional, sobre evidències pedagògiques contrastades. Cal començar a parlar amb la comunitat educativa, partint de la idea que les majories absolutes no poden ser un xec en blanc als governants perquè, tal com diu Adolfo García, en un article a *El País*, les majories absolutes no poden ni han de ser parèntesis inhibidors per als ciutadans. Aquests han de seguir influint sobre els seus representants. És l'hora de la responsabilitat de tots els qui tenen la possibilitat de governar. No es pot entrar dins una dinàmica política en la qual les alternances polítiques impliquen canvis en els models educatius o en els models lingüístics de manera permanent i alternativa. Cal un acord de mínims en què tothom es pugui moure i tenim un element comú: tots estam d'acord a potenciar l'ensenyament de l'anglès a l'escola, però segur que hi ha més elements d'acord. L'educació no es millora a cops de decret perquè la realitat escolar és més complexa. Cal passar de l'unilateralisme al multilateralisme educatiu amb tots els implicats. En educació no totes les opinions són vàlides, però no hi ha una sola veritat. La política de la confrontació i el conflicte no són la solució. Per què als Governos els costa tant arribar a acords de mínims en educació, malgrat que s'arriba a consens en altres camps que també són sensibles socialment?

Tanmateix, la política educativa només es pot fer des de la decència política, moral, pedagògica i intel·lectual. Tal vegada és una ingenuïtat, però, en qualsevol cas, és l'única manera d'aconseguir una educació de més qualitat, més digna i equitativa per a tothom.

LA LOMCE, MÉS QUE UNA LLEI EDUCATIVA

No estam en el millor dels mons educatius, no vivim en la terra de les meravelles, no podem estar satisfets amb els resultats, però tampoc no som davant una realitat només en negre, de fracassos totals o de resultats negatius. L'educació, malgrat el que en queda per millorar, té molts centres amb molt més que brots verds. Té èxits, té projectes innovadors, té programes creatius, presenta bons resultats, tenim professorat motivat i dedicat, tenim centres que funcionen... Els qui s'entesten —opinadors, tertulians, polítics, governants i parlamentaris— a veure-ho tot de color negre o que només parlen en negatiu, són els qui s'omplen la boca de qualitat i d'excel·lència educativa, però no l'apliquen a la seva professió, a les seves declaracions polítiques, a les seves actuacions parlamentàries. Farien bé aquests cercadors de l'excel·lència educativa en els altres d'utilitzar arguments allà on només hi ha desqualificacions, com a mostra de la seva excel·lència.

És que hi ha algú que encara creu que es pot millorar l'educació, obtenir més competències comunicatives en les dues llengües oficials o en una tercera llengua desqualificant el professorat, amagant la realitat educativa, cercant el conflicte o menyspreant la necessària empatia i complicitat que governar l'educació implica? Ho he dit moltes vegades: davant l'educació, només hi pot haver diàleg o conflicte. La modernització del nostre sistema educatiu, en qualitat i en equitat, només es

pot fer amb recursos, amb reformes, amb la paraula, amb acords. Aquest és l'únic camí. Però n'hi va que ens volen dur pel camí contrari. Les autopistes de l'educació ja han desaparegut, si és que havien existit mai, ni que fos damunt el paper.

A l'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears* de l'any 2013, i a la seva introducció, es va fer una anàlisi profunda sobre la LOMCE. Però val la pena seguir fent aquesta anàlisi, partint de la idea que la LOMCE representa més que una simple llei educativa. No es tracta d'un simple canvi de normativa. La nova legislació educativa va més enllà.

En primer lloc, és important emmarcar la nova normativa legislativa en el context de les polítiques educatives que s'estan aplicant. Efectivament, tot i que el canvi de normativa és important, cal tenir en compte que hi ha altres elements que defineixen el que es pretén des de la perspectiva escolar. Així, ens referim a la posada en marxa de les mesures següents de govern i que incideixen, de manera important, en l'àmbit escolar:

- a) Reducció dels pressupostos educatius
- b) Reducció dels sous dels docents
- c) Increment de les hores de docència
- d) Increment de les ràtios educatives
- e) Disminució del nombre de professors
- f) Desaparició de programes de suport a la diversitat
- g) Disminució de beques de transport, menjador escolar o llibres de text
- h) Disminució de les inversions i despesa corrent...

Per tant, és evident que, tot i la importància de la LOMCE, és evident que les mesures que hi estan relacionades no sols tenen una incidència significativa en la macropolítica educativa, sinó també en la micropolítica escolar.

En segon lloc, de l'anàlisi de la LOMCE, es desprenen una sèrie de punts amb un impacte polític i educatiu molt important:

- a) La «fe» excessiva i exagerada en els canvis legislatius
- b) Una llei en temps de retallades educatives
- c) Menys escola pública, menys estat del benestar
- d) L'estímul de la privada: la desconstrucció de la LODE (Llei orgànica del dret a l'educació)
- e) La confrontació ideològica: el paper de l'església
- f) L'educació «diferenciada»
- g) La recentralització educativa
- h) La desconsideració política i educativa cap a les llengües pròpies i oficials de cada comunitat
- i) La concepció no educativa de l'educació infantil
- j) La segregació primerenca: l'ESO i la formació professional bàsica
- k) Les revàlides i els seus efectes socials i educatius
- l) Una llei que retalla la participació de la comunitat educativa
- m) El nou paper dels directors de centre

- n) Els rànquings educatius
- o) El nou accés a la universitat: una nova discriminació

Es tracta, doncs, de qüestions de gran impacte social i educatiu, que ens posa de manifest que la LOMCE és molt més que una simple llei escolar i que té una forta dimensió política, econòmica i social.

En tercer lloc, i d'acord amb els apartats anteriors, cal fer referència a les conseqüències que des de la perspectiva de la política, l'economia, la societat i l'educació poden tenir totes aquestes mesures de política educativa i legislativa, que amb la LOMCE s'institucionalitzen d'una manera clara i evident.

1. Des de la perspectiva educativa, les conseqüències d'aquestes mesures educatives es podrien concretar, segons la meua opinió, en els elements següents:

- a) Disminució del pes de l'educació pública
- b) L'escola pública: dualització educativa i social
- c) Increment de la pobresa escolar
- d) Escoles de primera i de segona
- e) Baixada del nivell educatiu
- f) Baixada del nombre d'universitaris
- g) Nou elitisme educatiu: nova piràmide educativa

Si analitzen totes les mesures educatives que es plantegen i es duen a terme en aquests moments, tant des del sistema escolar com des del sistema universitari, podem arribar a la conclusió que ens trobam davant un procés de canvi de la democratització educativa aconseguida fins a l'actualitat. Es tracta d'un canvi en l'estructura de la piràmide educativa que pot suposar a mitjà i a llarg termini una nova configuració del nivell educatiu de la població. I tot això amb un canvi en les relacions entre l'escola pública i l'escola concertada, una dualització educativa i social creixent, una classificació d'escoles de primera i de segona. En definitiva, la conformació d'un nou elitisme educatiu.

2. Des de la perspectiva social i de l'estructuració de la societat, les conseqüències d'aquesta política educativa es poden concretar en els elements socials següents:

- a) Desigualtat d'accés a la sanitat, a la cultura, a les pensions, a la dependència, a l'habitatge, al crèdit, a l'educació...
- b) Desaparició progressiva de les classes mitjanes
- c) Increment de la desigualtat social i augment de la pobresa
- d) Model social darwinista i dualització social creixent
- e) Debilitament dels llaços familiars
- f) Desprotecció social progressiva

Resulta evident que ens trobam davant una política educativa, que emmarcada en el context d'una política econòmica i social concreta, tindrà efectes significatius des de la perspectiva de l'estructuració social. Així, l'element més significatiu d'aquestes mesures és, sense cap dubte,

l'increment de la desigualtat social en tots els **àmbits**, amb l'existència d'una societat dual, d'una societat desestructurada i amb un alt nivell de situacions de risc social.

3. Des de la perspectiva econòmica, ens trobam davant la construcció d'un model econòmic molt concret, amb unes característiques molt determinades i amb unes conseqüències significatives:

- a) Model econòmic basat en els serveis i el turisme
- b) La construcció en decadència
- c) Agricultura en procés de desaparició
- d) Disminució de la inversió en economia del coneixement i de la innovació
- e) Procés de desindustrialització creixent
- f) Baixada de salaris: competitivitat?
- g) Disminució creixent de la qualitat del treball
- h) Economia amb necessitats de baixa qualificació?
- i) Per a quin model productiu es planteja el nou model d'educar i formar?
- j) Emigració de les persones més ben formades (enfront del catastrofisme educatiu)
- k) Sobreeducació creixent
- l) Formació professional inadequada
- m) Un nombre important de treballadors sense qualificació

4. Des de la perspectiva política, les conseqüències d'aquestes mesures educatives, són les següents:

- a) Un estat cada vegada més petit i feble?
- b) Disminució de l'estat del benestar
- c) Menys drets polítics i socials?
- d) Democràcia devaluada?
- e) Etc.

Si hom relaciona els diversos elements de tipus polític, social econòmic i educatiu, és evident que ens trobam davant un canvi d'escenari en tots els àmbits. I les preguntes que ens podem fer són més diverses del que he plantejat.

- S'està apostant per una economia basada en salaris baixos i poca qualificació?
- És aquest el futur que necessitam per a les Illes Balears i Espanya en els àmbits econòmic, social, educatiu i polític?
- Podem competir amb aquesta política?
- S'està apostant per un estat del benestar feble?

Davant aquesta realitat, són molts els investigadors, els economistes o els politòlegs que es fan aquestes i altres preguntes. En aquesta perspectiva, l'exministre d'Educació, José María Maravall, planteja que amb la crisi econòmica actual i amb la manera d'abordar-la, cal preveure que el nou model productiu no passarà per l'educació o la investigació, tot i que les dades posen de manifest que els països més desenvolupats fonamenten la seva política en tres eixos:

1. La prosperitat econòmica
2. La cohesió social i familiar
3. L'aposta per l'educació, la formació i el coneixement

Evidentment no anem per aquest camí ni a Espanya ni a les Illes Balears. Anem en direcció contrària... Un futur negre i ple d'incerteses.

LA FORMACIÓ PROFESSIONAL BÀSICA, DE LA PRECIPITACIÓ A LA SEGREGACIÓ I A LA DESPROFESSIONALITZACIÓ

No hi ha cap dubte que el Govern espanyol i el de les Illes Balears tenen molta pressa a desplegar la seva LOMCE. I al marge del que significa aquesta llei —que és quelcom més que una norma educativa per tot el que significa i representa políticament, ideològicament i educativament—, aquesta rapidesa és incompatible amb fer les coses correctament i reforçant la qualitat. Es tracta d'un objectiu polític perquè això és el que realment es pretén; la perspectiva pedagògica o professional no interessa tant. L'educació necessita calma, tranquil·litat a l'hora de dur a terme canvis, una actitud que aquests Governos no tenen ni volen tenir. Però, a més, la posada en marxa de la formació professional bàsica (FPB), malgrat els plantejaments de presumpta integració de tot el sistema de formació professional, no presenta elements clars i explícits d'aquesta integració dels diferents nivells de la formació professional.

Des d'aquesta perspectiva, i d'acord amb la posada en marxa de la formació professional bàsica (FPB), cal plantejar-se la concepció que es desprèn de la LOMCE sobre aquest tipus de formació. La «nova» FPB significa, fonamentalment i en la meua opinió, tres canvis en relació amb el que existia fins ara: a) l'existència de vies escolars diferents i sense comunicació per a joves de 15 anys; b) elecció d'una via que resulta, de facto, quasi obligatòria si es repeteix curs, si no s'aprova o si no es té una disposició a l'estudi; c) obtenir, al final, un títol que només té la sortida d'anar a buscar un treball no qualificat o a estudiar més FP. En aquest sentit, el meu rebuig a l'FPB no només és de caràcter ideològic, sinó fonamentalment pedagògic, social, professional i econòmic. El previsible fracàs de l'aplicació de l'FPB és perfectament previsible, ja que representa l'abandó de tota connexió positiva amb els aprenentatges professionals i amb la preparació per formar part d'una societat complexa. I, tanmateix, ningú nega que a l'ESO calen no només adaptacions curriculars significatives, sinó també diversificacions curriculars importants.

En qualsevol cas, el fet de no formar part del sistema obligatori possibilitarà que la nota del PISA pugui millorar. Aquesta «formació professional» ve a ser el mateix: la mateixa ràtio d'alumnes per professor, una organització curricular acadèmica de sempre, impartida pels mateixos professors, etc. Això sí, amb alguns aprenentatges suposadament *professionalitzadors*. Per tant, es tracta, al meu entendre, d'un tipus d'estudi que no professionalitza, que classifica i discrimina un determinat nombre i perfil d'estudiants, i que ajudarà a «millorar» els resultats del PISA i a «abaixar» el percentatge d'estudiants que abandonen els estudis obligatoris. A més, es tracta, tal com hem dit abans, d'una titulació de segona categoria. Així, un dels objectius que es pretenen aconseguir, també, amb els nous programes d'FP bàsica, és maquillar les xifres de l'elevat índex d'atur juvenil de l'Estat espanyol.

El nou sistema suposarà la condemna a la precarietat i a una baixa qualificació professional de bona part dels nostres joves. Un trencaclosques educatiu i social gairebé perfecte si no fos un engany educatiu i social, professional i estadístic.

En aquest context, aquesta FPB suposa la supressió dels Programes de qualificació professional inicial (PQPI), el graó més bàsic de la formació professional, que tenien el gran avantatge de propiciar l'obtenció del títol d'ESO en finalitzar el segon any dels mòduls voluntaris. Aquesta raó, la titulació, ha estat la principal motivació per a l'alumnat de PQPI per cursar aquests estudis i ha estat, de fet, una eina que ha permès a milers d'estudiants reenganxar-se al sistema educatiu. Els PQPI, amb totes les seves insuficiències, problemes i necessitats de modificacions, han estat un instrument eficaç per assegurar la titulació de milers d'alumnes que, d'una altra manera, estarien al carrer sense la titulació més bàsica a Espanya.

Però, a més, amb aquesta FPB és una incògnita el que succeirà amb l'alumnat amb necessitats específiques de suport que actualment poden cursar els PQPI en les modalitats general i especial. Si la supressió i disminució dels Programes d'atenció a la diversitat s'han dut a terme de manera important en altres nivells educatius, no hi ha cap raó que ens faci pensar el contrari per a l'FPB. I en relació amb les ràtios, cal dir que l'ordre de la Conselleria sobre l'FPB —a punt de ser aprovada definitivament— concreta en 20 el nombre d'estudiants. Des d'una perspectiva pedagògica, i ateses les característiques d'aquest alumnat i del que implica la professionalització de l'FPB, considero que es tracta d'una ràtio prou àmplia. En aquest sentit, penso que la ràtio s'hauria de concretar en un ventall de 15 a 17, en funció del tipus de família professional, del tipus d'alumnes, de les característiques del centre, etc.

Tanmateix, a tot això hem d'afegir la precipitació de la seva implantació i la manca d'una planificació seriosa i rigorosa. Efectivament, la posada en marxa dels estudis d'FPB —al marge de les qüestions pedagògiques, ideològiques i professionals— necessita un període de temps, de planificació, d'elecció de centres, de selecció de les famílies professionals a aplicar, de preparació del professorat, de fer les reformes necessàries..., d'elements que brillen per la seva absència. Per totes aquestes raons, considero que la formació professional bàsica no només no dona resposta a les necessitats educatives dels estudiants, sinó que tampoc professionalitza i és una forma de discriminació i segregació. I a més l'FPB es vol aplicar sense una programació seriosa, sense consens, sense recursos i amb unes condicions de manca de transparència i d'informació important i significativa. Tanmateix, es tracta d'una manifestació més de la manca de consideració estratègica de la formació professional en l'àmbit pedagògic, econòmic i social per part de les administracions competents. Una altra errada educativa i política; una més, i en són...

II. EL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS

El sistema educatiu no universitari a les Illes Balears en xifres (2014)

Belén Pascual

RESUM

La revisió dels principals indicadors del sistema educatiu permet una millor comprensió de la realitat educativa, dels elements que possibiliten canvis i d'aquells que, al contrari, suposen un obstacle per a la millora. Els resultats de l'escolarització solen ser tema habitual de discussió pública, però no podem desvincular aquesta variable de les característiques contextuais, la inversió pública, el model d'escolarització o els processos educatius. A partir de les dades disponibles, una revisió sistemàtica (evolutiva i comparativa) de les principals dimensions que conformen el món educatiu ens aporta punts de referència per a la reflexió. Des d'aquesta perspectiva, més enllà de les creences o les ideologies, es poden delimitar les necessitats educatives existents i orientar l'atenció sobre els àmbits amb majors mancances. En aquest article presentem dades sobre l'evolució del context educatiu, l'escolarització, els recursos i els resultats educatius del darrer curs escolar. La continuació de la situació de vulnerabilitat del sistema educatiu, juntament amb els canvis econòmics i laborals que definiren un nou escenari educatiu, les restriccions pressupostàries, el descens del nivell d'abandonament escolar i l'estabilització de la població estrangera en edat escolar, són alguns dels aspectes més destacables de l'estat actual del sistema educatiu de les Illes Balears.

RESUMEN

La revisión de los principales indicadores del sistema educativo permite una mejor comprensión de la realidad educativa, los elementos que posibilitan cambios y de aquellos que, por el contrario, suponen un obstáculo para la mejora. Los resultados de la escolarización suelen ser tema habitual de discusión pública, pero no podemos desvincular esta variable de las características contextuales, la inversión pública, el modelo de escolarización o los procesos educativos. A partir de los datos disponibles, una revisión sistemática (evolutiva y comparativa) de las principales dimensiones que conforman el mundo educativo nos aporta puntos de referencia para la reflexión. Desde esta perspectiva, más allá de las creencias o las ideologías, se pueden delimitar las necesidades educativas existentes y orientar la atención sobre aquellos ámbitos con mayores carencias. En este artículo presentamos datos sobre la evolución del contexto educativo, la escolarización, los recursos y los resultados educativos del último curso escolar. La continuación de la situación de vulnerabilidad del sistema educativo, junto con los cambios económicos y laborales que definieron un nuevo escenario educativo, las restricciones presupuestarias, el descenso del nivel de abandono escolar y la estabilización de la población extranjera en edad escolar, son algunos de los aspectos más destacables del estado actual del sistema educativo de las Islas Baleares.

L'ESCOLARITZACIÓ EN EL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS

D'acord amb les dades del MECD (2014a), durant el curs 2013-14 la matrícula en els ensenyaments de règim general assoleix la xifra dels 175.017 alumnes, 638 més que el curs anterior. Les variacions més destacables quant a augment del nombre d'alumnes es donen als cicles formatius de grau mitjà —CFGM— (3,87%), cicles formatius de grau superior —CFGS— (2,89%) i programes de qualificació professional inicial —QPPI— (8,27%).

Els dos nivells educatius en què al llarg dels darrers anys s'ha incrementat la matrícula han estat educació infantil i educació secundària no obligatòria, tot i que a educació infantil la variació en aquest curs només ha estat de l'1,31% (vegeu el quadre 1).

QUADRE 1. EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT MATRICULAT A ENSENYAMENTS DE RÈGIM GENERAL I PERCENTATGES DE VARIACIÓ INTERANUALS, PER NIVELLS EDUCATIUS ⁽¹⁾

	2010/11	2011/12		2012/13		2013/14	
	Absolut	Absolut	Variació interanual	Absolut	Variació interanual	Absolut	Variació interanual
Educació infantil	40872	41745	2,14	40615	-2,71	41149	1,31
Educació primària	65203	65529	0,50	66123	0,91	66142	0,03
ESO	40316	40505	0,47	40728	0,55	41227	1,23
Educació especial	573	611	6,63	635	3,93	315	-50,39
Batxillerat	13309	13316	0,05	12951	-2,74	12285	-5,14
CFGM	6487	6377	-1,70	6846	7,35	7111	3,87
CFGS	3933	3848	-2,16	4256	10,60	4379	2,89
PQPI (PGS)	2.207	2113	-4,26	2225	5,30	2409	8,27
TOTAL	172.900	173.433	0,31	174.379	0,55	175.017	0,37

⁽¹⁾ El % de variació representa l'increment del curs corresponent respecte al total del curs anterior.

Font: Estadística de las enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Quant als ensenyaments de règim especial i d'adults, el curs 2013-14 hi ha un total de 36.006 alumnes matriculats, distribuïts entre els ensenyaments d'arts plàstiques i disseny (288), música (1.554), dansa (227), art dramàtic (71), idiomes (17.433), ensenyaments esportius (253) i ensenyaments d'adults (18.003: 11.000 de caràcter formal i 7.003 de caràcter no formal). L'increment de places dels estudis d'idiomes ha estat notable: s'han matriculat 5.402 alumnes més que el curs anterior, increment similar al que hi havia hagut en aquest nivell durant els darrers dotze anys. Continua la tendència d'anys anteriors d'augment de les places dels estudis d'educació d'adults no formal i de reducció de places dels d'educació d'adults formal (vegeu el quadre 2).

L'augment accelerat de l'alumnat nouvingut en els ensenyaments de règim general durant els darrers anys, i principalment als centres públics, és un fet que ha condicionat el nostre sistema educatiu. Igual que al conjunt de l'Estat, aquest increment progressiu actualment s'ha estabilitzat. El curs 2013-14 hi ha un augment del 9,3% de la població estrangera escolaritzada (2.610 alumnes), i s'arriba als 27.994 alumnes estrangers. Aquesta xifra representa el 13,8% de l'alumnat total escolaritzat: són 5,1 punts més que el percentatge estatal i 1,2 punts menys que el curs 2010-11. Als centres públics, aquest percentatge és del 16,9%, i als centres privats, del 7,7%. Es tracta d'una distribució que dista molt de la mitjana estatal: 10,5% als centres públics i 4,8% als centres privats (MECD, 2014a). Dels 27.994 alumnes estrangers, 22.653 estan escolaritzats en centres públics, un 81,27% del total (vegeu el quadre 3).

QUADRE 2. ALUMNAT ALS ENSENYAMENTS DE RÈGIM ESPECIAL I EDUCACIÓ D'ADULTS PER TITULARITAT DEL CENTRE I ENSENYAMENT

	curs 2011-12	curs 2012-13	curs 2013-14		
	Total	Total	Total	Públics	Privats
E de règim especial	13.161	14.359	19826	19455	371
E d'Arts Plàstiques i Disseny	165	265	288	288	0
E de Música	1.419	1484	1554	1203	351
E de Dansa	216	244	227	207	20
E d'Art Dramàtic	81	76	71	71	-
E d'Idiomes	10.988	12031	17433	17433	-
E esportiva	292	259	253	253	-
E d'adults	17.370	17.807	18003	18003	-
E formals	13247	11526	11000	11000	-
E no formals	4123	6281	7003	7003	-
Total	30.531	32.166	36006	36006	-

Font: Estadística de las enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

QUADRE 3. EVOLUCIÓ DE LA MATRICULACIÓ D'ALUMNAT ESTRANGER ALS ENSENYAMENTS DE RÈGIM GENERAL

	Curs 2013-14	Curs 2012-13	Curs 2011-12	Curs 2010-11	Curs 2009-10
Total centres (%)					
Estatal	8,7	9,1	9,5	9,6	5,7
Illes Balears	13,8	14,6	14,7	15,6	10,1
Total centres					
Estatal	731.167	726.781	748.812	749.288	392.774
Illes Balears	27.994	25.384	25.699	26.971	14.867
Centres públics					
Estatal	606.930	600.282	612.304	606.896	315.911
Illes Balears	22.653	20.004	20.397	21.215	11.878
Centres privats					
Estatal	124.237	126.499	136.508	142.392	76.863
Illes Balears	5.341	5.380	5.302	5.756	2.989

Font: Estadística de las enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Les variacions de la distribució de l'alumnat entre centres públics i concertats respecte al darrer curs són lleus. L'alumnat d'ensenyaments no universitaris en centres públics representa un 66,2% del total, un punt més que al curs anterior. Aquest percentatge és similar en el cas d'educació primària,

que passa del 62,8 al 63,6% de l'alumnat matriculat. Tradicionalment, el nivell d'escolarització als centres d'ensenyament públic a les Balears és superior que al conjunt de l'Estat en la formació professional i en l'educació infantil de segon cicle; d'altra banda, és inferior al conjunt estatal als estudis obligatoris (vegeu el quadre 4).

QUADRE 4. ALUMNAT MATRICULAT A CENTRES PÚBLICS

	CURS	Illes Balears	Total estatal
TOTAL	2013-14	66,2	68,3
	2012-13	65,6	68,3
Primer cicle educació infantil	2013-14	68	51,3
	2012-13	71,8	52,6
Segon cicle educació infantil	2013-14	64,8	68,7
	2012-13	64,6	68,9
Educació primària	2013-14	63,6	67,7
	2012-13	62,8	67,6
ESO	2013-14	61,7	65,9
	2012-13	61,2	66
Batxillerat	2013-14	73,5	76,8
	2012-13	73,9	76,4
CFGM / CFGS	2013-14	90,1	77,8
	2012-13	83,3	76

Font: Estadística de las enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Les Illes Balears és una de les comunitats que més inversió destina als concerts educatius. Principalment a Mallorca la divisió en dues xarxes (la de centres públics i la de concertats) fa palesa la necessitat de garantir criteris d'accés i no segregació que permetin un equilibri entre les dues xarxes pel que fa a la distribució de la població estrangera (Orte et al., 2009; Marchesi, 2006; March i Pascual, 2006). D'acord amb les dades del MECD (2014b), la inversió educativa dedicada a concerts l'any 2011 va ser del 20,3%, un percentatge que situa les Illes Balears en el conjunt de les comunitats autònomes (Madrid, Catalunya, País Basc, Comunitat Foral de Navarra) que destinen més recursos a aquest concepte.

Les taxes d'escolarització als ensenyaments no obligatoris han estat regularment més baixes que les estatals.

La taxa bruta d'escolarització de primer cicle d'educació infantil a les Illes Balears, tot i no arribar al 30% fixat per la Unió Europea, ha augmentat durant els darrers anys. Es detecta un important increment de les taxes netes d'escolarització en la primera etapa de l'educació infantil, però el

percentatge de nins entre els 0 i els 3 anys escolaritzats a les Illes continua sent inferior a la mitjana estatal —que supera des de 2009 el 95%—, igual que a les comunitats autònomes de Canàries, Madrid i Comunitat Valenciana (CECS, 2012) (vegeu el quadre 5).

QUADRE 5. EVOLUCIÓ DE LES TAXES NETES D'ESCOLARITZACIÓ ENTRE 0 I 3 ANYS

	Curs 2011-12		Curs 2010-11	Curs 2001-02
0-2 anys	<1	1		
Estatal	9,7	31,8	28,6	10,6
Illes Balears	7,2	23,4	19,4	6,5
2 anys				
Estatal	49,8		48,1	21
Illes Balears	33,2		31,1	11,9
3 anys				
Estatal	95,1		96,6	92,4
Illes Balears	91,8		94	94,7

Font: Estadística de las enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Pel que fa als estudis de secundària no obligatòria (batxillerat i cicles formatius), les taxes netes d'escolarització al conjunt de l'Estat han anat augmentant amb el pas dels anys, però en menor mesura a les Balears. Les taxes autonòmiques sempre són més baixes que les estatals. El curs 2011-12 les taxes estatals eren del 96,7% als 16 anys, el 91,1% als 17 anys i el 78,7% als 18 anys. Aquestes mateixes taxes a les Illes Balears són del 87,5%, el 80,3% i el 56,5% respectivament. Les diferències entre homes i dones es mantenen, però de forma menys accentuada que en cursos anteriors: no hi ha diferència als 18 anys, hi ha una diferència de 2,3 punts als 16 anys i d'1,5 punts als 17 anys (vegeu el quadre 6).

QUADRE 6. TAXES NETES D'ESCOLARITZACIÓ EN EDATS POSTOBLIGATÒRIES EN EL SISTEMA EDUCATIU I FORMATIU⁽¹⁾

	16 anys		17 anys		18 anys	
	2006-07	2011-12	2006-07	2011-12	2006-07	2011-12
Total						
Estatal	92,7	96,7	82,1	91,1	69,1	78,7
Illes Balears	86,1	87,5	71,5	80,3	47,7	56,5
Homes						
Estatal	90,8	96,2	78,2	89,7	63,6	76,6
Illes Balears	86,2	86,4	69,7	79,6	44,8	56,4

	16 anys		17 anys		18 anys	
	2006-07	2011-12	2006-07	2011-12	2006-07	2011-12
Dones						
Estatal	94,7	97,2	86,2	92,6	74,8	81,0
Illes Balears	86,1	88,7	73,5	81,1	50,7	56,6

(¹) Inclou: E règ. general universitaris i no universitaris, E règ. especial (CF Arts Plàstiques i Disseny, E Esportius, E Professionals de Música i Dansa, Idiomes Nivell Avançat i E Artístics de Grau Superior), E equivalents a l'E Universitària, F Ocupacional i E Adults (bàsica i secundària). Font: Estadística de las enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

La taxa d'idoneïtat als diferents grups d'edat és més baixa a les Illes Balears que al conjunt de l'Estat. Atenent les dades del curs 2010-11, l'edat teòrica d'escolarització a les Illes Balears a partir dels 8 anys incrementa la distància amb la mitjana estatal. Als 8 anys la taxa a les Illes Balears és del 91,8% (93,8% estatal); als 10 anys, del 85,2% (89,1% estatal); als 12 anys, del 77,2% (83,9% estatal); als 14 anys, del 63,3% (69,6% estatal), als 15 anys, del 55,1% (61,7% estatal). En el cas dels homes, la situació és encara més desfavorable: només un 49,2% cursen als 15 anys els estudis que els corresponen per la seva edat. Aquesta taxa és 12 punts inferior a la femenina.

L'evolució d'aquestes dades a les Illes Balears mostra un distanciament del conjunt de l'Estat i un lleu empitjorament els darrers anys. Les taxes són més baixes que les estatals, principalment a partir dels 12 anys, amb 6-7 punts menys que la mitjana estatal. En el cas dels homes, l'adequació a l'edat teòrica d'escolarització de l'alumnat encara és més baixa. El descens d'aquesta taxa els darrers cursos, fins i tot als 8 anys, mostra la tendència a les repeticions de curs (vegeu el quadre 7).

QUADRE 7. TAXES D'IDONEÏTAT EN LES EDATS DE 8, 10, 12, 14 I 15 ANYS PER SEXE

	8 anys		10 anys		12 anys		14 anys		15 anys	
	Curs 2000-01	Curs 2010-11	Curs 2000-01	Curs 2010-11	Curs 2000-01	Curs 2010-11	Curs 2000-01	Curs 2010-11	Curs 2000-01	Curs 2010-11
Total										
Estatal	95,3	93,8	91,9	89,1	86,4	83,9	73,8	69,6	62,0	61,7
Illes Balears	92,3	91,8	86,8	85,2	78,6	77,2	64,9	63,3	53,0	55,1
Homes										
Estatal	94,4	92,9	90,4	87,6	83,7	81,5	68,1	65,5	55,4	56,9
Illes Balears	90,8	90,3	83,8	83,0	75,5	74,0	58,4	59,1	45,8	49,2
Dones										
Estatal	96,2	94,7	93,6	90,7	89,2	86,3	79,7	73,9	68,9	66,8
Illes Balears	93,8	93,5	90,0	87,4	81,9	80,6	71,8	67,8	60,4	61,3

Font: Estadística de las enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

EL CONTEXT I EL NIVELL FORMATIU DE LES ILLES BALEARS

És evident que problemàtiques com l'abandonament o el fracàs escolar no les podem desvincular del context i els recursos públics disponibles (CECS, 2014). Concretament, a les Balears, un context laboral enfocat als serveis i de caire estacional ha propiciat taxes d'abandonament altes i un nivell educatiu inferior a la mitjana estatal.

La reducció de l'atur entre 2012 i 2013 no és gaire significativa, però pot ser interpretada com un indicador de retrocés de la tendència de creixement progressiu que veïem des de 2009: es passa del 23,2% anual de 2012 al 22,26% de 2013. L'indicador de millora principal el trobem entre el tercer trimestre de 2012 i 2013, amb un descens de l'atur de 2 punts en un any. L'indicador més preocupant és el nivell d'atur dels més joves de 25 anys, que supera el 45% (INE, 2014); tant en l'àmbit estatal com de les Illes Balears, la taxa d'atur dels més joves duplica la taxa d'atur general. Aquesta situació és compartida amb el conjunt de l'Estat (vegeu el quadre 8).

QUADRE 8. EVOLUCIÓ DE LES TAXES D'ACTIVITAT I ATUR (TRIMESTRALS)

Taxa d'activitat	2012 TI	2012 TII	2012 TIII	2012 TIV	2013 TI	2013 TII	2013 TIII	2013 TIV	2014 TI
Estat	60,31	60,50	60,55	60,23	60,18	60,00	60,04	59,86	59,46
Illes Balears	65,02	67,96	69,58	65,45	65,28	68,21	67,81	63,60	61,68
Taxa d'atur	2012 TI	2012 TII	2012 TIII	2012 TIV	2013 TI	2013 TII	2013 TIII	2013 TIV	2014 TI
Estat	24,19	24,40	24,79	25,77	26,94	26,06	25,65	25,73	25,93
Illes Balears	27,85	21,32	19,56	24,30	28,55	21,14	16,93	22,72	26,70

Font: INE. Enquesta de població activa.

El mercat laboral de les Illes Balears mostra taxes d'activitat i ocupació similars a les del conjunt de l'Estat. La taxa de població activa continua sent una de les més altes de l'Estat i presenta oscil·lacions durant el segon i el tercer trimestre, quan l'activitat augmenta entre 2 i 3 punts i l'atur es redueix entre 7 i 9 punts (vegeu el quadre 8).

Els darrers anys la població activa ha augmentat sensiblement el seu nivell formatiu. L'any 2014 un 29,9% de la població activa té estudis universitaris. Aquesta taxa supera en 4 punts la taxa de 2012 i continua sent inferior a l'estatal del mateix any (37%). Com sol ser habitual, la taxa femenina és superior, i arriba al 37,2% (al 41,2% en tot l'Estat), 10 punts més que el 2012 (vegeu el quadre 9).

El canvi de tendència dels indicadors de promoció i, de forma inversa, dels d'abandonament escolar, es relaciona amb la continuïtat dels estudis com a alternativa a la desocupació per als joves. Mentre les taxes estatals d'activitat del grup d'edat de 16-19 anys sempre es troben per sobre de la mitjana europea (fet relacionat amb el fenomen espanyol de l'abandonament escolar prematur), a partir del darrer trimestre de 2011 descendeixen i es col·loquen en la mitjana europea. Aquest fet coincideix amb el retorn de molts joves al sistema educatiu, així com un increment de la formació dels adults als ensenyaments no obligatoris (CECS, 2014).

QUADRE 9. ACTIUS PER NIVELL FORMATIU ASSOLIT. DADES ESTATALS I DE LES ILLES BALEARS

		Estatal	Illes Balears	Estatal	Illes Balears	Estatal	Illes Balears
Total		100	100	100	100	100	100
Analfabets	2014	0,4	0,7	0,4	..	0,4	0,4
	2012	0,4	0,4	0,4	0,5	0,4	0,4
Educació primària	2014	8,8	7,2	6,9	5,6	7,9	6,4
	2012	13	12	10,6	9,4	11,9	10,8
Educació secundària primera etapa	2014	33,2	40,4	26,2	30,5	29,9	35,9
	2012	32,1	34,4	25,4	32,1	29	33,3
Educació secundària segona etapa ⁽¹⁾	2014	13,7	17,1	13,9	16,7	13,8	16,9
	2012	23	30	24,7	30,2	23,8	30,1
Segona etapa d'educació secundària amb orientació professional ⁽²⁾	2014	8,8	9,1	9,9	9,0	9,3	9,0
	2012	-	-	-	-	-	-
Educació superior, excepte doctorat	2014	33,3	23,8	41,2	37,2	37,0	29,9
	2012	30,6	22,8	38,3	27,5	34,1	25
Doctorat	2014	-	-	-	-	-	-
	2012	0,8	0,4	0,6	0,4	0,7	0,4

(1) Les dades de 2012 inclouen els actius amb formació i inserció laboral corresponent.

(2) Inclou educació postsecundària no superior.

Font: INE. Enquesta de població activa.

El nivell de graduació a tots els nivells a les Illes Balears sempre és més baix que al conjunt de l'Estat. La graduació en els estudis d'ESO va ser durant el curs 2011-12 d'un 67,4% (7,7 punts inferior a la taxa estatal). Tot i que els nivells de promoció continuen sent més baixos que els estatals, les Illes Balears forma part del conjunt de comunitats autònomes que més ha augmentat els darrers anys, juntament amb Andalusia, Extremadura, la Comunitat de Madrid i Múrcia; en les altres dotze comunitats aquest percentatge augmenta per sota de la mitjana (CECS, 2014). La promoció sempre és més alta als centres privats i privats concertats que als públics (MECD, 2012).

El curs 2011-12, la taxa de graduació de l'alumnat d'ESO va ser 7,7 punts més baixa que l'estatal (4,4 punts més baixa en el cas dels graduats d'ESO d'educació d'adults).

A les Illes Balears les taxes d'escolarització, permanència i graduació en els estudis de secundària postobligatòria han estat regularment més baixes que a la resta de l'Estat. La graduació al batxillerat a les Illes Balears és 10,6 punts inferior a la taxa de graduació estatal; la taxa de graduació dels tècnics i tècnics auxiliars, 4,9 punts més baixa; i la dels tècnics superiors/especialistes, 11,2 punts més baixa.

Tot i la distància amb la mitjana estatal, en relació amb el curs 2009-2010, aquestes taxes han millorat a tots els nivells, però principalment al batxillerat, on han passat del 36,2% al 41,6%. La diferència entre el nivell de promoció dels homes i les dones és notable. Mentre que es gradua en ESO un 73,6% de les dones, només acaba graduat el 67,4% dels homes. Al batxillerat es gradua un 47,9% de les dones i només un 35,8% dels homes (vegeu el quadre 10).

QUADRE 10. TAXA BRUTA DE POBLACIÓ QUE ES GRADUA EN CADA ENSENYAMENT/TITULACIÓ

	Graduat en ESO		Graduat en ESO a través de PQPI - mòduls voluntaris		Graduat en ESO en E d'adults ⁽¹⁾		Bachillerat/COU		Tècnic /Tècnic auxiliar ⁽²⁾		Tècnic superior /Tècnic especialista ⁽³⁾	
	Curs 2009-10	Curs 2011-12	Curs 2009-10	Curs 2011-12	Curs 2009-10	Curs 2011-12	Curs 2009-10	Curs 2011-12	Curs 2009-10	Curs 2011-12	Curs 2009-10	Curs 2011-12
Total												
Estatal	74,1	75,1	3,3	11,2	12,7	48,6	52,2	18,9	22,4	18,9	22,6	
Illes Balears	65,0	67,4	3,9	7,0	8,3	36,2	41,6	13,4	17,5	9,7	11,4	
Homes												
Estatal	68,8	69,9	4,4	12,4	13,9	41,6	45,6	18,0	21,5	16,9	20,6	
Illes Balears	60,9	61,5	4,8	7,5	8,9	30,7	35,8	12,6	16,2	9,1	9,9	
Dones												
Estatal	79,7	80,6	2,2	10,0	11,4	56,1	59,1	19,8	23,4	21,1	24,6	
Illes Balears	69,2	73,6	2,9	6,4	7,8	41,9	47,9	14,3	18,9	10,4	13	

⁽¹⁾ Alumnat que obté el títol en les modalitats presencial, a distància i en proves lliures.

⁽²⁾ Alumnat graduat en cicles formatius de grau mitjà de FP i d'Arts Plàstiques i Disseny, FP i E Esportius de Grau Mitjà.

⁽³⁾ Alumnat graduat en cicles formatius de grau superior de FP i d'Arts Plàstiques i Disseny, E Esportius de Grau Superior, FP i Arts Aplicades i Oficis Artístics.

Font: Estadística de las enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El 2012, el percentatge de població de 20 a 24 anys que almenys havia assolit els estudis secundaris de segona etapa va minvar 2,3 punts respecte al curs anterior, i se situà per davall del percentatge estatal (més de quatre punts per davall), amb un 53,1%. Destaca el fet que, a diferència del conjunt de l'Estat, la divergència entre homes i dones no és gaire significativa; la taxa és del 52,1% en el cas dels homes i del 54,1% en el cas de les dones (vegeu el quadre 11).

QUADRE 11. NIVELL DE FORMACIÓ DE LA POBLACIÓ JOVE: PERCENTATGE DE POBLACIÓ DE 20 A 24 ANYS QUE HA ASSOLIT ALMENYS EL NIVELL D'E SECUNDÀRIA DE SEGONA ETAPA

	TOTAL			HOMES			DONES		
	2002	2007	2012	2002	2007	2012	2002	2007	2012
Estatal	63,7	61,1	62,8	57,4	55,1	56,7	70,3	67,3	69,1
Illes Balears	54,2	47,6	53,1	46,3	39,0	52,1	62,4	56,5	54,1

Font: Estadística de las enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El nivell formatiu de la població més gran de 25 anys és baix, si el comparem amb altres comunitats autònomes, principalment en la franja d'edat dels 25 als 34 anys. Un 59,3% de la població entre 25 i 34 anys té com a mínim el nivell de secundària no obligatòria. Ocupem el tercer lloc de les comunitats en situació més desfavorable, darrere Ceuta i Melilla i Múrcia. La mitjana estatal és del 63,7% i en comunitats com el País Basc aquest percentatge arriba al 83,4% (vegeu el quadre 12).

QUADRE 12. NIVELL D'ESTUDIS DE LA POBLACIÓ ADULTA PER GRUPS D'EDAT. ANY 2013

	E primària i inferior		E secundària 1a etapa		E secundària 2a etapa		E superior i doctorat	
	25-64	25-34	25-64	25-34	25-64	25-34	25-64	25-34
Estatal	15,4	8,1	29,4	28,1	21,8	23,8	33,3	39,9
Illes Balears	12,9	10,5	33,6	30,2	27,4	30,5	26,1	28,8

Tot i que les dades d'abandonament escolar apunten cap a una lleu recuperació del nivell formatiu dels més joves, el percentatge dels que tenen entre 18 i 24 anys que no han superat els estudis de secundària de segona etapa i abandonen el sistema educatiu continua sent molt alt: ocupem el segon lloc més desfavorable, davant Ceuta i Melilla. L'any 2013 aquest percentatge va arribar al 29,7% (6,2 punts més alt que el percentatge estatal): 33% en el cas dels homes i 26,3% en el cas de les dones (vegeu el quadre 13).

QUADRE 13. PERCENTATGE DE PERSONES DE 18 A 24 ANYS QUE HAN ABANDONAT DE FORMA PREMATURE L'EDUCACIÓ I LA FORMACIÓ, PER SEX

	TOTAL			HOMES			DONES		
	2006	2011	2013	2006	2011	2013	2006	2011	2013
Estatal	30,5	26,5	23,5	36,7	31,0	27	24,0	21,9	19,9
Illes Balears	36,5	30,7	29,7	44,0	34,1	33	28,3	27,1	26,6

Font: Estadística de las enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

EL RECURSOS DESTINATS A L'EDUCACIÓ NO UNIVERSITÀRIA

Les dades més significatives pel que fa als recursos destinats als ensenyaments no universitaris són les següents:

1. En relació amb els centres educatius, el curs 2013-14 s'ha incrementat el percentatge de centres privats (vegeu el quadre 14):
 - En el cas d'educació infantil, és un 38,7% del total, 5 punts més que el curs 2011-12.
 - En el cas de primària, hi ha un 32,8% de centres privats (105 de 320).
 - En el cas d'ESO, un 53,3% (88 de 165 centres).
 - En el cas de batxillerat, un 27,5% (25 de 91 centres). En els cicles formatius, un 30,1% (25 de 83 centres).

QUADRE 14. NOMBRE DE CENTRES QUE IMPARTEIXEN CADA ENSENYAMENT PER TITULARITAT

		Total	Públics	Privats
E infantil	2013-14	163	100	63
E primària	2013-14	320	215	105
E especial (1)	2013-14	7	1	6
ESO	2013-14	165	77	88
Batxillerat	2013-14	91	66	25
CFGM	2013-14	83	58	25
CFGS	2013-14	62	49	13
PQPI (PGS)	2013-14	64	56	8

(1) Centres específics d'educació especial i unitats substitutòries en centres ordinaris.

Font: Estadística de las enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

2. El nombre d'alumnes per unitat/grup és similar a la mitjana estatal en els nivells d'infantil, primària i ESO. A la secundària no obligatòria, les ràtios són molt superiors a les estatals en el cas del batxillerat (28,8 a les Illes Balears i 26 a tot l'Estat) i inferiors al conjunt de l'Estat en el cas dels cicles formatius: 16,6 als CFGM i CFGS; 4,5 alumnes menys que al conjunt de l'Estat als CFGM i 5,5 alumnes menys als CFGS (vegeu el quadre 16).
3. La despesa pública en educació no universitària ha passat de 775.802 euros el curs 2011-12 a 671.638 euros el curs 2012-13, és a dir, s'ha reduït en 104.164 euros (vegeu el quadre 17).
4. Es registren 168 professors menys que el curs anterior (els quals se sumen als 801 del curs anterior) (vegeu el quadre 15).
5. Els recursos destinats a les beques per a l'alumnat de secundària postobligatòria continuen sent inferiors a la mitjana estatal. Tot i que l'import mitjà per alumne és lleugerament inferior (44 euros menys / 63 menys que el curs anterior), aquestes ajudes arriben a molts menys alumnes.

Concretament, en el cas del batxillerat, només es beca l'11,4% (31,7% al conjunt de l'Estat). Aquesta situació es pateix ja fa anys, malgrat que hàgim millorat en la darrera dècada. Recordem que el curs 2001-2002 només es becava un 4,6% de l'alumnat (vegeu el quadre 18).

6. La inversió en equipaments informàtics és més alta que la mitjana estatal si atenem el nombre d'ordinadors disponibles i l'augment de l'accessibilitat entre 2002 i 2013. Durant el curs 2012-13 es disposa d'un ordinador destinat a tasques d'ensenyament per cada 2 alumnes. El nombre mitjà d'ordinadors per unitat/grup és d'11 i el nombre de professors per ordinador és de 3,4 (vegeu el quadre 19). Val a dir que els centres públics de les Illes Balears estan molt més equipats amb ordinadors a les aules de classe. Un 77,3% de les aules dels centres públics de primària i un 64,6% de les de secundària disposen d'ordinador, gairebé 20 punts més que al conjunt de l'Estat. Als centres privats de primària la situació encara és molt més favorable; es tracta d'un 72,6% —un 45,2% estatal— (vegeu el quadre 20).

QUADRE 15. PROFESSORAT EN ENSENYAMENTS DE RÈGIM GENERAL PER TITULARITAT DEL CENTRE I TIPUS DE CENTRE

	Total	Centres E infantil	Centres E primària	Centres E primària i ESO	Centres ESO i/o batx. i/o FP	Centres E primària, ESO i batx./FP	Centres específics E especial	Actuacions PQPI
Curs 2011-12								
Total centres	16.240	1.032	5.350	2.303	5.705	1.640	153	57
Centres públics	11.467	703	5.160	0	5.562	0	20	22
Centres privats	4.773	329	190	2.303	143	1.640	133	35
Curs 2012-13								
Total centres	15.439	894	5.335	2.268	5.100	1.644	145	53
Centres públics	10.772	635	5.150	0	4.945	0	20	22
Centres privats	4.667	259	185	2.268	155	1.644	125	31
Curs 2013-14								
Total centres	15.271	1.026	5.172	3.169	4.933	931	40	0
Centres públics	10.786	681	5.172	0	4.933	0	0	0
Centres privats	4.485	345	0	3.169	0	931	40	0

Font: Estadística de las enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

QUADRE 16. NOMBRE MITJÀ D'ALUMNES PER UNITAT/GRUP, PER ENSENYAMENT I TITULARITAT (1)

	E infantil segon cicle (2)	E primària (3)	E especial (4)	ESO	Batxillerat (5)	CF de grau mitjà (6)	CF de grau superior (6)	PQPI (7)
Curs 2013-14								
Estatal	21,9	21,6	5,4	25,1	26,7	21,1	22,1	13,1
Balears	20,9	21	5,7	24,4	28,8	16,6	16,6	12,5

	E infantil segon cicle (2)	E primària (3)	E especial (4)	ESO	Batxillerat (5)	CF de grau mitjà (6)	CF de grau superior (6)	PQPI (7)
Centres públics								
Estatal	21,2	20,5	5	24,9	27,5	21,1	22,4	13
Balears	21,3	21,5	4,6	25,7	29,9	16,2	16,3	14,9
Centres privats								
Estatal	23,7	24,4	6,1	25,6	24,5	21	21	13,4
Balears	20,2	20,3	7	22,6	26,4	19,2	20,8	7,8
Curs 2010-11								
Estatal	22,0	21,5	5,2	24,5	26,0	20,5	21,3	14,7
Balears	22,5	21,7	4,8	24,7	28,2	15,2	17,2	9,6

(1) En centres autoritzats per l'Administració educativa.

(2) Unitats amb alumnat d'E infantil de segon cicle i mixtos d'ambdós cicles.

(3) Unitats amb alumnat d'E infantil i E primària. També inclou unitats d'E primària amb alumnat de primer cicle d'ESO.

(4) Inclou unitats de centres específics i aules d'E especial en centres ordinaris.

(5) Règim ordinari.

(6) Règim ordinari i règim d'adults/nocturn.

(7) Inclou alumnat i unitats d'aquests programes en centres i actuacions.

Font: Estadística de las enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

QUADRE 17. ESTADÍSTICA DE LA DESPESA PÚBLICA EN EDUCACIÓ. ILLES BALEARS

(milers d'euros)	TOTAL		
	Curs 2001-02	Curs 2011-12	Curs 2012-13
TOTAL	457.561,0	868.313,0	758.066,0
EDUCACIÓ NO UNIVERSITÀRIA	396.606,0	775.802,0	671.638,0
E infantil i E primària	180.219,0	332.890,0	283.123,0
E secundària i F professional	170.494,0	321.714,0	278.944,0
E de règ. especial	10.771,0	21.306,0	19.782,0
Educació especial	8.222,0	48.570,0	36.513,0
Educació d'adults	1.707,0	13.573,0	13.067,0
Educació en l'exterior	0,0	0,0	0,0
Serveis complementaris	6.226,0	11.478,0	10.078,0
- Menjador i residència	1.670,0	859,0	560,0
- Transport	4.556,0	9.955,0	9.345,0
- Sense distribuir		664,0	173,0
Educació compensatòria	438,0	0,0	13.342,0
Activitats extraescolars i annexes	258,0	1.743,0	727,0
Formació i perfeccionament del prof.	5.325,0	4.658,0	3.307,0
Investigació educativa	313,0	1.736,0	956,0
Administració general	12.633,0	18.134,0	11.799,0

Font: Estadística de las enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Estadísticas de Educación. Recursos económicos. Gasto público. Año 2012. Resultados provisionales.

QUADRE 18. PERCENTATGE D'ALUMNAT BECAT I IMPORT MITJÀ PER BECARI A BATXILLERAT I FORMACIÓ PROFESSIONAL

	TOTAL		BATXILLERAT		FORMACIÓ PROFESSIONAL ⁽¹⁾	
	% Alumnes becaris	Import mitjà becarí (euros)	% alumnes becaris	Import mitjà becarí (euros)	% alumnes becaris	Import mitjà becarí (euros)
Curs 2001-02						
Estat	16,9	689,6	14,8	579,6	20,1	809,2
Illes Balears	4,6	586,1	4,7	506,6	4,4	738,6
Curs 2008-09						
Estat	26,6	1.185,7	26,1	1.075,6	27,1	1.313,1
Illes Balears	10,0	1.195,8	9,6	1.086,3	10,6	1.340,2
Curs 2009-10						
Estat	30,6	1.196,2	30,6	1.099,7	30,6	1.305,7
Illes Balears	12,6	1.188,8	11,3	1.042,0	14,3	1.341,0
Curs 2010-11						
Estat	31,1	1.330,9	31,4	1.218,1	30,7	1.456,3
Illes Balears	12,0	1.368,8	10,0	1.257,9	14,3	1.461,9
Curs 2011-12						
Estat	31,6	1.349,7	31,7	1.214,9	31,4	1.491,6
Illes Balears	14,2	1.305,6	11,4	1.171,0	17,5	1.413,1

(1) Inclou cicles formatius de formació professional i d'Arts Plàstiques i Disseny.

Font: Estadística de las enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

QUADRE 19. DISTRIBUCIÓ DE L'EQUIPAMENT INFORMÀTIC PER ALUMNAT, UNITATS I PROFESSORAT

	TOTAL 2002-03	TOTAL 2010-11	TOTAL 2012-13	TOTAL	CENTRES PÚBLICS		CENTRES PRIVATS
					Centres E primària	Centres E secundària i FP	
Nre. mitjà d'alumnes per ordinador en tasques d'ensenyament/aprenentatge							
Estat	2,3	3,5	3,0	2,9	3,2	5,2	5,2
Illes Balears	16,2	2,9	2,6	1,8	4,4	3,6	3,6
Nre. mitjà d'alumnes per ordinador destinat preferentment a la docència amb alumnes							
Estat	15,7	4,1	3,7	3,3	3,4	3,3	5
Illes Balears	19,6	3,2	2,1	1,9	1,9	2	2,4
Nre. mitjà d'ordinadors per unitat/grup							
Estat	1,4	5,4	6,2	6,7	6	7,4	4,9
Illes Balears	1,2	7,1	10,9	11,4	11,3	11,5	9,9
Nre. mitjà de professors per ordinador							
Estat	8,6	2,5	2,1	1,9	2,3	1,6	2,6
Illes Balears	9,4	3,6	3,4	3,2	4,4	2,5	3,8

Font: Estadística de las enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

QUADRE 20. DISTRIBUCIÓ PERCENTUAL DELS ORDINADORS PER UBICACIÓ

	TOTAL CURS 2012-13	Aules d'informàtica	Aules de classe	Dependències d'administració i gestió del centre	Altres dependències	Sense especificar
CENTRES PÚBLICS DE PRIMÀRIA						
Estatal	100,0	21,7	57,7	4,7	10,4	5,6
Illes Balears	100,0	11,8	77,3	3,4	3,1	4,3
CENTRES PÚBLICS DE SECUNDÀRIA I FP						
Estatal	100,0	25,9	47,9	4,6	14,5	7,1
Illes Balears	100,0	18,2	64,6	3,6	6,9	6,6
CENTRES PRIVATS						
Estatal	100,0	32,4	45,2	5,9	10,4	6,1
Illes Balears	100,0	15,4	72,6	3,6	1,9	6,5

Font: Estadística de las enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

CONCLUSIONS

Coincidint amb els darrers informes estatals publicats pel CES —Consejo Económico y Social de España— (CES, 2013, 2014), a les Illes Balears continua l'increment de l'alumnat matriculat als ensenyaments no universitaris. Els efectes de la crisi sobre l'Estat espanyol s'han traduït en un increment de la matrícula «en els ensenyaments de caràcter professional, l'estabilització de l'alumnat estranger i un desplaçament evident de l'alumnat a l'educació pública» (CES, 2013, 468).

Es tracta d'un augment moderat que es fa visible principalment als estudis de caire professional. Alhora, comença a estabilitzar-se l'alumnat estranger, coincidint amb el canvi de tendència dels fluxos migratoris. També es manté una major concentració de l'alumnat estranger en l'ensenyament públic, tot i el descens de la inversió en personal docent i del finançament públic en general.

En el context que ha derivat de la crisi econòmica, l'àmbit educatiu continua sent «un lloc central tant en el debat públic, com en la mobilització social» (CECS, 2013, 464). La centralitat de l'educació a l'hora d'impulsar el creixement econòmic i la competitivitat contrasta amb la restricció del finançament públic.

La inversió pública en educació i capital humà, ha estat una prioritat dels principals Estats de benestar. De fet, l'avanç de les darreres dècades de la societat espanyola en benestar i competitivitat, entre altres aspectes, ha estat el millor impuls. Així i tot, aquest impuls ha provocat una desacceleració dels canvis a partir de les retallades constants que tenen lloc des de 2008. Tampoc no ajuda la successió de reformes educatives que mostren inestabilitat normativa i discordança constant sobre l'educació (CECS, 2014).

Més enllà de l'alternança legislativa que respon més a divisions ideològiques tradicionals que a propostes fonamentades, és necessària una modernització del sistema educatiu que faci front a les

exigències de la realitat actual des del diagnòstic i el pacte. L'educació ha de continuar sent considerada com a «paret mestra de la competitivitat econòmica i de la qualitat democràtica» (CECS, 2014, p. XX). Els processos democràtics de mobilitat social, repte de les polítiques d'igualtat d'oportunitats, impliquen un model educatiu que prioritzi una educació pública i inclusiva (CECS, 2013).

A les Illes Balears el canvi legislatiu autonòmic i estatal s'ha vist acompanyat d'una important mobilització del sector educatiu. És necessari que les polítiques educatives prioritzin la inversió suficient i l'establiment d'unes bases pressupostàries que possibilitin el consens, tant des de la perspectiva laboral com de la normativa del sistema educatiu. Les mesures adoptades el 2012 en matèria de personal de les administracions públiques (reducció de plantilles, augment d'hores lectives, gestió de les baixes, etc.) (CES, 2013) continuen afectant el personal docent.

Una condició necessària per a la mobilitat social és l'assoliment del nivell de secundària no obligatòria. Tot i la lleu recuperació de la continuïtat dels estudis postobligatoris tant a les Illes Balears com a tot l'Estat, la situació respecte als objectius i nivells de referència establerts per la Unió Europea es troba encara lluny d'aquests objectius. Les recomanacions que la Unió Europea estableix al Marc Estratègic d'Educació i Formació (2020) inclouen la necessitat de reduir l'alta taxa d'abandonament escolar prematur, l'ampliació de l'escolarització en el primer cicle d'educació infantil i la millora del rendiment en les àrees instrumentals bàsiques. La reducció dels recursos en general, i principalment en els nivells de secundària i infantil (els dos nivells que la UE més destaca en les seves recomanacions), és un aspecte que continua demanant atenció.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Consejo Económico y Social de España (2014). «Calidad de vida y protección social». A: *Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral de España 2013*. Madrid: Consejo Económico y Social de España.

Consejo Económico y social de España (2013) «Calidad de vida y protección social». A: *Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral de España 2012*. Madrid: Consejo Económico y Social de España.

Centro de Estudios del Cambio Social –CECS- (2014). *Informe España 2013. Una interpretación de la realidad social*. Madrid: CECS/Fundación Encuentro

Centro de Estudios del Cambio Social –CECS- (2013). «Educación y movilidad social en España». A: *Informe España 2012: una interpretación de su realidad social* (pp. 117-163). Madrid: CECS/Fundación Encuentro

Centro de Estudios del Cambio Social –CECS- (2012). «Educación y movilidad social en España». A: *Informe España 2012: una interpretación de su realidad social* (pàg. 117-163). Madrid: Centro de Estudios del Cambio Social - Fundación Encuentro.

Instituto Nacional de Estadística –INE- (2014). *Encuesta de población activa*. Madrid: INE. Disponible a: www.ine.es

March, M.; Pascual, B. (2006) *Els models d'escolarització a mallorca: les relacions entre l'escola pública i l'escola privada*. En *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2006* (pp. 176-198). Palma: Fundació Guillem Cifre.

Marchesi, A. (2006) “El fracàs escolar”. En *Informe econòmic i social de les Illes Balears 2005* (pp. 406-411). Palma: Obra Social i Cultural Sa Nostra

MECD (2014a). *Estadísticas de la educación. Enseñanzas no universitarias. Curso 2013-2014*. (Dades avanç.) Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Estadística y Estudios.

MECD (2014b). *Las cifras de la educación en España. Curso 2011-2012. Edición 2013*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

MECD (2014c). *Datos y cifras. Curso escolar 2013-14*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Estadística y Estudios.

MECD (2014d). *Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2014*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

MECD (2012) *Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2012*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Orte, C.; Ballester, L.; Pascual, B. i Oliver, J. L. (2009). «Eficàcia del sistema educatiu a les Illes Balears 2000-2008: fortaleses, debilitats i propostes de millora» (pàg.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.

Pascual, B. (2013). «El sistema escolar a les Illes Balears en xifres (2013)». A: *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2013*. Palma: Fundació Guillem Cifre de Colònia.

Les escoletes de Menorca. I ara què? Educació infantil i polítiques d'infància

Vicenç Arnaiz

RESUM

Les escoles de Menorca constitueixen una xarxa pública de qualitat que és el resultat d'un llarg procés de transformació i de moltes complicitats. Ara cal afrontar nous reptes en les polítiques d'infància.

RESUMEN

Las escuelas infantiles de Menorca constituyen una red pública de calidad que es el resultado de un largo proceso de transformación y de muchas complicitades. Ahora es necesario encarar otros retos en las políticas de infancia.

Quan al petit gran món es parla del primer cicle de l'educació infantil, Menorca apareix com un referent amb nom propi. Hi ha qui es refereix al «model d'escoles de Menorca»...

A. QUÈ S'HA FET I COM S'HI HA ARRIBAT?

A.1. Projecte ciutadà: en bona mesura les escoles de Menorca constitueixen un projecte ciutadà que integra des de les primeres passes, ara fa quaranta anys, iniciatives conjuntes de les famílies i els professionals: les primeres escoles sorgiren de col·lectius de famílies i mestres i configuraven un projecte que responia a la perspectiva singular d'uns i altres. I aquest naixement i tarannà que s'ha perllongat en algunes pobles fins fa dos anys ha marcat la dinàmica col·lectiva: es tracta d'un projecte que de bon començament cerca com es pot integrar les necessitats de conciliació laboral de la família i la concepció pedagògica que solem prioritzar els professionals de l'educació.

La majoria de pobles han disposat fins ara —i a Ciutadella encara és viu— de **mecanismes permanents d'anàlisi i decisions conjuntes** de totes les escoles locals en què també participaven les famílies i algun membre de la corporació. Així el diàleg permanent anava ajudant a decantar-se per una dinàmica que els enfortís per les sinergies aconseguides, perquè incloïa a tothom i perquè la conversa sempre és una eina que no sols ajuda els membres a madurar sinó que també fa que les idees i els projectes s'enforteixin.

Aquesta dinàmica ha comportat un altre efecte: **l'educació dels infants menuts ha escapat sempre del debat partidista, i les polítiques de les escoles s'han gestionat en consens, aconseguint així que les ments dels gestors polítics locals treballassin en una mateixa direcció, sempre sumant.**

L'educació millora quan tota la comunitat s'hi sent implicada, quan tots els membres troben el seu espai i se senten necessaris, quan educar no és el projecte de ningú en particular i en canvi aconseguim que en el projecte col·lectiu cada un hi percebi reflectida la seva aportació.

A.2. L'atenció educativa als infants més menuts de Menorca no s'ha identificat exclusivament amb l'escolarització. El projecte, els programes i les activitats cerquen enfortir les competències i millorar les condicions de l'acció educadora de tota la comunitat, i l'escoleta n'és una dimensió essencial, però una entre altres.

Per açò la ciutadania menorquina estima les seves escoles, perquè estima l'educació dels més menuts en totes les vessants i identifica les escoles com una dimensió de la criança de la qual la família és l'eix.

Per açò el paisatge educatiu de la primera infància ha cercat en primer lloc l'empoderament educatiu de la família, les activitats que suposen provocar la inserció de les famílies novelles en la criança en xarxes socials espontànies o organitzades on es trobin amb altres famílies en circumstàncies semblants, i plegats els sigui més fàcil identificar les seves noves necessitats singulars i puguin triar entre diversitat de respostes.

Per açò la vida cultural col·lectiva és rica en ocasions en les quals hi ha propostes culturals dirigides a famílies amb infants, i encara més freqüents són les oportunitats en què està inclosa la participació dels infants en iniciatives culturals de caràcter general.

A.3. Eines per a la bona governança

Tan importants com els objectius establerts i la reflexió participativa en la presa de decisions són les eines per detectar, analitzar i avaluar tant les necessitats com els resultats de les accions.

Ara en vull evidenciar especialment una: el **pla i el mapa d'educació infantil 0-3 anys de Menorca**, que s'elabora des de l'any 2004. És una anàlisi objectiva i exhaustiva de la realitat de les escoles, per disposar de dades precises per poder fer una proposta de planificació prou coherent i ajustada a les possibilitats.

B. EL MAPA I EL PLA D'EDUCACIÓ INFANTIL 0-3 ANYS DE MENORCA

Al mapa es recullen totes les dades necessàries per poder tenir una visió precisa i alhora global de la realitat.

El 2004, que era la primera vegada que s'elaborava, es varen recollir dades sobre:

B.1. Les infraestructures

Amb informació precisa de les característiques i condicions dels edificis, de les instal·lacions bàsiques i condicions en què es trobaven, del grau d'adequació a la normativa i exigències educatives i de salut.

- Així vam poder saber quines intervencions eren urgents i quin cost podien tenir, com ara disposar d'aigua corrent a totes les aules, mesures de seguretat bàsiques de les instal·lacions elèctriques o de les dependències.

- També vam poder inferir quins edificis havien de ser definitivament abandonats, i fer un pla de reagrupament o reubicació.
- Vam poder preveure quines intervencions s'havien de fer i on per poder disposar de wc per a infants i adults.
- Vam identificar quines escoles no tenien cap ombra al pati i vam fer un pla concret per resoldre-ho. També es van identificar les necessitats de climatització de les aules.
- I vam preveure també necessitats i models de solució perquè el terra de les aules tingués les condicions que els infants necessiten per seguretat i higiene.
- ...

B.2. Els recursos humans

El mapa va recollir informació exhaustiva referida als professionals educatius dels centres: la quantitat de recursos humans en relació amb el nombre de grups, les titulacions, les edats, els salaris, horaris de treball, disponibilitat d'horari no lectiu...

Així es va poder inferir necessitats de reforços, analitzar models de gestió, planificar estratègies per a la normalització de les titulacions, preveure estratègies i recursos d'equiparació salarial...

B.3. La realitat econòmica dels centres

Es van recollir exhaustivament dades sobre la realitat econòmica de cada centre. Els seus ingressos i despeses i les aportacions econòmiques de les famílies

L'evidència de models de gestió econòmica ben diferents feia palès que en uns es prioritzava la massa salarial mentre que altres deixaven els salaris en darrer lloc i prioritzaven despeses en condicions d'equipament i materials educatius.

Conèixer totes les modalitats i diversitats de les aportacions econòmiques de les famílies era bàsic per encarar un pla d'unificació progressiva, de manera que les aportacions de les famílies fossin semblants a totes les escoles que oferien uns serveis semblants.

Sobretot va fer possible entendre quina era la realitat més enllà de les necessitats expressades, la diversitat de costos i les seves causes, així com analitzar les fonts de finançament i el desequilibri entre els municipis i les administracions.

B.4. El nivell de participació en la gestió dels centres

Vam analitzar quins nivells i recursos s'utilitzaven per facilitar la participació de la comunitat educativa en la gestió de cada centre. En quines escoles s'escollia la persona que les dirigia i en quines venia designada. En quines es feia claustre deliberatiu i en quines no. En quines escoles es feia coordinació pedagògica i com es feia i sobre quins punts se centrava.

També es va analitzar l'existència i origen de documents d'organització de centre (PEC, PCC, DOC...) en cada escoles.

B.5. El nombre i els percentatges d'escolarització dels infants

Ja llavors es va analitzar quants infants i de quines edats estaven escolaritzats en cada municipi i quin percentatge representaven sobre el total de la població en cada cas.

Era una dada clau per comprendre les necessitats de les famílies i quin paper hi tenien les escoles. També era una dada del grau d'equitat social.

Analitzades les circumstàncies, les realitats, i identificats els objectius prioritaris, era possible fer un pla ordenat d'actuació amb coneixement de costos econòmics i d'altres energies necessàries.

És evident que no té el mateix cost rehabilitar un edifici que posar ombra als patis, i tanmateix ambdues vessants poden ser necessàries.

Aconseguir que totes les treballadores assolissin la titulació necessària no era un tema de costos, sinó de fer emergir la consciència de les necessitats i aconseguir gestionar oportunitats que ho fessin possible.

L'equiparació de costos de funcionament té a veure amb l'aportació d'ingressos, però també amb diàlegs interns sobre models pedagògics i eficiència dels esforços.

I així podríem anar descrivint com es va poder establir un pla d'educació infantil prou reflexionat, debatut i consensuat com per ser acordat amb garanties de suport majoritari. Era tan necessari comptar amb els poders polítics com la voluntat i il·lusió de les treballadores i la complicitat de les famílies.

C. EL PLA D'EDUCACIÓ INFANTIL DE 2004 VA PRIORITZAR...

1. La normalització en titulacions de totes les treballadores i la progressiva equiparació de les seves condicions laborals i professionals
 - Als 4 anys era un objectiu bastant assolit i als 6 del tot.
2. La dinamització de les eines de participació en la gestió dels centres (Consell Escolar, claustres...) i que tots els centres disposassin dels documents d'organització pedagògica dels centres
 - 2 o 3 anys després la intenció estava aconseguida
3. Un pla progressiu d'equiparació de les aportacions econòmiques de les famílies
 - 6 anys més tard es donava per pràcticament resolt
4. La millora progressiva dels edificis i instal·lacions, que implicava trasllats i noves infraestructures i un pla que identificava urgències, prioritats i estratègies

- 7 anys després es va donar per assolit. 7 anys poden semblar molts, fins i tot massa, però si tenim en compte que la millora exigia inversions milionàries, el termini no és tan llarg com sembla
5. Regularització administrativa de totes les escoles com a centres educatius
 - En 5 anys va estar totalment assolit
 6. Oferta extensa de serveis de suport a les famílies que no tenen el fill escolaritzat: espais familiars, tallers de famílies...
 - Hi va haver un gran creixement en els següents 4 anys que es mantingué i va arribar a atendre el 10 per cent de les famílies amb infants sense escolaritzar en el primer i segon any de vida, fins que el 2012 va ser suprimit
 - Ara estan ressorgint col·lectius que ho reactiven.

Disposar de les dades de partida permetia, a més, anar analitzant el grau d'acompliment dels objectius i reactualitzar energies i estratègies i sobretot mantenir la cohesió entre tots els implicats.

D. L'ANY 2012 ES VA FER LA DARRERA ACTUALITZACIÓ DEL MAPA ESCOLAR D'EDUCACIÓ INFANTIL 0-3 A MENORCA¹ a càrrec de l'Observatori de la Infància i la Família de Menorca² per encàrrec del Ple del CIME a la sessió de gener de 2012.

La nova anàlisi evidenciava, segons explicitava el mateix Observatori, el canvi de la realitat institucional de les escoles.

Les dades posaven en evidència que a Menorca:

- Disposam d'una àmplia i sòlida oferta d'escoles públiques, amb uns edificis i instal·lacions que reuneixen condicions suficientment adequades per a la tasca educativa i ajustades a tota la normativa vigent.³ Aquesta oferta està organitzada en xarxes per municipis que integren tots els centres, sigui quina sigui l'administració titular (**quadre I**) i, de fet, garanteix plaça escolar per a tothom qui estigui en condicions d'accedir a una plaça
- Les escoles compten amb tots els professionals degudament titulats i amb un conveni que regula les condicions específiques que protegeixen els seus drets laborals, i disposen d'una oferta suficient de formació contínua a través del CEP i amb iniciatives del mateix CIME
- Hi ha un servei d'atenció primerenca que cobreix les necessitats de detecció, avaluació i suport dels infants escolaritzats i de les seves famílies, que, a més, funciona en coordinació permanent amb els serveis de salut i socials

¹ Informe d'actualització del pla i mapa escolar 0-3 anys de Menorca de juny de 2012, que es pot consultar o demanar al Departament d'Educació del Consell Insular de Menorca.

² L'Observatori de la Infància i la Família és un òrgan assessor del Consell Insular de Menorca (depenent del Departament de Cultura i Educació) que té com a finalitat assessorar tècnicament en l'àmbit de l'atenció educativa infantil (0-6 anys). Reglament de funcionament de l'Observatori de la Infància i la Família, BOIB de 18-06-2005.

³ Només es va detectar un centre sense la preceptiva autorització administrativa i, per tant, sembla que fora de tot control des de la perspectiva educativa i altres.

- Es cuida bastant la relació i col·laboració entre les famílies i les escoles
- Les aportacions econòmiques de les famílies, tot i que s'havien reduït diferències, es mantenen en un ventall encara molt obert (quadre III).

QUADRE I. MAPA ESCOLAR 0-3 ANYS. MENORCA 2012.
EVOLUCIÓ DE NOMBRE D'AULES 2003-2012

	EI 3	EI 2	EI 1	TOTAL
AULES 2003-2004	42	46	10	98
AULES 2006-2007	44,5	54,5	14	113
AULES 2011-2012	54	59	30	143
EVOLUCIÓ 2003-2012	+12	+13	+20	+45
INCREMENT PERCENTUAL	28%	28%	200%	45,9%

I de les dades emergien prioritats que el mateix Observatori formulava de la manera següent:

1. **Necessitat de polítiques socials d'infància:** les dades anteriors a la crisi econòmica ja assenyalaven un creixement important de la pobresa en la primera infància que tenia i té un doble agreujant: la invisibilitat social de la problemàtica i les greus conseqüències que té per la vulnerabilitat dels infants que la pateixen i per la hipoteca de futur col·lectiu que anuncia. A hores d'ara la pobresa que afecta especialment les famílies amb infants menuts ha crescut fins a extrems que, si no es prenen mesures directes i urgents, fan que aquest sector resulti impermeable a la important despesa pública que es fa en educació de la primera infància i, per tant, no en treguin benefici els que haurien de ser-ne els primers usuaris.

Per a aquest fi proposa:

- A) que a les escoles públiques s'articulin estratègies i recursos que hi possibilitin l'accés de les famílies socialment més desfavorides (quotes reduïdes, ocupació de places buides que igualment se subvencionen...), i
 - B) que els professionals de l'educació i els del treball social disposin de models i recursos d'intervenció compartits per comprendre les dificultats i saber com donar suport a l'educació de la primera infància en els entorns de famílies en situació d'exclusió social.
2. **Cal cercar un acord que estableixi una distribució més equitativa entre les diferents administracions** (actualment els ajuntaments hi aporten el 30 per cent, el CIME el 5 per cent i el Govern aportava el 8-10 per cent, aproximadament) i que el cost per a les famílies no suposi una barrera per accedir-hi per a cap infant, sobretot els qui més ho necessiten, i que en el futur la seva aportació, que en aquests moments és del 60 per cent, se situï progressivament al voltant del 35 per cent.

3. **Es fa necessari garantir que, cada vegada més, les escoles són per a les famílies espais per a la socialització de la criança**, llocs de descoberta de bons models i de fàcil accés als recursos d'orientació, assessorament, intercanvi..., per donar resposta positiva a la complexitat creixent de les problemàtiques internes que afronten. Atès el baix cost que comporten i l'eficiència que presenten, es fa necessari mantenir l'oferta d'activitats i programes adreçats a les famílies, tinguin o no els infants escolaritzats: «Espais familiars», «Tallers per a famílies», «Als dos anys un dia d'escoleta», «Tallers per a famílies que viuen en dues cases», «Massatges per a nadons»...
4. **Ajudarà a millorar la qualitat dels serveis la millora en la gestió:**
 - 1) Cal facilitar a escala local i insular la participació de les famílies en la presa de decisions de polítiques educatives.
 - 2) Cal identificar i acordar amb claredat els criteris prioritaris de qualitat dels serveis.
 - 3) Cal avançar en l'eficiència en la gestió de tots els recursos en joc (inversió econòmica, esforços personals...),
 - 3.a) ampliant i agilitant la informació compartida,
 - 3.b) coordinant les polítiques de les diferents àrees i administracions...

E. EDUCACIÓ INFANTIL I POLÍTIQUES D'INFÀNCIA

No n'hi ha prou a parlar de la qualitat de l'educació infantil. Cal que es duguin a terme polítiques d'infància. Ara ja és evident la transformació d'aquesta etapa i les grans dificultats que pateix: algunes desigualtats a la xarxa pública i dificultat en l'equitat per accedir-hi.

Avui quan parlem d'infants menuts i de l'educació ens cal assenyalar els problemes que es pateixen per encarar les problemàtiques de la infància que es troba en risc d'exclusió.

E.1. L'actualització del mapa de 2012 va fer emergir una nova problemàtica que queda resumida en les dades que aporta al quadre I, referit al percentatge d'escolarització per municipis a les escoles (quadre II):

Mentre en uns municipis (Ciutadella, Ferreries, Sant Lluís) el percentatge global d'infants escolaritzats abans dels 3 anys ronda el 60 per cent, en altres (Alaior, es Mercadal i Maó) queda situat al voltant del 40 per cent.

Si centram la mirada en l'escolarització al tercer any de vida, uns municipis (Ciutadella, es Castell, Ferreries i Sant Lluís) tenen més del 80 per cent dels infants escolaritzats, mentre que Alaior no arriba al 60 per cent i es Mercadal, es Migjorn i Maó oscil·len entre el 65 i el 69 per cent.

Les diferències són importants entre unes poblacions i unes altres, i no queden prou justificades per altres factors.

**QUADRE 2. MAPA ESCOLAR 0-3 ANYS. MENORCA 2012.
ESCOLARITZACIÓ A MENORCA. I ER CICLE EI. CURS 2011-2012**

MUNICIPI	3 anys	2 anys	1 anys	0-3
	2009	2010	2011	2008-11
	%	%	%	%
ALAIOR	57	38	16	39
CIUTADELLA	88	71	24	61
ES CASTELL*	83	51	16	51
ES MERCADAL	69	36	14	41
ES MIGJORN	64	80	13	48
FERRERIES	93	88	12	60
MAÓ	69	55	12	45
SANT LLUÍS	85	67	26	65
MENORCA	76	59	17	52

**QUADRE 3. MAPA ESCOLAR 0-3 ANYS. MENORCA 2012.
APORTACIÓ ANUAL DE LES FAMÍLIES CURS 2011-2012**

		EI 1	EI 2 / EI 3
		ALAIOR	Escoleta Pública
CIUTADELLA*	Escoleta Pública i Privada	3.033	1.812
ES CASTELL	Escoleta Pública	2.565	2.015
ES MERCADAL	Escoleta Pública	2.555	1.950
ES MIGJORN	Escoleta Pública	2.850	2.300
FERRERIES	Escoleta Pública	2.510	2.180
MAÓ	Escoleta Pública	2.807	1.968
	Escoleta Privada		2.410
SANT LLUÍS	Escoleta Pública	2.573	2.126

* Ciutadella: Possibilitat d'EI 1 a 1/2 jornada: 1.997 euros.

La percepció que es té en l'entorn escolar, especialment al segon cicle d'educació infantil, que és on s'escolaritza la totalitat de població infantil, és que els infants que s'hi escolaritzen per primera vegada són majoritàriament infants d'origen socioeconòmic baix o molt baix.

Tot fa pensar que majoritàriament el 20 per cent de diferència en l'escolarització al tercer any de vida entre uns municipis i uns altres és atribuïble fonamentalment al fet que les dificultats econòmiques de les famílies no troben el suport d'unes polítiques d'infància que cerquin pal·liar o

compensar les diferències d'origen per evitar l'efecte multiplicador que tenen en l'edat adulta les diferències educatives de la primera infància.⁴

Així, en alguns municipis, al quart any de vida es troben a educació infantil infants que ja han acumulat el benefici de l'escolarització i, si s'ha detectat cap dificultat, ja han estat atesos i en la majoria de casos la dificultat s'ha solucionat, i també altres infants (aproximadament un 35-40 per cent) per als quals l'escola és la seva primera experiència de socialització, i d'aquests, aproximadament un 20 per cent provenen d'entorns socioculturals desfavorits.

Cal afegir-hi que encara succeeix que quan aquestes famílies volen accedir a ajuts econòmics per escolaritzar els infants, es troben que, a la xarxa de serveis socials, no sempre es considera que l'accés de la criatura al sistema educatiu sigui un dret individual que té, i si la família no en pot justificar la necessitat sobre la base d'obligacions laborals, llavors no aconseguen el suport econòmic necessari.

No oblidem que, moltes vegades, aquestes mares i aquests pares pateixen serioses dificultats per accedir a feines estables, a més, sovint, han d'acceptar treballs sense contracte, i no poden demostrar la necessitat d'escolaritzar els infants.

E.2. Necessitat d'integrar les distintes xarxes d'atenció a la infància

Inicialment, els centres que acollien la primera infància amb intencions educatives van néixer a l'empara de la xarxa de serveis socials. La reivindicació del seu caràcter eminentment docent i una confrontació erròniament dilemàtica entre «centres assistencials o educatius» han acabat per deixar fora de les institucions docents l'anàlisi i la resposta a les problemàtiques socials de les famílies i derivar-les a uns altres serveis.

Massa sovint, les escoles consideren que les llars que es troben en situació de risc no són de la seva competència o no se senten capacitades per atendre-les. D'aquesta manera, ens trobem amb la paradoxa que, d'una banda, es proclama que cal respondre a les necessitats de la criatura de manera globalitzada i, d'una altra, s'exclou d'aquesta globalitat la dimensió referent a les necessitats socials.

Ja és hora que siguem capaços d'integrar, en els plantejaments institucionals, l'escolta i l'atenció a les realitats d'aquestes famílies dotant-nos de competències professionals per realitzar un suport intel·ligent i eficient. Ja ho vam fer en l'àmbit de la diversitat de l'alumnat amb capacitats personals diferents.

Atendre aquests infants als centres va representar un repte i una millora per a tothom. Quan parlem de necessitats i de respostes educatives, no podem fer distincions «segons de quin tipus de criatures parlem» i sí, en canvi, qualificar la institució i qualificar-nos nosaltres per normalitzar les anàlisis i els suports oferts a les famílies i als fills i filles.

⁴ «En tot cas, les condicions familiars i de l'entorn al llarg dels primers anys són predictives dels resultats en les persones adultes... Per exemple: respecte a les despeses sanitàries, les dades ens diuen que un 40% de les morts primerenques són degudes a components socials parentals; un 30%, a predisposicions genètiques; un 15%, a unes altres circumstàncies socials, i solament entre un 10% i un 15%, a dèficits de l'atenció mèdica.»

Guillem López Casasnovas a «La importància de la inversió en capital humà en els estadis educatius inicials», Guix d'Infantil, 64. Gener de 2012.

E.3. És urgent integrar els serveis educatius i socials per a la infància. No n'hi ha prou d'establir una simple coordinació i no hi caben demores. Només així podrem parlar d'una atenció global

Potser s'ha de començar amb la integració parcial d'alguns professionals dels serveis socials als centres docents. És ben absurd dir que, per exemple, l'escola ha de tenir cura dels hàbits, entre els quals hi ha els de l'alimentació, sense garantir que a casa l'infant tingui menjar.

No és pertinent que les famílies que acudeixen diàriament al centre educatiu siguin derivades als serveis socials per tractar les qüestions que concerneixen l'educació dels seus fills i filles. I és urgent fer competent el teixit escolar perquè sigui capaç de comprendre i d'acompanyar els membres de les llars en situació d'exclusió amb la singularitat requerida per ajudar-los a ser i a sentir-se capaços d'educar les seves criatures i encarar un futur familiar optimista, possible i compartit.

Cal que les i els professionals disposin de prou capacitat per entendre i per ajudar els infants a expressar la pobresa com a vivència. I, sobretot, és urgent que els centres docents no siguin espais de reproducció dels models d'exclusió que es pretenen que l'educació compensi. Referent a aquesta qüestió, es disposa de prou experiències vàlides per ser divulgades i incorporades als processos formatius del professorat.

Les vivències de formació compartides entre uns professionals provinents de l'àmbit social i uns altres del sector educatiu obren el camí a cooperacions excel·lents

F. DETECTAR EL «PATIMENT MENTAL EXCESSIU» I FER-HI FRONT

Sovint, la primera infància està allunyada de la imatge paradisiàca que se li sol atribuir. Si, d'una banda, ha disminuït la presència de retards maduratius per manca d'estímuls, d'una altra, i en la mateixa mesura, ha augmentat el nombre de criatures que presenten dificultats i trastorns pel que anomenarem genèricament «patiment mental excessiu», que els porta a presentar quadres psicopatològics que es van agreujant a mesura que va passant el temps per manca de comprensió adequada.

Faré una relació de les situacions que més habitualment ens trobem en la nostra tasca d'orientació a les famílies amb els infants escolaritzats a les escoles:

- criatures cuidades en entorns familiars que les atenen, però que no les contenen ni les sostenen;
- criatures que són molt ateses en la dimensió cognitiva i poc en la dimensió afectiva;
- criatures que viuen amb una mare o amb un pare que pateix una malaltia mental que no està prou compensada (progenitors amb ansietat, amb depressió, etc.);
- criatures que viuen immerses en processos de conflictes familiars o en separacions interminables i patològiques;
- ...

Aquestes situacions no sempre comporten símptomes greus, perquè sovint, a les primeres edats, la mateixa simptomatologia respon tant a petits desajusts com a trastorns importants en fase de configuració que s'acabaran estructurant com a patologies i que hipotecaran greument el desenvolupament de l'infant i les relacions socials que establirà. Què més es pot esperar de qui ha d'«ingerir més del que pot digerir»?

El «patiment mental excessiu» i els primers indicadors de psicopatologia exigeixen poder accedir a professionals de la salut mental degudament formats en relació amb aquestes edats. Sovint, amb petites i oportunes reorientacions, s'enforteixen resiliències i s'eviten desequilibris greus.

G. UNES ALTRES QÜESTIONS

Caldria encara entrar en altres qüestions com ara les polítiques de família, les polítiques culturals adreçades a llars amb criatures petites, els mitjans de comunicació..., entre moltes altres, però mereixen ser tractades en una altra ocasió.

Retrat de la formació professional del sistema educatiu, curs 2011-12

Joan Estaràs

RESUM

A l'article introduïm una petita reflexió sobre la LOMCE. De fet, aquesta norma començarà a implantar-se el curs 2014-15. Més que res volem destacar que no hi ha diferències en els objectius del sistema i sí que n'hi ha alguna en l'arquitectura. A continuació fem una anàlisi de la formació professional del sistema educatiu a les Illes Balears desenvolupada el curs 2011-12, que és el darrer del qual disposem de dades completes.

La FP s'analitza des de les perspectives de nivell: grau mitjà i grau superior, i en cada nivell, les referències bàsiques: el nombre d'alumnes matriculats per nivells i la seva evolució, amb indicació d'alumnes per curs, nivell, titularitat i distribució per sexes, l'accés i l'alumnat que acaba els estudis i es gradua com a tècnic o com a tècnic superior.

En l'anàlisi utilitzem dades globals de l'Estat i la població activa per avaluar si hi ha diferència del dispositiu a les Illes Balears amb les mitjanes que podem utilitzar de referència, i la fortalesa de la formació professional balear comparada amb la mitjana de l'Estat espanyol.

RESUMEN

En el artículo introducimos una pequeña reflexión sobre la LOMCE. De hecho, esta norma empezará a aplicarse el curso 2014-15. Más que nada queremos destacar que no hay diferencias en los objetivos del sistema y sí alguna en la arquitectura. A continuación hacemos un análisis de la formación profesional del sistema educativo en las Islas Baleares desarrollada en el curso 2011-12, que es el último del que se dispone de datos completos.

La FP es analizada desde las perspectivas de nivel: grado medio y grado superior, y en cada nivel, las referencias básicas: el número de alumnos matriculados por niveles y su evolución, con indicación de alumnos por curso, nivel, titularidad y distribución por sexes, el acceso y el alumnado que finaliza los estudios y se gradúa como técnico o como técnico superior.

En el análisis utilizamos datos globales del Estado y la población activa para evaluar si hay diferencia del dispositivo en las Islas Baleares con las medias que podemos utilizar de referencia, y la fortaleza de la formación profesional balear comparada con la media del Estado español.

INTRODUCCIÓ

El canvi ara mateix és la LOMCE, que incorpora una nova redacció i algunes novetats sobre la formació, encara que cal considerar que l'estructura del sistema no varia gaire en els graus mitjà i superior de la formació professional. En la formació del primer nivell, en la substitució dels programes de qualificació inicial és on hi ha més elements de canvi. Però també pot succeir que sigui, una altra volta, la mateixa cançó. En la realitat la norma de la formació professional del sistema educatiu destaca més en la forma que en el fons, i els objectius són una redacció dels tipus: això és el mateix

ordenat d'una forma diferent. Sembla més important destacar la diferència en la redacció que el contingut real. Així i tot, cal destacar algunes modificacions en l'accés i les passarel·les dissenyades, algunes de les quals són força reivindicades per sectors molt concrets, entre ells, cert professorat.

La primera qüestió que convé valorar en positiu és que no es perd el referent del sistema nacional de qualificacions. La desaparició del referent nacional significaria l'abandó d'una línia començada ara fa més de 25 anys i llençar a les escombraries milions d'euros gastats en recerca i fonamentació del sistema. L'element que més destaca és l'elevació a la categoria de títol l'acreditació dels cicles de formació professional bàsica.

El model de competències professionals del sistema nacional de qualificacions desenvolupat en la formació professional del sistema educatiu i en la formació per a l'ocupació continua vigent, d'alguna forma hi ha un petit avanç en incorporar el terme «resultats d'aprenentatge», que en aquesta comunitat ja està desenvolupat des de fa alguns anys en el model d'avaluació de l'experiència professional com a resultat de treball i evidència de demostració de la competència. El sistema real, el que passa a les aules i els tallers de formació professional, està allunyat del model de competències; en general podem assegurar que l'ensenyament fonamentat en els continguts supera en la majoria de casos el model previst a la legislació. Segurament aquesta circumstància té una forta influència en els resultats acadèmics que veurem a continuació. La realitat és que així com es fa l'ensenyament de la FP és més barat, fa contenta l'Administració, és més selectiu i més fàcil per a tothom, menys per als usuaris.

Els objectius dels sistemes educatius i formatius són un bon punt de partida per valorar el canvi i, d'alguna manera, la innovació, encara que solen ser els grans ignorats per bona part dels gestors i del professorat. Pel que fa a la formació professional del sistema educatiu, a la LOMCE els objectius generals estan desenvolupats a l'article 40. Comparats amb els objectius de la llei anterior, la LOE, es pot comprovar que pel que fa a les intencions, no hi ha diferències significatives, i sí molta còpia creativa. El que realça sobre el model anterior és la intenció del sistema que els alumnes aconseguixin uns resultats d'aprenentatge¹ que els facin competents en una determinada professió en sentit ampli (en molts de llocs de treball en el context d'un camp professional determinat).

Objectius de la formació professional	
LOE ²	LOMCE ³
Article 3. Principis i objectius generals	Article 40. Objectius
1. Els ensenyaments de formació professional tenen per objecte aconseguir que l'alumnat adquireixi les competències professionals, personals i socials, segons el nivell que es tracti (annex I), necessàries per a:	1. La Formació Professional en el sistema educatiu contribuirà al fet que l'alumnat aconseguixi els resultats d'aprenentatge que li permetin:

¹ Alguns autors utilitzen el terme «resultat d'aprenentatge» com a «competència», en la norma s'utilitzen els dos termes, que es poden explicar com la demostració de l'assoliment de la competència. El resultat de l'aprenentatge evidencia l'assoliment de la competència.

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

³ Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa.

a) Exercir l'activitat professional definida en la competència general del programa formatiu.	a) Desenvolupar les competències pròpies de cada títol de formació professional.
b) Comprendre l'organització i les característiques del sector productiu corresponent, els mecanismes d'inserció professional, la seva legislació laboral i els drets i obligacions que es deriven de les relacions laborals.	b) Comprendre l'organització i les característiques del sector productiu corresponent, així com els mecanismes d'inserció professional.
c) Consolidar hàbits de disciplina, treball individual i en equip, així com capacitats d'autoaprenentatge i capacitat crítica.	c) Conèixer la legislació laboral i els drets i obligacions que es deriven de les relacions laborals.
d) Establir relacions interpersonals i socials, en l'activitat professional i personal, basades en la resolució pacífica dels conflictes, el respecte als altres i el rebuig a la violència, als prejudicis de qualsevol tipus i als comportaments sexistes.	d) Aprendre per si mateixos i treballar en equip, així com formar-se en la prevenció de conflictes i en la seva resolució pacífica en tots els àmbits de la vida personal, familiar i social, amb especial atenció a la prevenció de la violència de gènere.
e) Prevenir els riscos laborals i mediambientals i adoptar mesures per treballar en condicions de seguretat i salut.	e) Fomentar la igualtat efectiva d'oportunitats entre homes i dones, així com de les persones amb discapacitat, per accedir a una formació que permeti tot tipus d'opcions professionals i l'exercici d'aquestes opcions.
f) Desenvolupar una identitat professional motivadora de futurs aprenentatges i adaptacions a l'evolució dels processos productius i al canvi social.	f) Treballar en condicions de seguretat i salut, així com prevenir els possibles riscos derivats del treball.
g) Potenciar la creativitat, la innovació i la iniciativa emprenedora.	g) Desenvolupar una identitat professional motivadora de futurs aprenentatges i adaptacions a l'evolució dels processos productius i al canvi social.
h) Utilitzar les tecnologies de la informació i la comunicació, així com les llengües estrangeres necessàries en la seva activitat professional.	h) Afermar l'esperit emprenedor per a l'exercici d'activitats i iniciatives empresarials.
i) Comunicar-se de forma efectiva en el desenvolupament de l'activitat professional i personal.	i) Preparar l'alumnat per a la seva progressió en el sistema educatiu.
j) Gestionar la seva carrera professional, analitzant els itineraris formatius més adequats per millorar la seva ocupabilitat.	j) Conèixer i prevenir els riscos mediambientals.
2. La formació professional també ha de fomentar la igualtat efectiva d'oportunitats per a tothom, amb especial atenció a la igualtat entre homes i dones.	2. Els cicles de formació professional bàsica han de contribuir, a més, a fer que l'alumnat adquireixi o completi les competències de l'aprenentatge permanent.
3. Aquests ensenyaments han de prestar una atenció adequada, en condicions d'accessibilitat universal i amb els recursos de suport necessaris, en cada cas, a les persones amb discapacitat.	3. Els cicles formatius de grau mitjà han de contribuir, a més, a ampliar les competències de l'ensenyament bàsic adaptant-les a un camp o sector professional que permeti a l'alumnat l'aprenentatge al llarg de la vida, a progressar en el sistema educatiu, i a incorporar-se a la vida activa amb responsabilitat i autonomia.
4. Així mateix, la formació professional ha de possibilitar l'aprenentatge al llarg de la vida, i afavorir la incorporació de les persones a les diferents ofertes formatives i la conciliació de l'aprenentatge amb altres responsabilitats i activitats.	

El Centre Europeu per al Desenvolupament de la Formació Professional (CEDEFOP) diu, entre altres coses, sobre els resultats de l'aprenentatge:⁴

El currículum no és una simple llista de matèries que s'han d'impartir. El currículum aporta una orientació a l'ensenyament i l'aprenentatge i és fonamental per garantir la qualitat. És un factor essencial per millorar el capital humà i motivar les persones perquè prossegueixin la seva educació i formació promovent l'aprenentatge permanent.

L'exigència de modernitzar l'educació i formació —i respondre així a les diferents necessitats dels alumnes i del mercat laboral— porta a transformar els currículums. En la formació professional, els currículums són cada vegada més amplis i inclouen competències clau. La tendència actual és passar d'uns objectius d'aprenentatge establerts per als professors a uns resultats d'aprenentatge definits per als alumnes.

Els currículums basats en els resultats de l'aprenentatge valoren el que una persona coneix, comprèn i és capaç de fer. Així mateix, poden adaptar-se a diversos ritmes i itineraris d'aprenentatge. Aquesta nova tendència curricular resulta particularment evident en la formació professional, en l'ensenyament superior i, cada vegada més, en l'educació general.

L'aplicació dels currículums basats en els resultats de l'aprenentatge depèn de diversos factors com ara la formació adequada del professorat o entorns d'aprenentatge estimulants en els quals els alumnes compten amb una vinculació entre el centre escolar i el món laboral.

Segurament podrem articular noves propostes sobre els temes bàsics de la formació professional, el que queda clar és que sense formació del professorat, i un canvi significatiu en l'entorn de l'aprenentatge, es fa difícil pensar que alguna cosa canviarà en la formació professional; si algú creu que l'alternativa és la formació dual, és que no ho ha pensat gaire, més aviat repeteix una consigna abans que un pensament racional fonamentat en el coneixement del sistema productiu del nostre entorn.

A continuació presentem les dades més destacades de la formació professional a les Illes Balears; com sempre, la font és la mateixa Administració educativa. Hem treballat sobre la informació del curs 2011-12, amb alguna referència necessària al curs anterior, 2010-11. Hem aprofundit en alguna relació amb el potencial humà del sistema productiu, amb la referència de l'EPA, atès que ens ha semblat molt positiu comparar-nos d'aquesta forma amb la mitjana de l'Estat pel que fa a la població activa i els resultats globals de matrícula i acreditació, per tal de fer alguna valoració sobre l'esforç que fa l'Administració autònoma.

Hem valorat la relació entre homes i dones i entre centres públics i privats, tenim informació suficient per considerar la posició de les Illes Balears amb relació a l'Estat, i podem apreciar les diferències i l'esforç de les administracions pel que fa a la formació professional del sistema educatiu. De l'altre sistema de formació, crec que tardarem a tenir-ne clars els resultats.

⁴ Nota informativa: 9060 ES.

La formació professional del sistema educatiu en xifres: curs 2011-12

Punt de partida de la formació professional de grau mitjà. Dades sobre la matrícula el curs 2011-12⁵

QUADRE I.1. NOMBRE D'ALUMNES MATRICULATS EN CICLES FORMATIUS DE GRAU MITJÀ. CURS 2011-12

	Illes Balears	Ordinari	Adults/nocturn	Espanya
Centres públics	5038	4716	322	228.702
Centres privats	1087	1087	0	73.743
Total	6.125	5.803	322	302.445

Anàlisi

1. El curs 2010-11, la matrícula total a les Illes Balears va ser de 6.142 alumnes en els cicles formatius de grau mitjà, i es distribuïa de la forma següent: els centres públics acolliren 5.082 alumnes, i els centres privats, 1.060 alumnes. El curs 2011-12 es registra una disminució del 0,03% amb relació al curs anterior, i es romp una tendència d'increment registrada els darrers deu anys.⁶ De fet, es pot assegurar que es produeix un estancament en la matrícula.
2. La relació entre alumnat de formació professional de grau mitjà i població activa⁷ de les Illes Balears, és que per cada alumne matriculat en la formació professional de grau mitjà hi ha 101,19 persones que pertanyen a la població activa; en el conjunt de l'Estat aquesta relació és de 75,96 persones per cada alumne.
3. Pel que fa a la distribució de la matrícula entre centres públics (82,25%) i privats (17,74%), en l'històric dels darrers deu anys⁸ la relació entre privada i pública disminueix en un punt i és un 7% superior a la mitjana dels centres públics de l'Estat.
4. L'oferta d'ensenyament per a adults/nocturn es redueix amb relació al curs anterior en un 29%, la relació de la matrícula entre alumne ordinari i nocturn queda en 14,6 alumnes ordinaris per 1 d'adult/nocturn. El curs anterior la relació era de 9,8 alumnes ordinaris per cada un d'adult/nocturn.
5. Els centres privats no presenten alumnat matriculat als cicles de grau mitjà a l'apartat adults/nocturn.

⁵ Font: Ministeri d'Educació i Cultura. Serveis al ciutadà. Estadístiques d'educació.

⁶ Vegeu l'Anuari de l'educació de 2013.

⁷ Entre les magnituds estudiades a l'EPA, la població de 16 anys i més, els actius i els ocupats, són un bon referent per mostrar l'equilibri entre l'esforç de la comunitat i la mitjana de l'Estat. La informació utilitzada correspon al segon trimestre de 2014.

	Població de 16 anys i més	Actius	Ocupats	Aturats	Taxa d'activitat	Taxa d'atur
Espanya	38.528.100	22.975.900	17.353.000	5.622.900	59,63%	24,47%
Illes Balears	928.200	619.800	501.800	118.000	66,77%	19,04%

⁸ Vegeu l'Anuari de l'educació 2013.

QUADRE 1.2. ALUMNES MATRICULATS EN CICLES FORMATIUS DE GRAU MITJA EN RÈGIM ORDINARI PER CURS, TITULARITAT I SEXE

Tots els centres			
	Tots els cursos	Primer curs	Segon curs
Ambdós sexes	5.803	3.726	2.077
Homes	3.014	1.975	1.039
Dones	2.789	1.751	1.038
Centres públics			
Ambdós sexes	4.716	3.069	1.647
Homes	2.573	1.701	872
Dones	2.143	1.368	775
Centres privats			
Ambdós sexes	1.087	657	430
Homes	441	274	167
Dones	646	383	263

Anàlisi

1. La distribució per sexes en la matrícula dels cicles de grau mitjà mostra globalment que els homes superen les dones en 225 alumnes (3,87% del total), en canvi, als centres públics la diferència s'incrementa fins a 430 alumnes (9,11% del total); en l'educació privada la relació s'inverteix, i les dones superen els homes en 205 alumnes (18,85% del total). Aquestes diferències són atribuïbles a l'oferta d'especialitats del sector privat.
2. En el primer curs de la formació professional de grau mitjà s'hi agrupen el 64,20% dels alumnes matriculats, en el segon curs, el 35,80%. La pèrdua d'alumnes entre primer i segon és de 1.733 (el 44,26% si els relacionem amb el primer curs de l'any anterior);⁹ encara que el punt de partida és diferent, l'estacament de la matrícula permet valorar com a important la pèrdua d'alumnes en la transició de primer a segon.
3. Les diferències entre els centres públics i privats pel que fa a la matrícula entre primer i segon mostren algunes divergències significatives. Els centres de titularitat pública a primer tenen matriculats el 65,07% dels alumnes, i a segon, el 34,92%, mentre que els centres privats a primer tenen el 60,44% dels alumnes, i a segon, el 39,55%.
4. Globalment, per sexes, a primer curs els homes representen el 53%, i les dones el 47%. En el segon curs hi ha una pèrdua de 1.028 homes (49,7% dels matriculats a primer el curs anterior) i de 705 dones (40,44% dels matriculats el curs anterior).

⁹ El curs 2010-11 els alumnes matriculats el primer curs eren 3.810.

Formació professional de grau superior. Dades sobre la matrícula el curs 2011-12.**QUADRE I.3. ALUMNES MATRICULATS EN CICLES FORMATIUS DE GRAU SUPERIOR. CURS 2011-2012**

	Illes Balears	Ordinari	Adults/nocturn	Espanya
Centres públics	3.217	2.897	320	274.259
Centres privats	418	400	18	6.236
Total	3.635	3.297	338	280.495

Anàlisi

1. El curs 2010-11, la matrícula total a les Illes Balears va ser de 3.574 alumnes als cicles formatius de grau superior, i es distribuïa de la forma següent: els centres públics acollien 3.229 alumnes i els centres privats 345 alumnes. El curs 2011-12 es registra un increment de l'1,7% amb relació al curs anterior.
2. La relació entre l'alumnat de formació professional de grau superior i la població activa de les Illes Balears és que per cada alumne matriculat en la formació professional de grau superior hi ha 170,5 persones que pertanyen a la població activa, en el conjunt de l'Estat aquesta relació és de 81 persones per cada alumne.
3. Pel que fa a la distribució de la matrícula entre centres públics (90,3%) i privats (9,97%), en l'històric dels darrers deu anys la relació entre privada i pública es manté i és un 3,3% superior a la mitjana dels centres privats de l'Estat.
4. L'oferta d'ensenyament per a adults/nocturn es redueix amb relació al curs anterior en un 2,7%, la relació de la matrícula entre alumnes ordinaris i nocturns queda en 9,75 alumnes ordinaris per cada un d'adult/nocturn; el curs anterior la relació era de 9,3 alumnes ordinaris per cada un d'adult/nocturn.
5. Els centres privats presenten 4,3% d'alumnat matriculat en ensenyament per a adults/nocturn en els cicles de grau superior, els centres públics, un 9,94%.

QUADRE I.4. ALUMNES MATRICULATS EN CICLES FORMATIUS DE GRAU SUPERIOR, RÈGIM ORDINARI, PER TITULARITAT I SEXE

Tots els centres			
	Tots els cursos	Primer curs	Segon curs
Ambdós sexes	3.297	1.768	1.529
Homes	1.611	870	741
Dones	1.686	898	788

Centres públics			
Ambdós sexes	2.897	1.553	1.344
Homes	1.463	784	679
Dones	1.434	769	665
Centres privats			
Ambdós sexes	400	215	185
Homes	148	86	62
Dones	252	129	123

Anàlisi:

1. La distribució per sexes en la matrícula dels cicles de grau superior mostra globalment que les dones superen els homes en 75 alumnes (2,24% del total), en canvi, als centres públics la diferència és a favor dels homes, amb 29 alumnes (1% del total); en l'educació privada la relació s'inverteix, i les dones superen els homes en 104 alumnes (26% del total). Aquestes diferències són atribuïbles a l'oferta d'especialitats del sector privat.
2. En el primer curs de formació professional de grau superior s'agrupen el 53,6% dels alumnes matriculats, en el segon curs, el 46,4%. La pèrdua d'alumnes entre primer i segon és de 282 (el 15,57% si ho relacionem amb el primer curs del l'any anterior).
3. Els centres públics i privats, pel que fa a la matrícula entre primer i segon, no mostren diferències. Els centres de titularitat pública a primer tenen matriculats el 53,6% dels alumnes, i a segon, el 46,4%, mentre que els centres privats a primer tenen el 53,7% dels alumnes, i a segon el 46,3%.
4. En el global per sexes, a primer curs els homes representen el 49,2%, i les dones, el 50,8%. En el segon curs hi ha una pèrdua de 225 homes (23,29% dels matriculats a primer el curs anterior) i de 57 dones (6,74% de les matriculades el curs anterior).
5. Sobre el global de l'alumnat matriculat, els alumnes de formació professional de grau superior representen a les Illes Balears un 37,24%, a tot l'Estat, els alumnes d'aquest nivell representen el 48,11%.

QUADRE I.5. ALUMNAT DE TOTA LA FORMACIÓ PROFESSIONAL DEL SISTEMA EDUCATIU (PRESENCIAL). MATRÍCULA DE FORMACIÓ PROFESSIONAL (CURS 2011-12)

	Illes Balears			Espanya
	Total	Ordinari	Adults/nocturn	
Alumnat matriculat en cicles formatius de grau mitjà				
Centres públics	5.038	4.716	322	228.702
Centres privats	1.087	1.087	0	73.743
Total	6.125	5.803	322	302.445

Alumnat matriculat en cicles formatius de grau superior				
Centres públics	3.217	2.897	320	274.259
Centres privats	418	400	18	6.236
Total	3.635	3.297	338	280.495
Matrícula de l'alumnat de grau mitjà i superior				
Centres públics	8.255	7.703	642	502.961
Centres privats	1.505	1.487	18	79.979
Total	9.760	9.190	660	582.940

Anàlisi

1. El curs 2010-11 es matricularen 8.311 alumnes als centres públics i 1.405 als privats, en total, 9.716 alumnes, entre la formació professional de grau mitjà i la de grau superior. El curs 2011-12 es matricularen 9.760 alumnes en total, dels quals 8.255 estaven matriculats en centres públics i 1.505 en centres privats. Hi ha un creixement en el total de 44 alumnes (0,45% més que el curs anterior), els centres públics perden 56 alumnes (dos grups classe) i els privats guanyen 100 alumnes (4 grups classe), amb relació a les xifres del curs anterior.
2. La mitjana de distribució de l'alumnat entre centres públics i privats de l'Estat és de 86,28% i 13,71%, a les illes Balears és del 84,6% de l'alumnat als centres públics i el 15,4% als privats. Amb relació al curs anterior, els centres públics perden un punt i els centres privats el guanyen.
3. En relació amb la població activa de l'Estat, per cada alumne de formació professional hi ha 39,41 persones actives, en relació amb la població activa de les Illes Balears, hi ha un alumne per cada 75,08 persones actives.

Ingrés al sistema

L'ingrés al sistema es realitza per diverses vies, encara que globalment, tal com es mostra als quadres a continuació, tot es resumeix en dues formes d'entrada: accés directe, per la porta gran, i accés per prova, per la porta petita.

QUADRE 2.1. DISTRIBUCIÓ PERCENTUAL D'ALUMNAT DE NOU INGRÉS ALS CICLES DE GRAU MITJÀ¹⁰

	Tots els centres	Centres públics	Centres privats	Estat, mitjana
Accés directe	91,2	89,5	98,5	83,1
Accés per prova	8,8	10,5	1,5	16,9

¹⁰ Aquesta informació de l'accés al sistema està elaborada d'acord amb la normativa LOE.

QUADRE 2.2. DISTRIBUCIÓ PERCENTUAL D'ALUMNAT DE NOU INGRÉS ALS CICLES DE GRAU SUPERIOR

	Tots els centres	Centres públics	Centres privats	Estat, mitjana
Accés directe	73,6	72,7	80,1	73
Accés per prova	26,4	27,3	19,9	27

Anàlisi:

1. Sembla difícil aconseguir una plaça per la via de l'accés per prova, ho és més en el grau mitjà, on l'entrada queda limitada a 539 places de 6.125. Els centres privats ho posen una mica més difícil: de 1.087 admesos, 16 ho van ser per prova.
2. El grau superior és més assequible per als candidats que han superat la prova, pel nombre de places: 959 de 3.635.
3. Amb relació a la mitjana de l'Estat, el grau mitjà a les Illes Balears està per davall de l'Estat; de fet, aplicant la mitjana de l'Estat, el nombre d'alumnes estaria entorn dels 1.080. En el grau superior la mitjana de les Illes Balears està equilibrada amb la mitjana de l'Estat.

Alumnes que es titulen

Seguint l'ordenació del sistema, els alumnes que obtingueren l'acreditació el curs 2011-12 es matricularen en la situació més òptima el curs anterior. En la trajectòria elaborada a l'anuari de 2013 es demostra que d'aquesta forma es pot valorar el nivell d'èxit del sistema, l'acreditació final en forma de títol implica que l'alumne ha finalitzat els ensenyaments amb èxit, amb independència dels temps que ha tardat.

Grau mitjà

QUADRE 3.1. ALUMNES QUE ACABEN ELS CICLES FORMATIUS DE GRAU MITJÀ (PRESENCIAL). CURS 2011-12. UNITATS: NOMBRE D'ALUMNES

Tots els centres			Centres públics			Centres privats		
Ambdós sexes	Homes	Dones	Ambdós sexes	Homes	Dones	Ambdós sexes	Homes	Dones
1.751	831	920	1.372	695	677	379	136	243

QUADRE 3.2. ALUMNES MATRICULATS EN CICLES FORMATIUS DE GRAU MITJÀ EL CURS 2010-11. PRIMER CURS (PRESENCIAL)

Tots els centres			Centres públics			Centres privats		
Ambdós sexes	Homes	Dones	Ambdós sexes	Homes	Dones	Ambdós sexes	Homes	Dones
3.810	2067	1743	3.104	1.766	1.338	706	301	405

Anàlisi

1. El curs 2010-11 hi havia matriculats a primer de grau mitjà 3.810 alumnes. El curs següent 1.751 alumnes varen obtenir el títol de tècnic en l'especialitat corresponent. Això implica que el 46% dels alumnes varen acabar el cicle amb èxit.
2. El nombre de titulats és inferior al de l'any anterior en 28 persones; aquesta circumstància tan sols va passar el curs 2006-2007, en què també es donà un retrocés amb relació a l'any anterior.¹¹
3. Els homes matriculats el curs 2011-12 al primer curs acabaren el cicle amb èxit en un 40,2% de casos, les dones en les mateixes circumstàncies, en un 52,78%. Les dones tenen més èxit que els homes. No es pot comparar amb l'històric de l'anuari de 2013, ja que hi ha un error en el quadre 3.1.
4. Els centres públics varen aconseguir en la relació entre matriculats el primer curs i titulats un nivell d'èxit del 44,28%; en el cas dels centres públics, el nivell d'èxit és del 53,68%

QUADRE 3.3. ALUMNES QUE ACABEN ELS CICLES FORMATIUS DE GRAU MITJÀ (A DISTÀNCIA). UNITATS: NOMBRE D'ALUMNES

Tots els centres			Centres públics			Centres privats		
Ambdós sexes	Homes	Dones	Ambdós sexes	Homes	Dones	Ambdós sexes	Homes	Dones
15	13	2	15	13	2	0	0	0

Grau superior

QUADRE 3.4. ALUMNES QUE ACABEN ELS CICLES FORMATIUS DE GRAU SUPERIOR (PRESENCIAL). UNITATS: NOMBRE D'ALUMNES

Tots els centres			Centres públics			Centres privats		
Ambdós sexes	Homes	Dones	Ambdós sexes	Homes	Dones	Ambdós sexes	Homes	Dones
1.203	551	652	1.039	499	540	164	52	112

QUADRE 3.5. ALUMNES MATRICULATS EN CICLES FORMATIUS DE GRAU SUPERIOR EL CURS 2010-11. PRIMER CURS (PRESENCIAL)

Tots els centres			Centres públics			Centres privats		
Ambdós sexes	Homes	Dones	Ambdós sexes	Homes	Dones	Ambdós sexes	Homes	Dones
1.811	966	845	1.591	878	713	220	88	132

¹¹ Vegeu el quadre 2.1 de l'Anuari de 2013.

QUADRE 3.6. ALUMNES QUE ACABEN ELS CICLES FORMATIUS DE GRAU SUPERIOR (A DISTÀNCIA). UNITATS: NOMBRE D'ALUMNES

Tots els centres			Centres públics			Centres privats		
Ambdós sexes	Homes	Dones	Ambdós sexes	Homes	Dones	Ambdós sexes	Homes	Dones
38	1	37	38	1	37	0	0	0

Anàlisi

1. El curs 2010-11 el grau superior tenia matriculats a primer 1.811 alumnes. El curs següent, 1.203 alumnes varen obtenir el títol de tècnic en l'especialitat corresponent. Això implica que el 66,4% dels alumnes varen acabar el cicle amb èxit.
2. El nombre de titulats és inferior a l'any anterior en 80 persones, aquesta circumstància tan sols va passar el curs 2006-2007, en què també es dona un retrocés amb relació a l'any anterior.
3. Els homes matriculats el curs 2010-11 en el primer curs acabaren el cicle amb èxit en un 57%, les dones en les mateixes circumstàncies, en un 77%. Les dones tenen més èxit que els homes.
4. Els centres públics varen aconseguir en la relació entre matriculats el primer curs i titulats l'any següent un nivell d'èxit del 65,30%, en el cas dels centres privats, el nivell d'èxit és del 74,15%.

CONCLUSIONS FINALS

Sobre la formació professional de grau mitjà:

1. Una primera conseqüència de l'anàlisi de les dades de matrícula és que en temps de crisi hi ha un estancament de la matrícula de la formació professional de grau mitjà. Si hi afegim la reducció de professorat i l'increment de ràtios, aquesta no sembla la millor manera d'abordar la situació actual.
2. L'aposta per la formació professional de grau mitjà no sembla gaire sòlida a la nostra comunitat, tenim un alumne de formació professional de grau mitjà per cada 101 persones que pertanyen a la població activa, 25 persones més que la mitjana de l'Estat, i l'oferta d'ensenyament nocturn / per a adults es redueix dràsticament. No pareix que els ciutadans de les Illes tinguin les mateixes oportunitats que la resta de l'Estat, i a la vegada no sembla que les respostes a la crisi siguin presents pel que fa a la formació i qualificació de les persones adultes. La relació entre alumnes d'ensenyament nocturn i diürn s'ha reduït un 33%.
3. En general la formació professional de grau mitjà té una forta pèrdua d'alumnes entre el primer i el segon curs. Els centres de gestió privada tenen un millor equilibri entre primer i segon que els centres públics. Les dones abandonen menys que els homes, amb 10 punts de diferència. Les dones són majoria als centres privats, i els homes, als centres públics. Aquesta circumstància segurament influeix en els millors resultats dels centres privats.

4. Les xifres d'accés per la porta de la prova la formació professional de grau mitjà estan per davall de les de l'Estat; de fet, pràcticament el 50%. Als centres privats encara és més difícil accedir-hi mitjançant la prova. Aquesta és l'entrada de les persones grans i dels joves amb fracàs escolar. Desconeixem la quantitat de persones que, havent superat la prova, no obtingueren una plaça, així i tot, sembla un punt feble més del sistema que mereix alguna acció de l'Administració.
5. El nivell d'èxit de la formació professional de grau mitjà és molt baix, tan sols 4,6 alumnes de cada deu acaben el cicle i es graduen com a tècnics. De fet, hi ha menys titulats que el curs anterior. Les dones milloren en 10 punts l'èxit dels homes, i entre els centres públics i privats, els segons obtenen una taxa de titulats major a conseqüència de la major matrícula de dones.

Sobre la formació professional de grau superior:

1. La formació professional de grau superior mostra un lleuger increment de matrícula. La relació de l'alumnat de grau superior amb la població activa de les Illes Balears és d'un alumne per cada 170 persones que pertanyen a la població activa; la mitjana de l'Estat és de 81 persones per cada alumne de formació professional de grau superior. La discrepància en aquesta comparança resulta inqualificable; és complicat pensar que tindrem una força de treball formada per competir en el marc interior amb aquestes diferències, i a l'exterior, ho veiem impossible. Una vegada més contradïem els que creuen que d'aquesta manera podem superar la situació actual: d'aquesta manera no podem complir amb la taxa de reposició.
2. La diferència entre homes i dones matriculats és petita en el global del sistema, encara que, quan comparem la matrícula dels centres privats i els públics, la diferència és major en la privada, del 26% a favor de les dones. Això té una explicació senzilla, l'oferta de la privada té major nombre d'especialitats preferides per les dones.
3. Hi ha un cert equilibri de la matrícula en la formació professional de grau superior entre el primer i el segon curs, la diferència és de 7 punts percentuals. La pèrdua d'alumnes en relació amb els matriculats a primer el curs anterior és tan sols del 15%.
4. En els cicles de grau superior la taxa d'èxit és de 6,6 alumnes de cada 10 matriculats el curs anterior. El nombre de titulats es redueix amb relació a l'any anterior, 80 persones menys no és una xifra petita, resulta una pèrdua considerable del potencial d'incorporació al món del treball.
5. Les diferències pel que fa a l'èxit, quasi de 10 punts percentuals entre els centres públics i els privats, sempre estan vinculades al major èxit de les dones. Les dones superen els homes en quasi 20 punts percentuals.

Sobre tota la formació professional del sistema educatiu:

No hi ha creixement real de la matrícula de la formació professional. De fet, hi ha decreixement en la pública i un lleuger augment en la privada. La pública perd dos grups classe i la privada en guanya quatre. Relacionant tota la matrícula amb la població activa, les Illes dupliquen la relació

mitjana de l'Estat. No es pot considerar que l'esforç de l'Administració autonòmica per la formació professional del sistema educatiu sigui destacable, més aviat el contrari.

L'accés al sistema mereix una bona reflexió: no pot ser que els ciutadans de les Illes Balears tinguin més dificultats que els de la resta del país per accedir a la formació de grau mitjà; hi ha alternatives que es poden posar en marxa, especialment en orientació, i amb l'oferta d'itineraris combinant valoració de l'experiència, formació per l'ocupació i formació professional del sistema educatiu.

La manca d'èxit, especialment en el grau mitjà, empitjora la situació del sistema en general, la pèrdua i feblesa de la primera capa de qualificació dificulta en gran manera el desenvolupament del sistema, a la vegada que disminueix el potencial de les competències relacionades amb les accions més directes del procés de treball. Sembla que falta un equilibri entre les competències superiors (organitzar, gestionar, planificar...) i les d'execució (construir, manejar, reparar...). S'entén que ens referim a les persones que tenen aquestes competències.

El grau superior mostra una taxa d'èxit millor que el grau mitjà; així i tot, és preocupant el fracàs dels homes i estimulants l'èxit de les dones, que, sense arribar a una situació bona, podem establir que van per bon camí. En tot cas, també és preocupant la pèrdua de titulats amb relació al curs anterior.

Cada vegada més es demostra que l'estructura de la qualificació en aquesta comunitat està absolutament desordenada, i és contrària als models de desenvolupament del nostre entorn. Resulta increïble que els gestors del treball de l'Administració, els empresaris, les organitzacions sindicals i els moviments socials no vegin que anem cap a un país a la deriva. Els recursos humans estan oblidats en les polítiques actives, i els més grans que han perdut la feina i els joves que no en troben no tenen cap tipus de sortida.

Una ullada al que passa a Andalusia i Madrid ens hauria de posar en guàrdia no tant pels diners, sinó per com han de ser i s'han de fer les coses. La falta d'objectius comuns entre els agents socials i el desaparegut referent de l'Administració de treball són un mal auguri. Ara toca allò que ja vàrem dir i repetir moltes vegades, això ja ho sabíem, hem deixat passar el temps i no hem fet res, hi ha responsables que no ens escoltaren mai. Crec que per no seguir amb l'error històric el canvi de la formació professional és urgent: un sol cap, una xarxa única, una inversió responsable, i una política coherent amb les necessitats de les persones i de l'economia, són un punt de partida inexcusable.

La Formació Professional dual a les Illes Balears

Grup de Recerca i Prospectiva de Formació Professional (GRIPFP)

José Manuel Martínez

Immaculada Falcó

Maria Antònia Cerdó

Andrés Nadal

RESUM

En el marc actual de la formació professional i amb la finalitat d'ampliar la qualificació professional dels treballadors, s'ofereixen diferents vies per cursar la formació professional. Ens centrarem específicament en la formació professional dual. Aquest model de formació professional ja té una llarga tradició a Europa (més de cent anys en alguns casos), però ha arribat a les Illes Balears per l'aplicació d'una normativa nacional que regula els contractes per a la formació i l'aprenentatge. Aquesta normativa, molt àmplia i amb diferents opcions, s'ha concretat a les Illes Balears en un model similar al de la formació professional dual que es realitza a Suïssa (Àustria i Alemanya). Aquest article presenta els dos primers anys del pla experimental de formació professional dual a les Illes Balears.

RESUMEN

En el marco actual de la formación profesional y con la finalidad de ampliar la cualificación profesional de los trabajadores, se ofrecen diversas vías para cursar la formación profesional. Nos centraremos específicamente en la formación profesional dual. Este modelo de formación profesional tiene ya una larga tradición en Europa (más de cien años en algunos casos), pero ha llegado a las Illes Balears con la aplicación de una normativa nacional que regula los contratos para la formación y el aprendizaje. Esta normativa, muy amplia y con diferentes opciones, se ha concretado en las Illes Balears en un modelo muy similar al de la formación profesional dual que se realiza en Suiza (Austria y Alemania). Este artículo presenta los dos primeros años del plan experimental de la formación profesional dual en las Illes Balears.

INTRODUCCIÓ

En l'actualitat la societat es mou a una velocitat impressionant. Els canvis tecnològics ocorren tan ràpid que no s'ha acabat l'assimilació de l'última tecnologia i ja n'apareix una altra. Els mercats es tornen molt competitiu i per poder inserir-s'hi és necessària la innovació constant, única estratègia de supervivència, tant per a l'individu com per a l'empresa. Per aquesta raó, la formació professional específica s'ha d'adequar més a les necessitats del sistema productiu i ha de comptar amb les mesures suficients per poder formar els joves convenientment per adaptar-se als canvis tecnològics que el sistema productiu ens demanda. En aquests moments que vivim és difícil que amb el model actual de formació professional específica puguem assolir aquests objectius.

D'altra banda, una de les característiques del nostre mercat laboral és la dificultat perquè s'hi incorpori gent jove. A les Illes Balears la taxa d'atur registrada en menors de vint-i-cinc anys era del 57,02%, en el quart trimestre de 2012. Aquesta dificultat per incorporar gent jove al món del treball és un factor que repercuteix negativament en el nostre mercat de treball actual.

Un dels objectius del Govern de les Illes Balears és promoure actuacions que tendeixin a afavorir una major adequació entre la formació professional específica i les ocupacions a les quals la població

jove opta, i a incrementar el nombre de joves que compaginen els seus estudis formals amb les activitats laborals.

Des d'aquesta reflexió, la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats promou un nou model organitzatiu dels cicles formatius de formació professional específica, que alterni l'aprenentatge al centre formatiu i l'aplicació real en una empresa, mitjançant un contracte per a la formació i l'aprenentatge. És el model que hem anomenat formació professional dual.

HISTÒRIA

Com més avança la tecnologia, més s'especialitzen els humans i més progressa la humanitat. Aquesta especialització i divisió del treball portarà a la divisió de les classes socials i a una estructura jeràrquica de la humanitat. Sorgeixen així les classes dominants (generalment de tipus religiós) i les classes treballadores.

Una de les primeres divisions en l'organització del treball va ser la que separava els treballs més manuals dels treballs més intel·lectuals. Ja en l'antiguitat es tenen evidències de la divisió entre els grups que duïen a terme treballs manuals (agricultors, terrissaires...) i els grups que realitzaven treballs de tipus intel·lectual (sacerdots). Mentrestant, la societat, com s'ha dit, anava progressant i la divisió d'aquests dos grans grups s'anava fent de cada vegada més marcada.

Egipte, Grècia, Roma, Índia, Xina, etc. esdevenen civilitzacions avançades, ja no només pel control que tenien de la naturalesa, sinó per la possibilitat de plasmar per escrit els seus progressos, la seva vida laboral i la seva vida social.

En les classes dominants i al voltant d'aquestes, hi ha una elit que no fa servir la força física o la perícia manual per subsistir, sinó que utilitza la ment per realitzar un treball a favor de la societat. Més endavant en un món teocentrista, la religió passa a ser un dels poders més importants de la societat i són les institucions religioses les que aglutinen el treball intel·lectual. La universitat sorgida a l'edat mitjana, juntament amb els monestirs, es converteix en la institució per antonomàsia del treball intel·lectual (Bayen 1978), en contraposició al treball manual.

Aquest treball manual es pot distingir entre el treball al camp (agricultura i ramaderia) i el treball gremial. L'organització gremial apareix a les ciutats com a contraposició a la imposició a què el servent es veia sotmès per part del senyor feudal. El gremi es converteix en un estament social que genera les seves pròpies regles i que té com una de les seves principals missions guardar les tècniques pròpies, aglutinar els treballadors d'una mateixa especialitat i formar els aprenents en les tècniques pròpies del gremi. (Covarrubias 2004).

Tota aquesta estructura gremial perdura fins a la Revolució Industrial, en què l'avenç de la tècnica i la producció en massa fa que el gremi perdi el paper predominant que havia tingut a les ciutats des del segle XII.

CAP A LA FORMACIÓ PROFESSIONAL

L'estructura gremial,¹ va caure en decadència a partir de la Revolució Industrial i amb ella el model de formació dels futurs treballadors. La formació dels futurs professionals es va començar a diversificar en funció de les condicions socioeconòmiques de cada societat; es pot afirmar (sense voler ser taxatiu amb aquesta afirmació) que cada país va vertebrar el seu propi sistema de formació professional. Greinert (2012) presenta una divisió dels sistemes de formació professional en tres models. Encara que pugui semblar una hipòtesi simplista, aquesta divisió de la formació professional, és útil per presentar un model bastant aproximat d'una classificació científica dels diferents models de formació professional. Cal tenir present que com s'ha dit, el model educatiu d'una societat determinada és el reflex de la seva realitat social, moral, industrial, etc. La forma de veure el món, d'entendre les relacions humanes i de poder, la relació amb el treball i les estructures laborals han portat a una concreció o una altra de la formació professional.

Al quadre 1 es presenten els tres grans sistemes de formació professional que presenta Greinert (2012) i la seva implicació a diferents nivells.

QUADRE 1: TRES GRANS SISTEMES DE FORMACIÓ PROFESSIONAL

	El model liberal de mercat: Regne Unit	El model regulat per l'Estat: França	El model corporatiu dual: Alemanya
Qui determina l'organització de la formació professional?	L'organització es negocia "al mercat" entre la mà d'obra, els directius d'una empresa i els subministradors de la formació professional.	L'Estat	Cambres d'oficis i estatals regulades estatalment i organitzades per sectors professionals
On té lloc la formació professional?	Moltes opcions: a les escoles, a les empreses, tant presencials com a distància	Escoles especials anomenades "escoles de producció"	Formació alterna amb un calendari fix entre les empreses i les escoles professionals (model dual)
Qui determina els continguts de la formació professional?	O bé el mercat o bé les pròpies empreses, segons el que es necessita a cada moment. No preestablert.	L'Estat (amb als agents socials). La formació no tendeix a reflectir les tasques reals a les empreses: tendeix més a coneixements generals i teòrics.	Correspon conjuntament als sindicats, els empresaris i l'Estat
Qui paga la formació professional?	Per regla general, els que reben la formació són els que l'han de pagar. Algunes empreses financen els seus propis cursos.	L'Estat recapta cada any una taxa a les empreses, però sols a un nombre determinat de persones.	Les empreses financen la formació que imparteixen i en poden desgravar fiscalment els costos. Els aprenents reben un sou per la seva feina. Les escoles professionals estan finançades estatalment.

¹ El gremi tenia una estructura molt senzilla basada en una divisió jeràrquica de tres nivells: mestre, oficial i aprenent. El mestre hi exercia l'autoritat. Els oficials estaven un nivell per davall dels mestres. I en darrer lloc hi havia els aprenents. La seva admissió es feia patent un cop signat el "contracte d'aprenentatge", que estipulava les normes que l'aprenent i el mestre havien de complir. L'aprenent podia accedir al contracte entre els dotze i els catorze anys; i el procés s'aprenentatge solia tenir una durada d'uns sis anys. Només finalitzava una vegada superat aquest temps, per acord mutu o per la mort d'alguna de les parts. L'aprenent tenia l'obligació d'obeir el mestre, ser fidel i anar al taller cada dia. D'altra banda, el mestre havia d'ensenyar a l'aprenent l'ofici del gremi i mantenir-lo.

Quines qualificacions s'obtenen al final de la formació professional i quines oportunitats obren aquestes qualificacions?	No hi ha exàmens finals ni controls que acreditin la formació.	La formació produeix certificats estatals que capaciten els millors titulats per accedir a estudis superiors.	Les qualificacions acrediten estatalment per treballar en una determinada professió i per accedir a cursos superiors.
---	--	---	---

Les realitats socioeconòmiques que han portat a aquests models de formació professional han implicat una evolució, d'una o altra manera, ja no només de la formació sinó del mateix sector productiu.

La integració dels diferents models de formació professional, en un únic model transnacional, xoca amb les diferents concepcions de l'educació, el mercat laboral.

La realitat sociopolítica d'Espanya va fer que el model seguit fos molt similar al francès, és a dir, una estructura de formació professional centralitzada i vinculada a la formació més que a l'empresa.

De tota manera, s'ha de dir que el teixit empresarial espanyol ha estat molt deficitari en moltes regions. Sols algunes han tingut el teixit empresarial suficient perquè una formació professional lligada a la indústria tingui sentit.

L'Espanya rural no pareixia requerir una estructura educativa de formació professional rellevant.

Tot i això, és a partir dels anys setanta del segle XX quan la formació professional comença a ser part activa del sistema educatiu i es fa servir el model centralista francès.

LA FORMACIÓ PROFESSIONAL DUAL A EUROPA

Com s'ha presentat, la formació professional, té diferents models segons sigui el país que la imparteix, segons la seva història, el seu teixit industrial i la seva forma de entendre l'educació.

Tot i això, el model de formació professional dual, entès com una formació combinada entre l'empresa i el sistema educatiu, té més incidència en unes zones que en d'altres.

El model que s'ha presentat l'alemany, no sols se circumscriu a l'Estat alemany, sinó que és compartit per diferents estats com Àustria i Suïssa, entre d'altres. Cal dir que el model de FP dual té singularitats pròpies als diferents països (fins i tot en els mateixos *länder* alemanys).

Presentem el model de formació professional a Europa seguint el model suís. Per entendre aquest model en fem una presentació i una comparació amb el model espanyol de formació professional.

El sistema educatiu de la formació professional suís és en la seva totalitat dual, mitjançant un contracte de treball. El 70% dels alumnes que acaben l'educació secundària segueixen el seu aprenentatge a través de la formació professional dual i només el 30% opten per la via de batxiller.

La formació professional a l'Estat espanyol té tres nivells. En canvi, la formació professional suïssa no té nivells i la seva durada, que depèn de la professió, pot ser entre tres o quatre anys. En finalitzar, l'alumne ha de superar una prova per obtenir el diploma corresponent, que és expedit per l'Estat.

Un aspecte molt important és la responsabilitat per part del sector empresarial per la seva implicació en la formació de futurs professionals. Les empreses reben prestigi i estan sota el control d'inspectors educatius i inspectors del sector productiu. El contracte de treball es formalitza davant l'empresa, la família, l'Estat i l'alumne. Tots són responsables. L'alumne és el primer interessat a cercar l'empresa per formar-se i és la pròpia oferta del mercat que dona l'oportunitat a l'alumne de formar-se en allò que vol. Les empreses no tenen cap benefici fiscal, però diferents estudis han demostrat que al final de l'aprenentatge de l'alumne, l'empresa obté beneficis econòmics.

L'alumne treballa a l'empresa quatre dies a la setmana i un altre dia acudeix al centre, on realitza unes vuit hores, de les quals menys de la meitat són de matèries culturals i la resta de formació teòrica tècnica.

Degut a la diversitat d'empreses dins el mateix sector i per la diversitat de les mateixes, els alumnes, durant el darrer any de la seva formació, reben la formació adient a fi d'igualar l'aprenentatge de tots els alumnes de la mateixa professió.

Per tal de reduir les incidències que puguin sorgir per l'edat o el grau de maduresa de l'alumne a l'hora de fer la seva elecció, es fa un treball exhaustiu de tutorització i orientació dels alumnes a través dels centres d'orientació.

Hi ha requisits acadèmics per entrar en la formació professional dual suïssa igual que a la nostra formació professional.

El prestigi social de la formació professional a Suïssa es demostra per la gran demanda d'alumnes, i sols els que tenen molt clar el que volen estudiar i que tenen determinades qualificacions professionals opten per la via de batxiller per passar després directament a la universitat.

D'una forma més esquemàtica, es presenta el quadre 2, en la qual es poden comparar les característiques del sistema suís respecte a les de l'espanyol.

QUADRE 2: FORMACIÓ PROFESSIONAL A LES ILLES BALEARS VS. SUÏSSA

Formació professional dual a les Illes Balears	Formació professional dual a Suïssa
Implantació recent	Més de cent anys de tradició
L'oferta formativa de l'FP dual el curs 2013-2014 és de vuit grups.	Un 70% dels alumnes trien l'itinerari de formació professional
Alumnes amb contracte per a la formació i l'aprenentatge	Alumnes contractats en formació
La Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats promou aquest model de formació.	Les empreses són els promotors d'aquesta formació professional.

Formació professional dual a les Illes Balears	Formació professional dual a Suïssa
Cicles de grau mitjà (dos anys) i de grau superior (dos anys).	Tres o quatre anys de durada, segons la complexitat de la professió.
Requisits d'accés iguals que a la resta dels cicles formatius, amb un màxim d'edat de vint-i-vuit anys.	Accés després d'haver cursat l'educació secundària obligatòria (setze anys).
Títol oficial de formació professional	Títol oficial expedit per l'Estat suís
Es poden seguir els estudis de la mateixa manera que la formació professional presencial.	Després d'una prova d'accés es pot cursar el batxillerat professional i el batxillerat ordinari.
La formació a l'IES es fonamenta sobre els continguts del cicle de formació professional cursat que es creu que no es tractaran a l'empresa.	A l'institut tenen formació de dos tipus: tres hores generalistes (dret, economia, música...) i cinc hores tècniques teòriques.
A l'empresa es donen continguts procedimentals del cicle.	A l'empresa es donen tots els continguts no teòrics professionals del cicle.
L'IES s'encarrega d'assegurar la igualtat del currículum de tots els alumnes.	Les empreses realitzen cursos d'anivellament perquè tots els alumnes rebin els mateixos continguts procedimentals mínims.
Professors dels centres de formació (IES, CIFP) dependents de l'Estat	Professors dels centres de formació dependents de l'Estat
Les empreses són seleccionades pel centre educatiu, tot i que reben ajuda de diferents organismes per formalitzar el contacte (Cambra de Comerç).	Les empreses són seleccionades per una inspecció educativa que dóna el vist i plau a l'empresa com a empresa formadora.
S'estableix formació per a les empreses a la normativa nacional.	Les empreses sols poden tenir el vist i plau si algun dels seus empleats ha realitzat un curs d'especialització pedagògica i/o educativa.
Les empreses tenen beneficis fiscals: no paguen Seguretat Social i tenen beneficis si converteixen el contracte en un contracte indefinit.	Les empreses no tenen beneficis fiscals directes.
Orientació als IES i al SOIB	Hi ha oficines d'orientació on els alumnes poden conèixer les ofertes d'empreses formadores, els perfils formatius i assessorament professional. Les empreses centralitzen les seves ofertes a les oficines d'orientació.

Una política eficaç en matèria d'educació i formació és clau per assolir l'objectiu de competitivitat i creixement econòmic.

LA FORMACIÓ PROFESSIONAL DUAL A L'ESTAT ESPANYOL

Amb el Reial decret 1529/2012, de 8 de novembre de 2012, el Govern espanyol va establir les bases per al desenvolupament del sistema de FP dual.

Aquest sistema de FP dual preveu diferents models de dualitat dins la formació professional (article 3 de l'esmentat Reial Decret).

- Formació exclusiva en el centre formatiu, que compatibilitza i alterna la formació que s'adquireix en el centre de formació i l'activitat laboral que es duu a terme a l'empresa.

- Formació amb la participació de l'empresa, en la qual les empreses faciliten als centres de formació els espais, les instal·lacions o els experts per impartir total o parcialment determinats mòduls professionals o mòduls formatius.
- Formació en una empresa autoritzada o acreditada i en un centre de formació, en la qual s'imparteixen determinats mòduls professionals o mòduls formatius a l'empresa, complementàriament als que s'ensenyen en el centre de formació.
- Formació compartida entre el centre de formació i l'empresa, que consisteix a coparticipar en diferent proporció en els processos d'ensenyament i aprenentatge a l'empresa i al centre de formació. L'empresa ha de tenir l'autorització de l'administració educativa i/o de l'acreditació de l'administració laboral corresponent per impartir aquest tipus de formació, i ha d'estar adscrita al centre amb el qual comparteixi la formació.
- Formació exclusiva a l'empresa, en la qual la formació s'imparteix íntegrament en l'empresa.

Amb l'esmentat Reial decret, el Govern va crear dues estructures diferents per al desenvolupament de la FP dual a Espanya.

D'una part, l'estructura basada en el contracte per a la formació i l'aprenentatge, que és semblant al del model alemany i pressuposa la iniciativa i el fort compromís de l'empresari; d'altra banda, la segona estructura és la basada en els projectes duals dels centres de formació professional del sistema educatiu, la qual consisteix en una ampliació considerable de les pràctiques formatives en empreses de la formació professional del sistema educatiu.

El 26 de desembre de 2013 es publicà l'Ordre ESS/2518/2013, per la qual es regulen els aspectes formatius del contracte per a la formació i l'aprenentatge, i que desenvolupa el Reial decret 1529/2012, de 8 de novembre, pel qual s'ordena el contracte per a la formació i l'aprenentatge i s'estableixen les bases de la formació professional dual.

UN MODEL INNOVADORA LA FORMACIÓ PROFESSIONAL A LES ILLES BALEARS

El 2011 es posa en marxa, en el Departament de Formació Professional i Qualificacions Professionals de la Direcció General d'Ordenació, Innovació i Formació Professional de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats, un grup de treball per elaborar la proposta d'un model de formació professional que combini de manera simultània la formació en el centre educatiu amb el treball efectiu a l'empresa. S'elabora la proposta del programa Educació 2011-2014.

S'inicia l'expedient per a l'elaboració del projecte de decret pel qual s'estableix l'ordenació general de la formació professional del sistema educatiu en el sistema integrat de formació professional a les Illes Balears. Aquest projecte de decret substituirà el Decret 33/2001, de 23 de febrer, pel qual s'establí l'ordenació general dels ensenyaments de formació professional específica a les Illes Balears amb una vigència de més d'onze anys i que havia quedat obsolet.

S'estableixen relacions amb la Cambra de Comerç de Mallorca per dur a terme el projecte i el 21 de juny de 2012 es presenta oficialment el Projecte de Formació Dual de les Illes Balears a la Cambra de Comerç de Mallorca. Aquesta institució ha col·laborat activament en el desenvolupament del projecte fins a 2013.

El mes de juliol de 2012 es comunica a la Direcció General de Formació Professional del Ministeri d'Educació Cultura i Esports el Projecte Experimental de Formació Dual a les Illes Balears.

La FP dual a les Illes Balears és un model de formació professional amb el qual s'obté un títol professional del sistema educatiu. Combina, durant dos anys, la formació dels alumnes en un centre educatiu amb la feina efectiva en una empresa, mitjançant el contracte de treball per a la formació i l'aprenentatge. En aquest escenari l'alumne és un treballador que estudia, per tant, no sols millora la seva qualificació, també augmenten les seves possibilitats d'inserció laboral en el futur. Aquest sistema pressuposa un compromís fort del contractant, semblant al que s'observa en el model suís.

QUINS OBJECTIUS ES PRETENEN ACONSEGUIR AMB AQUEST PROJECTE

- Adequar la formació professional específica a les necessitats del teixit productiu.
- Involucrar el teixit empresarial en el disseny i l'execució de la formació professional.
- Reduir la taxa d'atur juvenil.
- Definir els rols de cadascun dels agents que intervenen en aquest nou model: centres educatius, empreses, estudiants, Cambra de Comerç, tutor d'empresa, tutor de centre; així com participar amb cada un d'ells.
- Utilitzar les noves tecnologies per a una comunicació ràpida i eficient entre tots els agents implicats en el projecte, així com per al desenvolupament dels continguts dels cicles formatius.
- Dissenyar un protocol generalitzable a tots els cicles formatius. Donades les significatives diferències entre les diferents famílies professionals és desitjable disposar d'un marc comú sobre el qual poder desenvolupar tots els cicles formatius en un model dual.
- Desenvolupar de manera consensuada la normativa que ha de regir aquest nou model de Formació Professional dual a les Illes Balears.

CARACTERÍSTIQUES I ESPECIFICACIONS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓ PROFESSIONAL DUAL

El disseny i seguiment del nou model de formació dual en els cicles formatius se centra en la definició de les relacions entre els agents implicats en el projecte: centres educatius, Cambra de Comerç, empreses, professors tutors del centre educatiu, tutors de l'empresa i alumnes.

La relació entre els centres educatius i les empreses es duu a terme durant tot el cicle formatiu, però especialment a partir del moment en què es formalitza el contracte per a la formació i l'aprenentatge dels alumnes. Pensem que l'assistència dels alumnes a les classes al centre educatiu ha d'adquirir en aquest moment una especial importància, ja que els alumnes poden comunicar als seus professors i tutors els possibles problemes derivats de la pràctica laboral, amb els quals intentaran trobar solucions.

El tutor del centre educatiu adquireix un paper fonamental. La coordinació amb el tutor de l'empresa on l'alumne desenvolupa el seu contracte per a la formació i l'aprenentatge ha de permetre l'intercanvi d'opinions sobre com s'ha de desenvolupar el procés d'ensenyament i aprenentatge dels alumnes. Pretenem potenciar la relació i comunicació entre els tutors de l'empresa, els tutors dels centres i els alumnes presencialment i via en línia amb la creació d'un entorn virtual d'aprenentatge.

Amb la implantació dels cicles LOE, es produeix una modificació substancial que afecta el nombre d'hores dels mòduls formatius, la seqüenciació al llarg de les dues mil hores de durada dels estudis i la metodologia i tasques que els alumnes han de realitzar durant el desenvolupament de la part pràctica. Tot això ens porta a tenir en compte els següents aspectes:

- Durada del contracte per a la formació i l'aprenentatge en el model dual: ve condicionada pel conveni col·lectiu del sector al qual pertany el cicle formatiu. Pel que fa a la seqüenciació, totes les anàlisis que s'han realitzat indiquen que és millor que durant el primer trimestre del primer curs l'alumnat assisteixi exclusivament al centre educatiu per adquirir una base competencial perquè després pugui afrontar amb èxit l'etapa en què ha de compaginar hores a l'empresa amb hores de formació en el centre educatiu.
- Metodologia: la metodologia que implementem desenvolupa activitats de tipus presencial i no presencial, tutories individuals, treballs en grup i treball autònom. Especial importància tenen en la metodologia la interacció entre els tres agents implicats en el procés d'ensenyament-aprenentatge: alumne, tutor empresa i tutor centre.

En aquest el model de formació dual, els agents externs al centre educatiu que participen han de quedar definitivament integrats en el desenvolupament i oblidar la visió que les pràctiques s'han de fer un cop finalitzada la formació acadèmica. L'articulació de les TIC de forma sistemàtica ha de contribuir de manera favorable a la comunicació entre els agents implicats i l'accés a la informació de continguts rellevants per a la superació dels diferents mòduls formatius, i ha d'atorgar un major pes en la valoració/avaluació dels alumnes per part del professorat responsable dels mòduls formatius.

Al quadre 3 es presenten de forma esquemàtica les característiques del projecte de formació professional dual:

QUADRE 3. CARACTERÍSTIQUES DEL PROJECTE DE FORMACIÓ PROFESSIONAL DUAL

Projecte experimental de formació dual amb contracte per a la formació i l'aprenentatge

ÀMBIT D'APLICACIÓ	Cicles formatius de grau mitjà i grau superior.
ALUMNES	<ul style="list-style-type: none"> • Depenen administrativament del centre educatiu. • Contracte de treball per a la formació i l'aprenentatge. • La seva participació és voluntària. • Més grans de 16 anys fins als 25 (o 30-2013)
RESPONSABLE DE LA FORMACIÓ	<p>Centre: tutor</p> <p>Empresa: instructor</p>
COSTOS	<p>Educació:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Centres • Professors • Tutor <p>Empresa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instructor/tutor • Salari segons conveni col·lectiu
BENEFICIS	<p>Empreses:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Influir i participar en el contingut de l'aprenentatge. • Els alumnes compensen els costos amb el seu treball. • Es garanteix personal especialitzat i així es permet reduir els costos de selecció. • Reducció de les quotes a la Seguretat Social: • del 100% per a empreses amb una plantilla inferior a 250 persones • del 75% per empreses amb plantilles igual o superior a 250 persones • La transformació d'aquests contractes formatius en indefinits implicarà una reducció de la quota empresarial de la Seguretat Social de 1.500 euros anuals durant tres anys, o de 1.800 en cas de dones. <p>Estudiant treballador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aconseguirà una formació especialitzada i rellevant per al mercat laboral. • Obtindrà una titulació oficial. • La persona estudiant-treballadora percebrà un salari segons conveni. • Tindrà dret a gaudir vacances remunerades. • Estarà cotitzant per a la desocupació i jubilació. <p>Administració:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Minva de l'atur juvenil. • Reducció de l'abandonament escolar. • Influència directa de les empreses en el sistema de formació professional. • A mesura que augmenti el finançament del programa per part del sector privat es reduiran els costos de formació. • Una formació en competències professionals de més qualitat. <p>Famílies:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Menor càrrega econòmica familiar. • El treball dona més sentit de la vida als joves. • Afavoreix la integració social dels estudiants-treballadors.
DISTRIBUCIÓ HORÀRIA	<p>Centre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durada del cicle formatiu 2 anys. • Jornada d'estudis 15 hores setmanals, susceptibles de reduir-se a mesura que les empreses assumeixin una major participació. • Vacances escolars. <p>Empresa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jornada laboral aproximada de 25 hores setmanals. • Vacances: en proporció al treball efectiu. <p>Observacions: hi ha altres opcions, per exemple setmanes alternes empresa i centre o bé alternar matí empresa, tarda centre i viceversa.</p>

PROGRAMA	El fixen les empreses i el centre d'acord al RD del títol corresponent i l'ordre corresponent del currículum del cicle formatiu.
DESENVOLUPAMENT	<p>Centre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teoria i tècnica-pràctica. • Mòdul FCT es convalida. • Tutoria alumnes. <p>Empresa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formació pràctica lligada al cicle. • Treball productiu.
COMISSIÓ DE SEGUIMENT	<p>Centres: un representant</p> <p>Empresa: un representant</p> <p>Administració: un representant</p>

ASPECTES ORGANITZATIUS

Des de la presentació oficial del projecte s'han fet nombroses reunions amb els diferents sectors productius de les Illes Balears: d'automoció, d'electricitat i manteniment, de restauració i hoteleria, d'informàtica i comunicacions, etc., per convidar-los a participar en l'experiència.

També es mantenen reunions amb equips directius i departaments professionals per tal de treballar la millor estructura curricular del cicle formatiu en la modalitat dual, així com també amb orientadors de centres educatius, el SOIB i diferents ajuntaments amb l'objectiu de donar a conèixer la FP dual i poder informar i orientar els alumnes interessats.

D'aquestes reunions es detecta que l'alternança de formació en el centre educatiu i de treball efectiu a l'empresa no és la mateixa en tots els sectors productius i, per tal de cobrir aquesta demanda i per una millor coordinació de formació i treball efectiu, es proposen els diferents models d'alternança:

Model A (16 mesos de contracte). El mes de març, els alumnes consignen un contracte de treball per a la formació i l'aprenentatge, pel qual faran un treball efectiu de cinc hores diàries al matí a l'empresa i formació en el centre educatiu tres hores l'horabaixa.

Model B (sector d'electricitat) (16 mesos de contracte). Els alumnes, en el mes de març signen el contracte de treball per a la formació i l'aprenentatge, pel qual faran feina efectiva a l'empresa tres dies per setmana, vuit hores diàries i dos dies en el centre educatiu, set hores diàries més dos a distància.

Model C (hoteleria a Mallorca) (12 mesos de contracte). Els alumnes signen el contracte de treball per a la formació i l'aprenentatge el mes de maig, pel qual faran feina efectiva sis mesos (de maig a octubre) a l'empresa i els altres sis mesos, formació en el centre educatiu.

Model D (hoteleria a Menorca) (17 mesos de contracte). Els alumnes signen el contracte de treball per a la formació i l'aprenentatge el mes de maig, i alternen períodes de treball efectiu a jornada completa (juny, setembre durant dos anys) amb períodes de formació en el centre educatiu a jornada completa.

L'esquema dels models més emprats es presenten en les figures següents (Figura 1 i Figura 2):

Figura 1: Model A

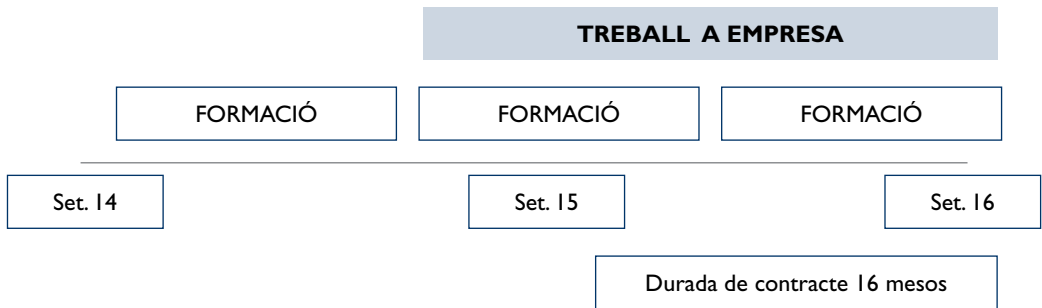
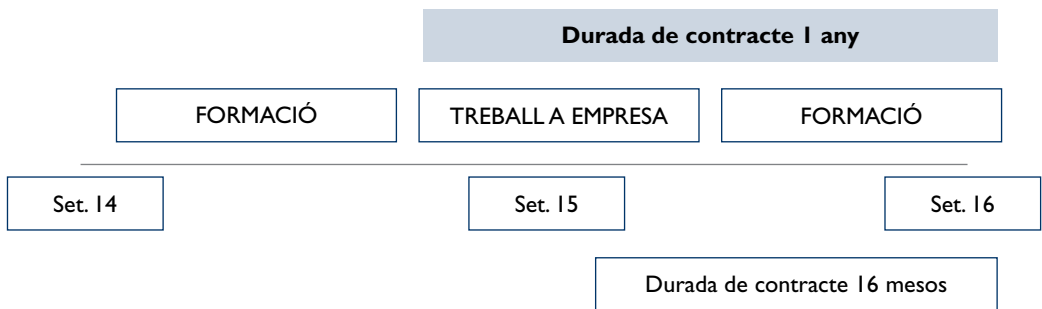


Figura 2: Model B



Les empreses interessades a participar en el desenvolupament de la formació professional dual i que formalitzen els acords de col·laboració amb el centre educatiu, manifesten la seva voluntat expressa de participar en la formació dual durant tot el temps previst en l'acord de col·laboració i, en tot cas, durant el període previst per a cursar el cicle formatiu. Es fa necessari destacar un denominador comú de les empreses participants; totes les empreses destaquen la importància del treball en equip, l'autonomia, la iniciativa i les ganes d'aprendre més que la formació prèvia al contracte per a la formació i l'aprenentatge.

Els aspectes fonamentals de la relació de les empreses relatiu a la formació professional dual es vertebra sobre diferents aspectes:

- I. L'acord de col·laboració entre l'empresa i el centre educatiu ha de recollir, com a mínim, els següents aspectes:
 - I. La identificació de la persona que representa el centre educatiu com a responsable d'aquesta formació i la de la persona que representa l'empresa.

2. La identificació de les persones assignades o nomenades tutores de l'empresa i del centre educatiu, respectivament.
3. L'expressió detallada del títol de formació professional objecte de l'acord de col·laboració.
4. El contingut dels programes de formació, les activitats genèriques que es desenvolupen i la forma d'avaluar el progrés de l'alumne.
5. El compromís formatiu que correspon a l'empresa, així com la flexibilitat en l'activitat en aquesta perquè els alumnes participants puguin cursar les activitats de formació que es realitzen en el centre educatiu.
6. La durada del programa adaptada a les característiques pròpies de la formació professional dual. S'ha de garantir que la durada total del programa i l'activitat docent que correspon al centre educatiu permeti a l'alumne adquirir els resultats d'aprenentatge dels diferents mòduls professionals.
7. La distribució del temps de formació i de treball al llarg de la durada del cicle formatiu i els mecanismes de coordinació de l'alternança i de seguiment de cada alumne, tant per part del tutor del centre educatiu com del tutor de l'empresa.
8. Els criteris per a la conciliació dels períodes de descans o de vacances a què té dret la persona treballadora en l'empresa i dels períodes no lectius en el centre educatiu.
2. L'acord de col·laboració entre l'empresa i el centre educatiu també pot establir compromisos que afavoreixin la inserció, la promoció laboral o l'autoocupació de les persones que realitzen la formació.
3. L'empresa ha d'assignar o designar una persona entre el seu personal com la responsable i l'encarregada de la supervisió de la formació i del progrés de l'alumne, això és per realitzar les funcions de tutor en l'empresa. La persona designada com a tutora de l'empresa ha de tenir una qualificació o experiència professional adequada a l'activitat laboral i formativa que ha de desenvolupar l'alumne a l'empresa.

Si bé l'empresa ha de reunir unes determinades característiques i tenir presents alguns aspectes, l'Administració educativa també ha de realitzar alguns canvis en l'estructura general per poder respondre a les peculiaritats que la formació professional dual requereix. El aspectes a destacar són els següents:

1. La Direcció General d'Ordenació, Innovació i Formació Professional podrà autoritzar altres estructures i distribucions horàries amb la finalitat de flexibilitzar l'oferta d'aquests ensenyaments. No obstant això, el temps de treball efectiu, que ha de ser compatible amb el temps dedicat a les activitats formatives en el centre educatiu, no pot ser superior al 75% durant el primer any, o al 85%, durant la resta d'anys, de la jornada màxima prevista en el conveni col·lectiu o, si és el cas, a la jornada màxima legal, establerta en la legislació laboral vigent.

2. La distribució anual, setmanal i diària del cicle formatiu en aquesta modalitat d'alternança ha de ser autoritzada per la Direcció General d'Ordenació, Innovació i Formació Professional amb la finalitat d'optimitzar els recursos disponibles. També ha d'assignar a cada cicle formatiu autoritzat en aquesta modalitat de formació professional dual la càrrega horària a realitzar en el centre educatiu, que és el responsable de la coordinació i supervisió del desenvolupament dels continguts que s'hagin d'efectuar de cada mòdul a l'empresa.

Un aspecte important que gestiona l'Administració educativa és el relatiu al professorat. La gestió i les peculiaritats s'especifiquen en el següents punts:

1. Tots els mòduls han de tenir assignat un professor responsable, encarregat de la programació, de la formació i del progrés dels alumnes, així com de la seva avaluació.
2. L'equip docent del grup està format per tot el professorat que imparteix la docència en alguns dels mòduls que componen aquesta modalitat de formació.
3. El professor tutor del centre educatiu ha de ser la persona responsable de la coordinació de l'equip docent i el tutor o tutors de l'empresa en relació amb la programació, el seguiment i l'avaluació de les activitats formatives dels diferents mòduls professionals. Per a la realització de les tasques de seguiment, de coordinació i de tutoria ha de disposar de sis hores lectives, com a mínim, les quals han d'estar agrupades en un dia o dos.
4. El tutor del centre educatiu ha de ser designat pel director entre el professorat de la família professional del cicle formatiu que imparteix classe directa amb el grup de la modalitat dual.
5. El tutor del centre educatiu ha de ser la persona interlocutora entre el centre docent i l'empresa per al desenvolupament de l'activitat formativa i laboral. Així, presentarà una programació consensuada amb el tutor de l'empresa sobre els continguts, preferentment procedimentals i actitudinals, que l'alumne ha de desenvolupar per cada un dels mòduls que ha de cursar. Aquesta programació ha d'estar elaborada conjuntament per tot el professorat del grup de formació professional dual.
6. La direcció del centre educatiu pot delegar en un dels caps d'estudis la coordinació i el seguiment de les tasques del tutor del centre educatiu i del professorat d'aquesta modalitat de formació, així com també ha d'afavorir la coordinació entre els diferents tutors del centre educatiu, en el cas que hi hagi més d'un tutor.
7. La persona designada per l'empresa com a tutor és la responsable i l'encarregada de la supervisió de la formació i del progrés de l'alumne. El tutor de l'empresa no pot tenir assignats més de tres alumnes treballadors en aquesta modalitat de formació professional dual, llevat que se'n determini un nombre diferent en el conveni col·lectiu que sigui d'aplicació o quan les circumstàncies organitzatives i econòmiques de l'empresa no ho permetin.

8. El tutor de l'empresa és la persona responsable del seguiment de l'activitat laboral i formativa de l'alumne a l'empresa, així com de la coordinació i la comunicació amb el centre educatiu. També ha d'elaborar, una vegada finalitzat el curs acadèmic, un informe sobre l'evolució de l'alumne en el lloc de treball perquè es tingui en compte en l'avaluació dels diferents mòduls professionals corresponents.

DADES

En el curs 2012-2013 es va posar en marxa, amb caràcter experimental, el cicle formatiu de grau superior Desenvolupament d'aplicacions web, de la família professional d'Informàtica i comunicacions, en la modalitat dual.

El grup d'alumnes que va participar en aquesta modalitat va alternar la formació acadèmica a l'IES Francesc de Borja Moll amb l'activitat laboral a les empreses. La formalització de l'acord de col·laboració de l'empresa amb l'alumne es va realitzar amb la signatura del contracte per a la formació i l'aprenentatge.

Amb la col·laboració, l'assessorament i la gestió administrativa de la Cambra Oficial de Comerç, Indústria i Navegació de Mallorca es varen formalitzar vuit contractes per a la formació i aprenentatge, amb una durada de disset mesos, amb cinc empreses participants.

Als quadres 4 a 7 es presenten les dades de la implantació de la FP dual al curs 2013-2014.

QUADRE 4: CENTRES EDUCATIUS QUE OFEREIXEN FORMACIÓ DUAL

	Centre educatiu
CF grau mitjà Cuina i gastronomia	IES Calvià (dos grups de primer)
CF grau mitjà Serveis en restauració	IES Calvià, IES M. Àngels Cardona
CF grau mitjà Carrosseria	IES Manacor
CF grau mitjà Instal·lacions elèctriques i automàtiques	IES Politècnic
CF grau superior Administració i finances	IES Ses Estacions
CF grau superior Desenvolupament d'aplicacions web	IES Francesc de Borja Moll (un grup a 1r i un a 2n)

QUADRE 5: PERFIL DELS ALUMNES QUE CURSEN FORMACIÓ PROFESSIONAL DUAL

Illa	< 18 anys	18 a 23 anys	24 a 28 anys	Total
Mallorca:	7	78	16	101
Menorca:	-	9	3	12
Eivissa:	-	-	-	-
Formentera:	-	-	-	-

Tots els alumnes estan a l'atur.

QUADRE 6: ALUMNES MATRICULATS I QUE HAN FORMALITZAT CONTRACTE PER CURSOS

Primer curs 2012-2013	Matrícula	Formalització de contracte
CF grau superior Desenvolupament d'aplicacions web	10	8
TOTAL		

Primer curs 2013-2014	Matrícula	Formalització de contracte
CF grau mitjà Cuina i gastronomia	37	29
CF grau mitjà Serveis en restauració	26	18
CF grau mitjà Carrosseria	15	9
CF grau mitjà Instal·lacions elèctriques i automàtiques	13	4
CF grau superior Administració i finances	20	13
CF grau superior Desenvolupament d'aplicacions web	11	9
TOTAL	122	82

COL·LABORACIÓ PER PART DE LES EMPRESES

Durant el curs 2012-2013 i aquest curs 2013-2014, gràcies a la col·laboració d'aproximadament cent vint empreses s'han pogut formalitzar vuitanta-dos contractes de treball. El contacte amb les empreses s'ha fet amb la col·laboració de la Cambra de Comerç de Mallorca.

QUADRE 7: COL·LABORACIÓ PER PART DE LES EMPRESES

	Empreses col·laboradores	Empreses que han formalitzat contracte
Primer curs 2012-2013	5	8
Primer curs 2013-2014	120	74
TOTAL	125	8

Aquestes empreses demostren que l'experiència de col·laborar amb els estudiants de diferents cicles formatius és positiva. Aposten per aquesta nova modalitat de formació professional i destaquen la importància del treball en equip, l'autonomia, la iniciativa i les ganes d'aprendre més que la formació prèvia al contracte per a la formació i aprenentatge.

POTENCIALITATS I AMENACES

Després dos anys de formació professional dual, s'ha arreglar informació sobre com veuen i viuen els professors, els empresaris i alguns alumnes aquesta modalitat de formació professional. Per fer-ho de forma més sistemàtica es presenten dos llistats d'opinions. El primer és una visió més positiva de les possibilitats de la formació professional que s'han de potenciar, mentre que la segona recull les qüestions que es poden considerar com amenaces (o fins i tot dificultats) que aquest model de formació professional, tant per la seva novetat com per la seva concepció, pot presentar.

Els beneficis que produeix la formació professional dual són:

- Formació més vinculada amb l'empresa facilita la formació específica de l'alumne com a futur treballador d'una empresa. Tot i això, la part de formació al centre assegura el compliment del currículum comú.
- El fet d'estar en contacte més estret amb les empreses fa que els continguts formatius siguin més actualitzats i nous.
- Reducció de l'abandonament escolar i de l'atur juvenil.
- Motivació de l'alumnat per la seva especialitat ja que des del segon quadrimestre, el alumnes fan feina en el que els agrada.
- Millor rendiment en les competències professionals i qualificació professional dels alumnes.
- Dóna més flexibilitat al sistema de formació professional.
- Una relació més estreta del món empresarial amb el món educatiu. Aquesta relació, si es concreta el currículum propi de les Illes Balears, pot fer que els continguts i les competències dels mòduls professionals siguin els que realment demanda el teixit empresarial balear.
- Les empreses poden reduir els costos en la selecció de personal, ja que han estat elles mateixes les que han format els seus futurs treballadors.
- La capacitació professional mínima per part dels alumnes a l'hora d'anar a l'empresa, ja que tots ells han fet un quadrimestre a l'institut i han hagut d'aprovar aquesta part per poder anar a l'empresa.

Les amenaces que tant els professors com els alumnes i els empresaris han vist com a més perilloses per al desenvolupament de la formació professional són:

- Poca diversitat dels sectors productius de les Illes Balears, que se centren sobretot en l'hoteleria i feines subsidiàries.

- Desconeixement per part de l'alumnat del model i l'oferta de la formació professional dual a les Illes Balears.
- Desconeixement per part dels empresaris del model de formació professional dual, què comporta i quines són les seves finalitats, cosa que pot crear la confusió que se'ls proporciona mà d'obra barata.
- La rigidesa del sistema educatiu i la necessitat de coordinar-se amb el sistema laboral, que també presenta les seves rigideses, fan difícils a vegades ajuntar els dos sistemes.
- La possibilitat que els alumnes accedeixin a una empresa amb poca maduresa personal, autonomia i responsabilitat que els capaciti per fer feina i aprendre en una empresa. Aquest esdevé el punt més crític expressat pels empresaris i on es conjuguen diferents dificultats abans esmentades. La rigidesa de les normes d'admissió a cicles formatius fa que els alumnes amb setze anys (i amb requisits d'accés) puguin accedir als estudis. Però tenir requisits d'accés no assegura que els alumnes estiguin preparats per fer feina i aprendre a una empresa, ja que poden no tenir la maduresa necessària o no saber certament si el cicle formatiu que cursen és el que realment els agrada. Un empresari va dir a una reunió informativa: "Jo no necessito que m'envieu alumnes que sàpiguen fer moltes coses, ja que jo els puc ensenyar, el que vull són alumnes amb ganes d'aprendre i que estiguin per la feina."
- Dificultat de desplaçament dels alumnes a diferents llocs de l'illa, ja que hi ha horari de matí a l'empresa i de tarda a l'institut, i els centres poden estar en diferents localitats.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Bayen, M. (1978). *La historia de las universidades*. Barcelona: Oikos-tau.

Covarrubias, I. (2004). *La economía medieval y la emergencia del capitalismo* [en línia]. <www.eumed.net/coursecon/libreria/2004/icm/>.

Greinert, W. (2012). Los sistemas europeos de formación profesional: algunas reflexiones sobre el contexto teórico de su evolución histórica. *Revista Europea de Formación Profesional*, núm. 32, pàg. 18-27.

Ponce, A. (2005). *Educación y lucha de clases*. Madrid: Akal.

Escola pública i escola concertada a Mallorca. Les perspectives del professorat

Belén Pascual

Joan Amer

RESUM

El debat sobre l'escola pública i privada, la llibertat d'elecció i els processos de segregació escolar són elements cèntrics tant en el debat de la sociologia escolar com en les polítiques educatives des de la Transició. L'objectiu de l'article és indagar en els discursos dels responsables educatius (gestors i professors) de l'escola pública i privada de Mallorca sobre quatre aspectes centrals (dos d'escolars i dos de contextuals) en els models d'escolarització: la qualitat educativa, la igualtat d'oportunitats, la incidència del canvi demogràfic (augment de l'alumnat immigrant en la primera dècada del segle XXI) i l'impacte de la crisi. Per això es té en compte el fet que l'escolarització privada a Mallorca presenta taxes superiors que la de la mitjana estatal. Així mateix, es poden trobar diferents models d'escolarització a l'illa: el model de la capital, Palma, amb una major presència de la privada; el model dels nuclis turístics i urbans, amb un balanç equilibrat pública-privada; i el model dels nuclis rurals, amb presència bàsicament de la pública. La metodologia de la investigació aborda l'objecte d'estudi des d'una perspectiva qualitativa. En els resultats i la discussió posterior, es recullen i analitzen els principals discursos sobre els temes considerats, tot posant especial atenció en el context de les retallades educatives i del conflicte Administració-Escola que es produeixen a l'illa. Tant l'imminent desplegament de la LOMCE, l'aplicació de les polítiques educatives autonòmiques balears, com el cas del decret TIL, i les mobilitzacions educatives, travessaran l'anàlisi dels discursos estudiats.

RESUMEN

El debate sobre la escuela pública y privada, la libertad de elección y los procesos de segregación escolar son elementos céntricos tanto en el debate de la sociología escolar como en las políticas educativas desde la Transición. El objetivo del capítulo es indagar en los discursos de los responsables educativos (gestores y profesores) de la escuela pública y privada de Mallorca sobre cuatro aspectos centrales (dos escolares y dos contextuales) en los modelos de escolarización: la calidad educativa, la igualdad de oportunidades, la incidencia del cambio demográfico (aumento del alumnado inmigrado en la primera década del siglo XXI) y el impacto de la crisis. Para ello se tiene en cuenta que la escolarización privada-concertada en Mallorca presenta tasas superiores a las de la media estatal. Asimismo, se pueden hallar diferentes modelos de escolarización en la isla: el modelo de la capital, Palma, con mayor presencia de la privada; el modelo de los núcleos turísticos y urbanos, con un balance equilibrado pública-privada; y el modelo de los núcleos rurales, básicamente con presencia de la pública. La metodología de la investigación, después de describir los principales datos relativos a los porcentajes de escolarización, aborda el objeto de estudio desde una perspectiva cualitativa. En los resultados y posterior discusión, se recogen y analizan los principales discursos sobre los temas considerados, poniendo especial atención al contexto de recortes educativos y de conflicto administración-escuela que se produce en la isla. El inminente despliegue de la LOMCE, la aplicación de las políticas educativas autonómicas balears, el caso del decreto TIL, y las movilizaciones educativas atravesarán el análisis de los discursos estudiados.

INTRODUCCIÓ

La investigació pretén una aproximació al concepte de qualitat des de la perspectiva del professorat i dels informants qualificats de l'escola pública i concertada de Mallorca, en un moment caracteritzat per dos canvis normatius significatius: l'aprovació de la llei LOMQE i la posada en marxa del Pla

de Tractament Integrat de Llengües en la comunitat autònoma. Amb l'estudi pretenem valorar l'impacte d'aquests canvis i les intenses mobilitzacions que els han acompanyat, sobre dos eixos centrals del debat educatiu: l'equitat i la qualitat.

L'anàlisi del capítol s'emmarca en la discussió sobre la qualitat i la igualtat d'oportunitats en els dos tipus d'escola. Amb aquest propòsit, es descriu la situació de l'escola pública i concertada a Mallorca i es recullen les principals posicions entre els responsables i el professorat d'ambdós àmbits. S'ha de tenir present que les Illes Balears, juntament amb el País Basc, Catalunya i Madrid, és un dels territoris amb major presència d'escola concertada (Fernández Enguita 2008). Els aspectes que seran analitzats són les diferents definicions de qualitat i equitat, el debat sobre l'escola pública i la concertada, així com l'impacte del Decret pel qual es regula el Tractament Integrat de les Llengües (TIL) i la Llei orgànica per a la millora de la qualitat educativa (LOMCE). Tot això ha d'emmarcar-se en un context de desinversió educativa, crisi econòmica (amb impacte en les famílies), i alta escolarització de l'alumnat immigrant en la dècada 2000-2010.

LA QUALITAT I L'EQUITAT

La qualitat i l'equitat són conceptes centrals del debat educatiu actual que solen utilitzar-se de forma conjunta com a termes estretament relacionats.

- L'agenda global d'educació de la UNESCO recull com a sisè objectiu el de l'educació de qualitat, tot entenent que l'educació és un dret de tothom.
- Des de l'OCDE s'apunta la relació necessària entre qualitat i equitat, ja que els sistemes educatius de l'OCDE amb el major rendiment (en creixement econòmic i desenvolupament social) són els que combinen ambdós reptes (OCDE, 2012).
- Entre els objectius estratègics de la UE establerts per a 2020 (en la línia de l'Estratègia de Lisboa, 2010) es troben els de l'equitat i la qualitat. Per un costat, la promoció de l'equitat, la cohesió social i la ciutadania activa. De l'altre, la modernització dels sistemes educatius i de formació, per augmentar-ne l'eficàcia, eficiència i qualitat, i amb la finalitat darrera de millorar-ne la competitivitat i impulsar el creixement econòmic (MECD, 2013).

El concepte de qualitat educativa presenta diferents accepcions. Pascual (2006) destaca aquelles que tenen major centralitat: primer, la qualitat entesa com a exclusivitat o distinció; segon, la qualitat orientada a l'execució dels processos; tercer, la qualitat des d'una perspectiva economicista, que s'associa a termes com eficiència, èxit, competitivitat o productivitat; i quart, la qualitat entesa com a canvi i transformació.

En la mateixa línia, Escudero (2003) recull les següents definicions de qualitat: 1) qualitat com a excel·lència; 2) qualitat com a satisfacció de les necessitats i expectatives; 3) qualitat com adaptació a uns estàndards; 4) qualitat com a consistència i perfeccionament de processos; 5) qualitat com a marc de drets i deures; 6) qualitat com a transformació dels subjectes i institucions implicats en la provisió d'un servei.

Escudero (2003) explica que, la primera definició, la qualitat com a excel·lència, comporta entendre la qualitat com a distinció. Quant a la segona, la qualitat com a satisfacció de necessitats, és, segons l'autor, la que recolliria millor l'òptica o perspectiva mercantilista. Pel que fa a la tercera definició, la qualitat com a adequació a uns estàndards o patrons comporta entendre la qualitat com a producte. En relació amb la qualitat que fa referència als processos, l'autor subratlla que implica estratègies de millora. Escudero (2003) destaca que la concepció de la qualitat com a transformació seria la més idònia, perquè suposa la capacitació tant del professorat com de l'alumnat, les famílies i la comunitat, en valors i pràctiques a favor d'una qualitat equitativa, i la potenciació d'aquests valors i pràctiques.

Aquesta concepció de qualitat com a transformació implica l'existència d'un grau d'autonomia suficient dels centres que en permeti la capacitat democràtica i la participació de tots els agents participants. Malgrat la idoneïtat d'aquest model, el concepte d'autonomia que predomina actualment l'entén com la capacitat d'adaptació dels centres educatius als dictats del mercat i, conseqüentment, deixa pas a la competitivitat entre els centres (Gómez Llorente 2006).

En aquest sentit, Díez Gutiérrez (2010) analitza les repercussions del context socioeconòmic i polític actual sobre la definició d'un nou model pedagògic que s'orienta a l'atenció de les necessitats del mercat i un nou model de gestió escolar que adopta els paràmetres gerencials del món de l'empresa. La competència, des d'aquesta perspectiva, és l'essència de la qualitat educativa.

Pel que fa al concepte d'equitat, Bolívar (2012) subratlla que igualtat i equitat no són el mateix: a la igualtat tots els individus han de rebre el mateix tractament; mentre que, des de l'equitat, les persones són distintes i cal que rebin un tractament diferenciat que redueixi o elimini la desigualtat de partida. Pascual (2006) assenyalava que l'equitat i la igualtat d'oportunitats impliquen l'accés i la garantia que els estudiants, amb independència del seu punt de partida, puguin assolir resultats semblants. L'autora afegeix que això implica una escolarització com a estratègia igualadora de les desigualtats de partida, amb polítiques compensatòries d'acció discriminadora positiva per a aquells que més ho necessiten. Marchesi (2011) defineix equitat com la justícia que ha de ser present en l'acció educativa i subratlla que l'equitat ha de tenir en compte la diversitat de possibilitats on es troben els alumnes. En aquest sentit, Colom (1990) apunta que sense equitat no hi ha qualitat, per a aquest autor que no hi hagi igualtat d'oportunitats seria la primera prova de falta de qualitat.

El debat sobre l'escola pública i l'escola concertada

Bonal (2012) recorda que, en contextos de crisi, hi ha més competència per accedir a una educació de qualitat, ja que el valor posicional de l'educació s'accentua. Per a les classes mitjanes, segons aquest autor, l'educació és, alhora una inversió per a la trajectòria professional dels seus fills i un mitjà per a la diferenciació i la mobilitat social (veure també Fernández Enguita 2008). Bonal (2012) afegeix que tot plegat es pot traduir en una alta dualització escolar entre, d'una banda, centres que treballen amb un alumnat socialment homogeni amb altes expectatives educatives i, de l'altra, centres amb gran diversitat i expectatives desiguals.

En el debat acadèmic, la discussió sobre l'escola pública i l'escola concertada va molt lligada al fenomen de la segregació escolar. Aquest fenomen es produeix tant en la pública com en la

concertada: trobam segregació i heterogeneïtat en els dos àmbits. S'anomenen processos de segregació escolar els que promouen la separació de l'alumnat a partir d'una multitud de factors, entre els quals Valiente (2008) destaca:

- La segregació residencial com a element clau en la segregació escolar, donada la importància de la proximitat geogràfica en la planificació de l'oferta.
- Les estratègies familiars, determinades en part per la posició de les famílies en l'estructura social i el seu capital cultural.
- La selecció dels centres. En el cas de les escoles concertades, eventualment les quotes per a activitats extraescolars o altres serveis prestats pel centre —com el menjador— poden incidir en el procés de selecció de centre.
- La selecció institucional, a partir de la definició dels itineraris acadèmic i professional dins el sistema educatiu, tot determinant des de quina edat els itineraris comencen a ser diferents.

Segons Valiente (2008), la segregació escolar va molt lligada a les polítiques d'elecció escolar de cada país. En el cas espanyol, és molt important el finançament públic dels centres privats-concertats, com també en altres països europeus com Holanda, Bèlgica i Dinamarca. Exemples de polítiques diferents, d'acord amb Valiente (2008), són els casos britànic i nord-americà. En el cas britànic, la liberalització de la matrícula dóna molt de marge de maniobra a les famílies, mentre que en el cas nord-americà trobam exemples de polítiques d'escolarització que intenten combatre l'alta segregació urbana. A l'últim, Valiente (2008) reivindica el nivell local com el més acurat per a les polítiques que treballin contra els mecanismes de la segregació escolar. En aquest sentit, podem apuntar l'exemple de Catalunya, on hi ha polítiques municipals que treballen contra la segregació escolar, tal i com podem veure a Bonal (2012).

A més dels autors aquí citats, el debat teòric sobre l'escola pública i la concertada a l'Estat espanyol ha comportat diversa i abundant recerca (Blanco 2009; Cordero, Crespo i Pedraja 2013; De Puelles 2003; Espadas, Fernández Esquinas 2004; Gurrutxaga i Unceta 2010; Flores i Saco 2003; Gobernado 2003; Gómez Llorente 2006; Martín 2008; Valero 2006).

Fernández Enguita (2008) apunta que en els darrers anys s'han donat tres tendències en el model d'escolarització espanyol: un augment de l'accés a l'escola privada (concertada o estrictament privada) a les grans ciutats i entre les classes amb més capital econòmic i cultural; un desplaçament d'efectius de la concertada a l'estrictament privada; i finalment, l'acollida majoritària de les classes més desfavorides a l'ensenyament públic, que perd alumnat de les classes mitjanes i altes i, per tant, assumeix el gruix de l'esforç per a la integració dels alumnes que necessiten més suport.

En relació amb aquest procés de polarització que descriu Fernández Enguita (2008), Gurrutxaga i Unceta (2010) es refereixen a la funció progressivament assistencial dels centres públics i una funció més selectiva per part dels centres privats-concertats.

En el cas dels models d'escolarització a Mallorca, segons March i Pascual (2006), un dels trets estructurals del sistema educatiu illenc és la important presència de l'escola concertada, principalment religiosa. Un altre tret és l'acceleració del procés de creixement urbanístic i poblacional durant la primera dècada del segle XXI, principalment als municipis dels voltants de Palma, tot multiplicant la demanda de places escolars en determinades zones de forma molt rellevant. Aquests autors expliquen l'existència de tres grans models d'escolarització a l'illa:

- El model d'escolarització de Palma: major presència de l'escola concertada.
- El model d'escolarització de les zones urbanes i turístiques: es tracta d'un model en el qual podem assenyalar un predomini de l'escola pública, però una presència important de l'escola concertada.
- El model d'escolarització de les zones rurals (municipis de menys de 5.000 habitants): predomini de l'escola pública.

L'impacte de les polítiques educatives: el TIL i la LOMQE

El context educatiu de la comunitat autònoma ha estat influït directament per dos canvis normatius d'intens calat procedents de l'administració educativa autonòmica i central.

A partir del curs 2013/14 s'ha posat en marxa el Decret 15/2013, de 19 d'abril, pel qual es regula el tractament integrat de les llengües en els centres docents no universitaris de les Illes Balears, que té com a finalitat que els alumnes de les Illes Balears finalitzin l'educació obligatòria amb la competència lingüística i comunicativa necessària en les dues llengües oficials (català i castellà) i en una llengua estrangera (preferentment, l'anglès).

A partir del curs 2014-15, entra en vigor la Llei orgànica de la millora de la qualitat educativa (LOMQE), els principals objectius de la qual són la millora dels resultats educatius, atenent a criteris internacionals, la reducció de l'abandonament escolar, la millora de l'ocupabilitat i l'estimulació de l'esperit emprenedor de l'alumnat. Els principis fonamentals són: l'augment de l'autonomia dels centres i, amb allò, la capacitat de gestió de la direcció dels centres; les avaluacions externes de fi d'etapa; la racionalització de l'oferta educativa; i la flexibilització de les trajectòries.

Tant l'imminent desplegament de la LOMQE i l'aplicació del decret TIL, com les mobilitzacions que s'han succeït al llarg del curs 2013/14, travessaran l'anàlisi dels discursos estudiats.

METODOLOGIA

Per assolir els objectius plantejats, la metodologia utilitzada és qualitativa. Entre els mesos d'abril i maig de 2014 s'han realitzat un total de cinc entrevistes en profunditat i quatre grups de discussió. Les entrevistes en profunditat s'han fet a representants de l'Assemblea de docents, l'Escola Catòlica, l'Associació de Cooperatives d'Ensenyament, l'Associació d'Inspectors i un sindicat de l'escola concertada.

En els grups de discussió varen participar professorat i càrrecs de la junta directiva (caps d'estudis i directors) de centres públics i privats de primària i secundària de Mallorca.

QUADRE 1: DOCENTS PARTICIPANTS ALS GRUPS DE DISCUSSIÓ

	PRIMÀRIA		SECUNDÀRIA		Total
	Centres públics	Centres concertats	Centres públics	Centres concertats	
Total docents	6	5	6	4	21
Direcció	2	2	2	1	7
Direcció pedagògica		2			2
Cap d'estudis	2		1	3	6
Secretaria	1				1
Docent	1	1	3		5
Homes	1	1	2	2	6
Dones	5	4	4	2	15

Per al buidatge del contingut, es classifica el contingut de les transcripcions de les entrevistes i grups de discussió, mitjançant el programa NVIVO9, d'anàlisi qualitativa de les dades. La informació recollida ha estat categoritzada a partir dels temes centrals dels guions (categories prèvies) i aquells altres temes que aporten els participants (categories emergents).

RESULTATS

En aquest apartat es detallen els principals resultats de la recerca qualitativa sobre el debat escola pública-escola concertada, les diferents definicions d'educació de qualitat i d'equitat, el paper de les famílies, l'impacte de la crisi en la desinversió educativa i en les realitats de les famílies, i la repercussió del TIL i de la LOMQE. La descripció es porta a terme tot distingint les diverses posicions des de l'escola pública i l'escola concertada.

L'educació de qualitat

En un moment en què la nova llei educativa s'anomena «llei orgànica per a la millora de la qualitat educativa» (LOMQE) és especialment rellevant recollir les diverses definicions d'educació de qualitat per posteriorment, a l'apartat de discussió, poder-les contrastar amb la visió de la qualitat educativa de la nova llei. Les aportacions han estat molt diverses: identificar qualitat amb satisfacció, anar més enllà dels resultats acadèmics, reivindicar les bones pràctiques i subratllar la importància de l'educació contextualitzada.

Com a exemple d'identificació de la qualitat amb la satisfacció, més enllà dels resultats acadèmics i incorporant-hi els conceptes d'educació contextualitzada i de bones pràctiques, trobam les següents contribucions:

“És una tema complex es tema de sa qualitat, a vegades se confon amb uns bons resultats escolars i té que veure també amb això, però jo crec que bàsicament lo principal és sa satisfacció que se té amb aquests resultats i amb so funcionament de s'escola” (Representant de l'Associació d'Inspectors).

“L'educació de qualitat lo fonamental és que doni resposta a les necessitats que tenen els propis alumnes, les necessitats reals. I qui més coneixen són aquells que estan a aquells centres, es pares... tota sa comunitat educativa, no només es mestres. I a partir d'aquí, hem d'intentar donar resposta a aquestes necessitats. Aleshores, podríem començar a xerrar d'una educació de qualitat” (Docent de l'escola pública, Mallorca nord).

“El que tenim és una xarxa en la qual parlam de bones pràctiques, és a dir, a mi me funciona això, aquest tema, jo concretament això crec que me funciona i ho faig bé, i ho pos a disposició dels altres, una de les coses jo crec que és compartir coses, perquè a vegades hi coses que altres centres han pensat durant anys, han arribat a un tema i, si no, no t'enteres” (Docent de Palma llevant).

Des de l'escola concertada s'apunta la necessitat d'aquesta educació contextualitzada i s'hi afegeix l'aprenentatge d'habilitats i de connexió amb el mercat laboral:

“Qualitat educativa, és complicat donar una definició, diríem que és aconseguir un alumnat que sigui capaç de tenir unes habilitats, per entendre un poc lo que és sa societat en aquest moment, o que sigui capaç de tenir possibilitats de competir amb qualsevol tipus de persones, que sigui capaç de resoldre ses dificultats que tenim a aquesta societat i que podem aconseguir una societat més igualitària o amb menys desigualtats socials” (Representant de l'escola concertada).

“Educació de qualitat per jo també és una educació que prepari per es món actual, que crec que s'educació està de vegades molt desfasada, molt deslligada de després lo que són ses demandes laborals, de lo que és el món laboral” (Docent de l'escola concertada, Palma nord).

Equitat i igualtat d'oportunitats

A les entrevistes i als grups de discussió s'aporten definicions d'equitat, es relaciona amb la qualitat i l'atenció a la diversitat i també s'esmenten les resistències. Altres aspectes que surten són la necessitat d'incorporar el coneixement de la llengua catalana per a una igualtat d'oportunitats efectiva i la discussió sobre l'equitat en el cas dels alumnes amb altes capacitats. Quant a les definicions d'equitat:

“Equitat vol dir tenir en compte ses diferències de s'alumnat i aportar-los recursos perquè aquests alumnes estiguin ben atesos, en es sentit d'igualtat d'oportunitats per a tothom, que tothom pugui arribar a aconseguir es objectius que se marca a s'educació” (Representant de l'Associació d'Inspectors).

“Hi ha una concepció d'igualtat d'oportunitats que tothom tengui lo mateix i no pot ser. Si tu has de mirar per aquesta finestra i fas l'90 i jo faig l'50, som jo el que he de mester dos escalons per pujar-hi. Tu ja hi veus, no has de mester ets escalons” (Docent de l'escola pública, Mallorca nord).

Sovint es planteja l'equitat i la igualtat d'oportunitats com inseparable de la qualitat:

"Igualtat d'oportunitats és crear ses condicions perquè per tot arreu hi hagi escoles que puguin oferir un ensenyament de qualitat, i això vol dir que ses escoles estiguin dotades de sa infraestructura adequada, des personal adequat, docents, no docents, i que de qualque manera també es repartiment de s'alumnat sigui equitatiu i s'administració té s'obligació d'evitar sa creació de *guetos* escolars i impedir s'elitització de determinades escoles finançades amb fons públics" (Representant de l'Assemblea de Docents).

S'assenyalen les relacions entre l'equitat i les mesures d'atenció a la diversitat:

"A cada aula hi ha dos o tres alumnes boicotejadors. Jo crec que una persona amb tretze, catorze o quinze anys vol aprendre. És boicotejador a lo millor perquè el que li oferim no és lo que a ell li interessa, vull dir que hi ha d'haver algun ensenyament que sí que li pugui atreure, no el que nosaltres li donam, per a ell no és ni atractiu, ni motivador, ni proper, i estan despenjats, ja fa anys que estan despenjats i és molt difícil enganxar-los. Són alumnes que necessiten qualque cosa diferent" (Docent de l'escola pública, Mallorca llevant).

Al treball de camp també surten les resistències a l'equitat:

"Noltros encara feim feina amb companys que s'escandalitzen amb... tot això. A batxillerat mateix, per exemple, tenen sa idea ben clara que s'escola com a institució ha de ser un filtre, i que t'exigeixen que assumeixis aquesta funció de filtre. Hi ha companys, clar són companys ja d'un segment generacional que ja està retirada, però que, ells sa mentalitat que tenen, sobretot a partir de batxillerat, s'educació és un filtre social. Què vol dir un filtre social? Xerrant clar, tu serveixes i tu no serveixes perquè estudiïs una carrera o això" (Docent de l'escola concertada, Palma eixample).

En la definició d'igualtat d'oportunitats, també s'incorpora com a dimensió el coneixement del català:

"En relació amb la igualtat d'oportunitats i s'educació de qualitat, precisament jo ho pensava ahir a sa nostra escola, on els pares són majoritàriament estrangers, amb pares que pràcticament no entenen ni es castellà. Donar a conèixer sa nostra llengua i sa nostra cultura també és oferir oportunitats" (Docent de l'escola pública, Mallorca llevant).

Un representant de l'escola concertada planteja l'atenció a la diversitat també per a l'alumnat amb altes capacitats:

"El problema es que como llegas a todos, como das educación a todos, porque atiendes a los más desfavorecidos, pero es que es injusto también, los otros también, sin que pierdan los que tienen más posibilidades, como atenderlos a todos, y a ellos quizás donde a veces faltan medios, atenciones, un poco esa excelencia para que sean felices, para todos, igual de injusto es dejar a los que tienen posibilidades como a los que sí tienen posibilidades de mejorar, y claro las condiciones no les dejan llegar a ahí" (Docent de l'escola concertada, Mallorca llevant).

L'impacte de les polítiques educatives: TIL i LOMQE

Un element rellevant i molt present en la recerca és l'impacte del decret TIL i de la LOMQE en la tasca docent. Quant al decret TIL, al treball de camp s'assenyala sovint la manca de consens i de planificació, així com la immediatesa de l'aplicació:

“Com que s'ha fet sense cap tipus de planificació, te trobes situacions tant absurdes com jo que faig la música una part en anglès. Passen a l'institut, allà fan en anglès les matemàtiques, no la música” (Docent de l'escola pública, Mallorca nord).

La campanya contra el TIL, a més de cercar un impacte en la política pública, ha comportat també un impacte simbòlic, com la cohesió entre el professorat i l'aliança amb les famílies (una aliança que passa per dos moments distints):

“Tenc dos moments molt clars. No sa manifestació, sinó ses manifestacions. Ja no a sa grossa. Davant es parlament trobar-te mestres era com un contagi, aquesta pinya... Era com un contagi energètic brutal. I tenies s'APIMA que t'havia decorat sa façana i deies «ostres...». I llavors te'n vas a sa manifestació grossa i bono, genial! Tot aquest moment va ser com molt eufòric i jo crec que la sabatada, jo ho tenc molt clar, a sa nostra escola i va haver un moment que dúiem molts de dies. Vàrem fer una assemblea i es pares giraren. No tots, però sí es que xerraren. I es que no xerraren, no varen ser capaços de... I s'escola va fer un «paff!»” (Docent de l'escola pública, badia de Palma).

Per últim, la repercussió de la vaga contra el TIL té un impacte en l'elecció escolar i és desigual en la pública i en la concertada, segons protagonistes dels dos sectors:

“Hi ha hagut una pujada dels concertats, al llarg del curs hi ha hagut petició de gent de la pública per venir al concertat, en aquest moment que estam en un procés d'admissions, t'adones que hi ha una barbaritat de gent que demana i vénen de centres públics, i és per sa por que tenen a no començar es curs, és a dir, com que s'està parlant que hi pot haver vaga una altra vegada quan comencem es curs a sa pública” (Docent de l'escola concertada, Palma).

“Anem a donar arguments a la gent perquè vegi que a la privada això no passa, que això són aquests funcionaris assentats que no volen fer sa seva feina i és lo que s'està venent de cara als pares” (Docent de l'escola pública, Mallorca llevant).

“Sa concertada vulguis o no vulguis, es fet de tu tenir un patró, ara per exemple quan hi ha hagut ses mobilitzacions referents a es tractament integral de ses llengües, no tant per lo que ha estat es tractament sinó per sa manera com s'ha duit a terme, sense planificació, d'una manera imposada. Clar sa resposta que hi ha hagut a sa concertada, és sempre menor, perquè tu fas una protesta contra s'administració, sa qui t'imposa sa normativa, però clar, a més que tu fas aquesta protesta, resulta que si tu no tens activitat as centre, aquell centre té un menjador, té activitats tal, que ses famílies a lo millor han pagat” (Representant sindical de l'escola concertada).

Quant a la LOMQE, a les entrevistes s'assenyala que el seu plantejament incideix negativament en l'equitat i la inclusivitat:

“Ara bé, a partir d'ara, amb es tema de ses revàlides o des exàmens aquests finals que volen fer a partir de sisè de primària, primer d'ESO, això pot canviar molt i, per tant, això atempta contra aquest principi. A ses revàlides intermèdies aquestes, pues a aquest nivell de permanència i ses revàlides finals per evitar... o impossibilitaran que molts d'alumnes aconseguixin avançar i poder pujar de nivell o anar cap a sa Universitat, cosa que fins ara no s'havia notat [...]. Això és sa filosofia de sa LOMQE, sa filosofia de s'esforç i d'anar d'alguna forma seleccionant es alumnes durant tot es procés” (Representant de l'Associació d'Inspectors d'Educació).

No tendran en compte si un nin fa dos anys que ha arribat, no tendran en compte res d'això... Tendran en compte aquell examen. Aleshores els resultats... hi haurà igualtat, no hi pot haver mai igualtat en aquest model (Docent de l'escola pública, Mallorca nord).

Debat escola pública-escola concertada

El debat escola pública-escola concertada és present a les entrevistes i els grups de discussió de l'escola concertada, mentre que apareix de manera tangencial als encontres amb els representants de l'escola pública. Els principals aspectes assenyalats són la major o menor heterogeneïtat en el perfil de l'alumnat i l'eventual segregació escolar tant en la pública com en la concertada; la discussió sobre els fons públics i l'ideari privat de les concertades; i l'estabilitat de les plantilles a la concertada versus la contingent rotació del professorat de la pública com a factor que pot declinar la balança en l'elecció escolar.

Un element que sovint surt als grups de discussió dels representants de la concertada és l'eventual heterogeneïtat dels seus centres, tot i que indicadors com les dades de concentració de l'alumnat immigrat a l'escola pública matisarien les seves afirmacions:

“No és el mateix un centre concertat d'una barriada com un barri humil, a on bàsicament s'alumnat és es mateix tipus d'alumnat que pugui anar a una escola pública d'un barri humil, o una escola concertada de determinats centres que se pot considerar «elitista»” (Representant sindical de l'escola concertada).

L'elecció escolar és un element rellevant per a l'escola concertada. En aquest sentit, apunten a l'estabilitat de les plantilles com a avantatge comparatiu respecte de l'escola pública. Vegem el que apunten diferents entrevistats:

“Però bé, destacaria, crec que s'estabilitat, ses plantilles, és un element a favor. Amb una plantilla estàndard un pot fer, pot plantejar molts itineraris, pots fer plans estratègics” (Representant de la patronal educativa).

“Dins ses famílies pareix que, com a mínim, sa concertada dóna més estabilitat, quant a professorat, és a dir, ses famílies quan van a un centre, sobretot a un poble o una barriada, pareix que saben que

a primer i segon hi haurà aquest professor i aquesta professora” (Representant sindical de l'escola concertada).

Quant a l'ideari privat i els fons públics, aquest és un element de discussió també present:

“L'escola concertada reivindica els drets que tenim i els drets dels pares, que estan pagant els mateixos impostos, que estan pagant els que duen els seus fills a la pública, només han elegit una opció diferent dins la legalitat, llavors crec que cal reivindicar els recursos, reivindicar els drets, reivindicar la posició del servei que està fent l'escola concertada” (Docent de l'escola concertada, Mallorca llevant).

DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

En la línia d'Escudero (2003), al treball de camp apareixen diferents definicions de qualitat. Es recullen accepcions de qualitat com satisfacció de necessitats, qualitat com bones pràctiques o a adaptació a uns estàndards i també qualitat com transformació dels subjectes i institucions implicats en la provisió d'un servei. Aquesta darrera accepció és la recomanada per Escudero (2003). Quant a les definicions d'equitat i igualtat d'oportunitats, impliquen mecanismes per igualar les condicions de partida dels distints alumnes (Bolívar 2012). Això s'esmenta als encontres amb el professorat, que recalquen la necessitat de desplegar mesures d'atenció a la diversitat, com assenyala Pascual (2006). Un altre aspecte present als grups de discussió han estat les resistències per part d'alguns professors a les mesures que treballen per a l'equitat.

En relació amb l'impacte de les polítiques educatives, tant el decret autonòmic TIL com la llei estatal LOMQE, són valorades negativament pels docents, tant els de l'escola pública com els de l'escola concertada. Sobre el TIL, subratllen la manca de planificació i de consens, així com les dificultats d'aprenentatge de les matèries que comporten entre l'alumnat. I sobre la LOMQE, s'insisteix en les implicacions negatives que té el contingut de la llei en termes d'inclusivitat, la qual cosa planteja una perspectiva de la qualitat deslligada de l'equitat, tal i com també recull Verger (2013).

Pel que fa al debat escola pública versus escola concertada, Bonal (2012) i Valiente (2008) assenyalen els processos de dualització escolar que es poden produir. En un marc d'alta concentració de l'alumnat immigrant a l'escola pública (Vidaña 2013), al treball de camp s'ha destacat que es detecten processos de segregació escolar tant en el sistema públic com en el concertat.

Quant a les limitacions de l'article, cal apuntar en primer lloc l'abundància de temes tractats en els grups de discussió i en les entrevistes, la qual cosa feia difícil la sistematització i priorització dels ítems analitzats. El programa d'anàlisi de dades qualitatives NVIVO9 ha estat de molta utilitat. Ara bé, han quedat sense recollir aquí aspectes que havien estat comentats extensament durant el treball de camp. És el cas del paper de l'alumnat immigrant, les conseqüències de la crisi econòmica en les famílies i en les retallades, i la desinversió educativa, les relacions família-escola i les condicions laborals del professorat. En qualsevol cas, s'ha intentat que tots aquests aspectes emmarassin l'anàlisi sobre la qualitat i l'equitat, així com les seves repercussions en les relacions entre l'escola pública i la concertada.

Per a les implicacions pràctiques i per a la política pública, la present investigació aporta elements per al debat i disseny de polítiques educatives i destaca quins aspectes de les noves lleis educatives TIL i LOMQE requeririen més discussió de cara a obtenir més consens entre el professorat, i, per extensió, en la comunitat educativa. En relació amb el TIL, a les entrevistes, el professorat demana més diàleg i millor planificació de l'ensenyament de llengües. Quant a la LOMQE, preocupa entre els docents la seva dimensió de qualitat poc equitativa.

Per últim, sobre les potencials línies de futur de la recerca, seria bo, primer, continuar la investigació amb l'anàlisi documental tant de les lleis, com dels distints posicionaments del professorat manifestats a través de les campanyes reivindicatives, així com des de les distintes plataformes, entitats, patronals i sindicats, per complementar la investigació qualitativa. En segon lloc, la present recerca qualitativa ha explorat els elements de debat i ara seria bo reforçar aquesta etapa amb una altra de recerca quantitativa que permeti complementar i aprofundir en els aspectes assenyalats sobre la qualitat, l'equitat, el debat pública-concertada i l'impacte del TIL i la LOMQE.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Blanco, R. (2006). «La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy». *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, núm. 4 (3), pàg. 59-68.
- Bolívar, A. (2012). «Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual». *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, núm. 1 (1), 9-45.
- Bonal, X. (dir.). (2012). *Municipis contra la segregació escolar. Sis experiències de política educativa local*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Colom, A. (1990). «La pedagogia urbana, marc conceptual de la ciutat educadora». A: AA.VV. *La ciutat educadora*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, pàg. 111-126.
- Cordero, J. M.; Crespo, E.; Pedraja, F. (2013). «Rendimiento educativo y determinantes según PISA: Una revisión de la literatura en España». *Revista de Educación*, núm. 362 (setembre-desembre), pàg. 273-297.
- De la Fuente, G. (2009). «La evaluación de la educación primaria madrileña y el debate sobre la escuela pública y privada». *RASE*, núm. 2, 3, pàg. 82-91.
- Díez Gutiérrez, E.J. (2010). «La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación» [en línia]. *REIFOP*, 13 (2), pàg. 23-38. <<http://www.aufop.com/>>.
- Escudero, J. M. (2003). «La calidad de la educación: controversias y retos para la educación pública». *Educatio*, pàg. 20-21, 21-38.
- Espadas, M.; Flores, V.; Saco, M. (2003). «Criterios de elección de centro escolar ¿Escuela pública o privada?». *Iniciación a La Investigación Psicoeducativa*, núm. 3, pàg. 82-91.
- Fernández Enguita, M. (2008). «Escuela pública y privada en España: La segregación rampante». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, núm. 12, pàg. 2.
- Fernández Esquinas, M. (2004). «Elección de escuela: efectos sociales y dilemas en el sistema educativo público en Andalucía». *Revista de Educación*, núm. 334, pàg. 337-390.
- Gobernado, R. (2003). «Consecuencias ideacionales del tipo de escuela: pública, privada religiosa y privada laica». *Revista Española de Pedagogía*, núm. 61 (226), pàg. 439-457.
- Gómez Llorente, L. (2006). «El riesgo de la privatización encubierta». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 362, pàg. 92-97.

Gurrutxaga, A.; Unceta, A. (2010). «La función distributiva de la educación: un análisis aplicado al País Vasco». *Política y Sociedad*, núm. 47, 2, pàg. 103-120.

March, M. X.; Pascual, B. (2006). «Els models d'escolarització a Mallorca: les relacions entre l'escola pública i l'escola privada». A: *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*. Palma: Fundació Guillem Cifre de Colonya, pàg. 176-195.

Marchesi, A. (2011). «Preámbulo». A: Marchesi, A.; Tedesco, J. C.; Coll, C. *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos / Fundación Santillana.

Martín Fraile, B. (2008). «Enseñanza pública y enseñanza privada ¿conflicto o complementariedad?». *Foro de Educación*, núm. 10, pàg. 111-132.

MECD (2013). «Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia educación formación 2020. Informe español 2013» [en línia]. <<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores>>.

OCDE (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OCDE.

Pascual (2006). «Calidad, equidad e indicadores en el sistema educativo español». *Pulso*, núm. 29, pàg. 43-58

Puelles, M. de. (2004). «Educación, igualdad, mercados y democracia». *Revista Educación y Pedagogía*, núm. 16 (38), pàg. 27-48.

Valero, A. (2006). «Dialéctica escuela pública-privada: igualdad y diversidad frente a segregación y elitismo». A: *La escuela del siglo XXI: XII Conferencia de Sociología de la Educación*, pàg. 132-133.

Valiente (2008). «¿A qué juega la concertada? La segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-06)» [en línia]. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, núm. 12, pàg. 2. <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev122ART6.pdf>>.

Verger, A. (2013). «Lomce y políticas de austeridad: una combinación que nos aleja de la excelencia internacional» [en línia]. *Cendoc*. <<http://docpublicos.ccoo.es/cendoc/037058LOMCEPolíticasAusteridad.pdf>>.

Vidaña, L. (2013). «Deu anys d'immigració d'alumnat estranger a les Illes Balears: la creació d'un sistema educatiu multicultural». A: *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2013*. Palma: Fundació Guillem Cifre de Colonya, pàg. 178-213.

Agraïments

Els autors del capítol volen donar especialment les gràcies als participants dels grups de discussió i de les entrevistes, professorat i representants de l'escola pública i concertada de Mallorca. Les seves aportacions han estat molt il·lustratives i enriquidores. Els seus noms resten anònims per no afectar a les seves contribucions durant la investigació.

La dualitat del sistema educatiu d'Eivissa i Formentera: prevalença històrica de l'escola pública

Gemma Tur

Felip Cirer

RESUM

Partint d'una visió històrica i una anàlisi global de les dades que hi ha sobre l'educació pública, concertada i privada a les illes Pitiüses, aquest article reivindica una política educativa que s'ajusti a les particularitats que presenta el nostre sistema educatiu, eminentment estructurat al voltant de l'educació pública, la qual històricament també ha estat pionera en un ideari lligat a la llengua i cultura pròpies, i la renovació pedagògica.

RESUMEN

Partiendo de una visión histórica y un análisis global de los datos que existen sobre la educación pública, concertada y privada en las islas Pitiusas, este artículo reivindica una política educativa que se ajuste a las particularidades que presenta nuestro sistema educativo, eminentemente estructurado en torno a la educación pública, la cual históricamente también ha sido pionera en un ideario ligado a la lengua y cultura propias, y la renovación pedagógica.

I. INTRODUCCIÓ: FONTS I LIMITACIONS D'AQUEST ESTUDI

Atesa la manca de dades actuals, les quals ens permetrien arribar a una radiografia més acurada, en aquest article hem optat per partir de dades ja publicades anteriorment. Atès que les dades utilitzades són majoritàriament antigues, aquest treball no té altre objectiu que observar tendències i identificar trets genuïns, comparant amb la resta de les illes Balears, i no tant aconseguir un coneixement profund de la situació actual del nostre sistema educatiu. Tanmateix, el coneixement del comportament de les dades analitzades durant el temps ens pot permetre reivindicar polítiques educatives ajustades al nostre propi context. És per aquest mateix motiu que hem introduït en aquest nou article una revisió històrica de l'origen de la dualitat del sistema educatiu a les illes Pitiüses, atès que això ens pot permetre entendre la situació actual.

Totes les taules d'aquest document estan elaborades a partir de dades extretes de les publicacions següents:

- Consell Escolar de les Illes Balears (2011). *Informe del sistema educatiu de les Illes Balears 2008-2009*.
- Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats (2014). *Oferta educativa de les Illes Balears. Curs 2014-15. Eivissa i Formentera*.
- Tur, G.; Arrabal, M. (2013). «Deu anys del sistema educatiu d'Eivissa i Formentera: Mancances, millores i incerteses». A March, M. (2013). *Anuari de l'educació de les Illes Balears 2013*, pàg. 222-247. Palma. UIB - Fundació Guillem Cifre de Colonya

A més, hem consultat les estadístiques d'educació publicades a la pàgina web del Ministeri d'Educació, Cultura i Esport corresponents al curs 2012-13.

2. REVISIÓ HISTÒRICA

La primera llei general d'educació promulgada a l'Estat espanyol (Llei Moyano, 1857) estableix ja la dualitat entre ensenyament públic i ensenyament privat. També establia l'obligatorietat d'obrir escoles en pobles de més de 500 persones. L'ensenyament elemental es declarava obligatori per als infants entre els sis i els nou anys d'edat; aquest ensenyament tenia el caràcter de gratuït per als alumnes que no podien sufragar-ne les despeses. En aquells moments l'índex d'analfabetisme era d'un 75 per cent a l'Estat, però encara era molt pitjor a les Pitiüses.

Quina era la situació a nostres illes abans de la Llei Moyano? El 1845 Joaquim Maximilià Gibert, cap polític de la província, redacta un informe i, pel que fa a l'apartat d'instrucció pública, diu que la ciutat d'Eivissa no té cap escola, ni de nens ni de nenes, sufragada per l'Ajuntament, i que per resoldre el problema ha ordenat que un antic alumne del Seminari es faci càrrec d'una escola; i pel que fa a l'escola de nenes, disposa que l'Ajuntament enviï una al·lota al col·legi de la Puresa de Palma amb la finalitat que adquireixi les nocions necessàries per a l'ensenyament de les nenes. Respecte a Formentera, apunta que no hi ha cap tipus d'ensenyament i, com que l'illa és tan pobra, l'Ajuntament no pot destinar l'import de cap arbitri municipal a sufragar les despeses, per la qual cosa no veu manera d'obrir escola. Acaba dient que les distàncies entre les cases i la manca de nuclis de població tampoc no permetria l'assistència regular de l'alumnat.¹

Durant bona part del segle XIX l'únic ensenyament que podien rebre els infants era el que bonament els rectors de les parròquies impartien de manera voluntària als seus joves feligresos. El bisbe González Abarca, en una carta pastoral de 1819, demanava als mossènys que obrissin a les cases rectorals escoles, mentre l'Estat no assumís aquesta obligació, i ofería premis als sacerdots que destacassin en aquesta labor docent.² Aquesta dedicació dels sacerdots a l'educació és reconeguda pels bisbes posteriors i vicaris capitulars, i també és recollida en l'informe de Gibert.

2.1. La Llei Moyano

L'aplicació de la Llei Moyano a les Pitiüses fou molt lenta, i una prova d'això és que s'obrí la primera escola a Formentera el 1881, quan el mestre Pere Escanellas Sunyer (1852-1936) aprovà les oposicions al cos de mestres i es traslladà a Sant Francesc Xavier. El 1899 els formenterers encara es queixaven de tenir una única escola i mal retribuïda.

Aquí cal apuntar que Escanellas va obtenir una beca de la Diputació Provincial per a estudiants de famílies pobres que volguessin estudiar magisteri, amb la condició d'exercir la docència en escoles de les Pitiüses; tal era la necessitat de docents que tenien aquestes illes.

Pel que fa a l'escola pública, la ciutat d'Eivissa, els últims decennis del segle XIX, comptava amb dues escoles de nenes i dues de nens. Una de cada sexe es trobava a Dalt Vila, la de nens es creà el 1846, i les altres dues restants, a la Marina, barriada que ja tenia una població de més de 4.000 habitants.

¹ Informe reproduït per Macabich, I. (1966). *Historia de Ibiza II*. Editorial Daedalus. Palma. Pàg. 250 i seg.

² Marí Cardona, J. (1985). *Santa Maria d'Eivissa*. Institut d'Estudis Eivissencs. Eivissa. Pàg. 155.

Durant més de 40 anys la primera escola pública fou regida pel mestre Joan Company i Gornés (1821-1897), pilot de la marina mercant que quan desembarcà passà a impartir classe. També era mestre d'instrucció primària elemental. Tenia l'escola a la plaça d'Espanya —Dalt Vila—, en uns locals desamortitzats del convent dels pares dominics. Company és un dels pocs mestres que donà una estabilitat a l'escola pública, ja que una característica de l'ensenyament a les Pitiüses era la gran inestabilitat dels mestres. Inestabilitat que s'ha mantingut al llarg del temps.

Al cap de pocs anys es creà la segona escola pública de la ciutat, el 1860, a la Marina, en un local llogat que no reunia les millors condicions, i per aquest motiu passà per diverses ubicacions. Després de diversos mestres, aconseguí una certa estabilitat quan el 1872 hi fou assignat com a mestre l'advocat Joan Tur i Marquès, que amb els anys fou substituït per altres docents amb llarga trajectòria: Josep Jofre Roca o Guillem Coll.

Pel que fa a les escoles de nenes, la de Dalt Vila fou creada el 1848, i la mestra Antònia Riquer i Escandell la regentà durant anys. També el 1882 es creà la segona escola pública de nenes, a la Marina, regentada per Catalina Palerm, entre altres. El 1904 passà a un local municipal del carrer de la Creu.

2.2. La costura per a pàrvuls

Una reivindicació constant dels pares era l'obertura d'escola per a pàrvuls, cosa que va fer l'Ajuntament el 1884, moment en què volia suprimir l'escola de la Marina. L'escola pública de la Marina tenia més de 90 alumnes matriculats, i d'aquesta manera s'alleugeriria la matrícula. Pel que fa a aquest primer nivell d'instrucció, cal apuntar un peculiar sistema molt arrelat a la segona meitat del segle XIX i bona part del segle XX, el que es deia *costura*, que eren cases particulars que acollien infants. La persona que les regentava no tenia cap titulació, i a canvi d'una petita remuneració, ensenyava hàbits de comportament més que continguts. Les nenes solien allargar l'escolarització en aquestes cases particulars i aprenien, a més de llegir i d'escriure, a cosir, fer calça, brodar, etc. En la memòria dels eivissencs encara es recorden la *costura* de les mestres Bou, Tona, Maciana o Teresa, pels molts anys que dedicaren de la seva vida a aquest ensenyament i les diverses generacions d'eivissencs que passaren per les seves cases.

Pel que fa a l'ensenyament privat, hi havia algunes escoles regides per particulars que al domicili particular impartien classe. Solien ser, alguns d'ells, antics estudiants del Seminari diocesà que no tenien la vocació suficient per abraçar els hàbits, però era l'únic centre on es podia acudir si es volia estudiar. Un cas és el del mestre Salvador Cardona i Ramon, que tenia escola oberta al barri de la Marina, que posteriorment ocupà el seu fill Joan Cardona i Tur. El mestre Joan Mayans Marí (1851-1932) va obrir el 1885 una acadèmia preparatòria per a segon ensenyament, situada a Dalt Vila. Cobrava uns honoraris de 3 pessetes per alumne quan obrí. Regentà l'acadèmia al llarg d'uns 45 anys i durant un temps també compartí l'escola amb el seu fill, Joan Mayans Escandell, i una filla seva va fer costura als infants. Marià Ferrer Rigo també va obrir el 1886 una escola particular que es mantingué al llarg dels anys. Un altre mestre amb una llarga trajectòria fou Antoni Albert i Nieto (1867-1945); era fill del mestre català Antoni Albert i Baquer, que durant uns anys obrí una escola; el seu fill regentà primer una escola pública (1890), més tard passà a impartir classes al Col·legi

de Segon Ensenyament, després deixà la docència, que va tornar a exercir el 1922, quan passà a regentar l'escola del Pòsit de Pescadors, fins a la Guerra Civil. Va organitzar diverses colònies escolars a les Pitiüses, cosa ben innovadora en la societat d'aquell moment. El mestre Albert és també recordat per un informe que el 1909 va adreçar al ministre d'Instrucció Pública on exposava el lamentable estat de l'ensenyament a les Pitiüses, i demanava amb vehemència la creació d'escoles públiques a totes les parròquies, ja que moltes encara no en tenien.³

La necessitat d'obrir escoles a les Pitiüses era ben patent, amb un nivell d'analfabetisme superior al de l'Estat. El cens de 1860 diu que el 93,50 per cent de la població pitiüsa (el 80,52 per cent si descomptam la població més jove de 6 anys) no sabia llegir ni escriure. Un 0,89 per cent només sabia llegir i un 5,58 per cent sabia llegir i escriure (1.310 persones). El 1877 els efectes de l'escolarització eren encara ben modestos: tan sols un 8,29 per cent sabia llegir (2.029 persones).⁴

Pel que fa als pobles, cal tenir present la disseminació de la població rural sense nuclis poblacionals de certa importància i que les distàncies no permetien assistir amb assiduitat a l'escola, en cas d'haver-n'hi. També els condicionants socioeconòmics feien que els infants, des de molt prest, haguessin d'ajudar en les feines ramaderes i agrícoles. També un altre condicionant, i no menor, era la influència de l'Església, que d'aquesta manera també dominava l'educació de la població, fent de tap a les noves tendències ideològiques.

És també ben interessant la contribució de les escoles nocturnes a la instrucció dels joves eivissencs. Era un sistema quasi exclusiu de la ciutat d'Eivissa. Un local que va tenir una llarga durada fou el Centre d'Acció Social, creat el 1892 sota els auspicis de l'Església i d'acord amb la doctrina social que emanà de l'encíclica *Rerum Novarum* (1891), del papa Lleó XIII; un grup de joves sacerdots, ajudats per seminaristes, impartiren al llarg de més de 40 anys classes nocturnes en un local situat a la Marina, primer a la plaça de sa Tertúlia, i ja començat el segle XX, al carrer d'Eugeni Molina, amb entrada també pel carrer de sa Creu. Alguns dels fundadors foren Joan Torres Ribes, futur bisbe de Menorca, l'historiador Isidor Macabich o Antoni Cardona Riera, que arribà a bisbe d'Eivissa. Per damunt de tots, hi ha Joan Planells Torres, amb una fecunda vida dedicada a la docència. Els alumnes havien d'acceptar diversos preceptes de la doctrina cristiana, com confessar-se i combregar en dates senyalades i assistir a diversos actes litúrgics. Tancà el 1936. També els mestres de les escoles públiques obriren escoles nocturnes per a treballadors, amb la qual cosa arrodonien els seus minvats salaris.

De les escoles d'ideologia religiosa cal apuntar el Col·legi del Sagrat Cor, creat el 1905 i dirigit per Planells Torres, que ja hem vist com a professor del Centre d'Acció Social; tingué una curta vida, encara que aquest no fou l'únic centre que dirigí, ja que posteriorment continuà amb la labor docent.

El 1911 les mares agustines arribaren a Eivissa i obriren el Col·legi de Nostra Senyora de la Consolació; obriren escola a sa Carrossa, Dalt Vila. Primer obriren una escola dominical per a

³ Per a més informació sobre aquest interessant personatge, vegeu Cardona Costa, Antònia (1991). *Antoni Albert i Nieto. Un mestre eivissenc*. Conselleria de Cultura. Eivissa.

⁴ Marí, Isidor (2001). *La cultura a Eivissa i Formentera (segles XIX i XX)*. Pàg. 14. Edicions Documenta Balear. Palma.

obreres i serventes i tot seguit un col·legi de primer ensenyament. A la meitat dels anys vint i atesa la nombrosa matrícula, es traslladaren a la Marina; durant la II República obriren el col·legi de sa Capelleta, que encara avui continua en funcionament.

El 1932 s'obrí el col·legi de Sant Vicent de Paül, primer de la mà de les mares agustines, i en plena guerra passà a ser regit per les germanes de la caritat; fou creat amb la finalitat d'educar les nenes del barri de sa Penya; amb el temps les germanes aixecaren un col·legi a la plaça de sa Tertúlia, que va perdurar fins a les darreries del segle XX.

2.3. Escoles laiques

Pel que fa a l'ensenyament totalment laic, hem d'apuntar diverses societats obreres que oferien classes als afiliats. La societat obrera Marítima-Terrestre fou la més forta i amb major implantació. Va néixer amb el segle XX i va tenir una llarga vida. Al seu voltant naixeren altres societats obreres. Amb l'adveniment de la II República passaren a nodrir la Unió General Obrera (UGT). La persona que donà vida a la Marítima-Terrestre fou el sindicalista Miquel Tur Torres, «Gabrielet». El mestre Marià Planells, de la mà del Centre Artesà, va obrir escola per a fills d'afiliats. Però destacaren sobretot les classes nocturnes que impartia aquesta societat per a treballadors, de la mà del mestre Ignasi Balanzat. L'associació La Benemèrita obrí el 1906 escola per als fills dels afiliats, i la regentà el mestre Domingo Tur.

2.4. Les escoles foranes

Als pobles d'Eivissa hi solia haver algun particular que havia cursat estudis eclesiàstics i tenia alguns coneixements, i això li permetia impartir classes a ca seva als al·lots del redol a canvi d'una petita gratificació. Aquestes escoles eren un contrapès a les classes que impartien els rectors. Tot era molt precari. A la darrerria del segle XIX únicament disposaven d'escola pública els pobles cap de municipi —quatre—, per la qual cosa la majoria d'infants no assistia a classe. A partir de la segona dècada del segle XX es començaren a obrir escoles públiques als diferents pobles de les Pitiüses.

2.5. La gran embranzida de l'escola pública

En la dècada dels anys vint del segle XX és quan l'escola pública creix d'una manera decidida. Tenim una generació de mestres imbuïts pel reformisme educatiu liberal que feren créixer de manera exponencial el nombre d'escoles i, en especial, la qualitat educativa. En primer lloc cal apuntar la tasca de l'inspector Joan Capó i Valls de Padrines, que el 1925 va reunir la junta d'ensenyament primari a Eivissa per exposar un pla d'eradicació de l'analfabetisme de la Part Forana, que encara era d'un 90 per cent de la població. El patronat escolar que presentà Capó, amb l'aprovació de tots els ajuntaments, proposava la construcció de 48 escoles en dos anys i, d'altra banda, la creació de beques, a fi de facilitar que els estudiants eivissencs poguessin cursar estudis de magisteri i així donar estabilitat al cos de mestres, per resoldre un problema secular de l'escola pitiüsa.

També d'aquest patronat sorgí la idea de construir l'Escola Graduada d'Eivissa. Capó compta amb l'ajuda d'una generació de mestres que han deixat un record inesborrable: Joaquim Gadea i Fernández, que desenvolupà una gran labor primer a Sant Carles de Peralta, després, com a alcalde,

al municipi de Santa Eulària des Riu i, posteriorment, com a director de l'Escola Graduada; Climent Riera (Sant Antoni de Portmany), Margarida Anckermann i Josep Albiñana (Santa Eulària des Riu), Lluís Andreu i Minguet (Formentera), Lluís Rovira Miralles (Sant Vicent de sa Cala i Sant Llorenç de Balàfia), Emili Garcia Rovira, Francesca Riera Roca o Emília Noya i Casanovas (ciutat d'Eivissa)

2.6. La Segona República

El període de la II República i fins i tot l'època anterior, foren temps molt convulsos. El 1928 arribava un nou bisbe a la diòcesi d'Eivissa, Salvi Huix. Feia 75 anys que la mitra estava vacant. L'arribada del bisbe català significà un reforçament de l'escola confessional i un refermament per a les institucions més dretanes. S'obriren diverses escoles confessionals, tant a la ciutat d'Eivissa com en alguns pobles com Sant Antoni de Portmany i Santa Eulària des Riu.

Per contra, el període republicà destaca pels avenços en la creació i construcció de noves escoles. L'inspector Joan Capó i l'arquitecte escolar Guillem Forteza ja els últims anys de la Dictadura de Primo de Rivera s'havien implicat per aconseguir que les Pitiüses superassin l'endarreriment secular que patien en la qüestió escolar. A partir de 1928 s'inauguraren diversos edificis escolars com els de Sant Francesc de Formentera, Santa Gertrudis, Sant Josep, Sant Antoni, Santa Eulària, Sant Jordi, Sant Llorenç, Sant Miquel, Sant Vicent, Sant Agustí...

Però el fet més important és la construcció de l'Escola Graduada d'Eivissa, la primera escola no unitària de les Pitiüses. La seua creació fou molt llarga; s'adquirí el solar el 1925, i onze anys més tard les obres estaven finalitzades, però la Guerra Civil impossibilità l'estrena; mentrestant, l'Escola Graduada ocupava diversos edificis de manera provisional.

La postguerra significà un empobriment de l'escola pública: escassetat de recursos, precarietat del professorat a causa de la depuració que molts mestres patiren, locals inadequats, massificació d'alumnes, etc. Però en aquest moment agafa embranzida l'escola confessional, amb la consolidació i el creixement d'ordes religiosos ja instal·lats i d'altres que arriben, com les agustines a Sant Josep (1942), que posteriorment també obriren el Col·legi Verge de les Neus, a Sant Jordi. També per aquell temps les trinitàries obriren col·legi a Sant Antoni i a Santa Eulària. Ja avançats els anys seixanta, el bisbat obrí el Col·legi Joan XXIII i les Escoles de Can Bonet. És en aquest moment quan es manifesta més clarament la dualitat entre l'escola laica i la confessional. Tot i això, el gran pes de l'escola pública és aclaparador, i al llarg del temps es manté la mateixa tendència. La matrícula dels centres públics sempre ha estat molt superior a la dels centres confessionals, i únicament en aquests últims anys han tingut, aquests últims, un pes en els nuclis poblacionals més importants.

3. ANÀLISI DE DADES DEL SISTEMA EDUCATIU

En aquesta segona part del treball, a partir d'una breu anàlisi de dades, oferim una visió comparativa de la distribució d'alumnat per xarxa a les Illes Balears, així com dels tipus de titularitat que hi ha a les Pitiüses de manera molt general, centrant-nos en matrícula i ràtios. Tot seguit, mostrem una selecció de dades més concretes com la matrícula d'alumnat estranger i NESE, així com altres a

l'entorn de serveis i projectes educatius, amb la hipòtesi que és en aquests apartats on es poden trobar majors diferències.

3.1. Una mirada comparativa per començar

A partir de dades ja antigues, podem intuir que la realitat de la matrícula en la xarxa pública i no pública a Eivissa i Formentera no és comparable amb la de Mallorca i Menorca. Tot seguit mostrem tres taules amb dades generals i valors percentuals per cridar l'atenció sobre l'especificitat de cada illa, segons la matrícula per centres de diferent titularitat:

QUADRE 1. MATRÍCULA PER TITULARITAT DE CENTRES I ILLES

	Centres públics	Centres concertats	Centres privats	Centres municipals	TOTAL
Mallorca	75.040	44.753	5.674	1.837	127.304
Menorca	10.460	3.239	784	467	14.950
Eivissa	13.895	2.536	250	37	16.718
Formentera	1.021	41			1.062
Total Illes Balears	100.416	50.569	6.708	2.341	160.034

Taula elaborada a partir de dades de l'Informe del sistema educatiu de les Illes Balears 2008-2009. (Consell Escolar de les Illes Balears, 2011, pàg. 56).

Les xifres absolutes de la matrícula a l'educació pública i privada per illes, ens permeten veure el menor impacte de l'educació no pública a Eivissa i Formentera, respecte sobretot de l'illa de Mallorca.

QUADRE 2. PERCENTATGE DE MATRÍCULA PER XARXA I TITULARITAT DE CENTRES

Etapla	Percentatges d'alumnes matriculats per etapa i illa - EP. 2008-2009				Percentatges d'alumnes matriculats per etapa i illa - ESO. 2008-2009			
	C. públics	C. concertats	C. privats	TOTAL	C. públics	C. concertats	C. privats	TOTAL
Mallorca	59,10	37,11	3,78	100	57,33	39,34	3,33	100
Menorca	73,37	26,63		100	69,78	30,22		100
Eivissa	83,72	16,28		100	79,40	17,11	3,49	100
Formentera	100,00			100	100,00			100
Total I. Balears	63,28	33,70	3,02	100	61,13	35,83	3,05	100

Taula elaborada a partir de dades de l'Informe del sistema educatiu de les Illes Balears 2008-2009. (Consell Escolar de les Illes Balears, 2011, pàg. 111, 132).

Es pot observar que la presència de l'educació concertada a Eivissa en les etapes de l'educació obligatòria és molt inferior a la mitjana de les Illes Balears —a Formentera aquesta oferta tan sols no existeix.

3.2. Nombre de centres: per municipis i total

La dualitat de la xarxa escolar de les Illes Pitiüses se centra en el sistema educatiu formal, en els nivells obligatoris, així com a l'educació infantil i el batxillerat. En canvi, l'esforç per l'educació d'adults recau en el sistema públic. Òbviament, l'oferta de centres estrangers recau en la iniciativa privada, i els ensenyaments de règim especial són eminentment públics, tot i que també hi ha iniciativa privada de tipus no formal.

La següent taula mostra el nombre total de centres d'ensenyaments de règim general a Eivissa i Formentera:

QUADRE 3. CENTRES EDUCATIUS D'EIVISSA I FORMENTERA							
		Escoles	CEIP	IES	EI, EP, ES	Esc. d'adults*	Altres serveis públics
Eiv.	Pública	9	34	10		2	1 camp d'aprenentatge 1 CEP 1 EOEP 1 equip d'atenció primerenca
	CC				5		
	Privada	5			1		
Form.	Pública	1	3	1		1	1 camp d'aprenentatge 1 CEP Subseus de l'EOEP i de l'equip d'atenció primerenca
	CC	1					

Taula realitzada a partir del document Oferta educativa de les Illes Balears. Curs 2014-15. Eivissa i Formentera.

Aquesta taula mostra la distribució de centres d'Eivissa i Formentera per titularitat i etapa. Es pot observar que el nombre de centres és molt inferior a la xarxa no pública que a la pública. La gran diferència que es pot observar entre aquestes dues xarxes és que els centres concertats i privats es construeixen per oferir ensenyaments corresponents a diferents etapes del sistema educatiu. En canvi, els centres d'educació pública es construeixen per als ensenyaments d'una única etapa educativa. Les dades en aquest treball no ens permeten explorar l'impacte en l'escolarització de l'alumnat que ingressa al centre amb tres anys i en surt amb divuit, però és evident que, com a mínim, hi pot trobar una gran estabilitat al llarg de la vida escolar.

La taula ens permet observar que hi ha serveis públics disponibles per les dues xarxes del sistema escolar d'Eivissa i Formentera, que ofereixen activitats extraescolars, atenció individualitzada per a l'alumnat que ho necessita i formació permanent del professorat.

L'augment de centres d'educació infantil 0-3 és un aspecte positiu d'aquests darrers anys, que, en canvi, té el contrapunt que l'opció per la qual ha optat majoritàriament l'Administració corresponent ha estat cedir la gestió d'aquests centres de nova creació a cooperatives d'iniciativa privada.

Sobre l'educació d'adults* cal afegir a la informació que mostra la taula que hi ha aules d'aquests centres distribuïdes entres diferents municipis d'Eivissa, així com una a Formentera. A més, dos instituts (IES Santa Maria i IES Marc Ferrer) també imparteixen formació d'adults.

3.3. Matrícula per titularitat de centres: per municipis i total

QUADRE 4. MATRÍCULA PER TITULARITAT, MUNICIPIS I ETAPA. EIVISSA.

			Infantil	Prim.	ESO	Batx.	GS/ PQPI	CFGM	CFGS	Total
Vila	Pública	2007-2008	827	1.751	1.453	394	59	242	126	4.852
		2012-2013	953	1.711	1.433	395	122	357	201	5.172
	Concert.	2007-2008	345	630	442	126				1.543
		2012-2013	300	638	475	124				1.537
	Privada	2007-2008			178	91				269
		2012-2013	55	99	136	93				383
Sta. Eulària	Pública	2007-2008	942	1.710	445	95	23	39		3.254
		2012-2013	1.055	2.020	506	93	31	34		3.739
St. Antoni	Pública	2007-2008	516	965	455	124	0	30	59	2.149
		2012-2013	621	1.120	482	188	33	21	96	2.561
	Concert.	2007-2008	157	303	202					662
		2012-2013	149	302	208					659
St. Josep	Pública	2007-2008	494	810	740	172	16	101	18	2.351
		2012-2013	612	1.064	661	330	71	265	156	3.159
	Concert.	2007-2008	75	144	80					299
		2012-2013	71	143	99					313
St. Joan	Pública	2007-2008	125	230	368	51				774
		2012-2013	130	255	381	111	25			902

Taula adaptada de Tur i Arrabal (2013, 228-229).

Per municipis, el que més destaca és que l'oferta de batxillerat en centres de titularitat concertada i privada només és present al municipi d'Eivissa. Igualment, es pot observar que l'oferta concertada és present en tres dels cinc municipis d'Eivissa i, per tant, només en dos l'escolarització recau exclusivament en centres de titularitat pública. També es pot observar com l'oferta de formació professional recau exclusivament en l'educació pública.

QUADRE 5. MATRÍCULA TOTAL PER TITULARITAT I ETAPA. EIVISSA.

		Infantil	Primària	ESO	Batx.	GS/ PQPI	CFGM	CFGS	Total
Total pública	2007-2008	2.904	5.466	3.461	836	98	412	203	13.380
	2012-2013	3.371	6.170	3.463	1.117	282	677	252	15.533
Total concertada	2007-2008	577	1.077	724	126				2.504
	2012-2013	520	1.083	782	124				2.509
Total privada	2007-2008			178	91				269
	2012-2013	55	99	136	93				383

Taula adaptada de Tur i Arrabal (2013, 230).

Les xifres totals ens permeten observar que l'educació concertada i privada és residual, i hi ha una prevalença absoluta de la titularitat pública. Destaca el fet que la titularitat privada és pràcticament anecdòtica, tot i que és en aquest període quan comença a expandir-se, ampliant l'oferta pels nivells més baixos del sistema educatiu.

Les dades totals entre aquests dos cursos ens permeten observar l'increment de matrícula de les dues xarxes, pública i no pública, a Eivissa. En un context de crisi econòmica la tendència a Eivissa és d'augment de la matrícula tant en centres públics com en centres concertats. Probablement, l'explicació de l'augment als centres concentrats i privats tingui a veure amb raons socioeconòmiques relacionades amb el menor impacte de la crisi a Eivissa. Però, una altra possible explicació té a veure també amb la tradició històrica de menor presència de la xarxa no pública a Eivissa, dada que està canviant els darrers anys.

QUADRE 6. MATRÍCULA PER TITULARITAT I ETAPA. FORMENTERA

		Infantil	Primària	ESO	Batx.	GS/ PQPI	CFGM	CFGS	Total
Pública	2012-2013	225	439	296	80	10	16	5	1.071
Concertada	2012-2013	44							44

Taula adaptada de Tur i Arrabal (2013, 229).

A Formentera, l'oferta pública és absoluta, i tan sols en l'educació infantil hi ha oferta de titularitat concertada.

3.4. Ràtio: per titularitat i etapa

Dues taules mostren la tendència en les ràtios per titularitat els darrers anys:

QUADRE 7. RÀTIO PER ETAPA I TITULARITAT. EIVISSA

	Infantil		Primària		ESO	
	2007-2008	2011-2012	2007-2008	2011-2012	2007-2008	2011-2012
C. públics	22,8	23,53	21,6	22,95	22,2	23,99
C. concertats	25,4	24,80	25,0	24,93	24,7	27,82
C. privats		19,66		10,83		16,12
Total	24,1	23,62	23,3	22,99	23,4	24,24

Taula extreta de Tur i Arrabal (2013, 230).

Atesa la pressió demogràfica, és lògic observar l'augment de ràtio als centres de tots els nivells de l'educació pública, tot i la creació de centres educatius públics durant aquest període. Tanmateix, és significatiu que en els nivells més baixos la ràtio a l'escola concertada i privada baixa però, en canvi, puja a l'ESO. Així doncs, com destaca Fernández Enguita (2008) en un estudi que abraça tot el territori de l'Estat, en aquesta nova taula es pot observar que l'escola pública té una fuga de

matrícula cap a la concertada i privada en els nivells més alts del sistema educatiu, que, a la vegada, recupera en els nivells més baixos.

QUADRE 8. RÀTIO PER ETAPA I TITULARITAT. FORMENTERA

	E. infantil		E. primària		E. secundària	
	2007-2008	2008-2009	2007-2008	2008-2009	2007-2008	2008-2009
C. Públics	17,0	17,9	21,0	22,8	23,1	24,3
C. Concertats	16,0	13,7				

Taula adaptada de Tur i Arrabal (2013, 231).

En el cas de Formentera, com a reflex de l'increment poblacional, les ràtios pugen a l'educació pública, perquè és l'única possibilitat d'escolarització en els nivells obligatoris del sistema educatiu. Destaca el fet, però, que, al contrari que a Eivissa, la tendència és de baixar considerablement a l'educació infantil concertada.

3.5. Alumnat estranger: per etapa i per titularitat de centre

QUADRE 9. MATRÍCULA D'ALUMNAT ESTRANGER PER TITULARITAT I ETAPA. EIVISSA

	Ed. pública			Ed. concertada			Ed. privada			
	Total alum.	Total estr.	%	Total alum.	Total estr.	%	Total alum.	Total estr.	%	
2007-2008	Ed. inf. 2C	2.904	540	18	577	26	4			
	Ed. prim.	5.466	1.259	23	1.077	73	6			
	ESO	3.461	711	20	724	48	6	178	19	10
	Batx.	836	114	13	126	10	7	91	7	7
	CFGM	412	51	12						
	CFGS	203	15	7						
	Gar. S.	98	19	19		157				
	Total	13.380	2.709	20,2	2.504	157	6,2	269	26	9,6
2011-2012	Inf. 2C	3.386	673	19,9	519	32	6,2	59	9	15,25
	Prim.	5.954	1.267	21,3	1.078	75	7,0	69	21	30,43
	ESO	3.436	908	26,4	781	93	11,9	132	28	21,21
	Batx.	1.168	156	13,4	95	4	4,2	72	7	9,72
	CFGM	615	141	22,92						
	CFGS	444	32	7,20						
	PQPI	248	83	33,5						
	Total	15.251	3.260	21,37	2.473	204	8,2	332	65	19,58

Taula extreta de Tur i Arrabal (2013, 232).

Tot i que la matrícula d'alumnat estranger augmenta en tots els centres de la xarxa escolar de les Pitiüses, a la vista de les dades és evident que l'escola pública és la que assumeix la responsabilitat d'atendre aquest alumnat. Destaca la clara descompensació entre la matrícula d'alumnat estranger en centres públics i en concertats i privats, que encara s'aguditza més en l'educació postobligatòria.

QUADRE 10. MATRÍCULA D'ALUMNAT ESTRANGER PER TITULARITAT. FORMENTERA

2011-2012	Pública			Concertada		
	Total matriculat	Estrangers	%	Total matriculat	Estrangers	%
Inf. 2n C	211	35	16,6	37	6	16,2
Primària	447	97	21,7			
ESO	303	69	22,8			
Batxillerat	74	9	12,2			
PQPI	19	9	47,4			
Total	1.054	219	20,8	37	6	16,2

Taula extreta de Tur i Arrabal (2013, 232).

Òbviament, la matrícula de l'alumnat estranger recau en l'educació pública de Formentera, tot i que en l'únic nivell en què hi ha dualitat en el sistema educatiu, el repartiment de la matrícula és proporcional, i el resultat, més equilibrat que a Eivissa.

QUADRE 11. PERCENTATGE D'ALUMNAT ESTRANGER PER TITULARITAT I ILLES

Etapla	Curs 2008-2009				
	Centres públics	Centres concertats	Centres privats	Centres municipals	Total
Mallorca	79,17	17,46	2,74	0,63	100
Menorca	79,30	18,72	0,77	1,21	100
Eivissa	92,49	6,11	1,12	0,28	100
Formentera	97,57	2,43		0,00	100
Total IB	81,04	15,97	2,36	0,62	100

Taula extreta de l'Informe del sistema educatiu de les Illes Balears 2008-2009 (Consell Escolar de les Illes Balears, 2011, pàg. 86).

Aquesta situació de descompensació entre el percentatge de matrícula d'alumnat estranger és comuna a totes les illes Balears. Tanmateix, destaca com la descompensació s'aguditza especialment a Eivissa i Formentera, amb percentatges molt inferiors als corresponents a la matrícula d'alumnes estrangers en centres concertats i privats de Mallorca i Menorca. Fernández Otero (2010, 50) ja avisava de les dificultats per a la integració d'aquest alumnat, quant al fet que es fomenta la creació de guetos.

3.6. Alumnat amb necessitats educatives

Les taules següents ens mostren els percentatges d'escolarització d'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE) per titularitat i illes el curs 2008-2009, la qual cosa només ens permet plantejar la hipòtesi sobre la tendència en l'actualitat d'aquest indicador.

QUADRE 12. PERCENTATGE D'ALUMNAT AMB NESE PER TITULARITAT I ILLES

Etapa	Percentatges d'alumnes amb NESE respecte de la matrícula 2008-2009			
	Centres públics	Centres concertats	Centres privats	Total
Mallorca	7,44	5,96	0,87	6,67
Menorca	6,63	9,45		7,27
Eivissa	7,11	3,70	0,00	6,51
Formentera	11,27	0,00		10,75
Total Illes Balears	7,35	6,06	0,83	6,73

Taula elaborada amb dades de l'Informe del sistema educatiu de les Illes Balears 2008-2009 (Consell Escolar de les Illes Balears, 2011, pàg. 100, 85).

Les dades desglossades per titularitat i illa mostren que l'esforç d'atenció a alumnat amb NESE recau sobretot en els centres de titularitat pública, la qual cosa ja fou considerada fa quasi una dècada per un altre treball sobre el sistema educatiu d'Eivissa i Formentera (García Muñoz i Torres Mora, 2005). També es pot observar que la distribució d'aquest alumnat és molt més desequilibrada a Eivissa que no a Mallorca i Menorca, on sembla que és a la concertada on es matricula un major percentatge d'aquest alumnat.

3.7. Professorat

La següent taula ofereix dades generals del professorat contractat als centres de diferent titularitat.

QUADRE 13. PROFESSORAT PER TITULARITAT DE CENTRES

	E. pública Eivissa	E. concertada Eivissa	E. privada Eivissa	E. pública Formentera	E. concertada Formentera
Total 2007-08	1.574	165	20		
Total 2011-12	1.545	177	31	140	4
Total 2012-13	1.514	174		125	4

Taula elaborada a partir de dades de Tur i Arrabal (2013, 235).

Si és preocupant observar que el professorat de l'educació pública disminueix els darrers anys, encara és més preocupant que passi el contrari als centres de titularitat concertada i privada. A la vista de les dades, no es tracta d'una diferència extraordinària, però és preocupant i simbòlica d'una tendència d'increment del suport a la titularitat concertada i privada en detriment de la pública.

Aquestes dades no ens permeten analitzar l'estabilitat de les plantilles als centres de diferent titularitat, però la hipòtesi que ens hauria de guiar en la recerca entorn d'aquest tema seria que la permanència al centre és superior als de la xarxa no pública que als de la xarxa pública. Per això mateix, es requereixen majors esforços de l'Administració per a la contractació i estabilitat del professorat als centres de titularitat pública.

3.8. Serveis complementaris, llengua vehicular i projectes d'innovació

Finalment, incloem un apartat final de serveis i aspectes pedagògics que ens pot ajudar a entendre millor les diferències entre els centres segons la titularitat, anant un poc més enllà de les dades de matrícula.

A partir del document de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats amb l'oferta educativa per al curs 2014-15 a Eivissa i Formentera, hem elaborat la següent taula, que inclou dades sobre l'horari, el servei de menjador i els projectes del programa de seccions europees.

QUADRE 14. DADES D'HORARI, ESCOLA MATINERA, MENJADOR I SECCIONS EUROPEES						
Curs 2014-15		Jornada continuada (primària)	Jornada partida (primària)	Escola matinera (primària)	Menjador (primària)	Seccions europees (primària i secundària)
Eivissa	Publ.	38	1	30	15	20
	Concert.	1	4	4	4	1
	Privada		1	1	1	1
Formentera	Pública	3		2		1
	Concert.					

Taula realitzada a partir del document Oferta educativa de les Illes Balears. Curs 2014-15. Eivissa i Formentera.

En relació amb l'horari escolar, el que més destaca és l'absoluta diferència entre l'opció de jornada contínua o partida en centres d'educació pública i concertada i privada, respectivament. Així doncs, només un centre de titularitat pública opta per la jornada partida, i igualment, només un sol centre concertat opta per la jornada contínua. En canvi, pràcticament tots els centres, sigui quina sigui la seva titularitat, ofereixen el servei conegut com a escola matinera, en la qual s'acull els alumnes del centre una hora abans de l'inici de l'horari lectiu. Fernández Enguita (2000) ha criticat durament la jornada continuada, entenent que no hi ha suficient coneixement dels avantatges i desavantatges de l'horari intensiu pel qual ha optat majoritàriament l'escola pública. Les dades de què disposam no ens permeten opinar amb coneixement sobre aquest tema, però una hipòtesi de partida podria ser que el perfil sociocultural majoritari de l'alumnat que atén l'escola pública s'ha beneficiat de l'oferta d'activitats extraescolars dels centres, així com de l'oferta d'iniciativa no formal que abunda a l'illa d'Eivissa. Cal afegir també que el debat entorn de l'horari no té molt de sentit avui en dia si no és conjuntament amb el debat sobre el currículum i la metodologia docent.

El servei de menjador ha augmentat en la xarxa de centres públics els darrers anys, encara que és un servei que només arriba al cent per cent de tots els centres en la xarxa concertada i privada. Finalment, cal destacar també que la majoria de centres que desenvolupen projectes d'innovació per a l'ensenyament de la llengua anglesa, en aquest cas les seccions europees —sempre vinculats a projectes de centres, i per tant, respectuosos amb l'autonomia dels centres, coherents amb els principis pedagògics i els recursos disponibles—, pertanyen a la xarxa de centres escolars de titularitat pública.

Les dades entorn de la llengua vehicular i els projectes d'innovació (taules 15 i 16) són extretes del darrer informe publicat pel Consell Escolar de les Illes Balears l'any 2011. Per tant, són dades antigues que no permeten conèixer l'estat de la qüestió actual. Tanmateix, amb l'objectiu de veure dinàmiques i tendències com en la resta d'indicadors, hem optat per comentar les dades existents, atès que és on es poden observar les diferències de caire pedagògic entre la xarxa pública i la concertada i privada a Eivissa i Formentera.

QUADRE 15. CENTRES AMB ENSENYAMENT EN CATALÀ

Curs 2008-09	Centres amb ensenyament en català a educació infantil de 2n C		Centres amb ensenyament en català a EP		Centres amb ensenyament en català a ESO	
	Centres públics	Centres concertats i privats	Centres públics	Centres concertats i privats	Centres públics	Centres concertats i privats
Mallorca	98,0%	72,0%	79,2%	32,5%	78,7%	37,8%
Menorca	94,4%	80,0%	66,7%	28,6%	85,7%	28,6%
Eivissa i Forment.	97,2%	50,0%	60,0%	20,0%	80,0%	20,0%
Total I Balears	97,6%	70,9%	76,0%	31,6%	79,7%	36,0%

Taula elaborada amb dades extretes de l'ISE 2008-2009 (CEIB, 2011, pàg. 107, 120, 144).

QUADRE 16. PROJECTES D'INNOVACIÓ

		Centres públics (CEIP+IES)	Centres concertats	Centres privats
Eivissa	Seccions europees	12	1	0
	Projectes ecoambientals	25	2	
	Reutilització de llibres	27	0	
Formentera	Seccions europees	1		
	Projectes ecoambientals	2		
	Reutilització de llibres	3		

Taula elaborada amb dades extretes de l'ISE 2008-2009 (CEIB, 2011, pàg. 255, 256, 270).

Les dades de la taula mostren que els diferents projectes d'innovació que hi havia en aquell moment es portaven a terme majoritàriament en centres d'educació pública.

4. CONCLUSIONS

La dualitat del sistema educatiu a les illes Pitiüses és menys acusada que a la resta de les illes Balears, i en els orígens té trets distintius que la diferencien d'altres llocs. El naixement de l'escola concertada a Eivissa i Formentera està relacionat amb l'ensenyament de caire religiós i amb un marcat objectiu segregacionista per sexe. En aquest sentit, la nostra escola concertada té poc en comú en els orígens amb la xarxa concertada de Catalunya que, en bona part, neix amb voluntat de renovació, compromís amb la llengua i la identitat pròpia (Salvà, 2007). Tanmateix, tampoc no té molt en comú amb la de Mallorca, que presenta una major diversitat, i no es limita a l'educació confessional, amb una presència considerable d'oferta laica i de cooperatives professionals.

Amb tot això, doncs, és lògic entendre que en l'ideari comú del poble eivissenc i formenterer, l'escola pública tenia un lloc de prestigi, de reconeixement i suport i, en definitiva, un rol de consens. L'escola concertada obeïa a idearis religiosos i de classe, però això no anava en detriment d'una escola pública que, a la vegada, com que tenia una oferta limitada, oferia suficients oportunitats d'elitisme i exclusivitat. En l'evolució i el creixement del sistema educatiu conseqüència de lleis educatives que ampliaven i prolongaven l'escolarització bàsica a tota la població, el consens entorn de l'escola pública romangué intacte. De fet, en la línia d'aquesta herència pedagògica, les dades més actuals mostren com la renovació pedagògica i els projectes d'innovació i millora dels processos d'ensenyament-aprenentatge són desenvolupats, sobretot, per centres de titularitat pública.

No obstant això, l'evolució de la xarxa educativa dual més recent, des del nou corrent de polítiques neoliberals, sí que respon a una evolució que es pot observar que és comuna en el marc de tot l'Estat (Fernández Enguita, 2008) així com en el marc de la Comunitat Autònoma (March, 2010). L'educació pública cada vegada té més pressió, atès que, d'una banda, ha acusat molt les conseqüències de les retallades de pressuposts derivades del context de crisi econòmica, així com ha sofert reformes de marcat caire ideològic; i de l'altra, és la que assumeix la complexitat de l'escolarització de la diversitat, atès que és l'única xarxa que garanteix i equilibra l'equitat i la qualitat de l'educació. En canvi, la xarxa concertada ha vist com, sense fer aquest esforç en igual mesura, serveix per escolaritzar la classe mitjana, que hi cerca prestigi i exclusivitat.

No és en l'esperit d'aquest article entrar en dicotomies falses ni demagògiques entre l'escola de la xarxa pública i la de la xarxa no pública, però sí que volem fer notar, en la línia de Fernández Enguita (2008), que l'escola concertada és igualment un servei públic, que obeeix a lleis d'obligat compliment per tothom, que gaudeix de diversitat de serveis públics, i que rep sous públics. És per aquest motiu que entenem que la política educativa de l'Administració ha de procurar l'equilibri en la distribució de recursos i esforços per igual en ambdues xarxes.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Consell Escolar de les Illes Balears (2011). *Informe del sistema educatiu de les Illes Balears 2008-2009*. Recuperat el 25 de juliol de 2013, a http://ceib.caib.es/documentacio/informe_sistema_educatiu/2008_2009/INFORME_SISTEMA_EDUCATIU_ILLES_BALEARS_08_09.pdf

Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats (2014). *Oferta educativa de les Illes Balears. Curs 2014-15. Eivissa i Formentera*. Recuperat el 25 de juliol de 2013, a <http://www.caib.es/govern/archivo.do?id=1135195>

Fernández Enguita, M. (2000). *La hora de la escuela. Análisis y valoración de los procesos, los efectos y las opciones de la implantación de la jornada continua*. Recuperat l'1 d'agost de 2014, a http://www.fapaginerdelosrios.org/documentacion/efectos_jornada_contin_enguita.pdf

Fernández Enguita, M. (2008). «La escuela pública y privada en España: la segregación rampante». *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (2), pàg. 1-27. Recuperat a <http://www.ugr.es/~recfpro/rev12ART3.pdf>

Fernández Otero, E. (2010). «L'educació a Eivissa: dades, reflexions i perspectives de futur». A March, M. X. (dir.) (2010). *Anuari de l'educació de les Illes Balears*. Palma. UIB - Fundació Guillem Cifre de Colonya, pàg. 38-66. Recuperat el 25 de juliol de 2013, a http://www.colonya.com/i/ANUARI_2010.pdf

García Muñoz, M. A.; Torres Mora, V. (2005). «Aproximació a l'educació a Eivissa i Formentera». A March, M. X. (dir.) (2005). *Anuari de l'educació de les Illes Balears*. Palma. UIB - Fundació Guillem Cifre de Colonya, pàg. 150-171. Recuperat el 25 de juliol de 2013, a http://www.colonya.com/i/ANUARI_2005.pdf

March, M. X. (2010). «Interessa, realment, l'educació a la societat de les Illes Balears?». A March, M. X. (dir.) (2010). *Anuari de l'educació de les Illes Balears 2010*. Palma. UIB - Fundació Guillem Cifre de Colonya, pàg. 18-36. Recuperat l'1 d'agost de 2014, a http://dpde.uib.cat/digitalAssets/220/220388_anuari10.pdf

Salvà i Pagès, E. (2007). «Dualitat o integració del servei públic de l'educació? EDU21». Recuperat l'1 d'agost de 2014, a http://www.edu21.cat/files/continguts/Dualitat_o_integracio_del_servei_public_de_leducacio.pdf

Tur, G.; Arrabal, M. (2013). «Deu anys del sistema educatiu d'Eivissa i Formentera: Mancances, millores i incerteses». A March, M. X. (dir.) (2013). *Anuari de l'educació de les Illes Balears 2013*. Palma. UIB - Fundació Guillem Cifre de Colonya, pàg. 18-36. Recuperat l'1 d'agost de 2014, a http://www.uib.cat/digitalAssets/254/254424_2-anuari2013.pdf

Les cooperatives d'ensenyament. El tercer model

Enric Pozo

Xavier Seguí

RESUM

Les cooperatives d'ensenyament són cada cop més visibles dins el món educatiu. Al mateix temps, s'observen amb més claredat les diferències amb els altres models educatius, tant del públic com del concertat. Malgrat això, la nostra voluntat és de servei públic, és a dir, obert a tota la societat i amb un tarannà democràtic. Apostam per preparar alumnes que estimin la nostra terra com a font de riquesa i de futur, tot respectant les altres cultures; defensam la nostra llengua i lluitam per la seva equiparació en igualtat de condicions amb l'altra llengua oficial, tot potenciant alhora el coneixement i l'ús d'altres llengües. Treballam, en definitiva, per una escola participativa i compromesa amb les necessitats de la societat actual.

Les cooperatives estan creixent, malgrat la greu crisi que vivim, ja que són una fórmula empresarial de creació de llocs de treballs estable i perquè el mateix treballador és soci de la seva empresa, la qual cosa constitueix un valor afegit a l'hora de dissenyar projectes innovadors i arrelats al territori.

Les cooperatives d'ensenyament entenen que el model educatiu necessita estabilitat en les seves lleis, així com el compromís de tota la societat per desenvolupar un projecte de futur en què tota la ciutadania de les Illes Balears pugui consensuar un pacte social i polític per poder aconseguir una escola d'èxit, en la qual tothom tingui cabuda i que doni resposta a les necessitats del teixit empresarial. Però, sobretot, que formi persones obertes, democràtiques, creatives i innovadores, capaces de lluitar per una societat més equitativa i sostenible.

RESUMEN

Las cooperativas de enseñanza son cada vez más visibles dentro del mundo educativo. Al mismo tiempo, se observan con más claridad las diferencias con los otros modelos educativos, tanto del público como del concertado. A pesar de ello, nuestra voluntad es de servicio público, abierto a toda la sociedad y con un talante democrático. Apostamos por preparar alumnos que amen a nuestra tierra como fuente de riqueza y de futuro, respetando las otras culturas; defendemos nuestra lengua y luchamos por su equiparación en igualdad de condiciones con la otra lengua oficial, potenciando a la vez el conocimiento y el uso de otras lenguas. Trabajamos, en definitiva, por una escuela participativa y comprometida con las necesidades de la sociedad actual.

Las cooperativas están creciendo a pesar de la grave crisis que estamos viviendo, ya que se trata de una fórmula empresarial de creación de puestos de trabajo estable y porque el trabajador es también socio de su empresa, lo que constituye un valor añadido a la hora de diseñar proyectos innovadores y arraigados en el territorio.

Las cooperativas de enseñanza entienden que el modelo educativo necesita estabilidad en sus leyes, así como el compromiso de toda la sociedad para desarrollar un proyecto de futuro, en el que todos los ciudadanos de las Illes Balears puedan consensuar un pacto social y político para poder conseguir una escuela de éxito en la que todo el mundo tenga cabida y dé respuesta a las necesidades del tejido empresarial. Pero, sobre todo, que forme personas abiertas, democráticas, creativas e innovadoras, capaces de luchar por una sociedad más equitativa y sostenible.

INTRODUCCIÓ

A l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears publicat l'any 2008, les cooperatives d'ensenyament vàrem tenir l'oportunitat de presentar un article en el qual explicàrem els nostres trets d'identitat i la nostra realitat des dels nostres orígens fins a aquell any.

En aquesta nova edició de l'Anuari 2014 volem agrair, abans de res, la possibilitat que ens ofereix la Fundació Guillem Cifre de Colonya de poder mostrar com el nostre projecte de model educatiu s'ha consolidat de forma molt important. La nostra estructura s'ha reforçat, malgrat la crisi actual, gràcies al treball intercooperatiu. El nombre de cooperatives d'ensenyament, i per tant d'alumnes, ha augmentat de manera significativa. En definitiva, el nostre objectiu de ser més presents al món de l'ensenyament i a la pròpia societat civil per tal de poder avançar està cada any més assolit.

Volem presentar-vos la nostra evolució des de 2008 fins ara i, com no podia de ser d'una altra manera, les nostres expectatives de futur. A través d'aquestes línies intentarem deixar palesa la diferència entre l'escola pública, la privada, la concertada i d'altres organitzacions empresarials amb les cooperatives d'ensenyament, les quals ofereixen un model de gestió i d'escola que treballa per un món millor, i que contribueix així a aconseguir una societat més justa i democràtica.

Així doncs, aquest article es divideix en els següents apartats:

1. Enfortint la nostra estructura. Els grups intercooperatius: la primera clau de l'èxit
2. La formació permanent: la nostra segona gran fortalesa
3. Cada cop més presents al món de l'ensenyament i a la societat civil. Un clar objectiu de les cooperatives
4. Obrint les estructures a altres àmbits. La nostra mirada a l'exterior
5. La realitat de les nostres cooperatives d'ensenyament
6. En defensa dels nostres trets d'identitat. Apostant per un pacte per l'educació, a favor de la llengua catalana i l'aprenentatge de llengües estrangeres.
7. El nostre futur

I. ENFORTINT LA NOSTRA ESTRUCTURA. ELS GRUPS INTERCOOPERATIUS: LA PRIMERA CLAU DE L'ÈXIT

Un dels principis cooperatius aprovats pel l'ACI (Aliança Cooperativa Internacional) a Manchester (1995) és «cooperació entre cooperatives». A primera vista, quan un llegeix aquest principi, segurament, pensa en una ajuda de caire principalment econòmic. La Sectorial d'Ensenyament,

des del curs 2008-2009, va intentar que aquest principi es veiés reflectit en el dia a dia de la nostra tasca. I no només econòmicament —que ja era interessant—, sinó també amb altres criteris més acostats al món de l'ensenyament: la intercooperació a l'hora d'intercanviar experiències, informacions, coneixements, fortaleces de cada cooperativa que podien enfortir les debilitats de les altres... Així vàrem començar a crear els grups de feina intercooperatius, tot seguint el reeixit model d'INFOCOOP, que ja presentàrem en l'Anuari de 2008.

Així doncs, al llarg d'aquest anys hem dinamitzat els següents grups de feina entre els distints professionals de les nostres cooperatives associades. Abans de fer la relació hem de reconèixer que és cert que hi ha alguns que no han acabat de la manera desitjada. Problemes de coordinació horària, entre d'altres, ho han dificultat, però n'hi ha d'altres que, com veureu més endavant, han significat un èxit absolut. La clau de l'èxit ha estat, sens dubte, que els distints professionals hagin deixat de viure isolats a la seva cooperativa per passar a formar part d'un grup de treball en què tots plegats han engegat projectes tan interessants com concerts, jornades esportives, cursos de formació d'alt nivell, activitats teatrals, projectes empresarials intercooperatius de futur, etc. El sufix COOP, comú a tots els grups, ens ha permès treballar més i millor, fins al punt que el paper inicial de dinamitzador de la sectorial s'ha convertit, amb el pas dels anys, en un rol d'acompanyament, atès que aquests grups a hores d'ara treballen de forma autònoma i creen, any rere any, nous projectes. Els autors d'aquest article volem agrair des d'aquí la feina realitzada a tots els membres dels grups que a continuació es detallen, i en especial a la tasca dels seus coordinadors.

- Grup INFOCOOP
- Grup d'Educació Infantil
- Grup EFCOOP. Professionals d'Educació Física
- Grup GERENTS
- Grup MUSICOOP
- Grup Extraescolars
- Grup Direcció Pedagògica de les Cooperatives d'Ensenyament
- Grup TEATRECOOP
- Grup Cuina i menjador
- Grup SOLIDARITATCOOP

Tots aquest grups fonamenten la seva feina diària en l'intercanvi d'experiències i informacions. Tractar d'exposar-la aquí faria excessivament llarga la nostra presentació, però no podem negar que ha servit de motor propulsor de molts de cursos de formació, dels quals parlarem en el següent apartat i que han estat essencials per aconseguir que les cooperatives d'ensenyament siguin més visibles cada dia, aspecte que així mateix mostrarem en el tercer apartat.

2. LA FORMACIÓ PERMANENT: LA NOSTRA SEGONA GRAN FORTALESA

Un altre principi cooperatiu aprovat el 1995 per l'ACI (Aliança Cooperativa Internacional) a Manchester fou «Educació, formació i informació». Òbviament resulta impensable una cooperativa sense aquest principi, i menys encara una cooperativa d'ensenyament.

Si sumam a aquest principi cooperatiu que al I Congrés de Cooperatives d'Ensenyament, celebrat el 25 de gener de 2008 a Sant Honorat (Algaida), es va declarar com a tret d'identitat propi dels nostres centres:

1.1. Formació permanent

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

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

Des de sempre, la sectorial ha fomentat la formació contínua de tots els seus treballadors (socis cooperativistes i contractats), tot aprofitant les distintes plataformes formatives que estaven al nostre abast en cada moment: formació CAIB, COCETA, UECOFE i ara, darrerament, a través de la formació bonificada que gestionen les mateixes cooperatives a través de la UCTAIB.

Podem estar orgullosos de ser capdavanters en la formació permanent, la qual, sempre que és possible, està acreditada i homologada per la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats mitjançant l'Ordre, de 2 de gener de 2002, de formació permanent del professorat.

- Durant aquests darrers anys ens hem format en aspectes molts diversos, sempre amb la intenció d'estar preparats davant els distints canvis d'ordenació que s'han produït, així com en altres aspectes de la formació curricular —i a vegades no curricular i transversal—, les quals, entenem, són igualment importants per a la nostra formació i que reverteixen sens dubte en els nostres alumnes. Sense ànim d'oblidar-nos de ningú, destacaríem les ponències dels següents especialistes, a la qual caldria afegir una llarga llista de companys de les pròpies cooperatives que han fet de formadors a cursos de formació:
- Antoni Zabala Vidiella, director de l'Institut de Recursos i Investigació per a la Formació de la Generalitat de Catalunya.
- Pere Alzina Seguí, mestre i llicenciat en pedagogia per la UIB i doctor en ciències de l'educació de la UIB.
- Mariona Sagarra i Tries, cantant i compositora. Ha impartit docència de tècnica vocal a professors i professionals del món del teatre i de la música.
- Georges Lafèrriere, diplomad en Art dramàtic per la Universitat de Québec, Montreal, i doctor en filosofia i ciències de l'educació per la Universitat de València.
- Javier Romero Naranjo, doctor en musicologia per la Universitat Alexander von Humboldt de Berlín (Alemanya) i professor de la Universitat d'Alacant. Creador del mètode BAPNE.

- Carme Ripoll Font, mestra i especialista en detecció de problemes de lectura i escriptura.
- Tòfol Salas Covas, osteòpata D.O. (Barcelona); diplomada en fisioteràpia (UAB), en reeducació postural global (RPG) i en dinàmica de grup, mètode Cuerpo y conciencia. Màster en sofrologia caycediana. Terapeuta gestalt.
- Mercè Traveset i Vilaginés, mestra, psicòloga i terapeuta formada en diverses disciplines: humanista, psicoanalítica, especialista en constel·lacions familiars i en pedagogia sistèmica. Psicopedagoga en un institut de secundària i formadora de l'ICE de la UAB. Coordina la formació de pedagogia sistèmica que imparteix l'Institut Gestalt de Barcelona en col·laboració amb el Cudec de Mèxic.
- Dolores Quinquer Vilamitjana, llicenciada en història moderna. Catedràtica d'institut. Actualment treballa com a professora a l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Lluís Segarra Neira, llicenciat en ciències físiques i professor de didàctica de les matemàtiques durant quatre anys a la Universitat de Barcelona. Professor de didàctica de les matemàtiques durant tres anys a la Universitat Blanquerna. Formador de didàctica de les matemàtiques a la UAB, UB... Autor de diverses publicacions a les editorials Teide, Pirene, Text, Proa, Ceac, Barcanova, La Galera, Círculo de Lectores, Graó, Océano, Mina, entre d'altres.
- Maria Isabel Bestard Salas, diplomada en educació infantil i amb més de deu anys d'experiència amb l'equip formador. Formadora al CEP de Palma i Inca, i a centres educatius. Membre del Seminari de Matemàtiques, del Seminari de Filosofia i del Seminari de Lectura i Escriptura.
- Pilar Cuenca Jiménez, diplomada en educació infantil i amb més de deu anys d'experiència amb l'equip formador. Formadora al CEP de Palma i Inca, i a centres educatius. Membre del Seminari de Matemàtiques, del Seminari de Filosofia i Seminari de Lectura i Escriptura.
- Mona Belizan, desenvolupadora de la pedagogia Cos i Moviment a partir de la seva formació com a mestra; antropòloga, ballarina i educadora corporal del mètode Cos-Art. Dirigeix el Centre d'Estudis d'Educació Corporal a Palma (Mallorca), des d'on s'implementen programes a nivell privat i institucional aplicats a l'educació formal i social, com també en àmbits artístics, de gènere, empresarials, juvenils i de tercera edat, entre d'altres. És professora d'educació corporal per a cantants i instrumentistes al Conservatori Superior de les Illes Balears i per a actors a l'Escola del Teatre Sans.
- Teresa Bestard, pedagoga i educadora social, amb experiència en gestió, coordinació de projectes i intervenció en els àmbits socioeducatius, sociolaborals i sociosanitaris, així com en docència en orientació laboral, resolució de conflictes, animació sociocultural i intervenció socioeducativa. Formada en educació corporal en la pedagogia Cos i Moviment.
- Macarena Garesse. Postgrau en Advanced Studies in Music and Dance Education Orff-Schulwerk a l'Institut Orff de la Universitat Mozarteum, de Salzburg (Àustria).

Durant tots aquest anys, com dèiem abans, hem fet cursos de formació en àmbits molt diversos, amb l'objectiu d'esdevenir uns professionals capdavanters en el món de l'ensenyament a la nostra comunitat, d'una banda, i que la nostra formació repercutís sobre els alumnes, de l'altra. Tot seguit destacam algunes de les àrees treballades, amb la certesa que en deixam fora d'altres no per això menys importants:

- Cursos de competències bàsiques a totes les cooperatives d'ensenyament
- Cursos de filosofia 3-18
- Cursos de noves tecnologies: moodle, implantació, TIC, Xarxipèlag, Gestib, wiipissares...
- Cursos de relaxació i control d'estrès
- Cursos de tècnica vocal
- Formació en teràpies alternatives. Quan l'artista pedagog entra dins l'aula... és màgic.
- Cursos de lectura i escriptura
- Cursos de formació de matemàtiques
- Competències bàsiques i gestió d'emocions
- Curs de pedagogia musical
- Curs de percussió corporal. Mètode BAPNE
- Curs d'introducció a la psicologia sistèmica
- Curs Cos ART
- Curs Més que música. Models didàctics per treballar amb conjunt instrumental Orff.

3. CADA COP MÉS PRESENTS AL MÓN DE L'ENSENYAMENT I A LA SOCIETAT CIVIL. UN CLAR OBJECTIU DE LES COOPERATIVES

Fer-nos cada cop més visibles dins el món de l'ensenyament; aconseguir marcar una clara diferència entre nosaltres i les altres escoles concertades; assumir la nostra voluntat de ser centres educatius amb una clara voluntat de servei públic, però diferenciats de l'escola pública; en definitiva, aconseguir que la marca «Som Cooperativa» transmeti per si mateixa els nostres valors i trets d'identitat. Aquests i altres han estat els «mantres» que, durant aquesta època que descrivim, ens han fet dinamitzar moltes activitats per mostrar a la comunitat educativa i a la societat civil la feina que dia a dia es fa als nostres centres.

Una primera passa va ser la difusió del nostre model cooperatiu a través del programa Iniciatives als Instituts que organitzà el Consell de Mallorca, fins que les «incomprensibles retallades» donaren per liquidat aquest programa. Paral·lelament la UCTAIB, amb el suport de la Direcció General de Formació Professional, va editar el 2008 un DVD titulat *Com muntar una cooperativa*. També es va dur a terme, durant el temps que els recursos ho permeteren (any 2011), i gràcies a la Direcció General de Política Lingüística, l'edició de setze murals temàtics per evitar l'ús de barbarismes en català als centres escolars de la nostra comunitat autònoma. En la mateixa línia de visibilització de les nostres cooperatives d'ensenyament, durant una sèrie d'anys la sectorial va editar tríptics informatius dels serveis de cada escola: *El fulletó de matrícula*, *El teu fill a una cooperativa*, etc. En l'actualitat s'està elaborant un nou catàleg de cooperatives d'ensenyament i de treball.

Dins aquesta objectiu de mostrar la nostra feina, els grups intercooperatius que abans hem descrit ens han ofert per si mateixos la via perfecta per mostrar-la a tota la societat. N'és un exemple la feina del grup MUSICOOOP, que, en el moment en què es redactava aquest article, preparava el VI Concert Cooperatiu Solidari. Volem destacar l'èxit de totes les edicions d'aquest esdeveniment, que fins ara han estat les següents:

- I Concert Cooperatiu Solidari (Teatre Xesc Forteza, Palma)
- II Concert Cooperatiu Solidari (Conservatori de Música de Palma), a benefici de l'associació Debra
- III Concert Cooperatiu Solidari (Teatre Principal de Palma), a benefici de l'associació Down i Més
- IV Concert Cooperatiu Solidari (Teatre Principal de Palma), a benefici de l'associació UCTAIB
- V Concert Cooperatiu Solidari (Teatre Principal de Palma), a benefici de l'associació APNAB-Gaspar Hauser

La participació d'alumnes i cooperatives, que ha anat en augment des dels primer concert, en el qual participaren cinc cooperatives, fins a les previsibles deu del proper VI concert, evidencia l'èxit sense precedents d'aquesta iniciativa.

Un altre grup que ha treballat de valent és el EFCOOP, de professionals de l'educació física de les cooperatives, que des de 2009 ha organitzat cinc jornades intercooperatives dins la setmana de celebració del Dia Internacional del Cooperativisme, on més de 150 treballadors i socis de les nostres empreses docents gaudeixen d'un horabaixa practicant esports cooperatius. A més, des del curs 2010-2011, aquests docents de l'educació física han engegat un interessant projecte amb els alumnes de quatre cooperatives, en què durant una jornada practiquen esports no competitiu sense diferenciació per sexes, com el Korfball, el Kinball, Torre Pilota i tota una sèrie de pràctiques i jocs en els quals el més important és cooperar per assolir aquest objectiu. Durant el present curs ja s'han realitzat les IV Jornades, amb una participació de més de dos-cents cinquanta alumnes.

D'altra banda durant aquests anys el Grup INFOCOOP ha seguit treballant per difondre el programari lliure i la seva adaptació en el quefer diari dels nostres centres. Prova d'això és el seguiment del

programa Xarxipèlag, així com la dotació als nostres centres de tota la infraestructura necessària per poder optimitzar aquest programa. Un altre bon projecte va ser el de les Wiipissarres, subvencionat per la Direcció General de Recerca, Desenvolupament Tecnològic i Innovació del Govern de les Illes Balears, i que ha representat un important avenç en la generalització de pissarres digitals a les nostres cooperatives. Finalment, el grup ha organitzat tota una infraestructura dins les cooperatives associades al projecte Xarxipèlag, coordinat per Jaume Obrador. Aquest grup té previst presentar una ponència de treball al proper XVI Congrés de la UECOE (Unión Española de Cooperativas de Enseñanza), que es durà a terme els propers dies 13, 14 i 15 d'octubre de 2014 a Sevilla.

El grup TEATRECOOP, en la seva curta existència, ens va fer gaudir el 2011 d'un impressionant *Flash Mob* a la plaça Major de Palma, en què participaren més de tres-cents alumnes de les cooperatives, i el 2012 d'un atractiu cercaviles per Palma, on es replegaren quasi un mil·lenar d'alumnes, docents i famílies de les cooperatives. Ambdues activitats es realitzaren per commemorar el Dia Mundial del Teatre. També volem destacar l'Acampada de Teatre, que alumnes de diverses cooperatives feren al final del curs 2011-2012 a la cooperativa CIDE.

SOLIDARITATCOOP, emparat pel principi cooperatiu de l'ACI (Aliança Cooperativa Internacional, Manchester, 1995) anomenat «Interès per la comunitat», ha donat suport a distints projectes solidaris en alguns països empobrits i ha dinamitzat, juntament amb la Sectorial d'Ensenyament, projectes com el Banc d'Aliments, les Motxilles Solidàries, etc.

El grup de DIRECCIÓ PEDAGÒGICA, durant el curs escolar 2013-2014, ha posat en marxa una iniciativa per fomentar un dels trets d'identitat més valuosos de les cooperatives, la creació artística.

4. CREACIÓ ARTÍSTICA

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

La seva plasmació ha estat la celebració del primer Certamen Literari de les Cooperatives d'Ensenyament, en el qual, a més d'un important nombre de participants en totes les categories, s'ha demostrat l'alt nivell dels escriptors novells que hi ha a les nostres aules. A més a més, també hem participat en els Jocs Florals de Catalunya, on dos alumnes de la cooperativa Es Lledoner foren guardonats: el segon premi de Prosa del primer cicle de primària i l'accèsit de primer cicle d'ESO.

No volem deixar d'esmentar la feina silenciosa i constant del grup GERÈNCIACOOP, que amb la seva tasca diària aconseguix que les nostres empreses siguin cada dia més sòlides, solvents i que tinguin més expectatives de futur.

Com ja haureu vist la feina dels grups intercooperatius ha estat molt important i d'una gran vàlua per aconseguir la visibilitat del nostre moviment. Però la feina coordinada de totes les cooperatives i de la

pròpia Sectorial d'Ensenyament de la UCTAIB ha donat com a fruit la realització d'una jornada cada any d'ençà de la celebració del nostre I Congrés de Cooperatives d'Ensenyament, celebrat a Sant Honorat (Algaida) el 25 de gener de 2008. A continuació us detallam quines han estat aquestes jornades:

- Curs 2009-2010: Jornada per l'èxit escolar. Reunides el mes de febrer de 2010, les cooperatives participants aprovaren, després d'un interessant debat, la declaració sobre l'èxit escolar de les cooperatives d'ensenyament al Centre de Cultura «Sa Nostra» de Palma.
- Curs 2010-2011: Jornada d'innovació educativa de les cooperatives d'ensenyament. Realitzada el mes de març de 2011 a l'edifici de sa Riera (UIB), amb el suport de l'ICE, les cooperatives participants mostraren a tota la comunitat escolar les seves experiències i els seus projectes més interessants.
- Curs 2011-2012: Jornada d'educació infantil de les cooperatives d'ensenyament. Realitzada el mes de maig de 2012 a Porreres, amb la participació de la totalitat de cooperatives d'aquest nivell i amb l'assistència de quasi un mil·lenar de persones.
- Curs 2013-2014: Jornada d'orientació professional: les cooperatives pel teu futur. Realitzada el mes de maig de 2014 a la cooperativa del CIDE, més de vint-i-dos estands mostraren tota l'oferta formativa i professional de les cooperatives de treball. Hi passaren prop de mil alumnes dels nostres i altres centres educatius de Mallorca.

Finalment consideram que la nostra presència és cada dia més notable, afavorida especialment per la nostra pàgina web i per la contínua presència dins les xarxes socials a través de Facebook i twitter. Ens resta molta feina per fer, en som ben conscients. Però estam segurs que, de cada dia més, la marca «Som Cooperativa» transmet a la societat un clar missatge d'ensenyament de qualitat.

5. OBRINT LES ESTRUCTURES A ALTRES ÀMBITS. LA NOSTRA MIRADA A L'EXTERIOR

Fins al curs 2010-2011, la sectorial estava representada a l'àmbit de les cooperatives de treball per COCETA (Confederación Española de Cooperativas de Trabajo Asociado). Va ser durant aquest curs escolar que la nostra Sectorial d'Ensenyament va passar a ser membre de ple dret de la UECOE (Unión Española de Cooperativas de Enseñanza). El curs següent, aprofitant que el 2012 va ser declarat per l'ONU Any Internacional del Cooperativisme, es va crear la Federació de Cooperatives de les Illes Balears, a la qual, evidentment, està integrada la nostra sectorial. Durant el curs 2012-2013 la UECOE i, com és obvi, la Sectorial d'Ensenyament de la UCTAIB, es varen associar a FED-ACES, organització empresarial representativa de les cooperatives d'ensenyament de l'Estat espanyol, la qual ha negociat i signat per primera vegada el conveni col·lectiu d'ensenyament concertat; la seva actuació va ser decisiva en la mesa de negociació del VI Conveni col·lectiu.

Aprendre d'altres experiències cooperatives, especialment de l'Estat espanyol i de França, ha motivat sempre la sectorial i totes les cooperatives a participar en viatges dels quals s'han tret

interessants conclusions, aprenentatges de qualitat i projectes de futur. Així mateix, la participació en els congressos de la UECOFE ens ha obert els ulls a noves experiències i relacions que enriqueixen sempre la nostra tasca diària. Durant aquests anys volem destacar la participació en els següents esdeveniments fora de la nostra comunitat autònoma.

- Curs 2008-2009. Participació com a observadors en el XIII Congrés de la UECOFE, celebrat a Gijón (Astúries)
- Curs 2010-2011. Participació com a membres de ple dret al XIV Congrés de la UECOFE, celebrat a Múrcia.
- Curs 2010-2011. Participació com a ponents a les jornades cooperatives realitzades a Prada, organitzades per la Fundació Roca i Galès
- Curs 2011-2012. Organització i participació d'un viatge cooperatiu per visitar el Grup Mondragon (Euskadi)
- Curs 2012-2013. Participació com a membres de ple dret al XV Congrés de la UECOFE celebrat a Sanxenxo (Galícia)
- Curs 2013-2014. Organització i participació d'un viatge cooperatiu per visitar el Grupo Gredos San Diego (Madrid)

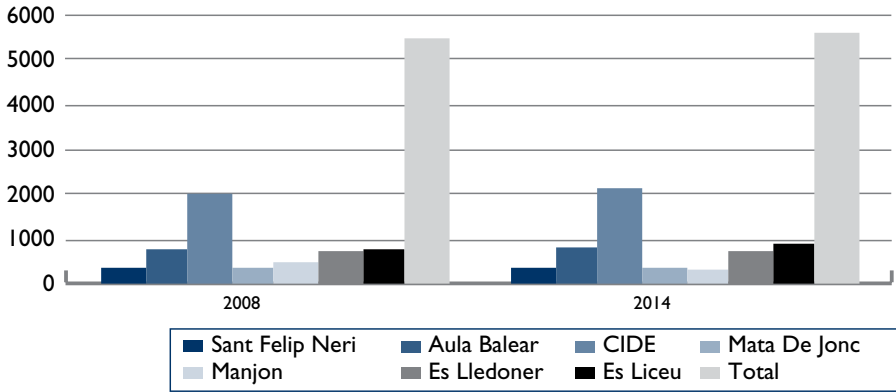
6. LA REALITAT DE LES NOSTRES COOPERATIVES D'ENSENYAMENT

Al resum introductor de l'article de l'Anuari de 2008 ens presentàvem quinze cooperatives d'ensenyament associades a la nostra sectorial. Aquest apartat pretén posar en relleu com hem anat creixent durant aquest temps. Amb aquests gràfics volem, sobretot, deixar clar que el moviment cooperatiu ha augmentat de forma significativa durant el període que va des de 2008 fins a 2014. Podem dir, amb orgull, que hem augmentat força, en nombre de cooperatives i en nombre d'alumnes als quals oferim els nostres serveis. Volem destacar també l'ampliació a altres nivells educatius en què l'any 2008 no estàvem presents —o en què si ho estàvem era de forma molt minoritària— com també la nostra aposta en altres tipus d'ensenyament, com ara les escoles de música i de formació de persones adultes.

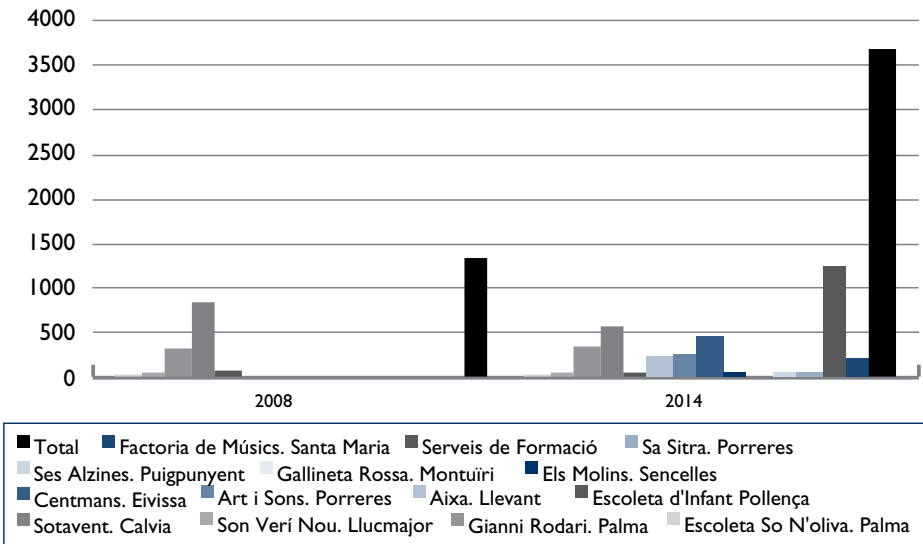
Tot seguit, doncs, us presentam una sèrie de gràfics comparatius de diversos àmbits que consideram importants. Les dades pertanyen a 2008 i a 2014, perquè observeu de manera real i objectiva el nostre creixement com a sectorial.

En termes generals, es pot observar la consolidació de les cooperatives que estan en règim de concert i un augment del nombre d'alumnes, motivat per l'increment d'unitats concertades en nivells com els cicles formatius de grau mitjà, PQPI i mòduls voluntaris.

GRÀFIC 1: COMPARATIVA NOMBRE D'ALUMNES COOPERATIVES D'ENSENYAMENT CONCERTADES 2008-2014

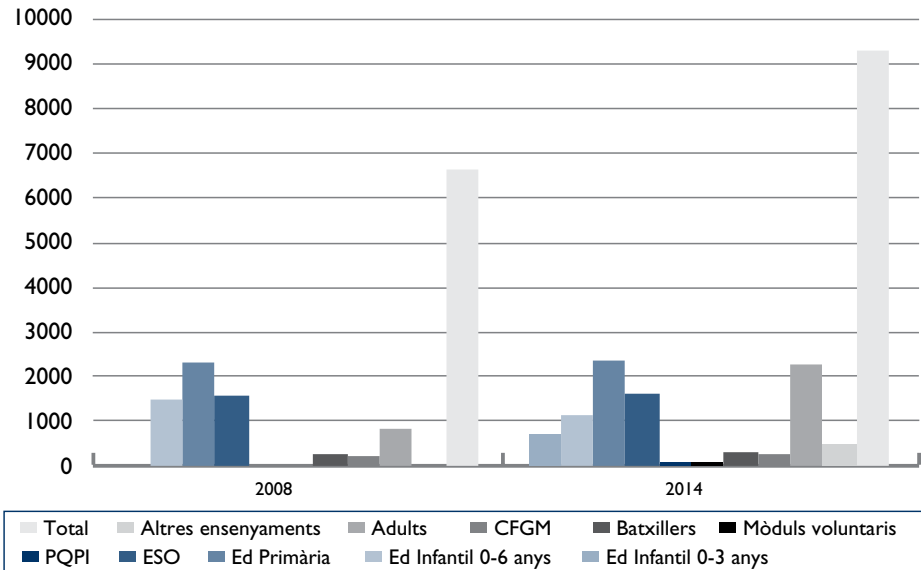


GRÀFIC 2: COMPARATIVA NOMBRE D'ALUMNES COOPERATIVES D'ENSENYAMENT PRIVADES 2008-2014



La feina d'aquests anys de la UCTAIB per aconseguir que les escoletes municipals amb gestió externa anàs a mans de cooperatives, d'una banda, i la creació de noves cooperatives d'ensenyament dedicades a la formació permanent d'adults i d'escoles de música, de l'altra, justifica l'extraordinari augment d'aquestes especialitats dins la nostra sectorial. Hem passat de cinc a catorze cooperatives, la qual cosa, com és lògic, s'ha traduït en un augment del nombre d'alumnes que quasi triplica el de 2008. La quantitat de columnes a zero de moltes cooperatives l'any 2008 s'explica pel que hem exposat abans.

GRÀFIC 3: COMPARATIVA NOMBRE D'ALUMNES COOPERATIVES D'ENSENYAMENT PER NIVELLS 2008-2014



Aquí podem observar que, en nombres absoluts i per nivells educatius, les cooperatives d'ensenyament han augmentat de forma significativa el seu alumnat, la qual cosa és un estímul per treballar de valent i amb més intensitat de cara al futur.

7. EN DEFENSA DELS NOSTRESTRETS D'IDENTITAT. APOSTANT PER UN PACTE PER L'EDUCACIÓ, A FAVOR DE LA LLENGUA CATALANA I L'APRENTATGE DE LLENGÜES ESTRANGERES

Les cooperatives d'ensenyament, tal com ja hem comentat més amunt, aprovarem els nostres trets d'identitat en el I Congrés de Cooperatives d'Ensenyament, realitzat el 25 de gener de 2008 a Sant Honorat (Algaida), amb l'esperit de lluitar per una ensenyança de qualitat. Des d'aquella fita històrica per a les cooperatives, la sectorial sempre ha treballat per aconseguir aquest objectiu. Prova d'això són les distintes accions que al llarg d'aquests anys hem anat duent a terme, de les quals volem destacar les següents:

- Curs 2009-2010. Aportacions de la Sectorial d'Ensenyament al Pacte per l'Educació a l'Estat espanyol.
- Curs 2010-2011. Signatura per part de la Sectorial de la Declaració en defensa d'escola de país.

- Curs 2010-2011. Participació de les cooperatives d'ensenyament, representades per la Sra. Jacqueline Cardell, al Fòrum de reflexió sobre l'escola pública i concertada organitzat per la Conselleria d'Educació i Cultura.
- Curs 2011-2012. Inici de relacions amb el cercle d'educació per tal de poder integrar-nos en la Plataforma per l'Educació.
- Curs 2013-2014. Participació com a membre actiu del GTU (Grup de Treball Unitari de la Comunitat Educativa), per elaborar la Declaració en Defensa de l'Educació.

Pel que fa a aquest darrer curs 2013-2014, es podria qualificar amb molts adjectius. Nosaltres, les cooperatives, el definiríem com complicat. Complicat per la falta de consens. Complicat per l'agressió a la llengua catalana i a la nostra cultura en general. Complicat per la manca d'un model progressiu a l'hora d'implantar una llengua estrangera dins les nostres aules. Complicat pel que han representat, dins les nostres empreses cooperatives i els claustres escolars, les accions unilaterals de l'administració. Complicat per com ha afectat el conflicte educatiu, amb la vaga general com a màxim exponent, en el nostre alumnat i en les seves famílies, etc.

És veritat que aquest curs no ha estat fàcil ni normal, però els fonaments de les cooperatives són forts i difícils de fer trontollar. Per això seguirem lluitant en defensa d'un ensenyament de qualitat i per tots els nostres trets d'identitat, els quals, amb relació amb l'actual situació, tot seguit us exposam:

2. Llengua catalana

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

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

3. Aprenentatge d'altres llengües

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

5. Arrelament a la nostra cultura

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

8. EL NOSTRE FUTUR

El nostre futur ha d'anar encaminat a visualitzar l'existència d'una oferta diferent a la tradicional, que ha de tenir com a objectiu col·laborar en el progrés de l'educació de les Illes Balears i millorar la qualitat de l'ensenyament, tot oferint una opció distinta a la pública i la privada concertada, en què els professionals de les cooperatives es troben prou compromesos, a partir de la dualitat soci d'empresa cooperativa / treballador.

Entenem que l'educació suposa una visió del món, de la persona i de la vida. Per això hem d'avançar cap a un ensenyament personalitzat, tenint en compte les particularitats de cada alumne i aprofitant al màxim els diferents projectes que sorgeixin a través de la intercooperació.

El nostre tarannà democràtic és prou obert i treballa per una educació per a la igualtat que ajudi a compensar les desigualtats socials, tot fent una escola inclusiva, no selectiva ni competitiva, tractant cada alumne en la seva diversitat i aprofitant les seves oportunitats, assumint la complexitat imperant a l'aula i desenvolupant una tasca educativa que amplii els drets de tots els alumnes.

Les cooperatives han de treballar la innovació a través de la creativitat, l'autoreflexió i la coresponsabilitat, a fi de poder complir la seva funció educativa i, alhora, difondre el treball en equip.

El model de gestió democràtica —un soci un vot—, l'obertura a la participació de les famílies en el procés educatiu dels seus fills i la transparència són altres indicadors que s'han de reflectir en el projecte educatiu i de gestió de cada cooperativa, i que han de plasmar de manera autònoma davant la societat. L'escola no només ha de ser una font de coneixements; ha de voler també ser generadora de ciutadans compromesos amb la seva llengua, el seu entorn i el seu patrimoni, i ha de preparar a la vegada l'alumnat per a la seva inserció en la vida adulta, social i professional. I tot això tenint molta de cura a treballar valors tan importants com la convivència, la pau, la solidaritat i la tolerància.

Altres factors que s'han de ressenyar són la formació permanent, no només com a professionals de l'educació també com a socis cooperativistes. Aquesta dualitat ve marcada per l'exigència de la societat de ser empreses competitives i pels canvis continus que s'hi produeixen, els quals succeeixen de forma vertiginosa i que obliguen, individualment i col·lectiva, a demostrar la seva capacitat per millorar l'educació del alumnes i la gestió empresarial per oferir un ensenyament de qualitat.

Aquest eixos són ben visibles en totes les cooperatives d'ensenyament de les Illes Balears i s'aniran enfortint amb l'aparició de grups intercooperatius, els quals, com ha quedat palès al llarg d'aquesta exposició, dinamitzen i donen suport a les diferents accions que impulsen les cooperatives per poder visualitzar un model distint i alternatiu a l'actual. El treball cap a la incorporació d'una tercera llengua, de forma progressiva i amb professorat qualificat, la implantació de les noves tecnologies com a eines educatives de futur i el camí obert per aconseguir una formació professional arrelada a les necessitats de la nostra societat, són alguns dels reptes amb els quals hem començat a treballar, sense perdre mai de vista la visualització del model cooperatiu com a alternativa d'empresa autogestionada pels treballadors mateixos però amb valors i principis que es distingeixen dels convencionals.

El camí és llarg i difícil, no cal dir-ho. En general encara no es coneix prou l'empresa cooperativa, per bé que es tracta d'un model que ha de donar més sostenibilitat a una societat necessitada de valors. En aquest sentit, un dels grans objectius a aconseguir és un pacte social i polític per a l'educació, per a la millora i l'estabilitat del sistema educatiu, en què les cooperatives han de treballar de valent i aportar les seves diferències però caminant alhora cap a un consens que desenvolupi una escola d'èxit, en què la participació de la comunitat educativa sigui prou important per definir l'ensenyament i la societat que volem, sense necessitat d'estar sotmesos a les variants conjuntures que comporten els canvis polítics.

(Assessorament lingüístic: Miquel À. Lladó Ribas)

El grau d'Educació Primària de la UIB: passat, present i futur

Josep Vidal

Josep Lluís Oliver

RESUM

Els estudis de Grau d'Educació Primària són una peça clau a l'engranatge del procés educatiu. Aquest article pretén donar a conèixer els principals trets d'aquests estudis, mostrant com s'estructuren a altres països europeus, la distribució del pla d'estudis, el seguiment que es fa de la titulació, principals problemes existents a dia d'avui, i dades destacables del darrer informe de la comissió de garantia de qualitat.

Per altra banda, també volem fer una crítica a la gestió educativa que s'està duent a terme des de l'administració pública i les conseqüències que té, tant sobre el propi sistema educatiu, com sobre els estudis de Grau d'Educació Primària.

RESUMEN

Los estudios de Grado de Educación Primaria son una pieza clave en el engranaje del proceso educativo. Este artículo pretende dar a conocer los principales rasgos de estos estudios, mostrando cómo se estructuran en otros países europeos, la distribución del plan de estudios, el seguimiento que se hace de la titulación, principales problemas existentes a día de hoy, y datos destacables del último informe de la comisión de garantía de calidad.

Por otra parte, también queremos hacer una crítica a la gestión educativa que se está llevando a cabo desde la administración pública y las consecuencias que tiene, tanto sobre el propio sistema educativo, como sobre los estudios de Grado de Educación Primaria.

INTRODUCCIÓ

El debat actual sobre la professió de mestre és complex. En primer lloc, s'ha de tenir en compte el context actual en el qual es desenvolupa la professió de mestre. Ens trobem en una societat cada vegada més canviant, en la qual les exigències formatives als ciutadans són cada vegada de major nivell. Desenvolupar-se de manera eficaç en la societat moderna de cada vegada exigeix de majors i més sofisticats coneixements.¹

L'escola segueix sent la institució en la qual desemboquen aquestes demandes. D'altra banda, la complexitat de la vida social, la globalització, la facilitat per a la mobilitat, les desigualtats creixents a escala mundial, l'afany de progrés material i benestar objectiu i subjectiu, entre d'altres factors, també plantegen una major complexitat social i de convivència. I a l'escola se li encomana la tasca de preparar les persones per desenvolupar-se en aquest context.

¹ Un exemple molt recent n'és la supressió de la tramitació en paper de la declaració de l'impost sobre la renda de les persones físiques de 2013, que havia de ser substituïda per l'única via de la tramitació telemàtica. El Ministeri d'Hisenda i Administracions públiques va haver de renunciar a aquesta pretensió per les innúmers queixes de persones que no tenen ni coneixements ni mitjans per efectuar la tramitació de forma exclusiva per aquesta via.

Les necessitats dels diferents sistemes productius i laborals, canviants segons el model productiu de cada indret, també han de ser satisfetes per la formació escolar (no fa molt de temps, el ministre d'Educació va afirmar que la finalitat del sistema educatiu era formar treballadors) i més encara quan des de 2008 la formació contínua en el si de les empreses ha caigut de forma notòria (Adecco 2014).

En definitiva, només amb la relació d'aquests factors creiem que queda clara la dificultat de respondre de forma adequada a tots aquests requeriments, suposant, a més, que siguin pertinents. La necessitat que les forces polítiques i professionals implicades en el fet educatiu superin les tradicionals i actuals postures, ancorades en postulats ideològics, fa que, més que aportar una solució al problema educatiu actual, actuïn a manera de bandera davant els seus votants o fidels. L'acord i el consens és un element primordial per a l'avenç en aquesta qüestió.

S'ha reiterat per activa i passiva per part de veus autoritzades en el tema, la necessitat d'arribar a un pacte polític al màxim nivell que doti d'estabilitat el sistema educatiu i que, alhora, permeti abordar reformes i millores que no alterin l'essencial. Aquesta opció no s'ha escomès amb convicció i rigor per part dels agents polítics implicats, atès que es planteja la qüestió amb idees preconcebudes que intenten aprofitar el pacte per embotir-hi postulats de base ideològica. Sense una assessoria tècnica neutral, rigorosa i amb base científica que marqui clarament els aspectes de millora, sembla impossible transcendir aquesta fase inicial, basada en la desconfiança mútua entre les parts. Desconfiança justificada perquè cap de les parts es creu que l'altra tingui voluntat real de millora del sistema. Pesen massa les directrius de partit, el pes de grups de pressió amb interessos molt específics (econòmics, entre d'altres) i les servituds ideològiques d'aquests grups, per tal d'arribar a uns acords que haurien de tenir com a únic punt de partida l'interès públic i general i la millora de l'eficàcia, i eficiència del sistema educatiu basada en evidències.

Dit això, sembla evident que confegir uns plans d'estudis que donin resposta satisfactòria a tots aquests requeriments sembla una tasca impossible. Però, precisament per aquest motiu, cal determinar quin ha de ser el model formatiu que prepari els futurs mestres per exercir la seva funció. Indubtablement, la professió de mestre i la seva rellevància en la nostra societat justifica per si sola el grau d'Educació Primària. S'ha de tenir present que es tracta d'un estudi amb una llarga tradició a les universitats espanyoles, que ha sofert al llarg dels anys diferents canvis en els seus plans d'estudis, tot intentant sempre respondre a la demanda social. Actualment el nostre sistema educatiu requereix d'un professional capaç d'atendre globalment les necessitats educatives de l'alumnat de les dues primeres etapes educatives: l'educació infantil i primària.

Els estudis de grau d'Educació Primària s'iniciaren al curs 2009-10 en substitució de les titulacions de mestre de primària i de les especialitats d'educació musical, educació física, llengua estrangera i educació especial. Per altra banda, el grau d'Educació Infantil ha substituït l'especialitat d'Educació Infantil.

La qualitat d'aquest títol de grau exerceix un efecte exponencial en l'àmbit educatiu, inclosa la investigació, i, per descomptat, també en l'àmbit social. En efecte, l'educació primària és una etapa obligatòria del sistema educatiu espanyol (de 6 a 12 anys d'edat), estructurada en tres cicles fins al curs 2013-14 i en dos cicles a partir del curs 2014-15. La finalitat d'aquesta etapa

és la contribució al desenvolupament personal, intel·lectual i social de la població escolar, mitjançant els processos d'ensenyament-aprenentatge de contingut científic, matemàtic, lingüístic, social, ètic, artístic, psicomotor i tecnològic. Els mestres d'educació primària per implementar adequadament aquests processos, segons les previsions de la Llei orgànica d'educació de 2006, han d'adquirir la formació acadèmica, teòrica i pràctica, que requereix la seva professionalització i que aquest títol ofereix.

El caràcter obligatori de l'etapa d'educació primària i la necessitat educativa i social de l'etapa d'educació infantil són garantia de la permanent demanda de mestres per a l'exercici de la seva professió en centres públics, concertats i privats. A la Comunitat Autònoma de les Illes Balears i a la resta de les comunitats autònomes, el desenvolupament quantitatiu i qualitatiu del sistema educatiu converteix la professió de mestre d'educació infantil i la professió de mestre d'educació primària en una peça clau en tot el procés educatiu.

ELS ESTUDIS DE MESTRE DE PRIMÀRIA EUROPA

En l'àmbit disciplinar, el títol de grau d'Educació Primària es connecta acadèmicament i professionalment amb el de grau d'Educació Infantil i el postgrau d'Educació Secundària en les seves diferents especialitats, les titulacions en Pedagogia, Psicopedagogia, Educació Social, Treball Social i Psicologia.

Aquest títol existeix, amb una llarguíssima tradició des de la institucionalització dels sistemes educatius al llarg del segle XIX, en tots els països de la Unió Europea. En aquest moment, i d'acord amb la informació oferta pel Llibre Blanc sobre el títol de grau de Magisteri elaborat per l'Agència Nacional d'Avaluació i Acreditació (ANECA), (vol. I, pàg. 32): «la tendència majoritària a Europa és de quatre anys (66% dels països) [...] concedint gran importància a la formació pràctica (entre 30 i 60 crèdits)» (vol. I, pàg. 36).

Pel que fa als vint-i-cinc països de la Unió Europea, tots compten amb els estudis de grau de Mestre, encara que hi ha certa diversitat (en anys de formació, en la manera d'entendre la professió, etc.). A continuació es relacionen algunes dades:

- Alguns països imparteixen els estudis de manera generalista (entre ells Alemanya, Bèlgica, Malta, Portugal, França).
- La titulació amb itineraris o especialitats és present en altres països europeus (Txèquia, Xipre, Eslovènia, Finlàndia, Itàlia, Estònia, Polònia, Suècia i Espanya).
- L'estructura dels estudis consta d'un cicle de formació general i un postgrau d'especialitat (Àustria, Grècia, Letònia, Lituània, Luxemburg, Holanda i Hongria).

La formació d'aquest professorat s'organitza segons paràmetres que permetin l'exercici professional adequat davant dels reptes d'una societat del coneixement i la informació fortament globalitzada.

Efectivament, la formació de docents per a l'escola infantil i primària és una pràctica estesa a tot el món. Una de les fonts de consulta obligada és l'UNESCO, que a través de múltiples treballs i documents ha tractat d'oferir una visió compartida a nivell mundial de l'educació en el segle XXI, i és la principal promotora d'una educació que contempli quatre aspectes fonamentals: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a conviure i aprendre a ser, i que ha estat tinguda en compte en el disseny de l'educació basada en competències.

OBJECTIUS DE LA TITULACIÓ

Pel que fa a la professió de mestre, la societat actual demana un professional qualificat, que no sols ha de saber ensenyar coneixements, sinó que, amb la seva forma d'ensenyar, ha de transmetre uns valors i unes actituds.

Seguint l'apartat 3 de l'ordre ECI/3857/2007 de 27 de desembre, per la qual s'estableixen els requisits per a la verificació dels títols universitaris oficials que habilitin per a l'exercici de la professió de mestre d'Educació Primària, en què apareixen les competències generals que els estudiants han d'adquirir, s'han seleccionat els següents objectius que es concreten en les competències que apareixen en l'apartat següent:

1. Conèixer les àrees curriculars de l'educació primària, la relació interdisciplinària entre elles, els criteris d'avaluació i el cos de coneixements didàctics entorn dels procediments d'ensenyament i d'aprenentatge respectius.
2. Dissenyar, planificar i avaluar processos d'ensenyament i aprenentatge, tant individualment com en col·laboració amb altres docents i professionals del centre.
3. Abordar amb eficàcia situacions d'aprenentatge de llengües en contextos multiculturals i plurilingües. Fomentar la lectura i el coneixement crític de textos dels diversos dominis científics i culturals continguts en el currículum escolar.
4. Dissenyar i regular espais d'aprenentatge en contextos de diversitat i que atenguin a la igualtat de gènere, a l'equitat i al respecte als drets humans que conformin els valors de la formació ciutadana.
5. Fomentar la convivència a l'aula i a fora, resoldre problemes de disciplina i contribuir a la resolució pacífica de conflictes. Estimular i valorar l'esforç, la constància i la disciplina personal dels estudiants.
6. Conèixer l'organització dels col·legis d'educació primària i la diversitat d'accions que comprèn el seu funcionament. Exercir les funcions de tutoria i d'orientació amb els estudiants i les seves famílies, tot atenent les singulars necessitats educatives dels estudiants. Assumir que l'exercici de la funció docent ha d'anar perfeccionant-se i adaptant-se als canvis científics, pedagògics i socials al llarg de la vida.

7. Col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn social. Assumir la dimensió educadora de la funció docent i fomentar l'educació democràtica per a una ciutadania activa.
8. Mantenir una relació crítica i autònoma respecte dels sabers, els valors i les institucions socials públiques i privades.
9. Valorar la responsabilitat individual i col·lectiva en la consecució d'un futur sostenible.
10. Reflexionar sobre les pràctiques d'aula per innovar i millorar la tasca docent. Adquirir hàbits i destreses per a l'aprenentatge autònom i cooperatiu i promoure'l entre els estudiants.
11. Conèixer i aplicar a les aules les tecnologies de la informació i de la comunicació. Discernir selectivament la informació audiovisual que contribueixi als aprenentatges, a la formació cívica i a la riquesa cultural.
12. Comprendre la funció, les possibilitats i els límits de l'educació en la societat actual i les competències fonamentals que afecten els col·legis d'educació primària i els seus professionals. Conèixer models de millora de la qualitat amb aplicació als centres educatius.

La titulació de grau d'Educació Primària, d'acord amb el Reial decret 1393/2007, de 29 d'octubre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments universitaris oficials, ha de contribuir al coneixement i el desenvolupament dels drets humans, els principis democràtics, els principis d'igualtat entre dones i homes, de solidaritat, de protecció mediambiental, d'accessibilitat universal i disseny per a tots i de foment de la cultura de la pau.

DISTRIBUCIÓ DEL PLA D'ESTUDIS

La distribució de crèdits es realitzà atenent les indicacions de la Resolució 22012, de 17 de desembre de 2007, i de l'Ordre ECI/3857/2007, de 27 de desembre, que estableix un nombre de crèdits mínims: mòduls de formació bàsica (mínim 60 crèdits), mòduls didàctics disciplinaris (mínim 100 crèdits) i pràcticum (mínim 50 crèdits, inclòs el treball de fi de grau). També se seguí el Reglament d'ordenació dels ensenyaments universitaris de grau de la Universitat de les Illes Balears que estableix que cada crèdit ECTS ha de tenir un valor de 25 hores i que en cada semestre l'alumne ha de cursar 30 crèdits ECTS, és a dir, 60 crèdits per any.

El pla d'estudis de grau d'Educació Primària de la UIB s'estructura en tres grans blocs, constituïts per deu mòduls, devuit matèries i seixanta-nou assignatures.

Una de les millores del pla d'estudis respecte a plans anteriors, i en resposta a la demanda dels centres educatius, va ser augmentar la durada de les pràctiques. A la titulació hi ha tres períodes de pràctiques amb les següent característiques:

- Pràctiques I (18 crèdits): el practicant es vincula a un grup classe de primer cicle de primària i participa a totes les assignatures.
- Pràctiques II (18 crèdits): el practicant es vincula a un grup classe de segon o tercer cicle de primària i participa a totes les assignatures.
- Pràctiques de menció (9 crèdits): el practicant es vincula a un tutor/a especialista i participa, com a mínim, a un total de dotze hores setmanals de l'assignatura específica de la menció, a més de possibles assignatures de les quals sigui responsable el seu tutor/a.

QUADRE I. DISTRIBUCIÓ D'ASSIGNATURES PER CURS I SEMESTRE

Curs	1r semestre	2n semestre
1	<ul style="list-style-type: none"> - Bases didàctiques i disseny curricular - Pensament i contextos educatius contemporanis - TIC aplicades a l'Educació Primària - Llengua catalana - Llengua espanyola. Estratègies per a la comunicació 	<ul style="list-style-type: none"> - Psicologia del desenvolupament en l'edat escolar - Organització i gestió educativa - Sociologia, convivència i educació - Matemàtiques de l'educació primària - Llengua anglesa i la seva didàctica I
2	<ul style="list-style-type: none"> - Psicologia de l'educació i acció tutorial - Educació inclusiva - Lectura i escriptura inicials - Didàctica de les matemàtiques I - Ciències socials i la seva didàctica I 	<ul style="list-style-type: none"> - Intervenció psicoeducativa en les dificultats del llenguatge en context escolar - Dificultats específiques d'aprenentatge - Educació física i la seva didàctica - Educació artística: plàstica i visual - Llengua anglesa i la seva didàctica II
3	<ul style="list-style-type: none"> - Educació artística: música - Educació física i hàbits saludables - Ciències experimentals i la seva didàctica I - Ciències socials i la seva didàctica II - Mitjans i recursos tecnològics en el procés E-A en l'educació primària 	<ul style="list-style-type: none"> - L'ensenyament de la llengua espanyola a l'educació primària - Optativa de menció - Pràctiques I
4	<ul style="list-style-type: none"> - Ciències experimentals i la seva didàctica II - Didàctica de les matemàtiques II - Pràctiques II 	<ul style="list-style-type: none"> - Literatura catalana i universal per a l'educació primària - Habilitats lingüístiques per a l'educació primària - Optativa de menció - Pràctiques de menció - Treball fi de grau

Segons l'Ordre ECI/3857/2007, el nivell de llengua espanyola i de llengua catalana que, en finalitzar el grau, han d'haver adquirit els estudiants és el nivell CI, d'acord amb el Marc Europeu de Referència per a les llengües.

En relació amb la llengua espanyola, es considera que l'alumnat que cursi els estudis de grau d'Educació Primària ha d'aprovar les assignatures corresponents a la matèria de llengua espanyola, amb un valor de 15 crèdits, per tal d'assolir l'esmentat nivell i, alhora, per capacitar-lo per impartir-ne l'ensenyament en aquesta etapa.

Pel que fa a la llengua catalana, i amb l'objecte d'obtenir la competència lingüística exigida per exercir la professió de mestre a les Illes Balears, es considera que s'acompleix aquest requisit en finalitzar els estudis de grau havent cursat i aprovat les assignatures de llengua catalana que formen part del currículum obligatori del grau. En aquest sentit, la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears establí que l'alumnat del grau d'Educació Primària ha de fer un mínim de 21 crèdits, que han de garantir el domini de la llengua catalana i les competències bàsiques per al seu ensenyament en aquesta etapa educativa.

Finalment, i pel que fa al coneixement d'una llengua estrangera, d'acord amb el Marc Comú Europeu de Referència per a les Llengües, en finalitzar el grau els estudiants haurien de saber expressar-se segons el nivell B1. No obstant això, el coneixement de la llengua anglesa que marca l'article 17 del Reglament d'ordenació dels ensenyaments universitaris de grau de la Universitat de les Illes Balears, estableix que els estudiants hauran d'adquirir el nivell B2.

Normalment, el debat inicial sobre la funció docent als nivells obligatoris, se centra en el caràcter de la professió. En els dos pols del debat trobem, d'una banda, el que es postula a favor d'un model de professorat generalista, per al qual no és necessària cap especialització i, de l'altra, a l'altre extrem, figura qui defensa l'especialització del professorat en funció de les diferents àrees competencials del Pla d'Estudis.

El cert és que el model actual impulsat des del Ministeri en aquests darrers anys no respon clarament a cap d'aquests dos models, la qual cosa provoca una situació de confusió que afecta la qualitat de la formació del professorat. Com en tants d'aspectes del fet educatiu, és aquesta una qüestió fonamentalment tècnica, però també fortament condicionada per l'acció política.

Quan es va abordar la reforma dels plans d'estudis per adaptar-nos a l'Espai Europeu d'Educació Superior, tant la CED (Comissió d'Elaboració i Disseny dels nous títols de grau) del grau d'Educació Primària com la CADE (Comissió Assessora del Disseny i Elaboració dels nous títols de grau) van considerar la creació de mencions qualificadores de 30 crèdits europeus en qualitat d'itineraris formatius de grau. La Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears es va mostrar d'acord amb aquesta proposta sempre que es dissenyés un pla d'estudis de grau d'Educació Primària que emfatitzés la formació generalista. Aquesta aposta suposava, doncs, potenciar un model formatiu de caire generalista.

Amb aquestes premisses, i d'acord amb el criteri de la CED es presentaren set mencions pròpies de la titulació, amb un total de 30 crèdits cadascuna, que són les següents:

- Menció d'audició i llenguatge.
- Menció de suport educatiu.
- Menció d'educació física.
- Menció d'educació musical i artística.
- Menció de llengua estrangera (anglès).
- Menció en orientació i acció tutorial.
- Menció en tecnologia educativa.

Tal i com es detalla al pla d'estudis aprovat per l'ANECA, el fet de cursar una o altra menció no afecta en cap cas a l'adquisició de totes les competències definides per exercir la professió de mestre d'educació primària en el nostre pla d'estudi. Dels 30 crèdits que constitueixen una menció, només nou deriven d'optativitat, els restants formen part de matèries bàsiques o obligatòries (12 crèdits) i pràctiques externes (9 crèdits).

La sorpresa vingué temps després, amb la publicació al BOIB de la Resolució del conseller d'Educació, Cultura i Universitats, de 2 de desembre de 2011, per la qual s'estableix el procediment per a l'adquisició i per al reconeixement d'especialitats d'acord amb el Reial Decret 1594/2011, de 4 de novembre, pel qual s'estableixen les especialitats docents del cos de mestres que exerceixen les seves funcions a les etapes d'educació infantil i d'educació primària regulades a la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació. Segons la publicació al BOIB de la Resolució, es reconeixen un total de cinc especialitats vinculades als estudis de grau d'Educació Primària.

Aquest Decret, a la pràctica, equiparà l'obtenció de determinades mencions a les antigues especialitats, cosa que generarà una forta contradicció interna en relació amb les seves pròpies directrius i amb la lògica que havia imperat en la reforma recent dels plans d'estudis. Això, *de facto*, va implicar inhabilitar dues de les mencions que a la nostra universitat s'havien implantat, ja que no tenien correlació amb cap especialitat: Tecnologia educativa i Orientació i acció tutorial. En paral·lel, l'Administració educativa va seguir amb la lògica de dotació de places vacants com si no hagués passat res i assignà part d'aquestes places amb configuració d'especialitat.

Tanta descoordinació i canvi de criteris dificulta en gran mesura l'aposta per un model formatiu clar, que, recordem, no és una tasca que s'acabi quan s'ha elaborat un pla d'estudis, sinó que es va millorant i perfeccionant any rere any. La fotografia instantània de la situació actual seria la següent: es forma el professorat d'Educació Primària d'acord amb un model que de partida és generalista, es cursen uns itineraris formatius de poca intensitat formativa i després la Conselleria equipara aquests professionals a diferents especialitats per a les quals no s'ha obtingut una formació adient, atès que la formació especialitzada, d'acord amb les regles del joc que forçà el Ministeri d'Educació, deixava per a la formació de postgrau la possible i necessària especialització de part del professorat. Les didàctiques específiques i la formació vinculada amb l'atenció a la diversitat han estat les grans damnificades d'aquest procés, desordenat i confús.

SEGUIMENT DE LA TITULACIÓ

Des de la implantació dels plans d'estudis adaptats a l'Espai Europeu d'Educació Superior, la creació de comissions de garantia de qualitat de les diferents titulacions ha permès conèixer de manera més exhaustiva el grau de satisfacció tant dels alumnes com del professorat i del personal d'administració i serveis (PAS), i establir criteris de qualitat objectius.

Els principals problemes que es van repetint els darrers anys són els següents:

- Al curs 2013-14 els estudis del grau d'Educació Primària han mobilitzat 1.047 alumnes i

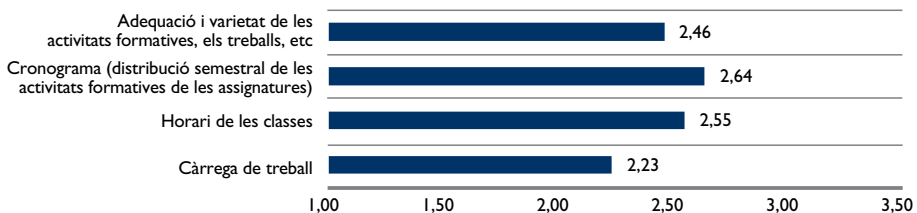
143 professors/es d'onze departaments diferents, la qual cosa ha fer necessari seguir treballant en la coordinació entre els diferents implicats: professorat, alumnat i òrgans de gestió.

- Les infraestructures de què disposem per dur a terme les classes de gran grup presenten, en molts de casos, problemes de capacitat. El problema sorgeix de l'elevada ràtio alumne-grup, que en un 40% de les assignatures està per sobre de 80. A l'edifici Guillem Cifre de Colonya, la Facultat d'Educació disposa, a priori, d'un total de tretze aules disponibles per a la docència en grans grups, les quals es distribueixen en: vuit amb una capacitat inferior als 74 alumnes, dues amb capacitat per 82 alumnes, i tres amb capacitat superior als 100 alumnes. Aquesta situació provoca que a principi de curs hi hagi classes amb més alumnes que capacitat té l'aula.
- La qüestió anterior no se centra tant en la necessitat d'una millora de la capacitat de les aules, sinó en la necessitat de reduir el nombre d'alumnes per grup, especialment quan es compara la ràtio actual amb les dels plans d'estudis anteriors, que eren al voltant d'un 25% inferiors.
- A més, s'ha de destacar la dificultat per part del professorat de dur a terme una avaluació contínua i personalitzada per la gran quantitat d'alumnes.

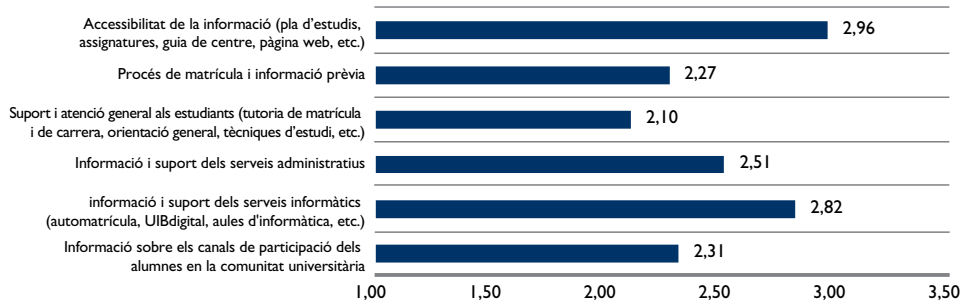
De l'informe del curs 2012-13 facilitat pel Servei d'Estadística i Qualitat Universitària (SEQUA), destaquem les següent dades:

- El grau d'assoliment de les competències des del punt de vista de l'alumnat se situa en el 66.1%, i des del punt de vista del professorat en el 50%.
- En una escala d'1 a 4, el grau de satisfacció de l'alumnat amb la seva titulació es de 2.64, amb el procés d'accés i admissió és de 2.96, amb el procés de tutoria i orientació del professorat un cop matriculats és de 2.38, amb el seguiment que fa el professorat de la guia docent és de 2.55 i, amb els serveis administratius és de 2.51.
- La taxa d'èxit entre l'alumnat se situa en el 93.17%, molt per sobre del 80% establert a l'objectiu VERIFICA.
- El grau de satisfacció del professorat amb la titulació és de 2.84.

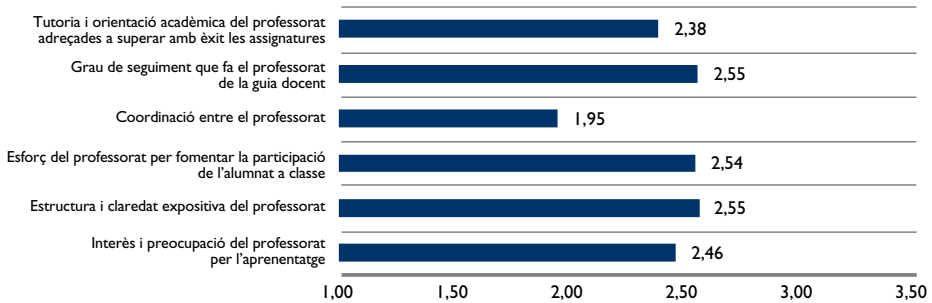
GRÀFIC I: ORGANITZACIÓ / PLANIFICACIÓ DEL PROGRAMA FORMATIU



GRÀFIC 2: INFORMACIÓ I SUPORT



GRÀFIC 3: PERSONAL ACADÈMIC



Font: SEQUA (UIB), 2012

CONCLUSIONS

Volem cridar l'atenció en el fet que la millora de la qualitat docent no s'acaba amb la formació inicial del professorat. La selecció del professorat és el moment en el qual d'entre el conjunt de persones que opten a una plaça docent s'hauria de seleccionar els que poden desenvolupar aquesta tasca de la millor forma possible. Les formes de selecció actuals no responen a l'objectiu esmentat i necessitarien d'una reforma amb profunditat per tal d'assegurar que els millors docents accedissin a la professió. No és la nostra pretensió en aquest article desenvolupar com hauria de fer-se aquesta selecció, però probablement, a més de proves de coneixements i capacitat, hauria de tenir una part pràctica amb seguiment intensiu per professorat titular avaluat i habilitat per informar de forma positiva o negativa en relació amb l'exercici professional dels candidats. És impossible garantir que la selecció sigui justa i correcta si els indicadors de selecció se sustenten en aspectes propis d'altres èpoques, en què les exigències professionals eren molt inferiors a les actuals.

Com a primera, i urgent, tasca, caldria harmonitzar els models formatius amb les exigències dels empleadors, l'administració pública i privada.

Dit això, i a manera de resum, les principals conclusions que extraïem són:

1. La necessitat d'un pacte per a l'educació entre els diferents agents i forces socials i polítiques, que s'ha de fonamentar en un suport tècnic actiu que orienti i doni sentit a les propostes i parts de l'hipotètic acord amb garanties de sostenibilitat en el temps.
2. Caldria que el Ministeri d'Educació es cregui (i actuï en conseqüència) un marc competencial constitucional, en el qual la transferència de competències a les diferents comunitats autònomes les doti de capacitat per definir el seu model educatiu propi, o bé que, en cas contrari, presenti un model educatiu per a tot l'Estat coherent, clar i consensuat amb les comunitats autònomes. El que és insostenible és un model en el qual el Ministeri d'Educació regula, si ho creu oportú, sense pactar ni negociar l'essencial amb qui haurà d'aplicar les mesures dictades i del qual ignora si hi està d'acord o no. Aquest model jeràrquic pot funcionar amb cossos en els quals la jerarquia és condició suficient per a l'obediència (i de ben segur que amb ineficiències i disfuncions greus) però no pot funcionar, ni ha funcionat mai, amb el cossos docents, en què, a més, hi ha d'haver una convicció profunda de part dels docents que estan fent el que cal per obtenir els millors resultats possibles. De vegades sembla oblidar-se que els subjectes receptors de les accions educatives són menors d'edat i les seves famílies. Quina família no vol que el professor o el mestre cregui que està fent el millor per a l'educació dels seus alumnes? Les idees basades en «il·luminacions» des de dalt no han aconseguit mai resultats satisfactoris en serveis basats en la relació personal.
3. El model actual no és clar. No sabem què és el que els poders públics demanden per a la formació inicial del professorat. No sabem quina ruta formativa ha de seguir un mestre per «especialitzar-se», si així ho desitja. No sabem com articular la transició dels graduats en Educació Infantil i Primària cap al doctorat i la investigació educativa. La resposta a aquestes preguntes només la pot donar qui en té la responsabilitat de plantejar-se-la, ja que d'una forma o altra, les diferents iniciatives legislatives van configurant un model educatiu en aquests moments, com a mínim confús.
4. Les didàctiques específiques i les matèries vinculades amb l'atenció a la diversitat no troben l'encaix adequat en els actuals plans de d'estudis, atès que la càrrega docent que suporten és insuficient per garantir una formació adequada en relació amb aquests continguts.
5. Ja hi ha bastants d'estudis recents que determinen què funciona i què no en els diferents sistemes educatius. Hi ha, doncs, una base científica i tècnica que permet millorar el sistema educatiu. Cal que els poders públics consultin aquests estudis i els seus autors abans de prendre decisions sense fonamentació científica. A títol d'exemple, la idea de dotar de més autonomia els centres docents i incentivar les bones pràctiques que aconsegueixen resultats està present en gairebé tots aquests estudis.
6. Les sinergies amb pares, mares i les seves associacions són un factor, avui en dia, essencial per millorar el sistema educatiu. La seva participació activa esdevé un element important per tal de reduir l'absentisme i millorar les taxes d'èxit escolar.
7. La necessitat d'una revisió profunda del pla d'estudis del grau d'Educació Primària, no només de contingut, sinó analitzant realment el perfil de mestre que la societat necessita.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Adecco, (2014). Encuesta Adecco Training: Tendencias en la formación para el empleo 2014 [en línia]. <http://www.adecco.es/_data/NotasPrensa/pdf/555.pdf> [Consulta: 9 juliol 2014].

Ordre ECI/3857/2007, de 27 de desembre, per la qual s'estableixen els requisits per a la verificació dels títols universitaris oficials que habilitin per a l'exercici de la professió de Mestre en Educació Primària.

Reial Decret 1393/2007, de 29 d'octubre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments universitaris oficials.

Resolució del conseller d'Educació, Cultura i Universitats de 2 de desembre de 2011 per la qual s'estableix el procediment per a l'adquisició i per al reconeixement d'especialitats.

Reial Decret 1594/2011, de 4 novembre, pel qual s'estableixen les especialitats docents del cos de mestres que exerceixen les seves funcions a les etapes d'educació infantil i d'educació primària regulades a la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació.

El finançament de l'educació a les Illes Balears

Javier Capó

Xisco Oliver

RESUM

L'objectiu d'aquest capítol és analitzar el finançament de l'educació a Espanya i, més en concret, a les Illes Balears. L'estudi analitza els efectes de la crisi sobre el finançament de l'educació, tant de la universitària com de la no universitària. Les principals conclusions que se n'extreuen són les següents: Espanya dedica un esforç inferior a l'educació que els seus veïns europeus. Al seu torn, les Illes Balears, tot i dedicar un percentatge de despesa pública a l'educació (20%) semblant a la mitjana estatal, l'esforç en termes de la producció és sensiblement inferior a aquesta mateixa mitjana (3%, enfront del 4,5 % estatal). Òbviament això repercuteix en una despesa més baixa per estudiant, malgrat que les Illes Balears siguin una de les regions amb un índex de fracàs i abandonament escolar més elevats d'Espanya. Tot això s'ha vist agreujat per la crisi en la qual ens trobem immersos, que ha fet que es reduís la despesa pública en educació, tant per a l'ensenyament universitari com el no universitari. Finalment, el capítol es tanca examinant alternatives al model de finançament actual i que s'apliquen en altres països.

RESUMEN

El objetivo del presente capítulo es analizar la financiación de la educación en España y, en particular, en Baleares. El estudio analiza los efectos de la crisis sobre la financiación de la educación, tanto de la educación universitaria como de la no universitaria. Las principales conclusiones que se extraen son las siguientes. España dedica un esfuerzo inferior en educación que sus vecinos europeos. A su vez, Baleares, pese a dedicar un porcentaje similar de gasto público a la educación (20%) a la media nacional, el esfuerzo en términos de la producción es sensiblemente inferior a la media estatal (3%, frente al 4,5% estatal). Obviamente, esto repercute en un gasto por estudiante inferior, pese a que Baleares es una de las regiones con una tasa de fracaso y abandono escolar más altas de España. Todo ello se ha visto agravado por la crisis en la que nos encontramos inmersos que ha hecho que se reduzcan los gastos públicos en educación, tanto para la enseñanza no universitaria como para la universitaria. Finalmente, el capítulo se cierra comentando alternativas al modelo de financiación actual y que se aplican en otros países.

I. INTRODUCCIÓ

A la dècada dels anys 60, Becker (1964) va formalitzar la teoria del capital humà. Aquesta va ser una de les aportacions que li servirien per guanyar el premi Nobel d'economia el 1992. Becker afirmava que les capacitats dels individus són en gran mesura adquirides i no innates¹. Bàsicament, existeixen dues formes d'adquirir aquestes habilitats: a través de l'educació, ja sigui a l'escola (formal), ja sigui a la llar o a l'entorn (informal), o bé a través de l'experiència i l'aprenentatge en el lloc de treball.

¹ La teoria del capital humà no és l'única teoria econòmica que tracta els motius pels quals els individus demanen educació i els seus efectes sobre els salaris, si bé és el corrent dominant. Encara que totes les teories destaquen la importància de l'educació, els motius pels quals consideren que és important difereixen. Bàsicament, podem destacar quatre enfocaments alternatius. En primer lloc, la teoria del filtre parteix del supòsit que les habilitats són innates, però desconegudes per l'empresari. L'educació serveix per identificar els individus més capaços als empresaris. En segon lloc, la teoria institucionalista associa la productivitat al lloc de treball i no al treballador en si mateix. En aquest cas, l'educació indica la capacitat per aprendre ràpidament les tasques del lloc de treball. En tercer lloc, la teoria de la segmentació ens parla d'un model de mercat de treball dual. Per tal d'accedir al mercat de treball qualificat és imprescindible un determinat nivell d'educació. Finalment, la teoria de la socialització de l'escola radical propugna que l'educació no augmenta la productivitat, sinó que desenvolupa característiques beneficioses per a l'empresari per tal de perpetuar el sistema capitalista.

A partir d'aquest moment es comença a considerar l'educació com una inversió, en lloc d'un consum, ja que permet aconseguir uns millors salaris futurs i una probabilitat més alta de trobar un lloc de treball. A més, s'atribueixen a l'educació tot un altre seguit de beneficis, no monetaris, per als individus que es formen (vegeu Salas, 2008): millores de salut gràcies a uns hàbits més sans, aptituds organitzatives més desenvolupades, un estatus social més elevat, un lloc de feina de millor qualitat (millors condicions laborals)... En definitiva, l'educació ofereix un benestar més gran a l'individu que es forma.

A més, l'educació no només té efectes positius sobre l'individu que es forma, sinó que comporta efectes beneficiosos que reverteixen sobre tot el conjunt de la societat. És allò que en economia s'anomenen externalitats positives². El principal avantatge de tenir una societat educada és que es disposa d'un major capital humà, i aquest és un dels principals motors del creixement econòmic. L'educació fa els treballadors més eficients i productius, tal com mostren Lucas (1998) des del punt de vista teòric, i Mankiw et al. (1992) des de la perspectiva empírica. Però aquest no és l'únic avantatge. S'observa que les societats més formades presenten uns índexs inferiors de criminalitat, augmenta la participació social en els afers públics, etc. També cal no oblidar que si els treballadors són més qualificats i obtenen un salari més elevat, l'Estat podrà recaptar més impostos, que al seu torn poden revertir en un benestar social més gran a través d'una inversió pública més abundosa en la mateixa educació, infraestructures, sanitat, etc.

Tot això que hem exposat és un dels motius que justifiquen la intervenció de l'Estat en l'educació, però no és, ni de lluny, l'únic argument. Un altre motiu és el de la igualtat d'oportunitats. L'accés gratuït a l'educació permet als individus obtenir la formació necessària per aconseguir una bona feina en el futur, independentment de si provenen d'una família amb recursos o no.

També es justifica la intervenció del sector públic en l'economia per tal de garantir uns estàndards de qualitat adequats a tots els individus en l'àmbit escolar, tant en el currículum com en els resultats.

Tot i així, la intervenció de l'Estat en qualsevol àrea sempre presenta inconvenients, ja que els recursos dedicats a l'educació són recursos que no es destinen a altres usos, i sempre s'ha de valorar quin és el millor ús que es pot donar a uns mitjans escassos. No obstant això, els motius exposats anteriorment justifiquen sobradament que tots els governs fixin com a un dels seus objectius prioritaris l'educació de la població.

Una altra qüestió rellevant que s'analitzarà en el capítol és si la intervenció de l'Estat ha de ser a través de la producció del bé o simplement del finançament. O dit d'una altra manera, si és millor finançar centres privats per garantir l'accés gratuït a l'educació obligatòria o que l'Estat també ofereixi aquest servei a través de centres totalment públics. La producció pública de l'educació té avantatges. En primer lloc, es té un millor control sobre els continguts, valors i admissió dels estudiants. En segon lloc, el professorat ha de superar una oposició que en garanteixi l'aptitud. Tercer, es garanteix una educació més plural (encara que això pugui ser percebut com un inconvenient per alguns).

² La principal conseqüència de l'existència d'una externalitat positiva és que el mercat produeix una quantitat inferior del que seria l'òptim social. La teoria econòmica determina que s'ha d'internalitzar l'externalitat, és a dir, que cal crear el mecanisme que aconseguixi augmentar la producció fins a l'òptim social, que en aquest cas seria el d'augmentar l'oferta educativa.

Tanmateix, també es presenten els típics problemes de la intervenció pública: falta d'incentius per a la millora i la cerca de l'eficiència (la qual cosa sol implicar uns costos més elevats), poca flexibilitat a causa de la burocratització i el fet que, en alguns casos, puguin prevaler els interessos polítics per damunt dels interessos de la societat.

En qualsevol cas, un dels objectius principals del treball és, bàsicament, donar resposta a dues preguntes:

1. Quin és l'esforç (despesa) que dedica el sector públic, o la societat, a educar les noves generacions?
2. Què ha passat amb la despesa abans i durant la crisi econòmica?

Un cop demostrat que l'educació té molts efectes positius per a l'individu que es forma, i per a la societat en general, resulta d'interès vital analitzar els recursos que hi destinam. Atès el grau de globalització de l'economia mundial i la forta competència entre els mercats, esdevé imprescindible per als països occidentals una inversió en capital humà que faci possible el desenvolupament futur de la societat.

La resta del capítol s'estructura de la manera següent. A la pròxima secció, ens centrarem a analitzar quina és la posició d'Espanya dins la UE pel que fa a la despesa en educació i a la seva evolució. A la tercera secció, estudiarem el comportament a les diferents comunitats autònomes, ja que les competències en educació estan descentralitzades a dia d'avui. A la quarta secció, farem una anàlisi a fons de l'evolució de la despesa en educació a les Illes Balears, tant en l'ensenyament obligatori com en el no obligatori i l'universitari. A la cinquena secció, s'examinarà breument el sistema de finançament actual i els avantatges o inconvenients d'aplicar altres mètodes com els *vouchers* (xecs educatius) o els préstecs condicionats. Per acabar, farem un repàs a les principals conclusions de l'estudi.

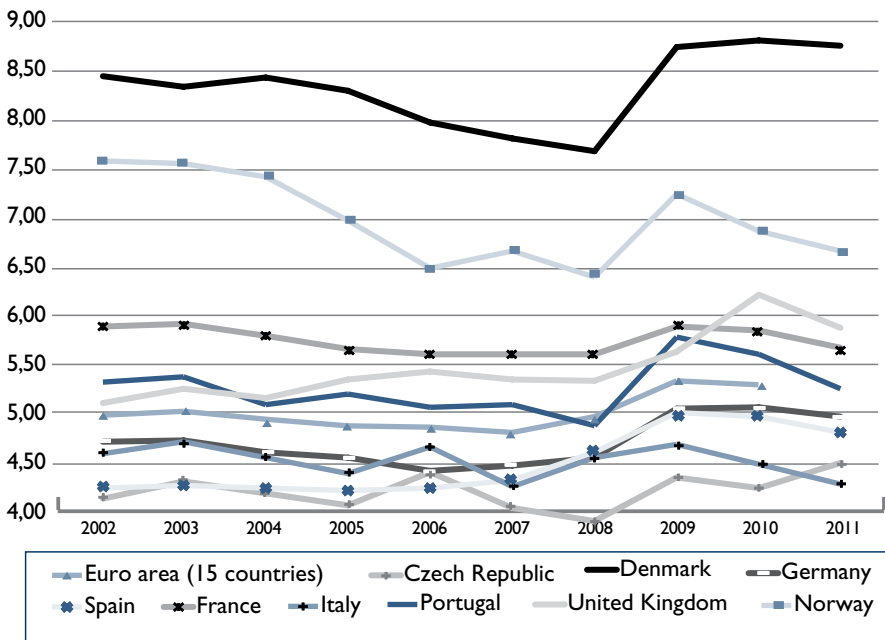
2. EL FINANÇAMENT DE L'EDUCACIÓ ALS PAÏSOS DE LA UE

En aquesta secció s'analitza la posició que ocupa Espanya en relació amb altres països del seu entorn, principalment de la zona euro. D'aquest examen es desprèn que Espanya se situa per sota de la mitjana en despesa educativa respecte de la seva producció. No obstant això, durant l'època en què l'economia tenia una evolució positiva, les dades semblen revelar que tendíem cap a la convergència amb els nostres veïns. Tanmateix, aquesta tendència s'ha vist estroncada per la crisi, que ha castigat amb més força els països perifèrics de l'Eurozona. Si s'analitza en termes de despesa total (pública i privada) per estudiant, també ens situam en el vago de cua en comparació amb els nostres socis europeus.

En primer lloc, s'estudia l'esforç que fan les societats dels països de la UE en matèria d'educació. Amb aquest fi, es pot utilitzar la ràtio de la despesa en educació en relació amb la producció de l'economia (PIB) i veure quina part dels recursos dedica cada país a l'educació. A la figura 1 es pot apreciar que la majoria de països representats al gràfic dediquen entre un 4% i un 9% dels seus recursos al finançament

de l'educació pública. A la part de dalt, tal com seria d'esperar, s'hi troben els països del nord d'Europa, amb Dinamarca al capdavant, amb més d'un 8% del seu PIB en despesa pública en educació en gairebé tots els anys analitzats. Per la part més baixa del gràfic ens trobam amb països de l'est d'Europa, com ara la República Txeca. La mitjana de la zona euro se situa entre el 5% i el 5,5%, mentre que França està entre el 5,5% i el 6%. Espanya, en el període 2002-2006, presenta uns valors molt semblants als de la República Txeca (per davall del 4,5%), però entre 2007-2009 augmenta fins a situar-se en un 5% i se situa al nivell d'Alemanya. L'augment generalitzat del 2009 pot sorprendre, ja que va ser un any en què tots els països patien els efectes de la crisi, però l'explicació d'aquest augment de la ràtio despesa/PIB es troba en la caiguda del PIB i no en l'augment de la despesa d'educació en termes absoluts. En el període 2010-2011 és quan es produeix la consolidació fiscal i s'observa a gairebé tots els països una caiguda dels recursos dedicats a finançar l'educació pública.

GRÀFIC I: DESPESA EN EDUCACIÓ EN % DEL PIB

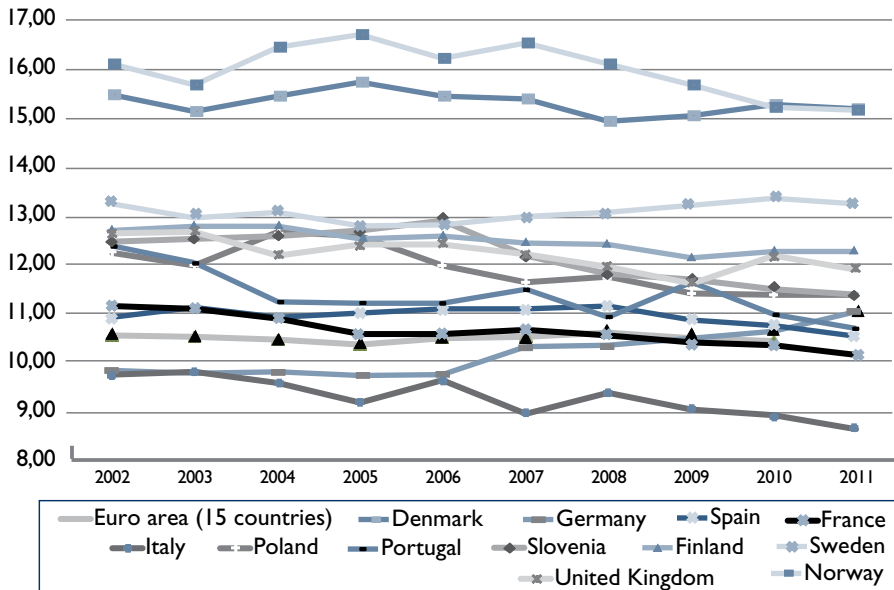


Font: Eurostat

A la figura 2 s'examina l'esforç o els recursos que destina el sector públic a la despesa educativa. La variable d'interès, en aquest cas, és la despesa pública en educació amb relació a la despesa total. Aquí els valors són una mica més del doble del que observàvem a la figura 1. Igual que abans, els països nòrdics se situen a la part alta (Noruega i Dinamarca per sobre del 15%). La mitjana de la zona Euro està entre el 10% i 11%. Espanya, en aquest cas, se situa lleugerament per damunt (entorn de l'11%). Això significa que l'esforç del sector públic és comparable al dels nostres països veïns.

Sorprenentment, Alemanya i Itàlia queden per davall de la mitjana de l'Eurozona. I si bé tots dos tingueren una despesa una mica per davall del 10% entre 2002 i 2006, la seva evolució és diferent. En el cas d'Itàlia, cau fins a situar-se per davall del 9%, mentre que Alemanya augmenta el seu esforç fins a situar-lo en l'11%. En aquest gràfic es pot apreciar com desapareix el gep que s'observava el 2009 al gràfic anterior, atès que aquest obeeïa a la caiguda del PIB d'aquell any i no es correspon amb un augment de la despesa en educació per part del sector públic. A partir del 2009, les ràtios es mantenen més o menys estables, fet que s'explica per una retallada semblant en la despesa pública, tant en educació com en altres partides.

GRÀFIC 2: DESPESA EN EDUCACIÓ EN RELACIÓ AMB LA DESPESA PÚBLICA TOTAL

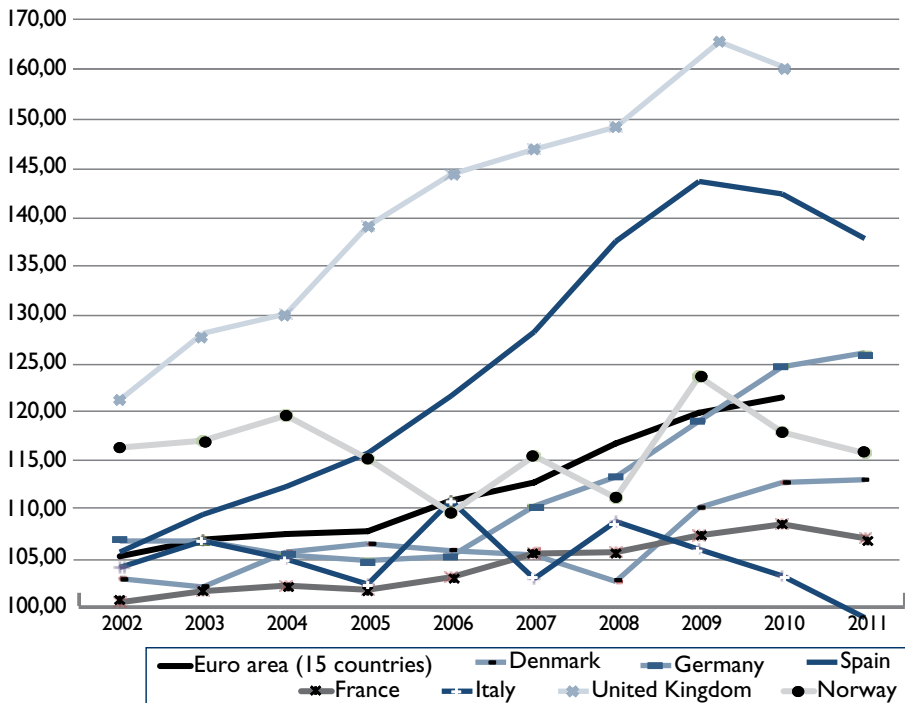


Font: Eurostat

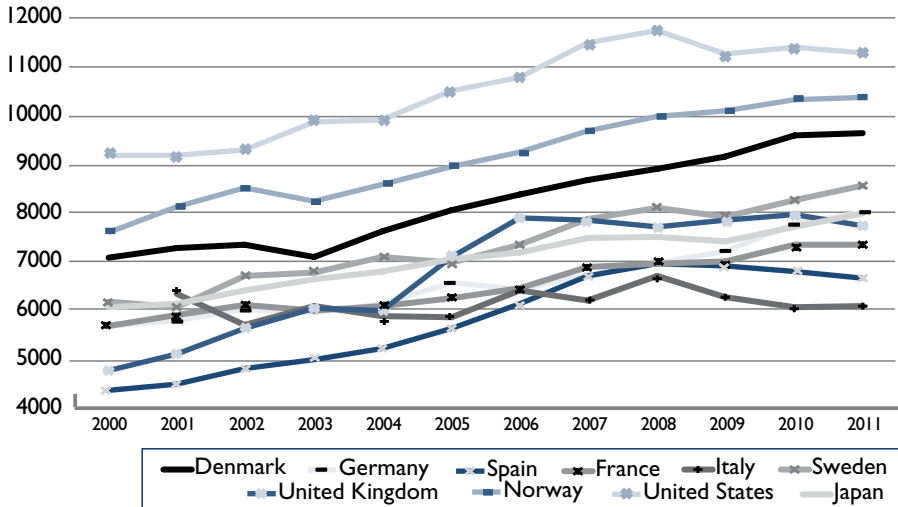
Els gràfics anteriors no expliquen l'evolució en termes absoluts de la despesa educativa durant la darrera dècada. Això es presenta en el gràfic 3. Per tal de facilitar-ne la comparació, la despesa s'expressa en preus constants (amb la qual cosa s'eliminen els possibles efectes de la inflació) i es pren com a base 100 la despesa de l'any 2000. Aquí ens emportam una sorpresa, ja que Espanya, entre el 2002 i el 2009, és un dels països amb un increment més gran de la despesa pública educativa. La despesa pública en educació augmenta un 44% en termes acumulats. Només és superada per Estònia i Regne Unit. Tanmateix, aquesta tendència s'estronca els anys següents, en què es redueix la despesa. El creixement mitjà dels països de l'Eurozona és del 20% entre el 2000 i el 2009. També cal destacar que l'únic país que acumula una caiguda en termes reals en aquest període és Itàlia.

Sigui com sigui, les dades anteriors ens podrien dur a equívocs. Per exemple, podria esdevenir-se que l'esforç de l'economia espanyola en educació fos més gran, però que això es degués principalment a la despesa educativa privada. O que, per exemple, el gran augment de la despesa educativa no reflecteixi més que un creixement de la població escolar per damunt d'altres països europeus. Per això, és interessant tenir informació sobre la despesa, tant pública com privada, per estudiant. Aquesta informació es troba a la figura 4. Les dades s'ofereixen en paritat del poder adquisitiu, per tal de garantir la comparabilitat entre països. De nou, trobam els països nòrdics a la part superior de la taula, només superats pels EUA, on la despesa privada en educació és molt elevada. Espanya queda situada a la part baixa. L'any 2000, la despesa en educació era d'uns 4.500 euros anuals. Aquesta quantitat augmenta fins a l'any 2008, quan se situa en 7.000 euros, però després cau lleugerament fins al 2011. Els països nòrdics com Noruega ens doblen en despesa en educació (malgrat que les dades ja tinguin en compte les diferències de poder adquisitiu).

GRÀFIC 3: EVOLUCIÓ DE LA DESPESA PÚBLICA EN EDUCACIÓ. PREUS CONSTANTS AMB BASE A L'ANY 2000



Font: Eurostat

GRÀFIC 4: DESPESA PÚBLICA I PRIVADA PER ESTUDIANT PER PPS

Font: Eurostat

3. EL FINANÇAMENT DE L'EDUCACIÓ A ESPANYA

En aquesta secció s'analitzarà la despesa pública i privada a Espanya i a les seves diverses regions, amb un èmfasi especial a la regió balear. D'entrada examinarem la despesa pública total, per després analitzar el repartiment entre educació no universitària (destinada tant a centres públics com concertats) i educació universitària.

3.1. Despesa de les administracions públiques en educació

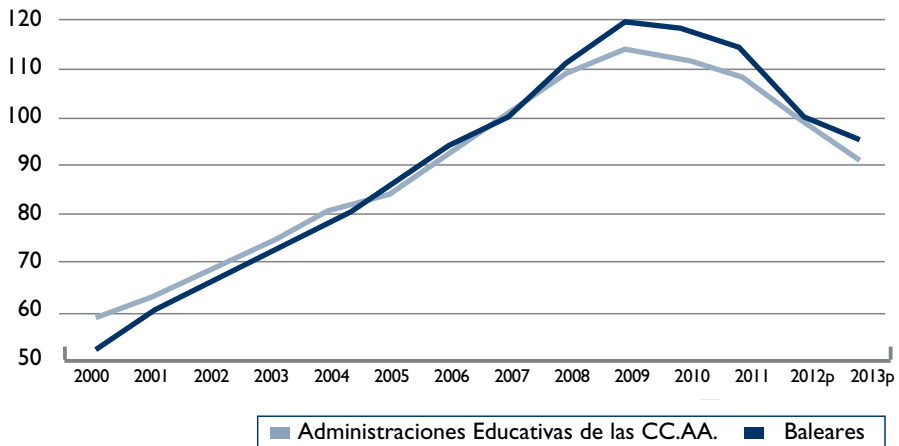
Les administracions autonòmiques no han pogut escapar-se de la política d'austeritat imposada per la necessitat de corregir els desequilibris fiscals provocats per la Gran Recessió. Això no obstant, la inèrcia del sistema de finançament autonòmic, juntament amb la voluntat política de preservar la despesa en educació, varen retardar la retallada d'aquesta partida pressupostària fins a l'exercici 2010.

Com s'observa a la figura 5, en el període 2000-2009, la despesa pública en educació de les comunitats autònomes es va doblar, per arribar al seu màxim a l'inici de la crisi. Des de llavors, les retallades s'han anat succeint fins a retrotreure els recursos públics destinats a educació fins al nivell de 2006, en euros corrents. Castella - la Manxa (-20,6%), Comunitat Valenciana (-18,4%) i Illes Balears (-17,1%) són les regions que més han retallat la despesa pública en educació, exclosos els capítols financers, en el període 2009-2012. Per la seva banda, Andalusia (-5%) i Cantàbria (-8,7%) han liderat la resistència a l'austeritat en matèria educativa.

L'exercici pressupostari 2013 ha continuat caracteritzat per les retallades. Els comptes presentats per les administracions autonòmiques reflecteixen un descens interanual de la despesa pública en

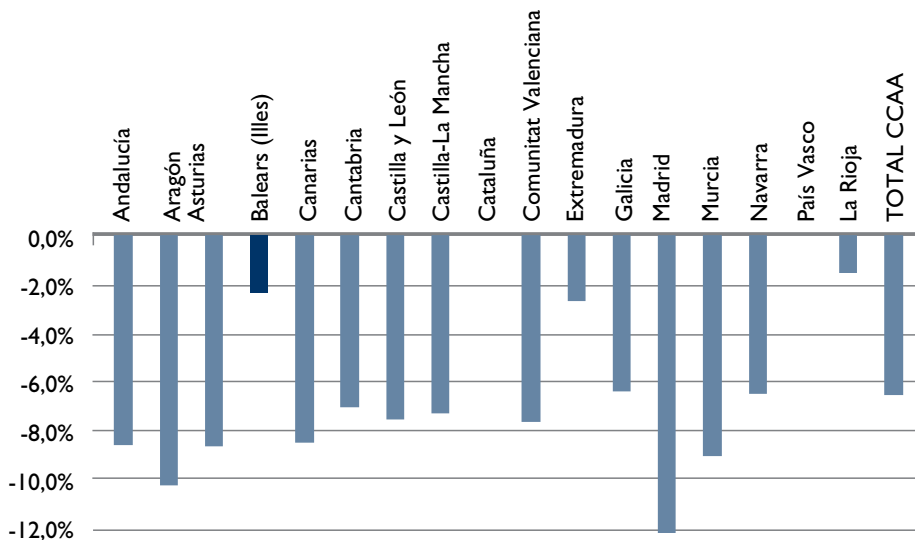
educació del 6,5% per al conjunt de les CA (vegeu la figura 6). La Comunitat de Madrid (-12,2%) i Aragó (-10,2%) són les regions que han planificat una contracció més gran. Per la seva banda, Illes Balears (-2,3%) ha suavitzat la intensitat de la retallada pressupostària respecte dels dos anys anteriors.

GRÀFIC 5: EVOLUCIÓ DE LA DESPESA PÚBLICA EN EDUCACIÓ (2007=100)



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Ministeri d'Educació, Cultura i Esport.
 Nota: (p) fa referència a una previsió i no a la dada definitiva.

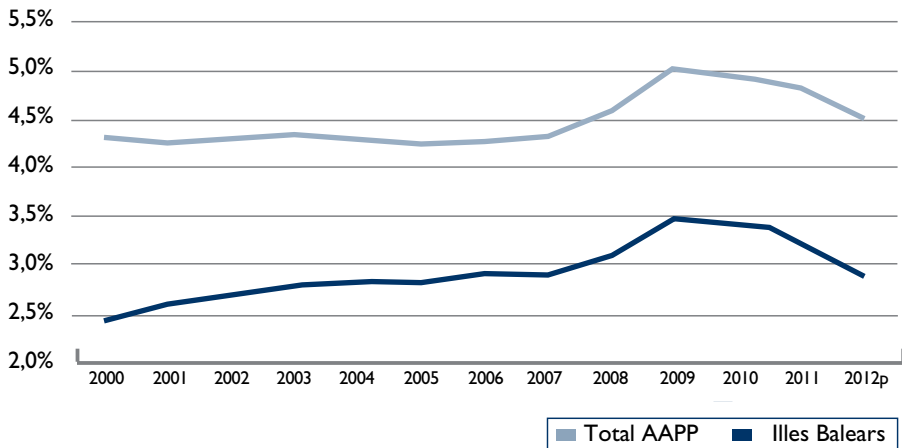
GRÀFIC 6: CREIXEMENT NOMINAL DE LA DESPESA PÚBLICA EN EDUCACIÓ EL 2013



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Ministeri d'Hisenda i Administracions Públiques.

La dinàmica descrita s'ha reflectit en l'evolució de la proporció que representa la despesa pública en educació sobre el PIB de cada comunitat, recollida a la figura 7. Aquesta ràtio es manté entorn del 4,3% per al conjunt d'administracions públiques en el període anterior a la crisi, i això reflecteix que els recursos públics destinats a educació creixien en la mateixa proporció que s'expandia el conjunt de l'economia. Amb l'inici de la recessió, la ràtio arriba a un màxim del 5% el 2009, per la inèrcia creixent de la despesa en una conjuntura de caiguda del PIB. En els darrers anys, la contracció de la despesa ha adequat l'esforç fiscal a l'empobriment sofert i la proporció de recursos públics destinats a educació sobre el PIB ha tornat als nivells previs a la crisi. Per la seva banda, Illes Balears ha seguit una dinàmica paral·lela a la resta de CA, però amb una intensitat de contribució pública a l'educació respecte de la creació de renda d'aproximadament 1,5 punts percentuals menys que la mitjana de les administracions públiques espanyoles.

GRÀFIC 7: DESPESA PÚBLICA EN EDUCACIÓ RESPECTE DEL PIB



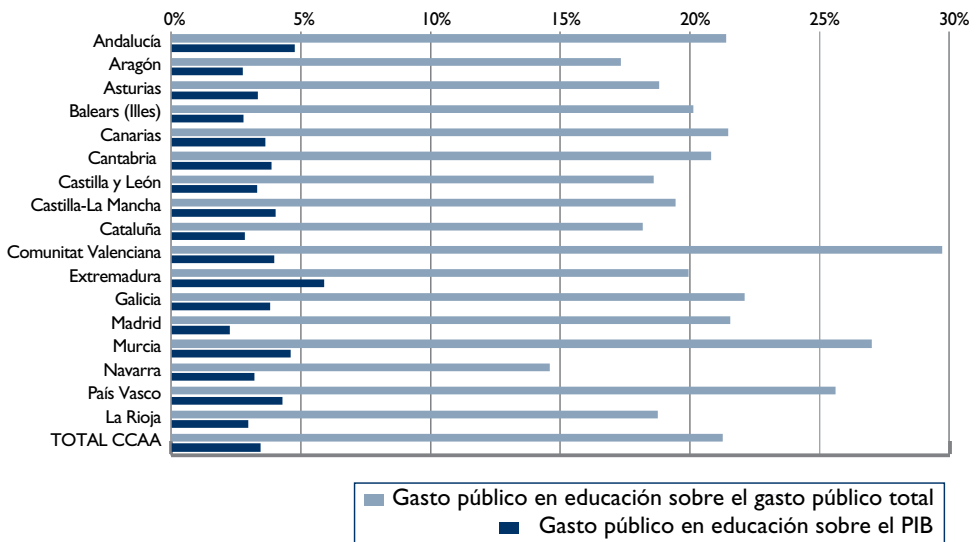
Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'Institut Nacional d'Estadística i del Ministeri d'Educació, Cultura i Esport.
Nota: (p) fa referència a una previsió i no a la dada definitiva.

Els pressuposts presentats el 2013 mostren una gran diversitat pel que fa a la magnitud relativa dels recursos financers destinats a l'educació pública per part de les diferents CA (vegeu la figura 8). Les regions amb una ràtio més gran, com ara Extremadura, Andalusia, Múrcia i Castella - la Manxa, responen a dos factors: d'una banda, un elevat esforç públic en educació, amb poca participació del sector privat i, de l'altra, una dimensió econòmica més reduïda a causa del seu baix PIB relatiu. En canvi, comunitats riques i amb una elevada proporció de centres privats concertats, com ara Madrid, Illes Balears, Catalunya, La Rioja i Navarra, són aquelles on la despesa pública en educació representa una proporció inferior respecte del PIB (vegeu les figures 9 i 10). El País Basc representa una excepció dins aquest col·lectiu de regions riques amb un elevat nivell de concertació, atès que destina un 4,3% del seu PIB al finançament públic de l'educació.

L'esforç relatiu del sector públic en educació respecte d'altres polítiques també mostra una intensitat desigual entre les comunitats. Així, Comunitat Valenciana (29,7%), País Basc (25,6%) i Galícia (22,1%) són les que varen assignar una major proporció de la seva despesa pública a l'educació el 2013.

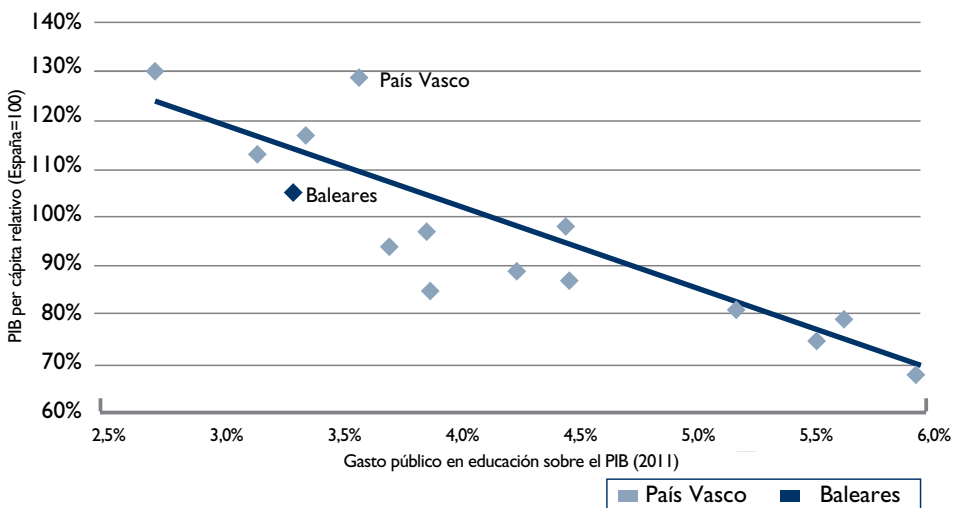
A l'altre extrem, Navarra (14,6%), Aragó (17,4%) i Catalunya (18,2%) varen ser les que destinaren la proporció més petita del seu pressupost a la funció d'educació. Per la seva banda, Illes Balears (20,14%) va quedar lleugerament per davall de la mitjana de les CA (21,3%).

GRÀFIC 8: PRESSUPOSTS DE LES CA PER AL 2013



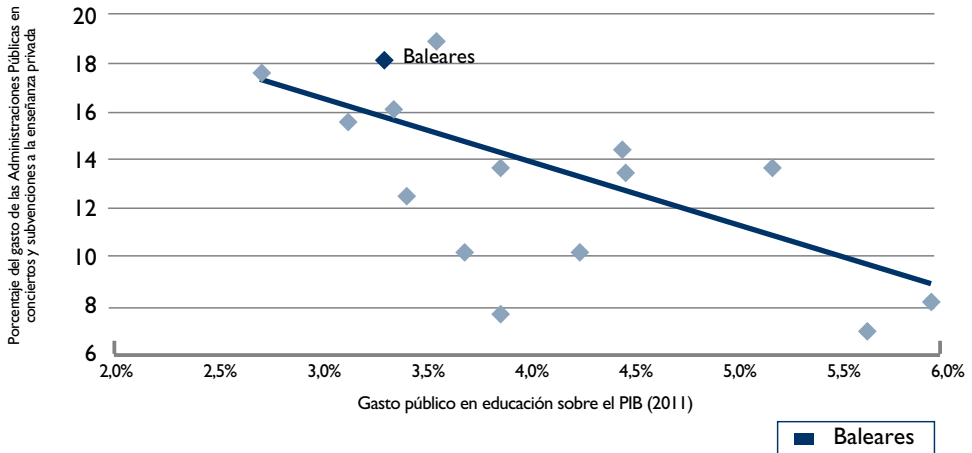
Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'Institut Nacional d'Estadística i del Ministeri d'Educació, Cultura i Esport.

GRÀFIC 9: RELACIÓ ENTRE LA RIQUESA DE LA REGIÓ I L'ESFORÇ EN DESPESA EDUCATIVA



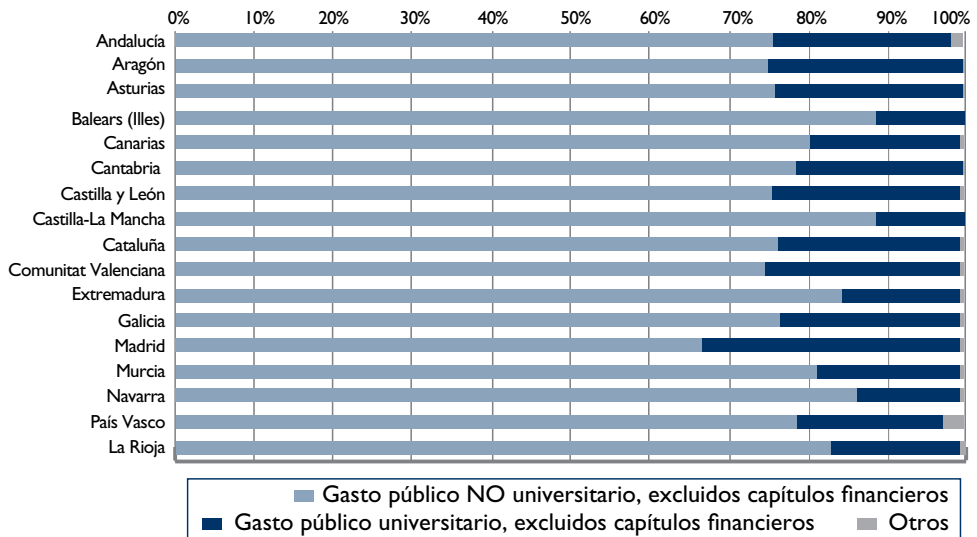
Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'Institut Nacional d'Estadística i del Ministeri d'Educació, Cultura i Esport.

GRÀFIC 10: RELACIÓ ENTRE EL PERCENTATGE DE DESPESA PÚBLICA EDUCATIVA DEDICADA A CONCERTS I SUBVENCIIONS A L'ENSENYAMENT PRIVAT I L'ESFORÇ EN DESPESA EDUCATIVA



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

GRÀFIC 11: DISTRIBUCIÓ DE LA DESPESA PÚBLICA EN EDUCACIÓ PER ACTIVITAT 2012



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

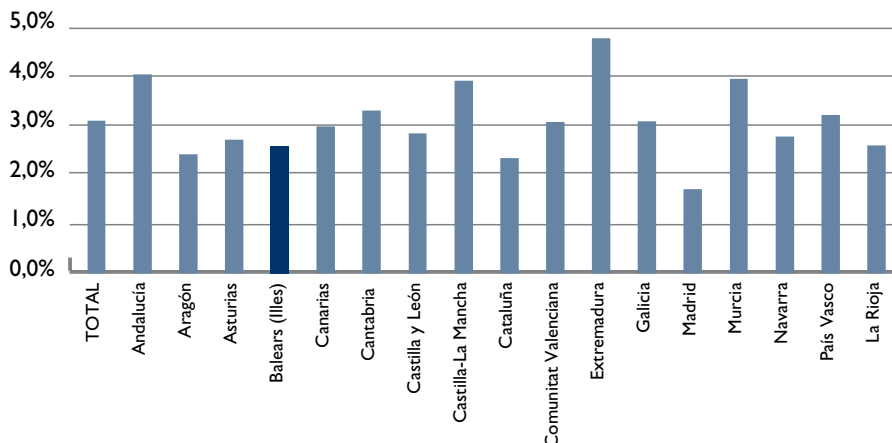
Si ens fixam amb les diferents polítiques educatives, la imatge que obtenim de la figura 11 també revela heterogeneïtat. El 2012, Illes Balears (88,6%) i Navarra (85,8%) varen ser les comunitats que varen destinar una proporció més gran de la despesa pública en educació a l'ensenyament no universitari, mentre que Madrid (66,4%) i Comunitat Valenciana (74,4%) varen ser les que menys, en benefici d'una més gran assignació pressupostària al finançament universitari. En el cas de les Illes Balears, el pes inferior de l'educació pública universitària en relació amb la no universitària s'explica, entre altres motius, pel nombre inferior d'universitaris respecte de la població, tal com es comenta a la secció següent.

Despesa pública en institucions d'educació no universitària

La despesa pública en institucions d'educació no universitària, exclosos els capítols financers, no s'ha aturat de caure, arrossegada per la política d'austeritat que ha imposat l'ortodòxia fiscal. En el període 2009-2012, Comunitat Valenciana (-19,6%), Castella - la Manxa (-19,1%), Illes Canàries (-18,3%) i Illes Balears (-17,6%) han liderat la magnitud de les retallades.

La proporció de la despesa pública assignada a l'educació no universitària respecte del PIB de la Comunitat mostra un patró clarament diferenciat per la renda relativa (vegeu la figura 12). Les regions més pobres, com ara Extremadura (4,7%), Andalusia (4%), Castella - la Manxa (3,9%) i Múrcia (3,9%), són les que destinen una part més gran del seu PIB a l'ensenyament no universitari, mentre que algunes de les comunitats relativament més riques, com ara Madrid (1,7%), Catalunya (2,3%), Aragó (2,4%), La Rioja (2,6%) i Illes Balears (2,6%), són les que menys.

GRÀFIC 12: DESPESA PÚBLICA EN INSTITUCIONS D'EDUCACIÓ NO UNIVERSITÀRIA, EXCLOSOS CAPÍTOLS FINANCERS, EN PERCENTATGE DEL PIB (2012)



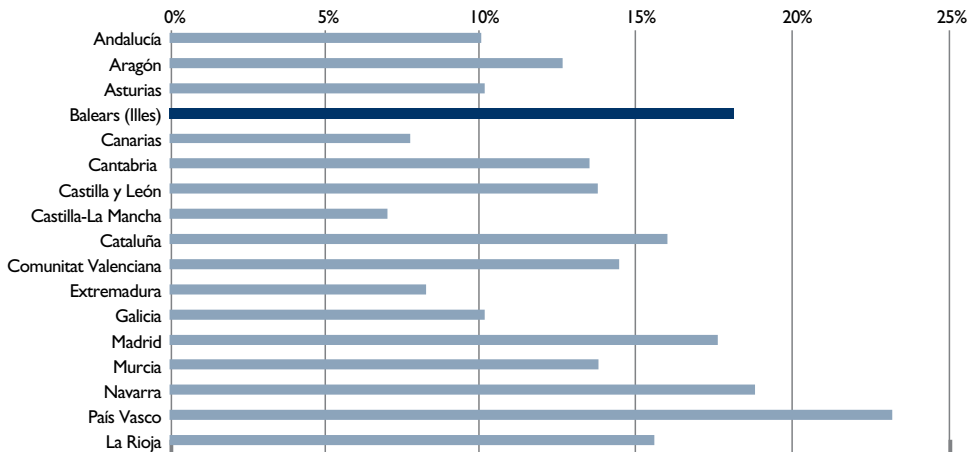
Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'Institut Nacional d'Estadística i del Ministeri d'Educació, Cultura i Esport.

No obstant això, la despesa per alumne ofereix una imatge més acurada del veritable esforç pressupostari en matèria educativa. D'aquesta manera eliminam la influència de factors demogràfics que fan que gastin més aquelles comunitats que tenen un nombre superior d'infants i joves en edat

escolar. Així mateix, cal tenir en compte tots els estudiants acollits a l'educació pública, incloent-hi els qui estan matriculats en centres privats concertats.

Cal tenir present que la participació del sector privat en la provisió pública d'educació presenta diferències notables entre les comunitats (vegeu la figura 13). El percentatge de despesa pública en concerts i subvencions a l'ensenyament privat oscil·la entre els màxims del País Basc (23,2%), Navarra (18,8%), Illes Balears (18,1%) i Madrid (17,6%) i els mínims de Castella - la Manxa (7%), Illes Canàries (7,7%), Extremadura (8,2%) i Andalusia (10%). Segons Calero i Choi (2013), aquestes diferències responen a la situació de partida pel que fa a l'existència de centres privats abans de l'entrada en vigor de la LODE (1985) i a les preferències polítiques dels governants.

GRÀFIC 13: PERCENTATGE DE LA DESPESA EN EDUCACIÓ DE LES ADMINISTRACIONS PÚBLIQUES EN CONCERTS I SUBVENCIONS A L'ENSENYAMENT PRIVAT. 2011



Font: Ministeri d'Educació, Cultura i Esport.

La comparació de la despesa pública en ensenyament no universitari per alumne públic i concertat, recollida a la figura 14, revela de nou un esforç desigual entre les comunitats. País Basc i Navarra són les que destinen més recursos per alumne gràcies a la seva renda relativa més elevada i a les millors possibilitats pressupostàries que el sistema de finançament proporciona a les comunitats de règim foral. A més a més, aquestes dues regions es troben entre les que menys han retallat aquest indicador amb motiu de la crisi econòmica. A l'extrem oposat, Andalusia i Madrid són les que tenen la despesa més petita per alumne. A Andalusia, aquesta inversió inferior per alumne respon al baix nivell de partida, ja que la magnitud de la retallada entre el 2009 i el 2011 és de les més baixes. En canvi, Madrid (-12,9%) ha estat una de les regions que més ha rebaixat la despesa per alumne en aquest mateix període. Per la seva banda, Illes Balears hi va destinar 5.633 euros per alumne públic i concertat, un 8% per damunt de la mitjana de les CA i un 6,9% menys que el 2009.

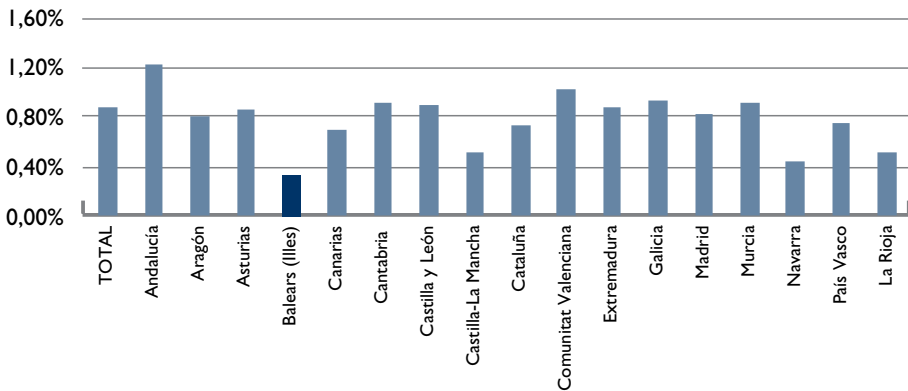
La incidència sobre l'equitat d'aquesta desigualtat en despesa per alumne requereix una breu anàlisi. Una concepció limitada de la idea d'igualtat d'oportunitats, associada a la igualtat d'inputs, és a dir, el dret a una

Despesa pública en institucions d'educació no universitària

Per la seva banda, la despesa en ensenyament universitari representa una fracció menor de la despesa pública en educació, aproximadament una cinquena part del total en la mitjana de les CA. El 2012, les comunitats que destinaren un percentatge més gran del pressupost educatiu a universitats varen ser Madrid (32,2%) i la Comunitat Valenciana (24,9%). A l'extrem oposat, Illes Balears (11,3%) i Castella - la Manxa (11,5%) varen ser les que assignaren la proporció més petita dels recursos educatius públics a l'educació universitària.

Si es compara la despesa pública en educació universitària amb el PIB, que indica la importància relativa que cada comunitat atorga a l'educació superior, observam a la figura 16 que Illes Balears (0,33%) i Castella - la Manxa (0,51%) es mantenen com les que fan el menor esforç fiscal en educació universitària. Les regions que destinen el percentatge més alt del PIB a l'educació universitària són Andalusia (1,2%) i la Comunitat Valenciana (1%).

GRÀFIC 16: DESPESA PÚBLICA EN INSTITUCIONS D'EDUCACIÓ UNIVERSITÀRIA, EXCLUSOS CAPÍTOLS FINANCERS, EN PERCENTATGE DEL PIB (2012)



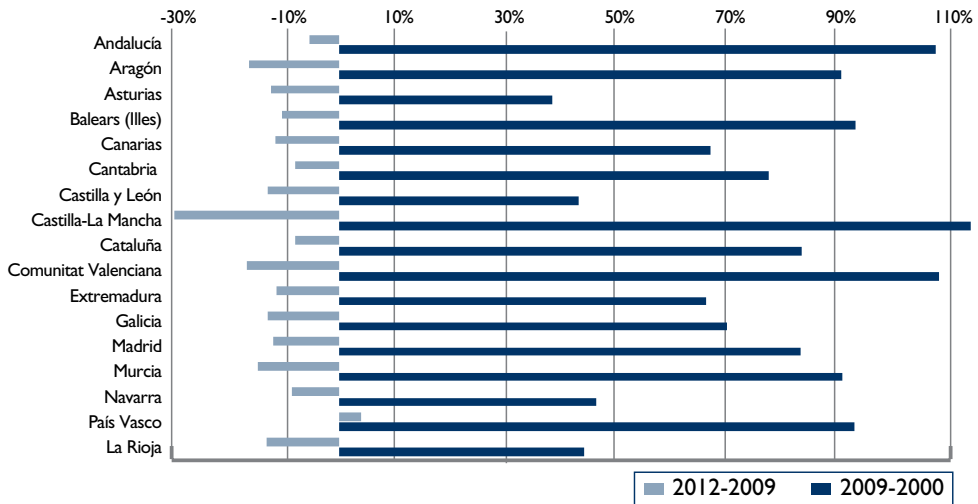
Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'Institut Nacional d'Estadística i del Ministeri d'Educació, Cultura i Esport.

Tal com es desprèn de la figura 17, després d'un període de forta expansió previ a la crisi, l'educació universitària no s'ha salvat de la política de contracció fiscal imposada des del 2009. Castella - la Manxa (-29,9%) ha estat la comunitat que més ha retallat i això explica el seu percentatge més baix de despesa pública en educació universitària sobre el PIB i sobre el total de la despesa pública en educació. Andalusia (-5,3%) ha estat la regió que menys ha disminuït el finançament de la universitat i el País Basc (4%) ha estat l'excepció, tot incrementant la despesa en el període 2009-2012.

L'austeritat no s'ha limitat a la retallada de la despesa pública, sinó que també ha afectat els preus públics dels estudis universitaris, que han crescut de manera extraordinària en els dos darrers cursos acadèmics. Les comunitats que han aplicat la pujada més forta al preu mitjà del crèdit (de primera matrícula) en estudis de grau han estat: Catalunya (66,7%), Madrid (66,1%), Castella i Lleó (43,8%)

i Illes Canàries (42,1%). En canvi, Astúries ha congelat el preu de la matrícula i Andalusia (3,4%) i La Rioja (3,7%) han apostat per increments més baixos. Com a resultat d'aquesta heterogeneïtat política de preus, Catalunya (33,52€) i Madrid (30,33€) tenen uns preus mitjans del crèdit de grau que són més del doble dels que paguen els alumnes de Galícia (11,89€) o Andalusia (12,62€).

GRÀFIC 17: DESPESA PÚBLICA EN INSTITUCIONS D'EDUCACIÓ UNIVERSITÀRIA, EXCLOSOS CAPÍTOLS FINANCERS, EN PERCENTATGE DEL PIB (2012)



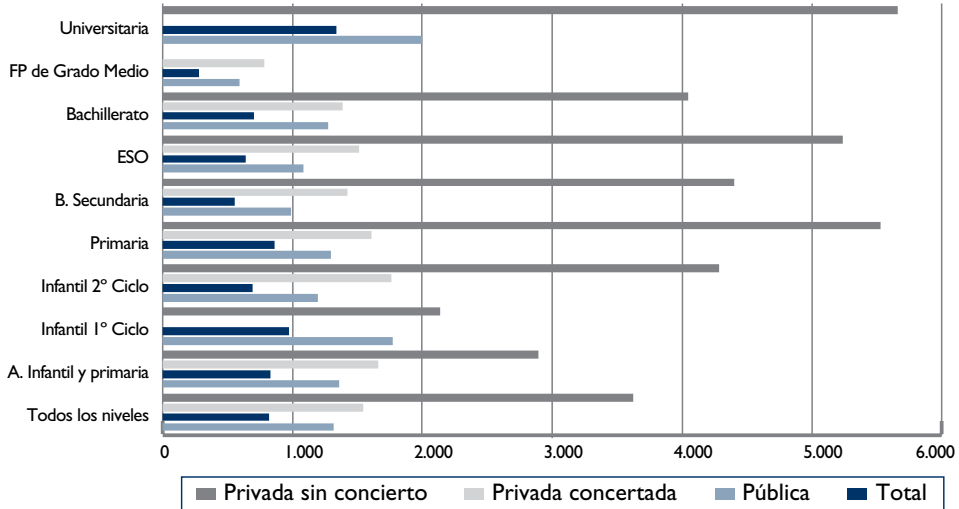
Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Ministeri d'Educació, Cultura i Esport.

3.2. Despesa de les llars en educació

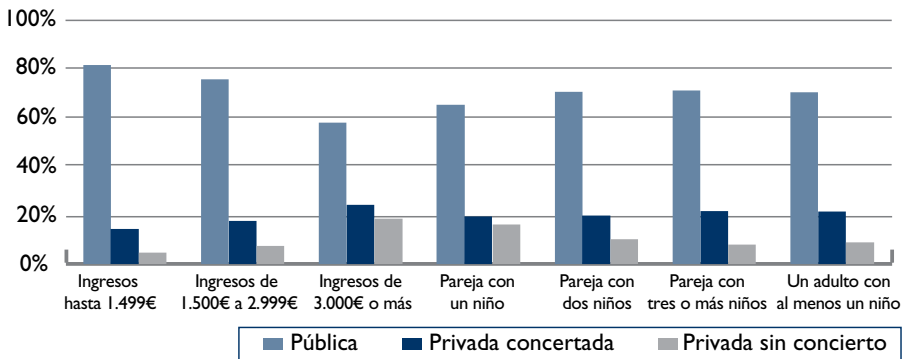
Pel que fa a la despesa privada, les llars varen dedicar una despesa en béns i serveis educatius equivalents a l'1,3% del PIB durant el curs acadèmic 2011-2012. El 97,2% d'aquesta despesa es va concentrar en estudis reglats. La despesa mitjana per estudiant va ser de 1.259 euros, que va dels 1.319 euros en l'ensenyament reglat a només 484 euros en el no reglat.

Els recursos destinats per les llars a l'educació depenen del tipus de centre escollit (vegeu la figura 18). La despesa per alumne en centres públics és inferior a la que desemborsaren les famílies que varen optar per centres privats concertats o centres privats sense concert. Per nivells, a l'ensenyament públic, la despesa més elevada de les llars es dona a la primera etapa (infantil de primer cicle) i a la darrera (universitària) del cicle formatiu. A l'escola concertada, el nivell formatiu inferior (infantil de segon cicle i primària) és el que requereix un desembors més gran per part de les famílies. D'altra banda, l'ensenyament universitari és el que genera la despesa més elevada per alumne si opten per un centre privat.

L'elecció del tipus de centre s'explica per les característiques sociodemogràfiques de la llar. En el curs 2011-2012, tal com recull la figura 19, les famílies amb el nivell més alt d'ingressos i només un fill es varen decantar en major proporció per centres privats, amb i sense concert.

GRÀFIC 18: DESPESA DE LES LLARS EN EDUCACIÓ PER ESTUDIANT, NIVELL I TIPUS DE CENTRE. CURS 2011-2012

Font: Elaboració pròpia a partir de l'Enquesta sobre despesa de les llars en educació de l'Institut Nacional d'Estadística.

GRÀFIC 19: DISTRIBUCIÓ D'ESTUDIANTS D'ENSENYAMENT REGLAT

Font: Elaboració pròpia a partir de l'Enquesta sobre despesa de les llars en educació de l'Institut Nacional d'Estadística.

De la mateixa manera, el perfil de la llar i del sustentador principal determina el nivell de despesa en educació. Així, tal com reflecteix la taula 1, les llars amb menys ingressos nets mensuals, nombre més elevat de fills, amb un sustentador principal més jove, en situació d'atur, amb un nivell de formació més baix i estranger, són els que menys recursos hi destinen per estudiant.

En la conjuntura econòmica actual, amb una taxa d'atur que supera el 25% de la població activa, resulta preocupant que la despesa per estudiant de les llars amb el sustentador principal en situació de desocupat hagi estat menys de la meitat que la de les llars en què el sustentador estava ocupat.

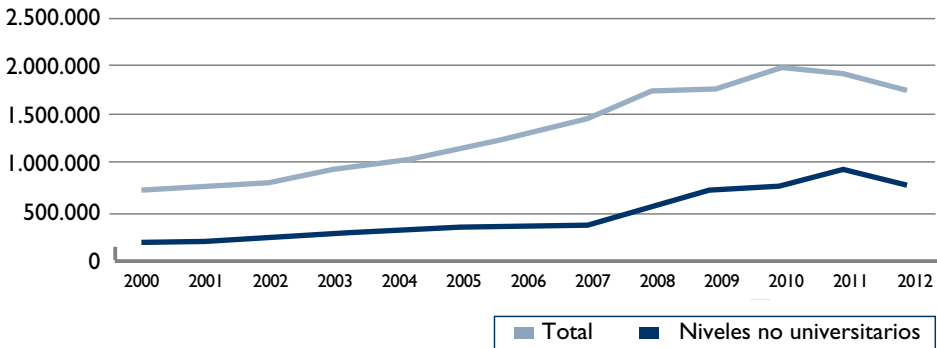
**QUADRE I. DESPESA MITJANA PER ESTUDIANT FETA
PER LES LLARS EN EL CURS 2011-12**

TOTAL	1.319 €
Unitats: Despesa mitjana: euros	
Situació en l'activitat del sustentador principal	
Ocupat	1.424 €
Aturat	690 €
Jubilat o retirat	1.154 €
Altres inactius (estudiant, dedicat a les feines de casa, etc)	858 €
Nivell de formació del sustentador principal	
Inferior a la primera etapa d'educació secundària	649 €
Educació secundària, primer cicle	862 €
Segona etapa d'educació secundària	1.341 €
Cicles formatius de grau superior	1.405 €
Estudis universitaris de primer cicle	1.640 €
Estudis universitaris de 2n cicle, de cicle llarg, màsters, doctorat	2.174 €
Nacionalitat del sustentador principal	
Espanyola	1.385 €
Estrangera	941 €
Sexe i edat del sustentador principal	
Homes entre 16 i 29 anys	701 €
Homes entre 30 i 44 anys	1.248 €
Homes entre 45 i 64 anys	1.423 €
Homes de 65 o més anys	1.527 €
Dones entre 16 i 29 anys	878 €
Dones entre 30 i 44 anys	1.326 €
Dones entre 45 i 64 anys	1.361 €
Dones de 65 o més anys	1.005 €
Tipus de llar	
Parella amb un infant dependent	1.484 €
Parella amb dos infants dependents	1.365 €
Parella amb tres o més infants dependents	1.170 €
Un adult amb almenys un infant dependent	1.211 €
Nivell d'ingressos mensuals nets de la llar	
Fins a 499 euros	452 €
De 500 a 999 euros	603 €
De 1.000 a 1.499 euros	769 €
De 1.500 a 1.999 euros	928 €
De 2.000 a 2.499 euros	1.335 €
De 2.500 a 2.999 euros	1.489 €
De 3.000 a 4.999 euros	2.044 €
5.000 euros o més	3.136 €

Font: Elaboració pròpia a partir de l'Enquesta sobre despesa de les llars en educació de l'Institut Nacional d'Estadística.

Aquesta desigualtat en els recursos educatius finançats per la llar s'hauria de compensar amb una política adequada de beques i ajuts. Però això no ha passat. El 2012, l'import total destinat a beques va disminuir un 8,9% respecte de l'any anterior, amb una caiguda del 17,1% en les beques d'ensenyament no universitari i del 14,2% en les exempcions de preus acadèmics [vegeu la figura 20].

GRÀFIC 20: EVOLUCIÓ DE LA DESPESA PÚBLICA EN BEQUES



Font: Ministeri d'Educació, Cultura i Esport

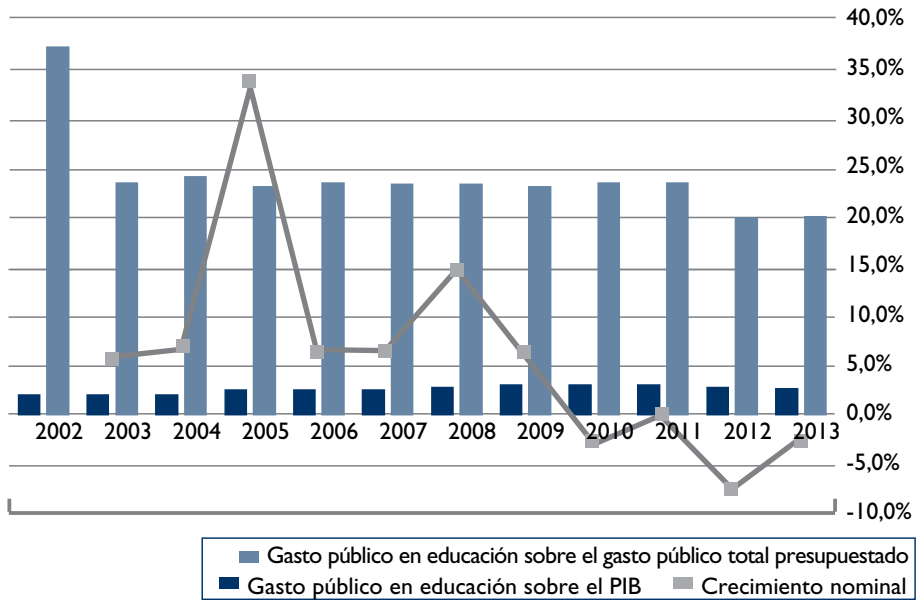
4. L'EDUCACIÓ A LES ILLES BALEARS

Tal com es desprèn de la figura 21, la despesa pública en educació com a percentatge del PIB a les Illes Balears per a l'any 2013 va ser del 2,78%, xifra que la situa per sota de la mitjana de les CA, que va ser del 3,45% del PIB. En relació amb la despesa pública total, Illes Balears va assignar un 20,1% del pressupost a educació, un cop més, inferior a la mitjana de les CA, que va ser del 21,3%. Aquest menor esforç relatiu en el finançament públic de l'ensenyament no ha evitat que la partida destinada a aquesta política continués patint reduccions (-2,3%) respecte del pressupost de l'exercici anterior, que ja havia estat més auster (-7,5%).

Pel que fa a la naturalesa econòmica de la despesa, la partida de personal representa el 62%. La segueixen les transferències corrents amb un 30%, despeses corrents en béns i serveis amb el 4% i les inversions reals amb el 2%, tot quedant un 1% per a les despeses financeres (vegeu la figura 22). Aquesta distribució s'ha mantingut molt estable durant el període 2006-2013, ja que aquestes retallades han afectat tots els capítols de despesa (vegeu la figura 23). Tot i això, les partides de personal (-8,7%) i de transferències corrents (-9,2%), les dues de quantia més elevada, han acaparat la contracció de la despesa³. D'altra banda, en inversions reals s'ha destinat la meitat del que s'havia pressupostat en exercicis com el de 2008 o 2009.

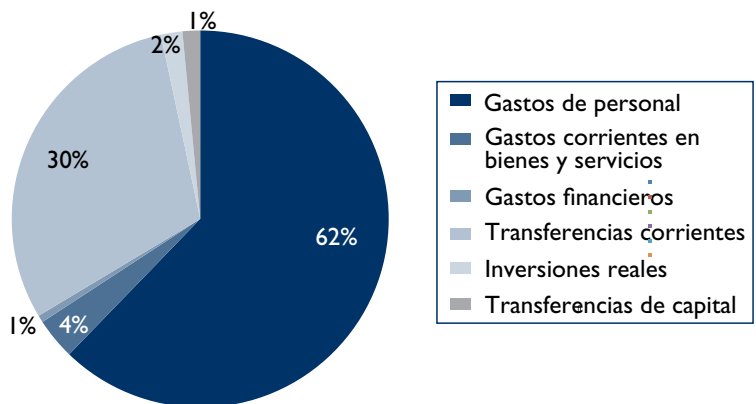
³ A més de rebaixes i congelacions salarials i de restriccions a la contractació de personal, la reducció d'aquestes partides ha estat possible per l'aplicació de mitjanes (RDL 14/2012) que han augmentat les ràtios d'alumnes per docent, han restringit el règim de substitucions, ampliat la jornada lectiva del professorat i eliminat l'obligatorietat dels centres de batxillerat d'oferir almenys dues modalitats.

GRÀFIC 21: DESPESA PÚBLICA EN EDUCACIÓ A LES ILLES BALEARS



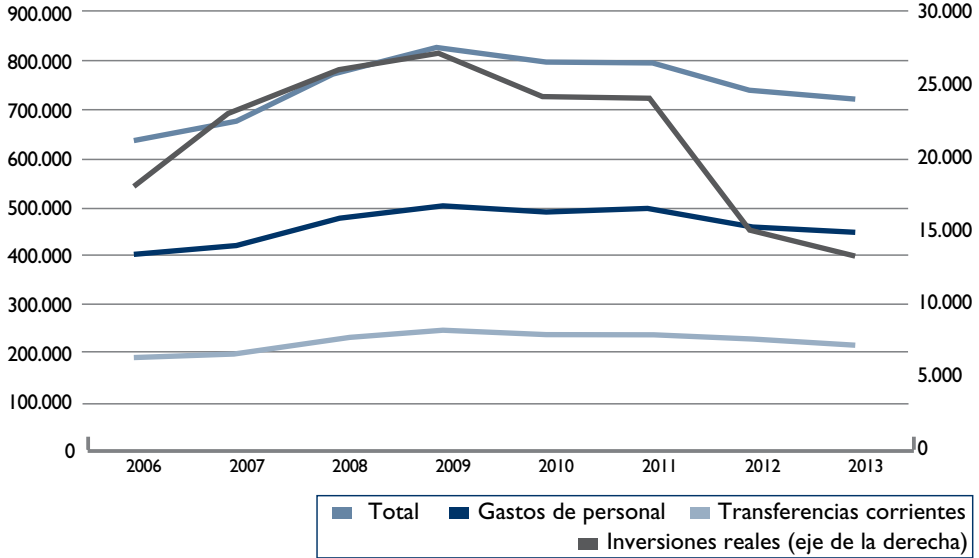
Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Ministeri d'Hisenda i Administracions Públiques, Ministeri d'Educació, Ciència i Esports i de l'Institut Nacional d'Estadística.

GRÀFIC 22: NATURALESA ECONÒMICA DE LA DESPESA. ILLES BALEARS 2013



Font: Ministeri d'Hisenda i Administracions Públiques.

GRÀFIC 23: DESPESA PÚBLICA EN EDUCACIÓN A LES ILLES BALEARS PER PARTIDES DE DESPESA

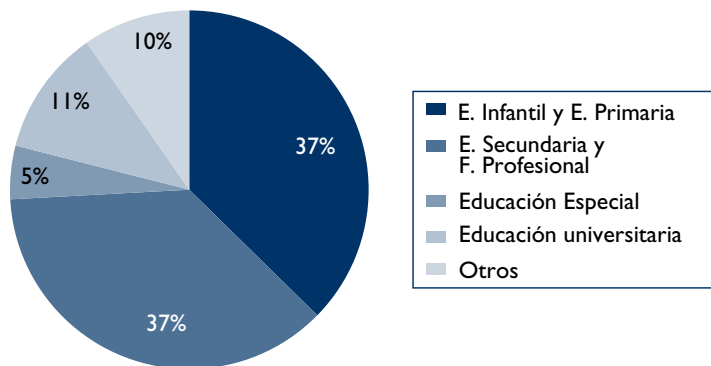


Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Ministeri d'Hisenda i Administracions Públiques i de l'Institut Nacional d'Estadística.

4.1. Educació primària i secundària

La distribució de la despesa segons l'activitat educativa de l'any 2012 va ser la següent: el 88,6% es va destinar a educació no universitària (el 37,3% a educació infantil i primària, el 36,8% a ensenyament secundari i formació professional i el 4,8% a educació especial), un 11,3% a educació universitària i tan sols un 0,1% a beques i ajuts i un 0,4% a formació i perfeccionament del professorat (vegeu la figura 24).

GRÀFIC 24: ACTIVITAT EDUCATIVA DE LA DESPESA EL 2012



Font: Ministeri d'Educació, Cultura i Esport

Totes les activitats educatives no universitàries han estat víctima de les restriccions pressupostàries i la magnitud de les rebaixes el 2012 va ser la següent: -14,9% en educació infantil i primària, -13,3% en ensenyament secundari i formació professional, -24,8% en educació especial, -3,7% en educació d'adults i -12,2% en els serveis complementaris de menjador i transport.

Aquesta inferior intensitat relativa de la despesa pública en educació i la magnitud de les retallades dutes a terme en els darrers anys resulten especialment preocupants en una regió, com les Illes Balears, que presenta uns resultats educatius molt per davall de la mitjana espanyola. En el curs 2011-2012, les taxes netes d'idoneïtat en les edats de 8 (91,8%), 10 (85,2%), 12 (77,2%), 14 (63,3%) i 15 anys (55,1%) no només han quedat per davall de la mitjana, sinó que se situen en l'última o penúltima posició del rànquing de les diferents regions. El rendiment mitjà en comprensió lectora, matemàtiques i ciències als 15 anys (PISA, 2012) també va ser inferior a la mitjana i quedà entre els més baixos. Així doncs, l'abandó educatiu primerenc és el segon més alt entre totes les comunitats. Tan sols el 53,1% de la població de 18 a 24 anys havia completat el nivell d'educació secundària de segona etapa i el 30,1% dels qui no l'havien completat no seguia cap classe d'educació ni formació.

Encara que un nivell més elevat de despesa no garanteixi per si mateix un millor *output* educatiu, sembla clar que reduir els recursos no és el millor camí per millorar el rendiment i els resultats dels alumnes. A més, sense perdre de vista la importància de l'eficàcia i l'eficiència de la despesa, cal no oblidar que l'equitat és l'objectiu que justifica la provisió pública d'educació i que les retallades condueixen a una més gran desigualtat i pobresa, atès que aquestes transferències en espècie tenen una important funció distributiva en el sistema fiscal espanyol [vegeu Capó, 2008].

4.2. Educació universitària

La despesa en educació universitària com a percentatge del PIB a les Illes Balears el 2012 va ser del 0,33%, xifra que la situa a la cua de totes les comunitats. En relació amb la despesa pública en educació, exclosos els capítols financers, Illes Balears va destinar un 11,3% del pressupost educatiu a l'ensenyament universitari, que també representa l'esforç més baix entre totes les regions en aquesta matèria. Aquesta menor inversió relativa en la universitat no ha evitat que la partida pressupostària destinada a aquesta política continués patint reduccions (-6%) respecte del pressupost de l'exercici anterior, que ja havia estat més auster (-6,3%).

Les raons que expliquen aquest baix nivell de despesa en educació universitària són dues: l'elevat nivell de fracàs escolar en les etapes prèvies i la menor rendibilitat de la formació universitària en termes de salari obtingut.

En el curs 2010-2011, la taxa bruta de població que es va graduar en batxillerat va ser de només el 37,1%, el nivell més baix entre totes les CA. El reduït nombre d'estudiants que superen l'etapa preuniversitària limita la quantitat d'alumnes potencials que poden accedir als estudis superiors.

A més, aquesta inversió inferior en capital humà respon a la menor rendibilitat relativa de l'educació en una economia intensiva en mà d'obra poc qualificada. El salari mitjà anual dels treballadors més ben pagats, corresponent al percentil 90⁴ i que podem associar amb els més ben formats,

⁴ El salari que deixa per sota el 90% dels assalariats.

és de 4,1 vegades la retribució dels treballadors amb salari més baix, els del 10⁵, i Illes Balears és la CA amb la diferència salarial més petita i, per tant, on menys es recompensa la formació⁶. Com a resultat, tan sols un 30,3% dels ocupats han cursat estudis superiors, la taxa més baixa entre totes les regions segons les dades de l'EPA per a 2013.

El finançament de la UIB

A les Illes Balears, parlar del finançament de l'educació universitària és pràcticament sinònim de parlar de la Universitat de les Illes Balears (UIB), ja que és la universitat amb el nombre més elevat d'estudiants. La segona universitat en importància és la UNED i la tercera, la UOC, però donat el caràcter no presencial de les dues darreres, la UIB té un percentatge d'alumnat alt i un percentatge dels recursos públics que s'hi destinen encara més alt.

Tal com es comentarà a la secció següent, el finançament de la universitat pública a Espanya es basa en unes taxes de matrícula baixes (entre un 15% i un 20% del cost dels estudis) i en transferències de l'Administració que financen pràcticament la resta del cost de l'educació universitària. A la taula 2 es presenta el resum del pressupost per a 2014. S'hi pot apreciar que les taxes representen un 18,7% del total d'ingressos de la UIB. Les transferències corrents, que serveixen per sufragar les despeses necessàries per al funcionament ordinari (personal, electricitat, aigua...), representen un 60%. Un 14,1% procedeix de romanents d'anys anteriors (actius financers). El 6,5% restant es compon de les transferències de capital, destinades a finançar la inversió, i els ingressos patrimonials. Per tant, la principal font de finançament de la UIB són les transferències del Govern balear, que és qui ostenta les competències en matèria d'educació.

QUADRE 2. PRESSUPOST DE UIB 2014

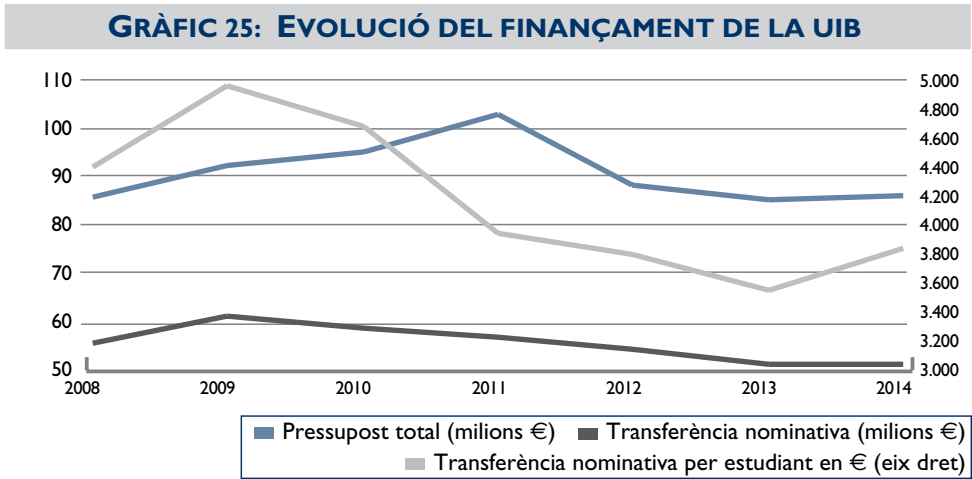
INGRESSOS 2014	(euros)	%	DESPESES 2014	(euros)	%
CAP. 3. PREUS PÚBLICS I ALTRES INGRESSOS	16.099.870	18,7%	CAP. 1. DESPESES DE PERSONAL	56.642.679	65,8%
CAP. 4. TRANSFERÈNCIES CORRENTS	52.203.266	60,7%	CAP. 2. DESPESES EN BÉNS CORRENTS I DE SERVEIS	10.866.687	12,6%
CAP. 5. INGRESSOS PATRIMONIALS	265.612	0,3%	CAP. 3. DESPESES FINANCERES	865.144	1,0%
CAP. 7. TRANSFERÈNCIES DE CAPITAL	5.336.791	6,2%	CAP. 4. TRANSFERÈNCIES CORRENTS	635.748	0,7%
CAP. 8. ACTIUS FINANCERS	12.134.336	14,1%	CAP. 6. INVERSIONS REALS	15.299.064	17,8%
			CAP. 7. TRANSFERÈNCIES DE CAPITAL	250.000	0,3%
			CAP. 9. PASSIUS FINANCERS	1.480.552	1,7%
TOTAL PRESSUPOST D'INGRESSOS	86.039.874	100%	TOTAL PRESSUPOST DE DESPESES	86.039.874	100%

Nota: font UIB. Les dades corresponents al 2014 són una estimació.

⁵ El salari que deixa per sota el 10% dels assalariats.

⁶ La diferència salarial entre el quartil superior i l'inferior és de 1,79 vegades, la prima salarial a l'educació més baixa de les regions espanyoles, d'acord amb l'Enquesta anual d'estructura salarial 2012, elaborada per l'INE.

L'evolució del finançament universitari en els darrers anys ha vingut marcada per la crisi econòmica. Durant molts anys, el pressupost de la UIB va anar augmentant a to amb la tendència de la majoria de despeses de l'Administració, i perquè la universitat es trobava en una fase de creixement, tant en nombre d'estudiants com de titulacions. Però amb la crisi, la tendència s'ha invertit, tal com es pot apreciar a la figura 25. El pressupost total de la UIB augmenta fins a l'any 2011, i arriba a assolir un valor superior als 100 milions d'euros. El 2012 i el 2013 cau fins als 85 milions d'euros (un 17% de caiguda acumulada). El 2014, el pressupost torna a augmentar, tot i que lleugerament. La caiguda en el pressupost s'explica per una caiguda de la despesa pública en educació a la UIB, que s'ha intentat compensar parcialment amb un augment de les taxes, principalment per als estudiants que fan una segona o successives matrícules. Si ens centram en les transferències nominatives, les que es destinen a finançar la despesa corrent, com s'ha dit anteriorment, veiem que aquestes ja cauen abans del 2011, perquè venien baixant des del 2009. El principal motiu és la reducció de la transferència procedent del Govern balear a causa de la retallada de salaris efectuada a tot el personal de l'Administració pública el 2010 i el 2012. El 2014, la transferència nominativa torna a augmentar lleugerament, igual que el pressupost total. Però aquestes xifres no ens aclareixen si els recursos destinats a cada estudiant de la UIB són els mateixos, atès que el nombre d'estudiants ha anat variant durant els darrers anys. Per això, també es representa la despesa per estudiant mitjançant una línia verda (a l'eix de la dreta). Aquí la caiguda és fins i tot més dramàtica, ja que es passa d'una despesa per alumne de prop de 5.000 euros el 2009 a menys de 3.600 euros el 2013, que equival a una caiguda acumulada de gairebé un 30%⁷.



Nota: font UIB. Les dades corresponents al 2014 són una estimació.

Cal tenir present que la caiguda en la despesa pública en educació superior es produeix en un context d'adaptació de les titulacions a l'Espai Europeu d'Educació Superior (els nous graus adaptats a Bolonya). Aquests es comencen a implantar a la UIB durant el curs 2010-2011, en plena

⁷ Totes aquestes dades són en termes nominals. La caiguda en termes reals seria fins i tot més gran, ja que, llevat de la caiguda de l'IPC el 2009, la resta d'anys hi ha hagut inflació positiva.

consolidació fiscal, malgrat que la implantació hagi implicat un esforç extra tant per al professorat com per al personal administratiu i les institucions universitàries en general. De fet, tot el personal coincideix que els nous graus han augmentat la càrrega de treball⁸.

5. ALTRES PROPOSTES DE FINANÇAMENT DE L'EDUCACIÓ PÚBLICA: AVANTATGES I INCONVENIENTS

L'objectiu d'aquesta secció és examinar el sistema de finançament de l'educació que es practica actualment a les Illes Balears (i a la resta d'Espanya), com també diferents alternatives utilitzades en altres països i els avantatges i inconvenients que comporten.

5.1. L'educació obligatòria

Tal com s'ha esmentat a la introducció, hi ha una munió de motius que justifiquen la intervenció del sector públic en l'educació, però no hi ha un consens general sobre la millor manera de dur-la a terme. Un dels debats més estesos sobre l'ensenyament obligatori és si convé més que l'Estat financï únicament l'educació o si és millor que el sector públic també la produeixi. A la introducció ja s'han assenyalat els avantatges i inconvenients que això comporta. A més, en el cas de les Illes Balears, el cost per al Govern de finançar centres privats concertats és sensiblement inferior al dels centres públics, a causa, bàsicament, de dos motius. En primer lloc, s'estalvia el gran desembors que implica la construcció d'un centre. A més, el personal dels centres concertats percep un salari mitjà més baix perquè no cobra alguns dels complements que rep el professorat funcionari dels centres públics.

En el sistema educatiu espanyol tenim tres tipus de centres d'ensenyament obligatori: els públics, els privats concertats i els privats sense concert. Els dos primers són finançats per l'Administració competent⁹, i la diferència rau en el fet que en els centres públics, a més del finançament, s'hi produeix el servei. El sector públic finança el cost de l'educació a partir dels 3 anys i fins a la finalització dels estudis de secundària, tot i que no inclou, en la majoria de casos, els serveis de menjador, la compra de llibres, activitats extraescolars, etc., que van a càrrec de les famílies¹⁰.

A canvi de rebre finançament de l'Administració, els centres privats concertats han de complir tot un seguit de normes de l'Administració que fan que el seu model d'ensenyament sigui molt semblant al dels centres públics¹¹.

Finalment, hi ha els centres privats que no reben finançament per part de les Administracions i es financen amb fonts privades, bàsicament les famílies que suporten tot el cost de l'educació.

⁸ En el cas del professorat, l'augment de la càrrega de treball deriva principalment de l'augment de la càrrega administrativa i burocràtica, però sobretot de l'obligatorietat d'aplicar l'avaluació contínua. El personal administratiu també suporta la major càrrega administrativa i burocràtica dels nous graus.

⁹ El Govern balear, igual que la resta de comunitats autònomes, té les competències d'educació transferides. En el cas de les Illes Balears, des del 1998.

¹⁰ Per a les famílies amb menys recursos hi ha beques de menjador i altres tipus d'ajuts.

¹¹ A tall d'exemple, en tots dos casos hi ha una participació de pares, alumnes i professors en el control i la gestió del centre a través del Consell Escolar. També s'estableix un nombre màxim d'alumnes per professor. A més, el sistema d'admissió d'alumnes està centralitzat i no diferencia entre centres públics i concertats a l'hora d'establir els criteris.

De tota manera, aquest model no és l'únic possible. Al continent americà, tant a certes regions dels EUA com en alguns països d'Amèrica Llatina, s'ha implantat un sistema de xecs educatius, o *vouchers*, com se'ls sol conèixer. La idea és lliurar un xec per un determinat valor als pares perquè el puguin utilitzar, únicament i exclusiva, per finançar l'educació dels seus fills. Els pares trien el centre on volen escolaritzar els fills en edat escolar d'acord amb les seves preferències. Hi haurà pares que donaran prioritat a l'ensenyament en anglès, o que estigui centrat en una determinada religió, una determinada metodologia, etc. A més, els pares poden decidir cofinançar l'educació si el *voucher* no és suficient perquè el seu infant vagi al centre que desitgen. Aquests són els efectes pel costat de la demanda. Pel costat de l'oferta, també té efectes, ja que els centres, tant públics com privats, competeixen per captar estudiants. Això pot generar un estímul de millora per als centres, però alhora pot generar una segmentació dels centres que faci que l'educació sigui desigual en funció del centre escollit i que només els més adinerats puguin accedir als centres més bons i més costosos. També crea la necessitat de comptar amb algun indicador de la qualitat de l'educació a cadascun dels centres, per tal que les famílies puguin prendre decisions informades. Perquè el model funcioni correctament, és vital poder disposar d'informació sobre les diferents alternatives a les quals s'enfronten les famílies.

El *voucher* es pot instrumentar de diverses maneres. Una opció pot ser lliurar un import igual per als estudiants d'un mateix curs acadèmic. Però aquesta opció no afavoreix la igualtat d'oportunitats. De fet, la gran crítica al sistema de *vouchers* és que el seu ús pot servir a les famílies amb un nivell de renda més elevat per subvencionar una educació privada més costosa. Per pal·liar aquest inconvenient hi ha diverses alternatives. Una possibilitat és que el *voucher* vagi subjecte a l'impost sobre la renda, amb la qual cosa les famílies més riques rebrien un import net més baix. Una altra possibilitat seria establir imports diferents basats en el nivell socioeconòmic que garanteixin la igualtat d'oportunitats i que les famílies més desfavorides puguin accedir als centres amb costos més elevats. I encara una altra possibilitat és condicionar l'ajut a alguna de les característiques socioeconòmiques (nivell de renda, lloc de residència, raça...) de les famílies, per tal que l'ajut arribi únicament als qui realment el necessiten.

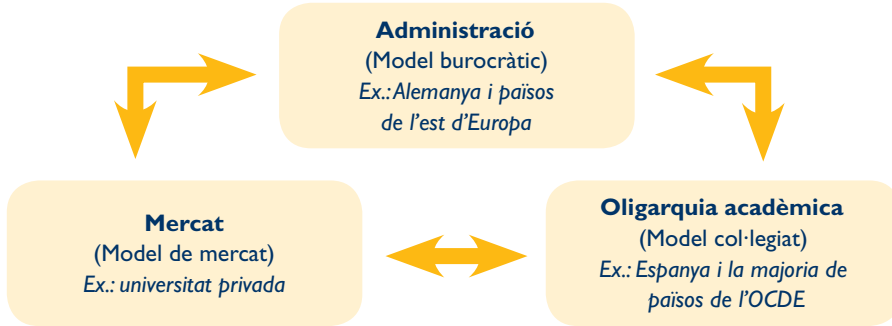
5.2. Alternatives al finançament universitari

La universitat s'ha de finançar tenint en compte 3 principis:

- Suficiència: cal determinar els recursos necessaris per tal d'obtenir un producte de qualitat que satisfaci les demandes socials.
- Equitat: s'ha de garantir l'accés a la universitat a tots aquells individus que demostrin tenir les capacitats necessàries, independentment del seu estatus socioeconòmic.
- Eficiència: tot l'anterior s'ha d'aconseguir amb uns costos mínims.

Per tal d'explicar la manera en què s'organitzen i financen els sistemes universitaris als diferents països, Clark (1983) estableix l'anomenat "triangle de conflictes". Defineix tres grups de pressió (administració, mercat i oligarquia acadèmica) que actuen de forma diferent a cada sistema

universitari i, com que un d'aquests sol predominar sobre la resta, això dona lloc a models diferents (model burocràtic, de mercat i col·legiat).



- En el model de mercat es tracta l'educació com qualsevol altre bé privat. És un model basat en l'eficiència, però que no garanteix ni la suficiència ni l'equitat. Els estudiants han de pagar unes taxes elevades que cobreixen la major part del cost dels estudis.
- El model burocràtic es caracteritza per una presa de decisions centralitzada per l'Estat, que li comporta un cost elevat i normalment imposa unes taxes de matrícula baixes als estudiants. Així es garanteix la suficiència, però l'excessiva burocràcia i la rigidesa del sistema solen comportar que no s'assoleixi l'eficiència. El sistema no és redistributiu perquè les taxes que cobra són baixes per a tothom, independentment del seu poder adquisitiu.
- En el model col·legiat, el poder queda en mans de les institucions acadèmiques. Els dona una gran autonomia per aplicar els recursos rebuts i la consecució dels principis anteriors queda a càrrec seu. El perill més gran d'aquest sistema és la utilització dels recursos per a la defensa corporativa de la institució.

A Espanya, el model d'organització de la universitat pública és semblant al model col·legiat. En el nostre cas, la prevalença de l'oligarquia acadèmica ha derivat en unes taxes baixes, i la major part del finançament (entorn del 80%) recau sobre l'Administració (vegeu Salas, 2006, o Rosselló, 2007). El finançament públic consisteix bàsicament en transferències corrents i de capital, tot i que també existeix un programa de beques destinat als estudiants de famílies sense gairebé recursos que compleixin uns requisits acadèmics mínims. L'import de la beca sol ser petit. Moltes vegades consisteix en l'import de les taxes de matrícula i, en altres casos, s'hi inclou una quantitat una mica més gran per tal de finançar alguns altres costos (compra de llibres, allotjament, manutenció, transport...). Aquest sistema, ens diuen a la literatura, és ineficient per diverses raons. En primer lloc, les taxes baixes poden provocar una demanda excessiva d'educació universitària, amb el consegüent cost que això duu aparellat per a l'Administració, sense que hi hagi garanties que el sistema productiu pugui absorbir la gran quantitat de graduats. En segon lloc, els estudiants no són conscients del cost total que representen els estudis; en cas de suspendre una assignatura, l'estudiant no té en compte el cost social que això implica, només es fixa en el cost privat, el que li costa a ell una segona

matrícula de l'assignatura, que és sensiblement inferior¹². Per això no s'incentiva (o s'incentiva de manera insuficient) els estudiants a esforçar-se, ja que el fracàs té un cost relativament baix. D'altra banda, el sistema no és redistributiu en el temps, atès que en finançar els estudis universitaris, s'està finançant aquells individus que en el futur tindran una millor probabilitat de tenir uns ingressos més elevats i una taxa d'atur inferior.

Tanmateix, tal com assenyala Rosselló (2007), l'existència d'unes taxes baixes també té avantatges, ja que unes taxes elevades poden condicionar la decisió d'estudiar d'individus amb renda escassa o restriccions pressupostàries. Conseqüentment, unes taxes baixes estimulen una demanda elevada i la universitat pot seleccionar els estudiants a partir de les seves capacitats o rendiment acadèmic (en el cas que hi hagi nota de tall o criteris de selecció). Tot i així, a països com Austràlia, Canadà o Nova Zelanda s'ha vist que, si en augmentar les taxes també es creen ajuts complementaris, aquest augment no necessàriament influirà de manera negativa en el nombre d'estudiants.

Els problemes anteriors han portat a estudiar la possibilitat d'introduir altres mecanismes de finançament de la universitat. Un d'aquests, molt polèmic, és el sistema de préstecs. Aquest mètode ja s'aplica a països com els EUA, Austràlia, Nova Zelanda, Suècia o el Regne Unit.

A tall d'exemple, al Regne Unit¹³, la matrícula d'un curs acadèmic és d'unes 9.000 lliures (uns 11.250 euros), si bé els estudis de grau solen durar 3 anys, en comptes de 4 com a Espanya. Per tal de finançar els estudis, es pot demanar un préstec que es començarà a tornar en concloure els estudis, quan els ingressos de l'estudiant superin les 21.000 lliures. Cada any es torna un 9% del total dels ingressos que ultrapassin les 21.000 lliures. El tipus d'interès que genera el préstec és variable. Mentre s'està estudiant, el tipus és d'un 3% més la taxa d'inflació. En acabar els estudis, el tipus d'interès aplicable és la taxa d'inflació, si els ingressos són inferiors a les 21.000 lliures, i augmentarà progressivament fins a situar-se en un 3% més la taxa d'inflació, quan els ingressos ultrapassin les 41.000 lliures. En qualsevol cas, aquests préstecs no exclouen la possibilitat d'accedir al sistema de beques per tal de cobrir les necessitats d'allotjament i manutenció, per garantir així l'accés als individus amb menys recursos.

Amb aquest sistema, l'objectiu és doble. D'una banda, millorar l'eficiència, ja que els estudiants són plenament conscients del cost real dels estudis i això els incentiva a no acumular retards en l'obtenció de la titulació. A més a més, el fet d'haver-se de pagar els estudis fa que l'alumnat sigui més exigent i això repercuteix en la qualitat del sistema educatiu. D'altra banda, es tracta d'un sistema més equitatiu, ja que si els estudiants tenen ingressos elevats han de tornar els préstecs rebuts. Tanmateix, amb aquests sistemes sempre es corre el risc que hi hagi individus que en quedin exclosos i que no es compleixi el principi de la suficiència. Ja sigui per falta d'informació o per incertesa i aversió al risc, pot donar-se que els individus no cursin estudis per evitar contreure un préstec que no saben si podran retornar amb facilitat. Per aquest motiu, és important que el sistema de préstecs sigui complementat amb un sistema de beques efectiu.

¹² Les segones i successives matrícules solen ser més cares que la primera matrícula i en els darrers anys han pujat en una proporció més elevada que la primera matrícula. Així i tot, les taxes continuen estant molt per davall del cost real.

¹³ Per a més informació es pot consultar l'enllaç següent: <https://www.gov.uk/student-finance/repayments>

Pel que fa al sistema de beques actual, i encara que les taxes siguin baixes, es pot criticar per dos motius. Primerament, la quantia de les beques pot ser insuficient, ja que en molts casos només cobreix el cost de la matrícula i no la totalitat de les despeses de manutenció i allotjament, que poden ser importants en el cas dels estudiants que s'han de desplaçar (com ara els estudiants de les illes més petites i, en una mesura inferior, els de Mallorca). En segon lloc, no hi ha beques que premien l'excel·lència acadèmica -independentment de la capacitat econòmica- com les que hi ha en altres països, com ara els EUA. El sistema espanyol exigeix uns requisits acadèmics mínims per percebre la beca, però mai no premia l'excel·lència. Les beques que premien l'excel·lència ho fan per incentivar els més capacitats cap a una formació adequada.

6. CONCLUSIONS

L'equitat i la necessitat de dotar-se de capital humà, motor del progrés en l'actual economia del coneixement, justifiquen la inversió pública en educació.

L'esforç relatiu en educació del sector públic espanyol respecte del PIB està per sota del que fan la majoria de països del seu entorn proper. Aquesta intensitat més baixa no es veu compensada pel sector privat, amb el resultat que la despesa total per alumne és inferior a la mitjana dels països de la UE.

A Espanya, l'educació és una competència transferida a les comunitats autònomes i la comparativa regional revela una gran desigualtat en el nivell de despesa en educació relativa al PIB, a la despesa pública total o per alumne. Així mateix, s'observa una participació diferent del sector privat a través de concerts i uns resultats acadèmics molt dispers. Aquesta disparitat posa en qüestió l'objectiu d'igualtat d'oportunitats que persegueix el sector públic a través de la inversió en educació, tant si s'interpreta com igualtat de recursos com si es fa en termes de paritat de resultats.

Per la seva banda, les Illes Balears se situen al capdavant de les regions quant a fracàs i abandó escolar i, al mateix temps, la inversió en educació de l'Administració autònoma en relació amb el PIB i la despesa pública total queda per davall de la mitjana de les comunitats.

Aquesta menor intensitat relativa de la despesa pública en educació no ha impedit que aquesta política sigui aliena a les retallades imposades per la crisi fiscal derivada de la recessió. L'Administració ha reduït els fons destinats tant a l'educació no universitària com a la universitària i ha apujat extraordinàriament els preus públics d'aquesta darrera.

La conjuntura econòmica actual, caracteritzada per una taxa d'atur exagerada, provoca que la despesa privada per estudiant de les llars en què el sustentador principal està en situació d'atur sigui menys de la meitat que la de les llars en què aquest està ocupat. Aquesta desigualtat en els recursos educatius finançats per la llar no és compensada per una política de beques i ajuts suficient, que també ha estat víctima de les rebaixes pressupostàries.

A més, la necessitat d'ajustar els pressuposts i els mals resultats relatius dels alumnes, tant en proves estàndard de competències com en taxes de fracàs i abandó escolar prematur, han intensificat el

debat sobre el conflicte entre equitat i eficiència de la intervenció pública. Així doncs, a més dels concerts amb centres privats, han aparegut propostes com els xecs educatius o els préstecs per a la formació universitària, ja implantats en altres països, com a alternativa al ple finançament públic de l'educació.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Becker, G. (1964), *Human Capital*, Chicago: The University of Chicago Press

Calero, J. y Choi, A. (2013), *Educación y políticas educativas en el estado de las autonomías*, Foro de las Autonomías (Madrid)

Capó, J. (2008), *Redistribución y estabilización de la renta a través de la política fiscal*, *Hacienda Pública Española / Revista de Economía Pública*, 184-(1/2008)

Clark, B.R. (1983), *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-national Perspective*, University of California, Berkeley.

Hanusheck, E.A. y Woessmann, L. (2010), *The Economics of International Differences in Educational Achievement*, NBER Working Paper No. 15949

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2014), *Sistema estatal de indicadores de la educación 2014*. Subdirección General de Estadística y Estudios.

Lucas, R. (1988), "On the mechanics of economic development", *Journal of Monetary Economics*, Elsevier, vol. 22(1), pp. 3-42, July

Mankiw, N. G., Romer, D., Weil, D. N. (1992), "A Contribution to the Empirics of Economic Growth" *The Quarterly Journal of Economics*, MIT Press, vol. 107(2), pp. 407-37, May.

Rosselló Villalonga, J. (2007), "Tendencias en la financiación pública de la Educación Superior". Cuadernos económicos de ICE, N° 74, (Exemplar dedicat a: Capital humano y empleo), pp. 239-261

Salas Velasco, M. (2008), *Economía de la Educación*. Ed. Prentice Hall.

La Universitat a les Illes Balears. Alguns aspectes rellevants

Andrés Nadal

Lluís Ballester

RESUM

A l'hora d'analitzar els estudis universitaris a les Illes Balears són moltes les variables que cal tenir presents. Si bé és cert que una de les més significatives és la quantitat d'alumnes que té una universitat, no es pot deixar d'analitzar diferents aspectes de la vida universitària. En aquest número de l'Anuari de l'Educació, a més de l'anàlisi de les dades de matrícula, es fa un repàs de la mobilitat de l'alumnat tant dintre de l'Estat espanyol com a la Unió europea i la resta del món. La universitat ha de perseguir aquesta universalització i les beques de mobilitat de l'alumnat (i del professorat, que no es tractaran aquest any) són una de les eines fonamentals per sortir de les fronteres pròpies i viure i aprendre unes altres realitats. A més, es tractarà el tema del doctorat i la innovació i la seva evolució en els darrers anys.

RESUMEN

Cuando se quieren analizar los estudios universitarios en las Illes Balears son muchas las variables a tener presentes. Si bien es cierto que una de las más significativas es la cantidad de alumnos que tiene una universidad, no se puede dejar de analizar diferentes aspectos de la vida universitaria. En este número del Anuari de l'Educació, además del análisis de los datos de matrícula, se hace un repaso a la movilidad del alumnado tanto dentro del Estado español, como en la Unión Europea y el resto del mundo. La universidad ha de perseguir esta universalización y son las becas de movilidad del alumnado (y del profesorado, de que no se tratará este año) una de las herramientas fundamentales para salir de las propias fronteras y vivir y aprender otras realidades. Además se tratará sobre el tema del doctorado y la innovación y su evolución en los últimos años.

INTRODUCCIÓ

L'educació superior és una de les peces clau per a la formació dels ciutadans. En una societat global com la nostra, la celeritat amb la qual evolucionen els mitjans de transmissió de coneixements exigeix de les institucions d'educació superior i, per tant, de les universitats, actualització, renovació d'instruments i mecanismes per adaptar-se a noves metodologies que tinguin com a finalitat la implantació d'una vertadera formació i aprenentatge permanent. És necessari que la institució universitària avanci en aquest sentit, perquè segueixi sent el motor de canvi i evolució d'una societat moderna. Aquest nou sistema de transmissió del coneixement en què ens trobem ha de rompre amb el localisme i fer esdevenir la universitat un ens transnacional, que superi les seves pròpies fronteres, que estimuli la interacció entre els estudiants i docents de diferents universitats del món internalitzant el saber i la cultura, fomentant l'aprenentatge de llengües diferents de la pròpia i creant una universitat oberta i democràtica, capaç d'elaborar tant nous coneixements com nous valors.

En aquest article es tractaran els temes següents:

MOBILITAT DELS ESTUDIANTS

En aquest epígraf es plantegen les diverses opcions que tenen els alumnes de la UIB per optar a programes de mobilitat. Es fa referència a tots els programes de mobilitat que es poden trobar a la

UIB, tant nacionals, com europeus i internacionals, i s'expliquen. D'aquests programes, es presenten tant els alumnes que han gaudit des de la UIB d'aquestes beques com els alumnes d'altres universitats que han triat la UIB com a universitat a visitar. Es fa una menció especial dels estudiants de la beca Erasmus, de la seva evolució i el nombre de becaris per tipus d'estudis.

MOMENT ACTUAL DELS ESTUDIS A LA UIB

La universitat té el seu sentit en la seva producció, tant acadèmica com d'investigació. En aquest apartat es presenten les dades del diferents aspectes tant relacionats amb la docència com amb la investigació. S'han dividit aquests temes en cinc punts diferents:

1. Accés a la universitat

Una vegada superats els estudis postobligatoris, l'alumne que vol cursar estudis superiors pot seguir diferents procediments per accedir a la universitat. El més comú són les proves d'accés a la universitat (PAU). En aquest article es recullen les dades de matrícula i aprovats de les PAU a la UIB en els dos darrers anys. A més, es presenta una taula del nombre d'alumnes que una vegada superada les PAU a la UIB s'incorporen a la universitat per comunitat autònoma. També es presenta la taxa d'incorporació dels alumnes d'altres comunitats autònomes que s'incorporen a la UIB (i centres adscrits).

En aquest apartat es presenta l'evolució de les notes de tall a la UIB, que és un indicador de qualitat segons Pérez (2014), així com la seva comparació amb les notes de tall d'altres universitats.

2. Els estudis de grau

En aquest apartat es presenten els estudis de la UIB quantitativament. Es presenten diferents taules on s'explica l'oferta formativa de grau de la UIB, així com els alumnes que hi estan matriculats en el bienni 2012-14. També es presenten els nous alumnes d'aquest darrer any.

Aquesta dada ens presenta una situació de pèrdua d'alumnes a la UIB. Podríem dir que aquest darrer curs la UIB té una taxa de repoblació negativa, ja que hi han entrat menys alumnes que en els anys anteriors. Tot i això, el nombre total d'alumnes de la UIB es manté estable.

De manera específica, també es presenten els estudis de les escoles adscrites a la UIB, que presenten, en general, una baixada d'alumnes.

3. Els estudis de màster

Una de les apostes que ha fet la Universitat han estat els estudis de màster. Es presenta l'evolució i la relació dels estudis de màster de la UIB en relació amb els de la resta de l'Estat.

Una dada a destacar és la gran quantitat d'estudis de màster que ofereixen les carreres de ciències, en relació amb la resta dels estudis, cosa que no es correspon, a priori, amb la quantitat d'estudis de grau i estudiants de grau que hi ha.

4. Doctorat

La posada en marxa, ja fa anys, de l'Escola de Doctorat i la dotació amb un edifici per a postgrau i doctorat a la UIB ha donat la importància i la publicitat que aquests estudis requereixen per a una universitat moderna i amb aspiracions a ser un referent d'àmbit nacional.

Es presenten taules amb la quantitat de tesis llegides en els darrers sis anys tant per departaments com per branques d'estudis. També es presenta la llengua en la qual estan escrites.

Es posa atenció especial en les tesis amb menció europea i se'n fa un seguiment més concret.

Com en els estudis de màster, cal destacar la quantitat de tesis que es presenten en els estudis de la branca de ciències, que posen aquests estudis al capdavant de la producció científica a la UIB.

5. Publicacions i cultura emprendora i empresa

També es presenten diferents taules en què, es comparen les Illes Balears amb altres comunitats autònomes, sobre la producció d'articles científics de la UIB, així com del nombre de patents i projectes d'innovació docent (PID) a la UIB.

També es presenta la posició de la UIB en els rànquings ISSUE per a l'any 2014.

LES UNIVERSITATS NO PRESENCIALS A LES ILLES BALEARS

Les universitats amb metodologia a distància que completen l'oferta d'estudis superiors generals són la UNED¹ i la UOC. Les dues organitzacions cobreixen els espais que deixen la UIB i els centres adscrits, en especial pel que fa a l'alumnat amb dificultats per seguir els estudis presencials, sigui per motius laborals o d'altres tipus.

Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Presència a les Illes Balears

Es presenten les dades de la UOC a les Illes Balears, és a dir, la quantitat d'estudis que s'ofereixen (cal destacar que la UOC encara ofereix un percentatge elevat de titulacions homologades LRU), així com la quantitat d'estudiants que tenen.

S'ha de destacar que la UOC, de la mateixa manera que la UIB, ha perdut alumnes aquest darrer any. Com s'ha vist en diferents edicions de l'*Anuari de l'Educació*, la UOC és una universitat per a alumnes

¹ Aquest curs no es tenen dades de la UNED.

més grans que els alumnes de les universitats presencials i per a alumnes que ja han començat (i han acabat o no) altres estudis universitaris.

Si bé el resum que s'ha presentat explica de manera esquemàtica les dades recollides en aquest article, us convidem a llegir la totalitat del text on trobareu les dades més detallades perquè pugueu tenir una visió més completa d'alguns aspectes rellevants de la Universitat de les Illes Balears.

MOBILITAT DELS ESTUDIANTS

Ja va ser a mitjan anys cinquanta que a la Unió Europea es varen començar a detectar les necessitats, sobretot de caràcter econòmic, que comportava la interdependència entre els membres, cosa que va fer que es potenciessin i es fomentessin les activitats de mercat europeu. Amb l'èxit de la Comunitat Econòmica Europea es varen iniciar plans per eliminar també les barreres socials i més concretament educatives que existien entre els diferents països membres de la Unió Europea. Un dels projectes estrella, mes no l'únic, ha estat el projecte Erasmus, que ha permès la mobilitat de l'alumnat universitari per diferents universitats d'arreu d'Europa. La base del projecte Erasmus és dotar econòmicament els alumnes perquè puguin fer estades en universitats de països diferents dins de la Unió Europea. Aquest programa està gestionat per l'Organisme Autònom dels Programes Educatius Europeus.

El trànsit dels estudiants universitaris no solament té avantatges per a l'alumne i per a la institució educativa. Aquesta mobilitat esdevé coneixement mutu i possibilita la construcció d'un vertader espai europeu, amb llaços no tant econòmics com afectius. Gaspar (2009) diu que les beques universitàries que fomenten la mobilitat i sobretot la conformació de parelles mixtes sorgides d'aquestes estades en diferents universitats han esdevingut un dels factors de cohesió europea.

A això s'ha d'afegir la possibilitat de convalidació dels estudis entre les diferents universitats i la implantació dels crèdits ECTS com a unitat única de mesura de la càrrega docent dels estudis universitaris a tot Europa.

L'evolució del programa Erasmus ha anat creixent any rere any. Tot i que el percentatge de creixement ha anat disminuint, creix el nombre total d'alumnes que participen en el programa.

Al quadre I presentem la distribució per tipus d'estudis dels alumnes que van gaudir una beca Erasmus al conjunt de l'Estat en el curs 2011-12.

QUADRE I. DISTRIBUCIÓ PER TIPUS D'ESTUDIS D'ALUMNES ERASMUS

Tipus d'estudis	Nombre d'alumnes
Serveis Socials, Econòmiques i Dret	13.080
Enginyeria, Indústria i Construcció	7.721
Arts i Humanitats	5.154
Ciències	3.331
Salut i Serveis Socials	2.762
Educació	1.985

Tipus d'estudis	Nombre d'alumnes
Serveis	1.070
Agricultura i Veterinària	886

Font: dades de la UIB.

Després de 25 anys de funcionament del programa Erasmus, el Parlament Europeu ha aprovat el programa Erasmus + per al període 2014-20, que entrà en vigor l'1 de gener de 2014. Erasmus + integrarà els programes existents en el Programa d'Aprenentatge Permanent, així com els programes d'educació superior internacional: Mundus, Tempus, ALFA, Edulink i programes bilaterals, a més del Programa Joven-tut en Acció.

Aquest nou programa se centra en l'aprenentatge formal i informal més enllà de les fronteres de la UE, amb una clara vocació d'internacionalització, ja que s'obre a tercers països amb l'objectiu de millorar les capacitats educatives i formatives de les persones per l'ocupabilitat d'estudiants, professorat i treballadors.

Tot i que el programa Erasmus és el més conegut (i que moltes vegades es faci servir el nom com a genèric de mobilitat d'alumnat), no és l'únic programa que fomenta la mobilitat de l'alumnat universitari. En l'àmbit estatal també existeixen beques que possibiliten la mobilitat dels alumnes entre les universitats espanyoles. Aquest programa s'anomena Séneca.

Altres programes de mobilitat d'alumnat universitari són els següents:

ISEP Estats Units és una organització nord-americana amb més de trenta anys d'experiència en l'intercanvi d'estudiants universitaris, que permet estudiar en més de 140 universitats dels Estats Units i Puerto Rico, repartides en totes les àrees del país, amb una oferta que inclou la majoria de les àrees d'estudi.

El gran avantatge d'aquest programa és que permet fer un intercanvi amb els Estats Units pel preu de les Illes Balears. És a dir, abans d'anar-hi, es paguen les taxes de matrícula, manutenció i allotjament estipulades per les Illes Balears i, quan s'arriba als Estats Units, aquestes despeses ja estan pagades.

Council on International Educational Exchange (CIEE), a través de la UIB, ofereix una única beca de 10.000 dòlars per cursar entre dues i tres assignatures dels estudis en universitats dels Estats Units (que l'alumne tria) en els mesos d'estiu. Les gestions les fa directament l'alumne amb les universitats receptores pagant allà la matrícula que es paga amb la beca que s'obté.

CINDA és una institució acadèmica internacional integrada per importants universitats d'Amèrica Llatina i Europa (Argentina, Bolívia, Brasil, Colòmbia, Costa Rica, Equador, Espanya, Itàlia, Mèxic, Panamà, Perú, República Dominicana, Xile i Veneçuela), dedicada, entre altres coses, a l'intercanvi d'estudiants entre les diferents universitats que en són membres. A través del programa, es poden cursar estudis en una altra universitat sense haver de pagar la matrícula allà.

AVERROES és un programa que permet la mobilitat d'alumnat entre universitats Africanes (Rabat, Tetuan, Marràqueix, Susa, Tunis...) i la UIB, sense pagar matrícula a la universitat receptora, i, a més, ofereix una beca mensual d'entre 1.000 i 1.800 euros segons el nivell d'estudis.

Convenis d'Intercanvi són convenis d'intercanvi d'estudiants de la UIB amb universitats no europees, dels Estats Units, el Canadà, l'Argentina, el Brasil, Mèxic, Xile, Taiwan, la República Dominicana, la Federació Russa i la Xina. A través d'aquest conveni es pot cursar part dels estudis en una d'aquelles universitats sense haver de pagar allà. Els intercanvis són d'un semestre o d'un curs acadèmic complet, d'acord amb el calendari de la universitat receptora, que sol ser diferent del de la UIB.

Central Asian Network of Economic and Management (CANEM).

Tot seguit, trobem la relació dels alumnes entrants (alumnes d'altres universitats que vénen a la UIB) i els alumnes sortints (alumnes de la UIB que van a altres universitats) dels tres darrers anys a la UIB.

QUADRE 2. ALUMNES ENTRANTS I SORTINTS DE DIFERENTS PROGRAMES DE MOBILITAT

	Entrants 2011-12	Entrants 2012-13	Entrants 2013-14	Sortints 2011-12	Sortints 2012-13	Sortints 2013-14
PAP-Erasmus	134	109	110	210	308	169
Convenis d'Intercanvi	36	21	33	14	14	24
Estudiants visitants	7	1	2	1	1	2
ISEP	3	1	1	2	0	1
Visitants de postgrau		1	3		0	
Beques Santander		3			10	10
EUROWEB		8			1	
CIEE	11	5	8		0	
CINDA	16	6	1		9	16
AVERROES	10	20		1	1	
Ciencia sin Fronteras		19				
Holly Cross			8			
CANEM			9			
SICUE-Sèneca	38	142	58	102	118	71

Font: dades de la UIB.

Respecte a la resta d'Espanya, els alumnes que van a fer una beca Erasmus de la UIB són:

QUADRE 3. COMPARACIÓ DE BEQUES ERASMUS AMB LES DE LA RESTA DE L'ESTAT

	Total	% sobre el total espanyol	% s/universitats públiques	Posició entre el total d'universitats (71)	% que representen els alumnes d'Erasmus sobre els estudiants de grau	Posició entre el total d'universitats (71)	Variació del curs 2001-02
Total	33.660	100			2,31		6,97
Públiques	30.724	91,28			2,4		7,03
UIB	206	1,3	0,6	48	1,5	56	8,7
Illes Balears	206	1,3	0,6	16a CA	1,5	15a CA	8,7

Font: Perellada (2013).

En relació amb la resta d'Espanya, la Universitat de les Illes Balears està en el lloc 48 de les 71 universitats respecte a la quantitat d'alumnes que es desplacen a fer una beca Erasmus. D'altra banda, quant a la proporció que representen els alumnes que fan un curs Erasmus en relació amb el total d'alumnes de grau, la UIB cau fins al lloc 56 respecte a les universitats espanyoles. Això constata que a la UIB hi ha poc interès per sortir a l'estranger a través de les beques Erasmus.

MOMENT ACTUAL DELS ESTUDIS A LA UIB

I. Accés a la universitat

Com cada any la universitat torna a obrir les portes als alumnes que volen començar o continuar uns estudis universitaris. Tot i la possible entrada de nous sistemes d'accés a la universitat, el fet és que actualment, les proves d'accés a la universitat, amb valor a tot l'Estat (tot i que amb ponderacions diferents segons la universitat a la qual l'alumne vol optar), segueixen sent el model vàlid d'accés a la universitat i, en el nostre cas, a la UIB.

Al quadre següent (quadre 4) es pot veure el total d'alumnes que es presentaren a la prova de selectivitat al juny dels cursos 2012-13 i 2013-14 així com el nombre i percentatge d'aprovats.

QUADRE 4. MATRICULATS I APTES A LES PAU EN ELS CURSOS 2012-13 I 2013-14			
	Matriculats a les PAU	Aptes a les PAU	Percentatge d'aptes
Curs 2012-13	3.515	3.103	88,28
Curs 2013-14	3.350	3.217	96,03

Font: dades de la UIB.

Una de les conseqüències de les proves d'accés és l'existència de notes de tall per als diferents estudis universitaris. La nota de tall és la resulta d'una demanda superior a l'oferta de la universitat. Així, si estímem la nota de tall com un indicador, es pot concloure que com més gran és la nota de tall, més alumnes volen cursar aquests estudis i una nota de tall alta és un indicador de qualitat dels estudis segons Pérez (2014).

De tots els estudis de grau que ofereix la UIB, sols els estudis del CESAG (graus d'Educació Infantil i Primària, Grau de Periodisme i Grau de Comunicació Audiovisual), així com el Grau de Turisme del centre adscrit del Consell Insular d'Eivissa i Formentera i de l'escola adscrita Felipe Moreno, no han tingut limitació de places.

Al quadre següent (quadre 5) es pot veure l'evolució de les notes de tall més altes de 5 al curs 2013-14 a la UIB.

QUADRE 5. NOTES DE TALL SUPERIOR A 5 AL TRIENNI 2011-14

	Nota de tall 2013-14	Nota de tall 2012-13	Nota de tall 2011-12	Increment 2013-14/ 2012-13	Increment 2012-13/ 2011-12
Administració d'Empreses (Mallorca)	5,46	5	5	0,46	0
Biologia (Mallorca)	7,33	6,14	5	1,19	1,14
Bioquímica (Mallorca)	9,172	8,37	6,936	0,802	1,434
Dret (Mallorca)	5,02	6	5,06	-0,98	0,94
Educació Infantil (Mallorca)	6,76	7,33	6,83	-0,57	0,5
Educació Primària (Eivissa)	6,18			-	0
Educació Primària (Mallorca)	5,758	6	6,1	-0,242	-0,1
Educació Social (Mallorca)	5,46	5,77	5,84	-0,31	-0,07
Enginyeria Electrònica Industrial	6,73	5,76	5,76	0,97	0
Estudis Anglesos (Mallorca)	6,542	6,25	6,27	0,292	-0,02
Fisioteràpia (Mallorca)	8,45	8	7,55	0,45	0,45
Infermeria (Mallorca)	8,6	8,19	8,28	0,41	-0,09
Infermeria (Eivissa)	8,426	8,13		0,296	8,13
Infermeria (Menorca)	8,398	8,03		0,368	8,03
Pedagogia (Mallorca)	5,018	5,58	5	-0,562	0,58
Psicologia (Mallorca)	7,57	6,95	6,59	0,62	0,36
Química (Mallorca)	5,162	5		0,162	5
Relacions Laborals (Mallorca)	5,566	5,73	5,71	-0,164	0,02
Turisme (Mallorca)	6,254	5,94	5	0,314	0,94
Doble titulació: Administració	8,51			8,51	0
Doble titulació: Educació	8,12			8,12	0

Font: dades de la UIB.

També es pot veure com varia la nota de tall dels cinc graus amb una nota de tall més alta a la UIB respecte d'altres universitats.²

QUADRE 6. COMPARACIÓ DE LES CINQ MILLORS NOTES DE TALL RESPECTE D'ALTRES UNIVERSITATS

	UIB	UGr ³	UB ⁴	UCM ⁵	UV ⁶
Biologia (Mallorca)	7,33	9,45	11	9,06	10,25
Bioquímica (Mallorca)	9,17	12,45	11,16	11,89	12,02
Fisioteràpia (Mallorca)	8,45	11,79	UAB 10,0	11,28	10,42
Infermeria (Mallorca)	8,6	10,09	9,39	10,07	11,20
Psicologia (Mallorca)	7,57	8,2	7,94	7,86	7,95

² Notes de tall consultades a <http://www.notasdecorte.info/>

³ Universitat de Granada.

⁴ Universitat de Barcelona.

⁵ Universitat Complutense de Madrid.

⁶ Universitat de València.

Es pot veure que respecte a les universitats consultades (que certament són universitats de bastant prestigi) les notes són més baixes, excepte a Psicologia, en què són bastant similars.

Aquest darrer curs escolar 2013-14 hi ha hagut un ressò social sobre la quantitat d'alumnes que contesten les PAU en llengua catalana. El GRESIB (Grup de Recerca Sociolingüística de les Illes Balears)⁷ assenyala que l'ús de la llengua catalana ha passat de ser el 32,2% fa vint anys al 65,8% fa deu anys i al 82,6% en la darrera convocatòria del 2014. Això indica que l'ús del català en les PAU s'ha capgirat en 20 anys i ha passat de ser minoritari el 1992, amb el 26,2%, a ser àmpliament majoritària els darrers anys.

Una dada significativa a tenir present és el nombre d'alumnes que s'han presentat a les proves d'accés a la universitat que continuen estudiant a la universitat on es matriculen d'aquestes proves, és a dir, la mobilitat interna dels alumnes dintre de les universitats espanyoles.

Al quadre següent (quadre 7) es presenta el percentatge d'alumnes de les diferents comunitats autònomes que es matriculen a les universitats del Sistema Universitari Espanyol⁸ (a partir d'ara SUE), així com el percentatge d'alumnes, per comunitat autònoma, que, tot i haver aprovat les PAU, no es matriculen a cap de les universitats del SUE.

QUADRE 7. MOBILITAT D'ALUMNES QUE FAN LES PAU A LA UIB

	Percentatge d'alumnes matriculats a les diferents comunitats autònomes	Percentatge d'alumnes d'altres comunitats autònomes que es matriculen a la UIB ⁹	Alumnes que no es matriculen al SUE
Andalusia	1,4	0,02	17,5
Aragó	0,3	0,1	10,3
Astúries (principat)	0,1	0,1	13
Balears	46,4	46,4	16,9
Cantàbria	0,2	0,05	14,9
Castella - la Manxa	0,1	0,03	11,8
Castella i Lleó	1,1	0,02	10,9
Catalunya	23,4	0,01	17
C.Valenciana	1,8	0,03	14
Extremadura	0,03	-	12,6
Galícia	0,2	0,01	18,1
Madrid (comunitat de)	7,2	0,02	14,7
Múrcia	0,2	0,02	11,7

⁷ www.uib.es/depart/dfc/gresib/selectivitat.htm

⁸ El Sistema Universitari Espanyol el curs 2013-14 està format per un total de 82 universitats (80 de les quals imparteixen docència), distribuïdes en 236 campus presencials i 112 seus no presencials i especials. De les 28 universitats, 50 són de titularitat pública i 32 privada. El nombre d'universitats privades creix molt ràpidament, amb un increment de 14 universitats privades des de 2001. D'aquestes universitats, quatre són no presencials, la qual cosa fa un total de 6 universitats no presencials en el curs 2013-14.

⁹ Percentatge sobre el total d'alumnes de cada comunitat autònoma.

	Percentatge d'alumnes matriculats a les diferents comunitats autònomes	Percentatge d'alumnes d'altres comunitats autònomes que es matriculen a la UIB ⁹	Alumnes que no es matriculen al SUE
Navarra (c. foral)	0,2	0,04	14,7
País Basc	0,3	0,01	17,9
Rioja (La)	0,1	0,1	13,9
Canàries ¹⁰	0,1		

Font: dades de la UIB.

Una dada destacable d'aquesta taula és que menys del 50% (46,4%) dels alumnes que han aprovat les PAU a les Illes Balears es queden a estudiar a la UIB. Són les universitats catalanes (23,4%) i les de la comunitat de Madrid (7,2%) les que reben, a més, alumnes de les Illes Balears (un 30,6%). Quasi un 70% dels alumnes que han superat les PAU es matriculen en universitats de les Illes Balears i Catalunya.

Una dada també a destacar és que un 16,9% dels alumnes que han aprovat les PAU no es matriculen a cap universitat del SUE. Respecte a les altres comunitats autònomes, les Illes Balears ocupen el cinquè lloc amb un percentatge molt similar a Catalunya i per darrere de Galícia, el País Basc i Andalusia.

Una altra valoració a tenir present, és que la UIB quasi no és receptora d'alumnes d'altres comunitats autònomes, com a opció per començar els estudis universitaris.

2. Els estudis de grau

Els estudis de grau a la UIB representen, en total d'alumnes matriculats, el tipus d'estudis predominant. Si es compara amb la resta d'universitats de l'Estat, la UIB queda en la posició 33-36 respecte a la resta de l'Estat i en la posició 15 respecte a les comunitats autònomes. En el quadre següent (quadre 8) es poden veure les dades:

QUADRE 8. ESTUDIS DE GRAU A LA UIB RESPECTE A LES ALTRES UNIVERSITATS DE L'ESTAT

	Estudiants de grau del curs 2012-13				
	Graus	% sobre el total	% s/universitats públiques	Posició entre el total d'universitats (74)	Variació respecte del curs anterior
Total	2.464	100			2,5
Universitats públiques	1.956	79,38	100		1,8
UIB	32 ¹¹	1,3	1,64	33-36	0
Illes Balears	32	1,3	1,64	15a CA	0

Font: Perellada (2013).

¹⁰ No hi ha dades de la comunitat autònoma de Canàries.

¹¹ La diferència amb els 30 estudis de grau de què informa la UIB és deguda al fet que es compten els dos graus de Periodisme i Comunicació Audiovisual del CESAG.

Més concretament la distribució dels graus i els estudiants matriculats es presenta en el quadre següent (quadre 9):

QUADRE 9. ALUMNES MATRICULATS EN GRAUS OFICIALS DE LA UIB

Alumnes matriculats en graus oficials				
CENTRES PROPIS DE LA UIB	2012-13	2013-14	Diferència	% variació
Grau d'Administració d'Empreses	1.106	1.190	84	7,59%
Grau d'Educació Primària	985	1.042	57	5,79%
Grau de Dret	921	990	69	7,49%
Grau d'Educació Infantil	663	623	-40	-6,03%
Grau d'Infermeria	609	612	3	0,49%
Grau de Turisme	504	560	56	11,11%
Grau d'Edificació ⁽¹⁾	453	497	44	9,71%
Grau d'Economia	407	467	60	14,74%
Grau de Treball Social	379	421	42	11,08%
Grau de Psicologia	363	412	49	13,50%
Grau d'Enginyeria Informàtica	342	400	58	16,96%
Grau d'Educació Social	328	341	13	3,96%
Grau de Biologia	301	339	38	12,62%
Grau de Pedagogia	233	252	19	8,15%
Grau de Fisioteràpia	223	243	20	8,97%
Grau d'Estudis Anglesos	230	231	1	0,43%
Grau d'Història	221	228	7	3,17%
Grau de Bioquímica	204	226	22	10,78%
Grau d'Enginyeria Electrònica Industrial i Automàtica	187	215	28	14,97%
Grau de Geografia	182	180	-2	-1,10%
Grau d'Història de l'Art	161	174	13	8,07%
Grau de Llengua i Literatura Espanyoles	154	174	20	12,99%
Grau de Relacions Laborals	135	169	34	25,19%
Grau de Filosofia	139	156	17	12,23%
Grau de Química	138	146	8	5,80%
Grau d'Enginyeria Agroalimentària i del Medi Rural	116	140	24	20,69%
Grau de Llengua i Literatura Catalanes	130	134	4	3,08%
Grau de Física	117	131	14	11,97%
Grau d'Enginyeria Telemàtica	86	110	24	27,91%
Grau de Matemàtiques	84	87	3	3,57%
Doble titulació: Grau d'Administració d'Empreses i Grau de Dret		38	38	-

Alumnes matriculats en graus oficials				
CENTRES PROPIS DE LA UIB	2012-13	2013-14	Diferència	% variació
Doble titulació: Grau d'Educació Social i Grau de Treball Social		11	11	-
Doble titulació: Grau de Matemàtiques i Grau d'Enginyeria Telemàtica		6	6	-
Altres ⁽²⁾	18	128	110	611,11%
Total campus i seus universitàries	10.119	11.073	954	9,43%

CENTRES ADSCRITS	2012-13	2013-14	Diferència	% variació
Grau d'Educació Primària (CESAG)	265	213	-52	-19,62%
Grau d'Educació Infantil (CESAG)	231	207	-24	-10,39%
Grau de Turisme (EUTCIE)	153	166	13	8,50%
Grau de Periodisme (CESAG)	131	116	-15	-11,45%
Grau de Turisme (EUTFM)	107	101	-6	-5,61%
Grau de Comunicació Audiovisual (CESAG)	86	81	-5	-5,81%
Doble titulació: Grau de Periodisme i Grau de Comunicació Audiovisual (CESAG)		21	21	-
Grau de Publicitat i Relacions Públiques (CESAG)		13	13	-
Total centres adscrits	973	918	-55	-5,65%

Total d'alumnes matriculats en graus oficials	11.092	11.991	899	8,10%
--	---------------	---------------	------------	--------------

⁽¹⁾ Canvi de nom del Grau d'Enginyeria d'Edificació per Grau d'Edificació.

⁽²⁾ Estudiants de grau procedents de convenis internacionals.

Font: dades de la UIB.

Es pot veure que el nombre total d'alumnes de la UIB creix i que creix en quasi totes les titulacions. També es veu que els centres adscrits perden alumnes. Però aquesta realitat de creixement, d'aproximadament un 8%, no ens ha de fer perdre la perspectiva que el creixement dels alumnes de nou ingrés sí que és negatiu. A les taules següents es fa una presentació més concreta de com han variat les noves matrícules en el curs 2013-14.

Al quadre següent (quadre 10) es mostren les matrícules noves dels estudis de grau.

QUADRE 10. OFERTA DE PLACES I MATRÍCULA DELS CURSOS 2012-13 I 2013-14 DE LA UIB						
CENTRES PROPIS DE LA UIB	Places ofertes 2012-13	2012-13	Places ofertes 2013-14	2013-14	Diferència respecte del curs anterior	Diferència respecte de l'oferta de places
Grau d'Administració d'Empreses	340	353	340	335	-18	-5
Grau d'Educació Primària	285	293	355	333	40	-22
Grau de Dret	260	293	260	267	-26	7

CENTRES PROPIS DE LA UIB	Places ofertes 2012-13	2012-13	Places ofertes 2013-14	2013-14	Diferència respecte del curs anterior	Diferència respecte de l'oferta de places
Grau de Turisme	140	179	140	169	-10	29
Grau d'Infermeria	161	178	161	168	-10	7
Grau d'Enginyeria Informàtica	150	168	165	159	-9	-6
Grau d'Economia	140	142	150	154	12	4
Grau d'Edificació ⁽¹⁾	90	173	90	139	-34	49
Grau d'Educació Infantil	190	198	120	139	-59	19
Grau de Psicologia	100	110	100	105	-5	5
Grau de Treball Social	100	110	95	105	-5	10
Grau de Biologia	100	103	100	100	-3	0
Grau d'Educació Social	120	120	115	100	-20	-15
Grau d'Història	70	72	70	73	1	3
Grau de Pedagogia	75	82	75	67	-15	-8
Grau d'Estudis Anglesos	60	64	60	65	1	5
Grau d'Enginyeria Electrònica Industrial i Automàtica	60	73	60	64	-9	4
Grau de Fisioteràpia	65	70	65	62	-8	-3
Grau de Bioquímica	50	51	60	58	7	-2
Grau d'Història de l'Art	70	52	70	56	4	-14
Grau d'Enginyeria Telemàtica	45	49	45	51	2	6
Grau de Química	50	52	50	50	-2	0
Grau de Relacions Laborals	50	57	50	50	-7	0
Grau de Geografia	70	69	70	49	-20	-21
Grau d'Enginyeria Agroalimentària i del Medi Rural	50	58	50	48	-10	-2
Grau de Llengua i Literatura Espanyoles	55	54	55	48	-6	-7
Grau de Filosofia	60	53	60	47	-6	-13
Doble titulació: Grau d'Administració d'Empreses i Grau de Dret			40	38	38	-2
Grau de Llengua i Literatura Catalanes	55	41	55	34	-7	-21
Grau de Física	50	43	50	34	-9	-16
Grau de Matemàtiques	45	43	45	19	-24	-26
Doble titulació: Grau d'Educació Social i Grau de Treball Social			10	11	11	1
Doble titulació: Grau de Matemàtiques i Grau d'Enginyeria Telemàtica			10	6	6	-4
Altres ⁽²⁾		18		128	110	
Total centres propis de la UIB	3.156	3.421	3.241	3.331	-90	90

Font: dades de la UIB.

Cal destacar que, de manera general, els estudis a la UIB mantenen el nombre de noves matrícules (en general es perden 90 places) i que n'hi ha alguns que perden significativament alumnes matriculats, com els graus d'Educació Infantil, el grau de Geografia o el de Matemàtiques. Tot i això, la pèrdua de matrícules del Grau d'Educació Infantil respecte al curs 2012-13 és deguda al fet que s'ha eliminat un grup.

Si s'agrupen els graus, es pot veure que, per nombre d'alumnes, la UIB és una universitat eminentment de l'àmbit social (jurídic, econòmic i educatiu), tant per nombre de graus com per nombre d'alumnes.

Cal destacar la pèrdua d'estudiants en tots els grups i en les carreres tècniques, ja que, a més de perdre un 11,56% dels alumnes, s'han incrementat els estudis amb una doble titulació (quadre 11).

QUADRE 11. OFERTA DE PLACES PER ÀMBITS D'ESTUDIS

	Places ofertes el 2012-13	2012-13	Places ofertes el 2013-14	2013-14	Diferència respecte del curs anterior	% de places perdudes	Nombre de graus
Estudis Socials	1.700	1.827	1.750	1.768	-59	-3,34%	12
Estudis de Ciències de la Salut	326	358	326	335	-23	-6,87%	3
Estudis de Ciències	295	292	305	261	-31	-11,88%	5
Estudis d'Arts i Humanitats	270	246	270	225	-21	-9,33%	4
Estudis Lingüístics	170	159	170	147	-12	-8,16%	3
Estudis Tècnics	395	521	420	467	-54	-11,56%	6

Font: dades de la UIB.

Les dobles titulacions, que són estudis que condueixen a l'assoliment de dos graus alhora, han estat una de les apostes de la UIB per augmentar l'oferta formativa i han tingut una molt bona resposta per part dels alumnes. Les tres dobles titulacions (Grau d'Educació Social i Grau de Treball Social, Grau de Matemàtiques i Grau d'Enginyeria Telemàtica, Grau d'Administració d'Empreses i Grau de Dret) han tingut una molt bona acollida i s'han cobert totes les places ofertes.

D'altra banda, les dades dels estudis oferts per les universitats adscrites a la UIB es poden veure al quadre 12.

QUADRE 12. OFERTA DE GRAUS EN CENTRES ADSCRITS A LA UIB EN ELS CURSOS 2012-13 I 2013-14

CENTRES ADSCRITS A LA UIB	2012-13	2013-14	Diferència respecte al curs anterior
Grau de Turisme (EUTCIE)	55	57	2
Grau d'Educació Primària (CESAG)	64	34	-30
Grau de Turisme (EUTFM)	49	34	-15

CENTRES ADSCRITS A LA UIB	2012-13	2013-14	Diferència respecte al curs anterior
Grau d'Educació Infantil (CESAG)	39	29	-10
Doble titulació: Grau de Periodisme i Grau de Comunicació Audiovisual (CESAG)		21	21
Grau de Comunicació Audiovisual (CESAG)	26	16	-10
Grau de Periodisme (CESAG)	35	16	-19
Grau de Publicitat i Relacions Públiques (CESAG)		13	13
Total de centres adscrits a la UIB	268	220	-48

Font: dades de la UIB.

També es veu que els centres adscrits no sols perden en nombre total d'alumnes, sinó que, a més, també perden en nombre de primeres matrícules.

Sense voler ser alarmistes, la comparació entre el total de matriculats a la UIB, que creix respecte a l'any passat, i el total dels alumnes de nova incorporació a la UIB, que decreix, fa pensar que la Universitat envelleix, ja que la taxa de reposició dels alumnes baixa.

3. Els estudis de màster

D'una forma anàloga a com s'ha fet amb els estudis de grau, es presenta la situació de la UIB respecte als màsters que ofereix i com està en relació amb la resta de les universitats de l'Estat. Cal assenyalar que al quadre 13 que es presenta sols es comptabilitzen els màsters del curs 2012-13, que estan regulats pel Reial decret 1393/2007. D'aquí la diferència amb les xifres que la UIB proporciona.

**QUADRE 13. MÀSTERS DE LA UIB COMPARATS
AMB ELS DE LA RESTA DE L'ESTAT**

	Màsters	% sobre el total	% s/universitats públiques	Posició entre el total d'universitats (75)	Variació respecte del curs anterior
Total	2.951	100			12,2
Públiques	2.422	82,07	100		10,5
UIB	39	1,32	1,61	32	8,3
Illes Balears	39	1,32	1,61	13a CCAA	8,3

Font: Perellada (2013).

Els màsters suposaren un total de 1.632 alumnes i les Illes Balears són una comunitat autònoma que està en el lloc 16 en relació amb el nombre d'alumnes matriculats, tot i que cal dir que a les Illes Balears sols hi ha una universitat, mentre que en moltes de les altres comunitats autònomes n'hi ha més.

La distribució dels alumnes per branca d'estudis en el curs 2013-14 es mostra al quadre 14.

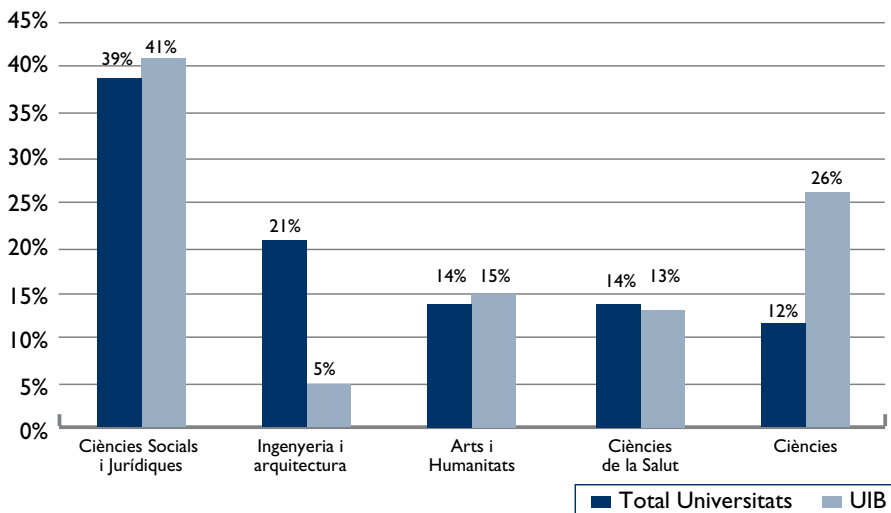
QUADRE 14. DISTRIBUCIÓ D'ALUMNES DE MÀSTERS PER BRANQUES D'ESTUDIS

Branques d'estudis	Alumnes matriculats	% alumnes matriculats a la UIB	% alumnes matriculats a universitats públiques
Ciències Socials i Jurídiques	755	46,26%	47,10%
Enginyeria i Arquitectura	55	3,37%	17,40%
Arts i Humanitats ¹²	220	13,48%	13,20%
Ciències de la Salut	160	9,80%	11,40%
Ciències	442	27,08%	10,80%
Total	1.632	100%	100%

Font: dades de la UIB.

Pel que fa als màsters oferts en relació amb les distintes branques d'estudis la comparació percentual amb la resta de l'Estat queda de la manera següent (gràfic 1).

GRÀFIC 1: COMPARACIÓ DE MÀSTERS OFERTS PER LA UIB AMB LA RESTA DE L'ESTAT PER BRANQUES D'ESTUDIS



Com es pot veure i coincidint amb les dades d'alumnes matriculats als màsters, la UIB és molt similar quant als màsters de Ciències Socials i Jurídiques, d'Arts i Humanitats i de Ciències de la Salut. No obstant això, els estudis de ciències són molt més oferts a la UIB i els d'Enginyeria i Arquitectura tenen un percentatge molt més baix.

¹² S'hi inclouen els estudis lingüístics.

4. Doctorat

Una de les funcions que diferencia la universitat d'altres institucions educatives, és la seva capacitat de generar nou coneixement.

L'Escola de Doctorat de la Universitat de les Illes Balears (EDUIB), creada pel Consell de Govern en la sessió del dia 22 de novembre de 2011, és una unitat de la UIB en la qual intervenen els agents de l'activitat d'R+D+I de la Universitat (grups de recerca, departaments, instituts universitaris de recerca i altres centres de recerca propis o participats per la UIB) i centres de recerca externs, incloent-hi organismes públics de recerca, centres estrangers i empreses amb departaments d'R+D+I, i que té per objectiu fonamental l'organització dels estudis de doctorat. Aquesta escola, en el curs 2013-14 ha estat dotada amb un edifici propi al campus de la UIB, l'Antoni Maria Alcover i Sureda.

Com s'ha fet en els altres tipus d'estudis, el quadre següent (quadre 15) presenta les tesis doctorals aprovades l'any 2011, així com la seva relació amb la resta de les universitats i la comparació de les Illes Balears amb les altres comunitats autònomes.

**QUADRE 15. COMPARACIÓ DELS DOCTORATS DE LA UIB
AMB ELS DE LA RESTA DE L'ESTAT**

	Total	% sobre el total	% s/universitats públiques	Posició entre el total d'universitats (75)	% alumnes estrangers	Dels estrangers, % d'Amèrica Llatina
Total	9.483	100			23,3	62,3
Públiques	8.963	94,52	100		23,1	61,9
UIB	64	0,67	0,71	43	18,8	68,6
Illes Balears	64	0,67	0,71	16a CA	18,8	68,6

Font: Perellada (2013).

El que es pot destacar en aquest quadre és que la proporció de tesis doctorals llegides a les Illes Balears representa una part molt petita de les tesis llegides a l'Estat i que queden en un lloc baix respecte a la resta d'universitats i dintre de les comunitats autònomes. També cal dir que el percentatge d'alumnes estrangers és més baix que a la resta de l'Estat, tot i que el d'alumnes estrangers d'Amèrica Llatina és superior que a la resta del país.

Més concretament, al quadre següent (quadre 16) es pot observar l'evolució de la lectura de tesis doctorals en els darrers anys.

QUADRE 16. L'EVOLUCIÓ DE LA LECTURA DE TESIS DOCTORALS EN ELS DARRERS ANYS

	Any de lectura						Total
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	
Biologia	11	13	14	18	12	2	70
Biologia Fonamental i Ciències de la Salut	7	9	8	12	6	2	44
Ciències de la Terra	1	0	1	2	2	2	8
Ciències Històriques i Teoria de les Arts	4	3	3	6	5	3	24

	Any de lectura						Total
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	
Ciències Matemàtiques i Informàtica	7	2	1	10	6	2	28
Dret Privat	2	2	2	0	0	0	6
Dret Privat i Dret Públic	0	0	1	0	0	0	1
Dret Públic	1	2	0	1	0	0	4
Economia Aplicada	3	3	2	3	1	1	13
Economia de l'Empresa	2	1	0	3	2	0	8
Filologia Catalana i Lingüística General	0	2	0	3	1	0	6
Filologia Espanyola, Moderna i Clàssica	0	0	0	0	2	0	2
Filologia Espanyola, Moderna i Llatina	0	1	1	0	0	0	2
Filosofia i Treball Social	0	0	3	3	2	0	8
Filosofia i Treball Social / Psicologia	2	1	2	2	0	0	7
Filosofia i Treball Social, Pedagogia i Didàctiques Específiques i Psicologia	0	0	0	0	0	1	1
Física	6	11	7	8	3	3	38
IMEDEA	1	0	0	0	0	0	1
Infermeria i Fisioteràpia	0	1	0	1	0	0	2
IUNICS	0	1	2	4	10	2	19
PAPE	1	1	2	0	0	0	4
PAPE / PDE	7	3	2	0	0	0	12
Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació	0	0	0	3	8	2	13
Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació / Pedagogia i Didàctiques Específiques	0	0	0	5	1	0	6
Psicologia	4	1	2	5	0	1	13
Psicologia / Filosofia i Treball Social	0	0	0	0	1	0	1
Química	2	1	3	9	4	3	22
Total	61	58	56	98	66	24	363

Font: dades de la UIB.

Les llengües en les quals es llegeixen les tesis queden reflectides al quadre 17.

QUADRE 17. LLENGÜES DE LECTURA DE TESIS DOCTORALS

		Any de lectura						Total
		2009	2010	2011	2012	2013	2014	
Idioma	Anglès	15	20	20	28	17	7	107
	Castellà	29	27	29	50	38	16	189
	Català	16	11	5	20	11	1	64
	Portuguès	1	0	2	0	0	0	3
Total		61	58	56	98	66	24	363

Font: dades de la UIB.

Per branques d'estudis les tesis llegides els darrers anys es poden veure al quadre 18.

QUADRE 18. TESIS LLEGIDES PER BRANQUES D'ESTUDIS

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Ciències Socials i Jurídiques	16	12	9	15	12	3	67
Arts i Humanitats ¹³	6	7	9	14	10	4	50
Ciències de la Salut	5	4	6	9	11	3	38
Ciències	35	31	34	59	33	14	206

Font: dades de la UIB.

LES TESIS LLEGIDES AMB MENCIÓ EUROPEA

La menció europea només és aplicable als títols de doctor regulats d'acord amb el Reial decret 778/98 i Reial decret 56/2005.

Per obtenir la menció, el doctorand ha de fer una estada d'almenys tres mesos fora d'Espanya en una altra institució d'ensenyament superior o de recerca europea, cursant estudis reconeguts per la universitat o fent treballs de recerca avalats per l'òrgan responsable.

Els estudiants aportaran informes del treball de tesi d'almenys dos experts de dues institucions d'educació superior o instituts de recerca europeus no espanyols.

Part de la tesi doctoral, almenys el resum i les conclusions, ha de ser redactada i presentada en una de les llengües oficials de la Unió Europea diferent de les llengües oficials a Espanya.

Al quadre següent (quadre 19) es presenten les tesis llegides amb menció europea.

QUADRE 19. TESIS AMB MENCIÓ EUROPEA

		Any de lectura						Total
		2009	2010	2011	2012	2013	2014	
Menció europea	No	50	48	45	81	60	24	308
	Sí	11	10	11	17	6	0	55
Total		61	58	56	98	66	24	363

Font: dades de la UIB.

Per branques d'estudis la distribució de les tesis llegides amb menció europea en els anys 2009-14 queda reflectida a la taula 20.

¹³ S'hi inclouen els estudis lingüístics.

QUADRE 20. TESIS AMB MENCIÓ EUROPEA PER BRANQUES D'ESTUDIS

	Estudiants de grau del curs 2012-13	
	Tesis llegides amb menció europea	Percentatge %
Ciències Socials i Jurídiques	6	8,96%
Arts i Humanitats ¹⁴	3	6,00%
Ciències de la Salut	3	7,89%
Ciències	43	20,87%

Font: dades de la UIB.

Com es pot veure, i en relació amb el nombre de tesis llegides, tant el nombre total com el percentatge de tesis llegides amb menció europea és baix. Un dels requisits per presentar una tesi doctoral amb menció europea és que almenys el resum i les conclusions han de ser redactats i presentats en una de les llengües oficials de la Unió Europea diferent de les llengües oficials a Espanya. El nombre de tesis llegides en anglès i portuguès és proporcionalment superior quan la tesi presentada ho és amb menció europea (quadre 21).

QUADRE 21. LLENGUA DE LES TESIS AMB MENCIÓ EUROPEA

		Menció Europea		Total
		No	Sí	
Idioma	Anglès	75	32	107
	Castellà	176	13	189
	Català	56	8	64
	Portuguès	1	2	3
Total		308	55	363

Font: dades de la UIB.

Cal destacar, igual que el que passa amb els estudis de màster, que els departaments de ciències, si bé no són els que tenen un nombre d'alumnes de grau més alt, sí que són els que presenten i aproven més tesis doctorals.

5. Publicacions i cultura emprendedora i empresa

Un indicador de qualitat d'una universitat és la seva producció quant a articles en revistes indexades. Segons SIR 2010, Espanya, quant a producció científica total, ocupa el novè lloc del món en nombre de publicacions fetes. El nivell correspon amb el que ocupa l'economia espanyola en termes de PIB, però és molt millor que el que ocupa per PIB per capita (lloc 32) o en relació amb conceptes relacionats amb la innovació (segons el World Economic Forum, és 38a en rendiments bàsics, 32a en potenciadors de l'eficiència i 41a en factors d'innovació i sofisticació) o quant a la inversió en R+D (el lloc 21 dels països membres de l'OCDE) (Grau, 2012).

¹⁴ S'hi inclouen els estudis lingüístics.

Als quadres següents es presenta la comparació de la producció de la UIB respecte a diferents aspectes relacionats amb les publicacions i la cultura emprendedora i empresa (quadres de 22 a 26).

Publicacions científiques de les universitats espanyoles en el període 2003-11.

QUADRE 22. PUBLICACIONS CIENTÍFIQUES DE LES UNIVERSITATS ESPANYOLES 2003-11

	Volum	Posició entre les 54 universitats	Relativitzat pel nombre de PDI que equival a jornada completa 2011-12	Posició entre 54 universitats	% sobre Espanya
UIB	4.924	31	5,98	13	1,25
Illes Balears	4.924	16a CA	5,98	4a CA	1,25
Espanya	393.859		4,69		100

Font: Perellada (2013).

Sol·licituds de patents nacionals en les quals ha participat la UIB en el període 2000-11.

QUADRE 23. SOL·LICITUDS DE PATENTS NACIONALS EN QUÈ HA PARTICIPAT LA UIB

	Volum	Posició entre les 48 universitats	Relativitzat pel nombre de PDI que equival a jornada completa 2011-12	Posició entre 48 universitats	% sobre Espanya
UIB	34	37	4,13	30	0,71
Illes Balears	34	16a CA	4,13	11a CA	0,71
Espanya	4.789		5,70		100

Font: Perellada (2013).

Sol·licituds de patents PTC¹⁵ presentades a l'Oficina Espanyola de Patents i Marques (OEPM) per universitats en el període 2004-11.

QUADRE 24. SOL·LICITUDS DE PATENTS PTC PRESENTADES A L'OEPM PER UNIVERSITATS EN EL PERÍODE 2004-11

	Volum	Posició entre les 45 universitats	Relativitzat pel nombre de PDI que equival a jornada completa 2011-12	Posició entre 45 universitats	% sobre Espanya
UIB	8	29-31	0,97	26	0,65
Illes Balears	8	13a CA	0,97	9a CA	0,65
Espanya	1.229		1,46		100

Font: Perellada (2013).

¹⁵ Tractat de cooperació en matèria de patents.

Projectes d'innovació docent (PID) amb participació universitària l'any 2011.

QUADRE 25. PROJECTES PID AMB PARTICIPACIÓ UNIVERSITÀRIA L'ANY 2011

	Volum	Posició entre les 48 universitats	Relativitzat pel nombre de PDI que equival a jornada completa 2011-12	Posició entre 54 universitats	% sobre Espanya
UIB	1	40-48	1,21	47	0,20
Illes Balears	1	15-16a CA	1,21	16a CA	0,20
Espanya	491		5,84		100

Font: Perellada (2013).

A més d'aquestes dades, cal destacar els rànquings de la Universitat de Granada (Torres-Salinas et al., 2013) o de la Fundació BBVA-IVIE (Pérez, 2014) on es presenten els Rànquings ISSUE per a l'any 2014. Aquests rànquings totals s'elaboren donant pes als factors docència, investigació i innovació.

U-Ranking classifica les universitats en funció del seu volum de resultats i productivitat —tenint en compte l'efecte de la grandària diferent de cada universitat— i segons la seva activitat docent, investigadora i d'innovació i desenvolupament tecnològic. Per elaborar els rànquings d'aquest projecte, s'han seleccionat variables que representen els recursos captats —per exemple, els recursos competitiu per a recerca—, la producció —com ara la taxa d'èxit dels alumnes o els documents publicats per professors, la qualitat —per exemple, el factor mitjà d'impacte de les publicacions o les patents comercialitzades— i la internacionalització —com ara els alumnes que participen en programes d'intercanvi, les coautories internacionals de publicacions o els fons captats en convocatòries europees de projectes de recerca.

Les Illes Balears són la segona comunitat autònoma de l'Estat en productivitat dels sistemes universitaris públics, només superada per Catalunya i seguida per Cantàbria, el País Valencià, Madrid i Navarra.

La Universitat de les Illes Balears ocupa la cinquena posició del rànquing global de les universitats públiques espanyoles segons la seva productivitat. A més, gràcies a la seva activitat docent i investigadora, la UIB ocupa la tercera posició del rànquing en recerca, segons U-Ranking. Segons aquesta mateixa classificació, la UIB ocupa la quarta posició en docència i la dotzena en innovació i desenvolupament tecnològic d'un total de 48 universitats públiques.

Quant al volum de resultats, un índex que no té en compte les diferències en la grandària de les universitats, la UIB ha millorat la seva posició en el rànquing d'universitats i ha pujat de la dissetena posició (2013) a la quinzena (2014).

Així, en aquest estudi es pot veure que la UIB té una bona posició i, per tant, «salut» pel que fa a la docència i investigació, tot i que, com es veu en l'estudi i en les taules de projectes i patents presentades, s'ha de treballar més en aquest aspecte per tenir una universitat moderna i competitiva, que pugui afrontar les demandes de la societat del futur.

LES UNIVERSITATS NO PRESENCIALS A LES ILLES BALEARS

Les universitats amb metodologia a distància que completen l'oferta d'estudis superiors generals són la UNED¹⁶ i la UOC. Les dues organitzacions cobreixen els espais que deixen la UIB i els centres adscrits, especialment pel que fa a l'alumnat amb dificultats per seguir els estudis presencials, sigui per motius laborals o d'altres tipus.

La seva capacitat d'adaptació a un territori insular, en el qual els desplaçaments entre illes són de cost elevat, així com la bona qualitat dels seus dispositius tecnològics i didàctics els ha permès consolidar una oferta i aconseguir una demanda important.

UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA (UOC). PRESENCIA A LES ILLES BALEARS

La Universitat Oberta de Catalunya (UOC) té una oferta d'estudis en procés d'ampliació. En els estudis de primer i segon cicle, actualment en procés de canvi, hi ha 2.100 alumnes. Els estudiants de la UOC s'han multiplicat quasi per tres en els darrers anys, dels 634 alumnes de 2003-04 als 1.904 alumnes de 2011-12, amb una distribució molt semblant entre homes i dones, tot i que hi ha més homes que dones. Tot i això, el nombre total d'alumnes ha anat baixant els darrers anys. S'ha passat de 2.100 alumnes en el curs 2011-12, a 2.024 alumnes en el curs 2012-13 i 1.904 alumnes en el curs 2013-14. Aquesta baixada la podem explicar per motius econòmics, ja que la UOC és una universitat amb un alt cost econòmic per crèdit (aproximadament uns 60€ per crèdit) i també per la progressiva desaparició de les llicenciatures, que conviuen amb els graus en un percentatge molt superior a la UIB.

QUADRE 26. NOMBRE D'ESTUDIS OFERTS PER LA UOC EN EL CURS 2013-14

	2013-14
Titulacions homologades LRU	19
Graus EEES	15
Màsters universitaris	28

Pel que fa als estudis que s'ofereixen (quadre 26), en el curs 2013-14 a la UOC més del 20,3% dels seus estudiants encara cursen llicenciatures i diplomatures (estudis LRU), mentre un 65,2% i un 14,3% estudien graus o màsters. Els estudiants de doctorat són molt pocs (un en el curs 2013-14). Es pot dir que la UOC representa, per ara, una opció per cursar graus i postgraus basats en títols propis (quadre 27).

¹⁶ Aquest curs no es tenen dades de la UNED.

QUADRE 27. TOTAL D'ALUMNES PER ESTUDIS. BIENNI 2012-14

	2012-2013	2013-2014
Titulacions Homologades LRU	633	387
Graus EEES	1.169	1.243
Màsters Universitaris	221	273
Doctorat	1	1
Total	2.024	1.904

D'una manera similar al que passa a la UIB, la UOC ha perdut alumnes de primer curs de grau (a més dels de primer curs d'estudis LRU) i ha tingut un increment d'alumnes de màster, en el bienni 2012-14 (quadre 28).

QUADRE 28. TOTAL D'ALUMNES DE PRIMER CURS PER ESTUDIS. BIENNI 2012-14

	2012-2013	2013-2014
Titulacions homologades LRU	64	4
Graus EEES	448	336
Màsters universitaris	125	135
Doctorat	1	0
Total	638	475

La distribució per edats mostra que la majoria dels usuaris de la UOC són persones (es manté la mateixa proporció d'homes i dones) d'entre 25 i 40 anys. Seguidament, el grup més nombrós és el de persones de 41 a 60 anys, seguit pel grup de 18 a 24 anys. La franja d'edat de més de 60 anys quasi no està representada.

Aquesta distribució d'edats ens fa veure que els estudiants de la UOC no són estudiants de primers estudis. A aquesta distribució per edat s'hi ha d'afegir la forma d'accés als estudis. Les dades disponibles indiquen que més d'un 75% dels alumnes de la UOC en els anys consultats ja han estat alumnes universitaris (amb estudis acabats o no). És a dir, la UOC ha estat una oferta de postgrau al llarg dels darrers deu anys, sense canviar pràcticament aquesta característica tan rellevant.

Un segon grup d'accés, per quantitat d'alumnes, prové de la formació professional. Un tercer grup prové de COU/batxillerat. Un darrer grup són els alumnes que vénen de proves d'accés a més grans de 25, 40 i 45 anys. Aquestes tendències s'han anat mantenint alhora que la UOC s'ha anat consolidant. És a dir, es pot dir que la UOC és una universitat d'ampliació d'estudis o de retorn als estudis universitaris i només residualment és una universitat on s'inicien els estudis universitaris.

QUADRE 29. TOTAL D'ALUMNES PER TIPUS D'ACCÉS I PERCENTATGE EN EL CURS 2013-14 I PERCENTATGE EN EL CURS 2011-12

	Total 2013-14	% 2013-14	% 2011-12
Estudis universitaris acabats o no	355	74,7	75,7
PAU (batxillerat)	24	5,0	7,9
Formació professional	57	12,0	10,3
Accés a més grans de 25, 40 i 45	39	8,2	6,1
Total	475		

Un darrer punt a tractar és la distribució dels estudiants de la UOC segons l'illa de procedència. No es veu una distribució diferent dels alumnes segons si a l'illa de procedència hi ha una altra universitat o no. Així, es veu que el percentatge d'alumnes de Mallorca és molt superior al de la resta de les illes, amb un pes similar al pes de la població de Mallorca en el conjunt de les Illes Balears.

Es pot concloure que la UOC té una presència important a les Illes Balears, com a universitat de segons estudis per a una franja d'edat més gran que la dels estudis que ofereix la UIB.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

AA.VV. (2012). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2012-2013*, MECED, Madrid.

AA.VV. (2013). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2013-2014*, MECED, Madrid.

AA.VV. (2013). *Temas candentes de la universidad española 2013*. Santander Universidades.

Gaspar, S. (2009). "Integración y satisfacción social en parejas mixtas intraeuropeas". *Sociedad y Discurso* 16, 68-101, Recuperat al 20 maig del 2014 a http://vbn.aau.dk/files/62703294/SyD16_gaspar.pdf

Grau, F. (2012). *La universidad pública española*. Tarragona. Editorial URV.

Perellada, M. (2013). *Las universidades españolas. Una perspectiva autonómica 2013*. Barcelona. Fundació CYD.

Pérez, F. (2013). *Rankings ISSUE 2013*. BBVA-IVIE. http://dx.doi.org/10.12842/RANKINGS_ISSUE_2013

Pérez, F. (2014). *Rankings ISSUE 2014*. BBVA-IVIE. http://dx.doi.org/10.12842/RANKINGS_ISSUE_2014

Torres-Salinas, D. [et al.] (2013). *Posiciones de las universidades españolas y de las comunidades autónomas en los rankings I-UGR según campos y disciplinas científicas*. Granada: Universidad de Granada. Recuperat el 23 de maig de 2014 a <http://ec3.ugr.es>.

UIB (2013). *Memòria del pressupost 2013*. Palma. UIB.

III. ELS RESULTATS DEL SISTEMA ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS: ESTUDIS I INDICADORS

Una altra lectura de les dades de les avaluacions externes

Bartomeu Cañellas

Heracli Portas

RESUM

L'article és un envit al professorat, als investigadors, a l'Administració educativa i a tots els que intervenen en l'educació a analitzar les dades abundants que ha generat la publicació de tots i cada un dels informes o estudis posteriors a les avaluacions externes efectuades en l'àmbit autonòmic, estatal i internacional sobre competències bàsiques, fonamentalment, i les correlacions que s'observen entre els resultats i totes les variables de context analitzades.

Nivell d'estudis de pares i mares, esperança de vida escolar, ràtios d'alumnes per professor i per grup, despesa per alumne, alumnat que ha repetit i expectatives acadèmiques de l'alumnat són els indicadors i les variables que s'han analitzat, i dels quals s'ha observat la correlació amb els resultats de les proves aplicades. De les anàlisis i les observacions efectuades, es desprenen algunes possibles intervencions adreçades a tots els agents educatius i socials que intervenen en un fet tan complex com és l'educació.

RESUMEN

El artículo es una invitación al profesorado, a los investigadores, a la Administración educativa y a todos los que intervienen en la educación a analizar los abundantes datos que ha generado la publicación de todos y cada uno de los informes o estudios posteriores a las evaluaciones externas efectuadas en el ámbito autonómico, estatal e internacional sobre competencias básicas, fundamentalmente, y las correlaciones que se observan entre los resultados y todas las variables de contexto analizadas.

Nivel de estudios de padres y madres, esperanza de vida escolar, ratios de alumnos por profesor y por grupo, gasto por alumno, alumnado que ha repetido y expectativas académicas del alumnado son los indicadores y variables que se han analizado, y de los que se ha observado la correlación con los resultados de las pruebas aplicadas. De los análisis y de las observaciones efectuados, se desprenden algunas posibles intervenciones dirigidas a todos los agentes educativos y sociales que intervienen en un hecho tan complejo como es la educación.

Per a què més dades? Per a què més informes? Per a què més sistemes d'indicadors educatius o indicadors del sistema educatiu? No n'hi ha prou amb els que hi ha per poder fer un diagnòstic, per poder establir els punts forts i els punts febles del sistema educatiu de les Illes Balears i per començar a bastir un pla estratègic de millora que tingui com a base d'una vegada per totes un pacte social per l'educació? No són suficients aquestes dades recollides i publicades i les dels múltiples documents que s'elaboren en aquests moments o que ja s'han elaborat i presentat: Llibre Blanc de la UIB, Llibre verd de la Plataforma Crida, Document de l'Assemblea de Docents, Document del Cercle per a l'Educació, Document de Pacte de Menorca Edu21, Indicadors del Sistema Educatiu de les Illes Balears 2010, 2011 i 2012 de l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu de les Illes Balears (IAQSE), Sistema d'Indicadors d'Educació de l'Institut Nacional d'Avaluació Educativa (INEE), Sistema d'Indicadors de l'IRIE (Institut de Recerca i Innovació Educativa)...? És evident que sí.

Una vegada que, per primer cop, sembla que els agents implicats en l'educació estan d'acord en què s'ha de posar remei a la situació del sistema educatiu de les Illes Balears i que això s'ha de fer a partir d'un

consens social i polític el més ampli possible; que es reconeix que aquesta tasca no la durà mai endavant amb l'èxit necessari ni un govern tot sol, ni una associació ni una plataforma, sinó la societat en conjunt, perquè són molts els aspectes susceptibles de millora que s'han de considerar i canviar, és més necessari que mai posar fil a l'agulla reforçant tot allò que sembla que ja funciona per potenciar-ho.

Aquest article pretén aportar una lectura en positiu d'allò que ja se sap, però que tothom sembla oblidar en l'escalfor de la discussió i veure què diuen algunes de les dades que ja hi ha i que sovint s'arraconen i se substitueixen per tòpics buits de contingut i irrellevants, quan ja es coneixen prou. Dades, variables i indicadors, que es correlacionen amb força amb bons resultats, dades que marquen un camí que, agradi més o menys, s'haurà de recórrer pas a pas amb el consens dels agents implicats en el món educatiu, que en són molts.

Les dades a les quals es fa referència es troben en tota una sèrie de documents, informes generalment, que han generat totes i cada una de les avaluacions externes a què s'ha sotmès el sistema educatiu balear, tant en l'àmbit autonòmic (avaluacions censals i mostrals de diagnòstic de competències bàsiques), com estatal (avaluacions generals de diagnòstic) o internacional (PISA, PIRLS-TIMSS, EECL, etc.), així com el recull d'indicadors de resultats, de contextos, de recursos, d'escolarització i de processos educatius del sistema educatiu estatal i de les Illes Balears (SEIE de l'INEE i ISEIB de l'IAQSE), sense perdre mai l'horitzó que ens afiten els indicadors europeus de referència 2020.

En aquests informes i documents hi ha prou informació per establir un diagnòstic i veure allò que funciona i allò que no. El que ha passat és que, fins ara, llevat de qualche honrosa excepció, se n'ha fet una lectura incompleta, a la recerca de posicionaments negatius respecte del sistema educatiu balear, per poder utilitzar-los com a eina en la batalla política, tot i l'alternança en el Govern dels distints partits. Aquesta lectura restrictiva ha fixat l'interès únicament en els escalafons i els rànquings i no ha volgut anar més enllà del titular d'un dia. El desastre en els resultats és l'únic que sembla que interessa, resultats que, a més, sembla que el Govern de torn ha de canviar a corre-cuita, amb mesures que parteixen més de rampells ideològics que no d'anàlisis rigoroses de les dades aportades per cada una de les avaluacions externes que, en la major part dels casos, ha aplicat la mateixa Administració educativa que llavors n'ignora les anàlisis, les conclusions i les recomanacions pertinents fetes en els informes tècnics.

És innegable que el sistema educatiu de les Illes Balears no sobresurt pels resultats en assoliment de competències bàsiques. Però, és aquesta dada l'única que interessa? Per a què els tècnics elaboren aquests informes durant gairebé un any o més, si només interessen les dades de resultats i els rànquings? Per a què tenen quasi dos centenars de pàgines plenes de dades, de gràfics i d'anàlisis? La raó és tan evident com senzilla: el que importa als equips que han dissenyat i aplicat les avaluacions no és tan sols on s'ha arribat, sinó esbrinar per què. Té més importància veure què assenyalen els indicadors, les variables i quines relacions s'estableixen, perquè qualcú comenci a posar-hi remei, reforçant tot allò de bo que té el sistema i la societat en què està immers, els punts forts, i intentant posar remei a tot allò que sembla evident que no funciona, ni en el sistema educatiu ni en el context on es produeix, els punts febles.

Per això, en les avaluacions autonòmiques, estatals i internacionals són tan importants els qüestionaris de context que contesten famílies, alumnat, professorat i direccions dels centres, així com les dades que ens ofereixen els diversos indicadors: de despesa, d'escolarització, de processos... Sense aquesta

informació, les dades de resultats queden en l'aire, descontextualitzades i no diuen res. Són opaques, mentre que el que interessa és la claredat, si hi ha intenció manifesta i clara de millorar tot el que es pugui un sistema educatiu.

Es fa necessària, per tant, una nova lectura d'aquesta informació que vagi més enllà d'uns resultats que ja sabem i que ajudi a trobar eines i instruments en tots els àmbits que se sap que hi són i que funcionen i que podrien funcionar millor si es treballés en extensió i aprofundiment.

El que es presenta a continuació, a tall d'exemple, és un grapat d'indicadors, de variables de context i de correlacions que mostren alguns dels aspectes que, si es modifiquessin, podrien contribuir a la millora del sistema educatiu. L'aplicació de possibles mesures, canvis i reformes afecta des del professorat als centres, l'Administració educativa, el Govern, els sindicats del món educatiu, l'empresariat, les associacions de directors, de pares i mares, d'alumnes... Se suposa, per tant, que si cada un dels col·lectius que hi estan implicats treballés en els aspectes que aquí es presenten, qualche millora s'aconseguiria. Com i què s'aconseguiria és el que han de pensar els agents implicats en l'educació a les Illes Balears. Aquí només s'apunten algunes línies d'actuació.

LES DADES DEL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS

Es fa referència a les publicacions següents:

4t d'educació primària

- **Avaluacions de diagnòstic censals i mostrals autonòmiques (IAQSE):**
 - Informe Executiu de l'IAQSE 2008-2009
 - Informe Executiu de l'IAQSE 2010-2011
 - Informe Executiu de l'IAQSE 2012-2013
- **Avaluació general de diagnòstic estatal (INEE del MECD/IAQSE):**
 - Informe 2008-2009

2n d'educació secundària obligatòria

- **Avaluacions de diagnòstic censals i mostrals autonòmiques (IAQSE):**
 - Informe Executiu de l'IAQSE 2008-2009
 - Informe Executiu de l'IAQSE 2009-2010
 - Informe Executiu de l'IAQSE 2011-2012
- **Avaluació general de diagnòstic estatal (INEE del MECD/IAQSE)**
 - Informe 2009-2010

4t d'educació secundària obligatòria

- **Avaluació mostral autonòmica (IAQSE)**
 - Informe Executiu de l'IAQSE 2011-2012

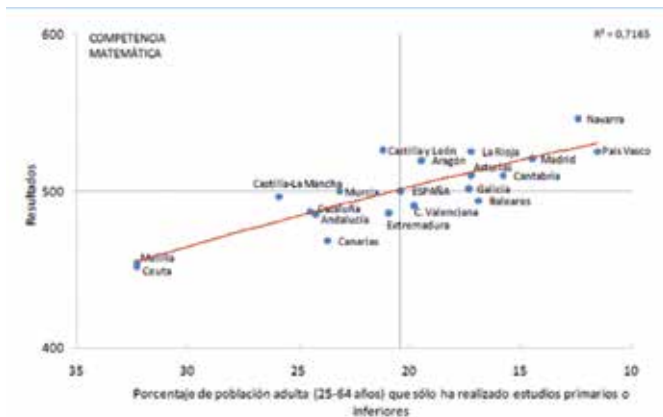
- **Alumnat de 15 anys de PISA (OCDE) ampliació de la mostra de les Illes Balears**
 - Informe Espanyol 2009 (INEE)
 - Informe Espanyol 2012 (INEE)
- **Indicadors autonòmics**
 - Indicadors del Sistema Educatiu de les Illes Balears 2010 (IAQSE)
 - Indicadors del Sistema Educatiu de les Illes Balears 2011 (IAQSE)
 - Indicadors del Sistema Educatiu de les Illes Balears 2012 (IAQSE)
- **Indicadors estatals amb dades de totes les comunitats autònomes**
 - Sistema d'Indicadors de l'Educació 2014 i anys anteriors, llevat de 2013 que no es va publicar, de l'INEE (MECD)

Les dades recollides en els informes executius de les avaluacions de diagnòstic elaborats per l'IAQSE aprofundeixen en els resultats de les Illes Balears i en la relació amb el context en què es donen. La resta de publicacions permeten sobretot la comparació de les dades de les Illes Balears amb les de la resta de comunitats autònomes (avaluacions generals de diagnòstic), amb les de la major part d'estats europeus i les de l'OCDE (avaluacions internacionals com PISA o PIRLS-TIMSS).

VARIABLES DE CONTEXT I INDICADORS FACILITADORS DE BONS RESULTATS¹

I. Característiques sociodemogràfiques i resultats, estudis de pares i mares

GRÀFIC I. RELACIÓ ENTRE RESULTATS I NIVELL D'ESTUDIS DE LA POBLACIÓ ADULTA (25-64 ANYS)



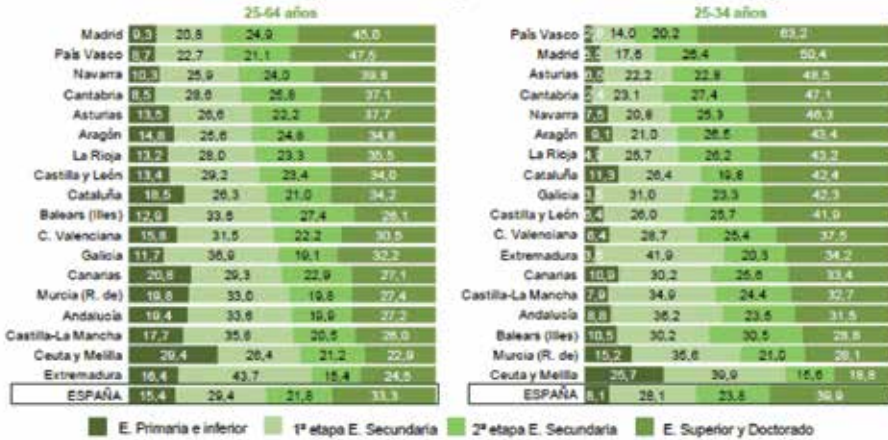
Font: de l'Informe de l'Avaluació General de Diagnòstic de 2n d'ESO 2009-2010 (INEE/MECD)² (gràfic 1)³

¹ S'ha deixat la numeració que tenen els gràfics als documents originals per facilitar-ne la localització i la consulta.

² Els gràfics són de l'Informe de la Evaluación General de Diagnóstico 2º de ESO 2009-2010, perquè és la darrera avaluació que es va fer a l'Estat i, per tant, la darrera que permet efectuar comparacions entre comunitats autònomes, ja que a l'Informe PISA no amplien la mostra de totes les comunitats autònomes.

³ Tots els gràfics de l'Informe de la Evaluación General de Diagnóstico 2º de ESO 2009-2010 fan referència, a manera d'exemple, a la competència matemàtica, però la relació és gairebé igual en totes les competències avaluades.

GRÀFIC 2. NIVELL D'ESTUDIS DE LA POBLACIÓ ADULTA PER COMUNITAT AUTÒNOMA. PERCENTATGES 2013

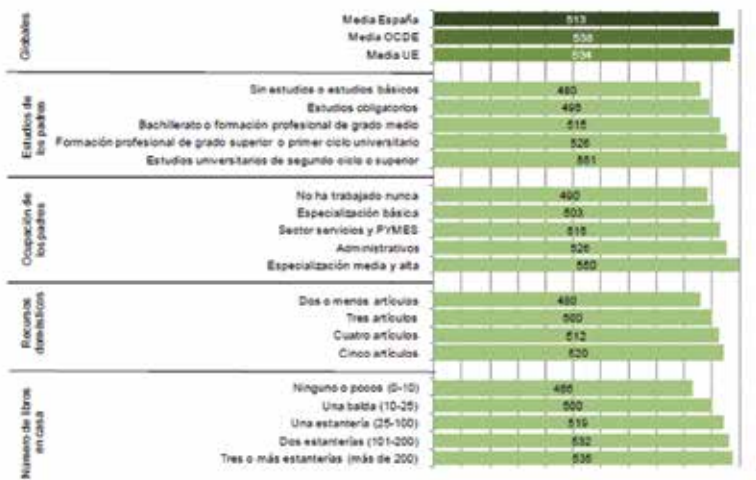


Font: del Sistema Estatal d'Indicadors de l'Educació 2014 (INEE/MECD)

Als dos gràfics anteriors s'observa que les comunitats autònomes amb resultats més alts són aquelles que tenen un percentatge més baix de població adulta que just té estudis primaris o inferiors: País Basc, Navarra, Madrid o Cantàbria.

Aquesta relació la confirmen també altres estudis i avaluacions, tant estatals com internacionals. A continuació, es mostren les obtingudes a l'estudi PIRLS (2011) de l'OCDE.

GRÀFIC 3. PUNTUACIONS EN COMPRESIÓ LECTORA SEGONS CARACTERÍSTIQUES SOCIODEMOGRÀFIQUES



Font: de l'Estudi Internacional de Progrés en Comprensió Lectora

Amb referència als estudis dels pares, s'observa, en el gràfic anterior, que a mesura que el nivell educatiu d'aquests augmenta, també ho fan les puntuacions obtingudes, amb una diferència de 83 punts entre els estudiants amb pares sense estudis o amb estudis bàsics i els que tenen estudis universitaris de segon cicle o superior. També es donen diferències notables segons l'ocupació dels pares: 69 punts de diferència entre els dos extrems, especialització mitjana i alta i no ha treballat mai.

Respecte del nombre de recursos domèstics (ordinador, escriptori o taula d'ús personal, llibres propis, habitació pròpia, connexió a Internet i reproductor de CD o DVD) el fet de tenir-ne més o menys condiona de manera considerable els resultats: fins a 58 punts. Finalment, el nombre de llibres a casa produeix diferències que arriben als 73 punts (els que tenen de 0 a 10 llibres i els que en tenen més de 200).

La mateixa correlació es donà a les Avaluacions Generals de Diagnòstic de 2n d'ESO 2009-2010 aplicades per l'Institut Nacional d'Avaluació Educativa i les comunitats autònomes.

GRÀFIC 4. PUNTUACIONS MITJANES EN LES DIVERSES COMPETÈNCIES A L'AVALUACIÓ GENERAL DE DIAGNÒSTIC DE 2N D'ESO 2009-2010

Tabla 4.1a. Puntuación media de los alumnos según el nivel de estudios de los padres

	%	Competencias			
		LING	MAT	MFIS	SYC
No completó estudios obligatorios	7,5	452,0	460,4	454,8	463,3
Estudios obligatorios (ESO,EGB)	26,5	487,4	485,8	486,6	491,5
Bachillerato y FP	32,2	510,6	507,0	507,8	510,0
Estudios universitarios	33,8	537,0	532,1	536,4	531,7
Total	100,0	-	-	-	-

Font: segons característiques sociodemogràfiques⁴

⁴ Competències avaluades: comunicació lingüística (LING), matemàtica (MAT), coneixement i interacció amb el món físic (MFIS) i social i ciutadana (SYC). Recursos domèstics: ordinador, escriptori o taula d'ús personal, llibres propis, habitació pròpia, connexió a Internet i reproductor de CD o DVD.

Tabla 4.1b. Puntuación media de los alumnos según la ocupación de los padres

	%	Competencias			
		LING	MAT	MFIS	SYC
No cualificados	12,3	462,5	474,2	466,8	470,0
Agricultores y obreros cualificados	42,9	482,6	486,1	482,9	486,7
Personal de administración y servicios	25,6	526,0	519,6	524,1	521,7
Empresarios, profesionales, alta cualificación	19,1	541,5	535,3	539,6	536,4
Total	100,0	-	-	-	-

Tabla 4.1c. Puntuación media de los alumnos según el número de libros en casa

	%	Competencias			
		LING	MAT	MFIS	SYC
Hasta 50	33,9	463,7	469,7	465,2	472,1
De 51 a 100	27,3	506,5	503,1	504,3	505,1
De 101 a 200	18,4	528,6	523,4	527,7	524,8
Más de 200	20,3	541,0	539,7	541,9	533,4
Total	100,0	-	-	-	-

Tabla 4.1d. Puntuación media de los alumnos según los recursos domésticos

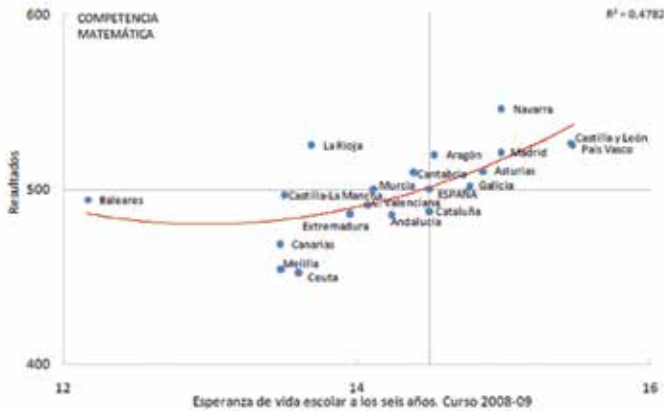
	%	Competencias			
		LING	MAT	MFIS	SYC
2 recursos como máximo	1,7	416,9	446,0	426,3	426,2
3 recursos	5,6	442,7	460,8	452,1	453,5
4 recursos	24,7	484,0	487,0	485,3	487,8
5 recursos	68,0	514,4	511,8	512,8	512,8
Total	100,0	-	-	-	-

Pel que fa al nivell d'estudis dels pares i mares, tan determinant en tots els aspectes, les accions que s'hauran d'emprendre són complexes i alhora evidents: facilitar a la població adulta en aquesta situació l'accés a nivells d'estudis superiors als que ja ha obtingut mitjançant incentius de tots tipus: beques, reducció de jornada, pagament de matrícules, més dotació dels centres d'educació d'adults, accés mitjançant proves a cicles de formació professional, universitat, escoles d'idiomes, conciliació d'horaris laborals i educatius o formatius... S'ha d'aconseguir el retorn al sistema educatiu o formatiu mitjançant un sistema de segona oportunitat a tota aquella franja de població que té una formació escassa. A les Illes Balears, aquest segment de població és molt ampli pels altíssims percentatges, els

més elevats de l'Estat, de fracàs escolar (alumnat que surt del sistema sense haver ni tan sols acabat l'ESO) i abandonament primerenc del sistema educatiu i formatiu (població de 18 a 25 anys que té com a màxim la titulació d'ESO i ha deixat d'estudiar o de formar-se).

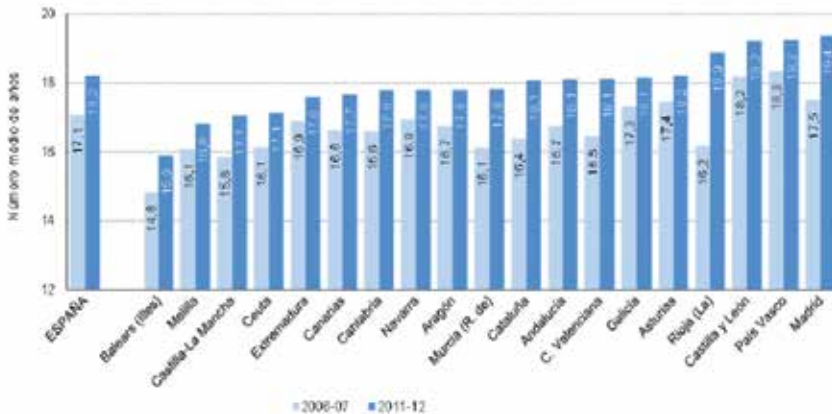
2. Relació entre resultats i esperança de vida escolar als cinc/sis anys

GRÀFIC 5. RELACIÓ ENTRE RESULTATS I ESPERANÇA DE VIDA ESCOLAR ALS SIS ANYS



Font: de l'Informe Executiu de l'Avaluació General de Diagnòstic de 2n d'ESO 2009-2010 (INEE/MECD i comunitats autònomes)

GRÀFIC 6. NOMBRE MITJÀ D'ANYS ESPERATS EN EL SISTEMA EDUCATIU I FORMATIU DES DELS CINQ ANYS PER COMUNITAT AUTÒNOMA, CURSOS 2006-2007 I 2011-2012



Font: del Sistema Estatal d'Indicadors de l'Educació 2014 (INEE, MECD)⁵

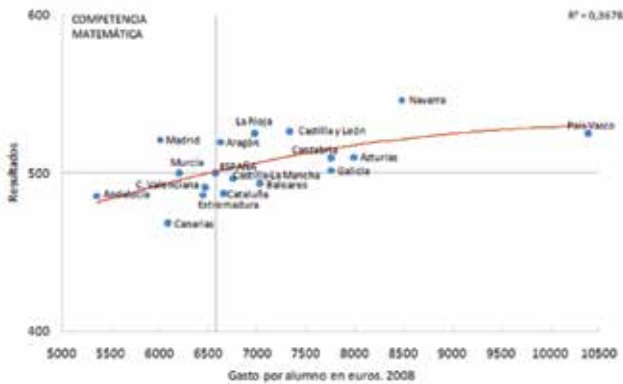
⁵ Fins al 2012 l'indicador es va referir als sis anys, però d'ençà de la publicació del Sistema Estatal d'Indicadors de l'Educació 2014, s'ha situat als cinc.

Com es pot observar al gràfic 5, com més baixa és l'esperança d'estar en el sistema als cinc anys (mitjana d'anys de permanència en el sistema educatiu) més magres són els resultats. Aquest és el cas de les Illes Balears, amb la xifra més baixa de l'Estat (comunitat autònoma de les Illes Balears 15,9 anys / Madrid 19,4) (gràfic 6). Les dades no han canviat gaire des de 2009, any de la correlació amb els resultats de la competència matemàtica que es mostra al gràfic 5.

Posar remei a aquesta situació haurà de ser un repte per a tota la societat. Si es giràs la tendència d'una manera important, el sistema educatiu experimentaria un benefici immediat, ja que influiria molt positivament en els resultats posteriors. És prou conegut que les possibles solucions són complexes i de tipus global-social, i estan marcades per les característiques pròpies del sistema productiu i laboral de les Illes Balears. Amb aquestes dades es fa molt evident la necessitat d'un pacte social per l'educació.

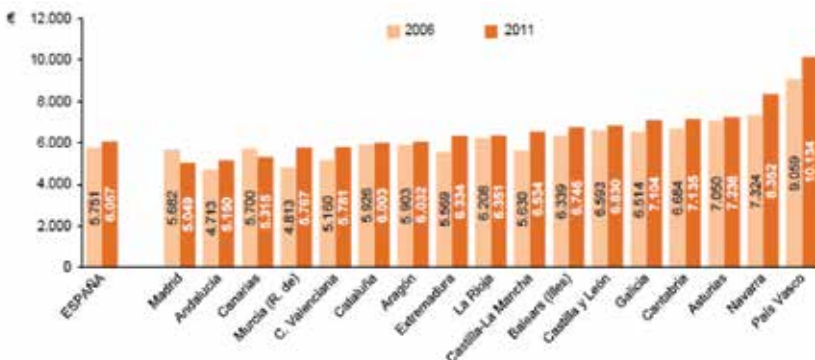
3. Relació entre resultats i despesa per alumne

GRÀFIC 7. RELACIÓ ENTRE RESULTATS I DESPESA PER ALUMNE



Font: de l'Informe de l'Avaluació General de Diagnòstic de 2n d'ESO (INEE/MECD i comunitats autònomes) 2009-2010

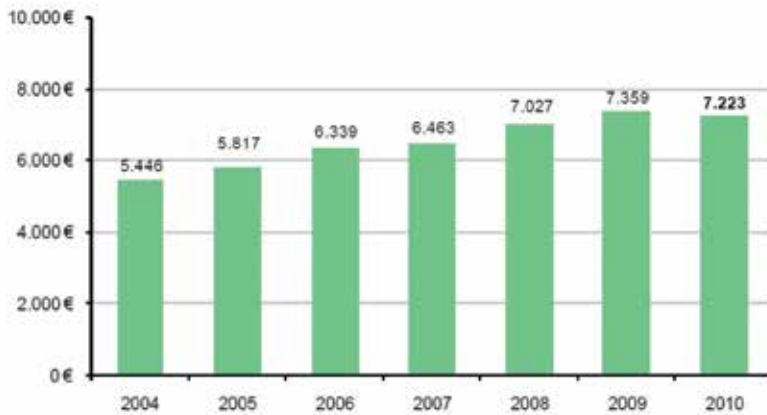
GRÀFIC 8. DESPESA PÚBLICA PER ALUMNE EN CENTRES PÚBLICS. ENSENYAMENT NO UNIVERSITARI (EN EUROS)



Font: del Sistema Estatal d'Indicadors de l'Educació 2014 (INEE, MECD)

En línies generals, hi ha una correlació entre els resultats i la despesa per alumne, llevat de qualche excepció cridanera, com és el cas de la comunitat de Madrid que, amb la despesa més baixa de l'Estat (5.049€ per alumne el 2011, 633€ menys que l'any 2006), obtenia els resultats més alts. El País Basc, Navarra, Astúries, Cantàbria, Galícia i Castella i Lleó encapçalen les dues taules, la de despesa i la de resultats.

GRÀFIC 9. DESPESA PÚBLICA PER ALUMNE ESCOLARITZAT EN CENTRES PÚBLICS A LES ILLES BALEARS, DE 2004 A 2010



Font: dels Indicadors del Sistema Educatiu de les Illes Balears 2012

L'evolució de la despesa a les Illes Balears va minvant des de l'inici de la crisi, com es pot apreciar al gràfic anterior (dades de les Illes Balears que unim a les dades del gràfic de despesa per comunitats autònomes, que s'ha reproduït abans). Dels 7.359€ per alumne escolaritzat en centres públics de 2009 als 6.746€ de 2011 hi ha 613€ menys per alumne i any. Aquestes dades, indefectiblement, aboquen al pessimisme.

La possible línia d'actuació de qualsevol govern, si hi ha una voluntat manifesta de millorar els resultats, és, per tant, ben clara. Tanmateix, s'ha de fer notar que, a partir d'una xifra que garanteixi el funcionament del sistema, el que importa no és tant la quantitat com la manera com es gasta i on es gasta. S'han de tenir en compte no tan sols els resultats, sinó també la garantia de l'equitat del sistema.

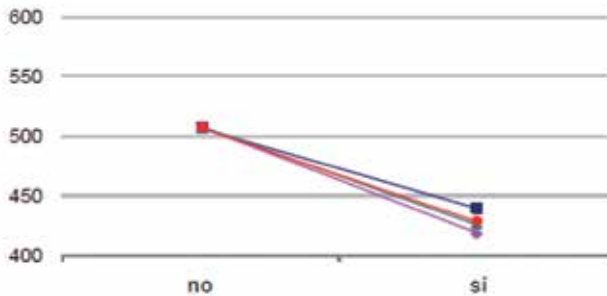
4. Relació entre resultats, taxa d'idoneïtat i repetició

El nombre d'alumnes que repeteixen o han repetit curs és una altra de les dades que s'ha de destacar per la correlació forta que manté amb els resultats i perquè el sistema educatiu de les Illes Balears té un percentatge alt, en comparació amb les altres comunitats autònomes, d'alumnat que repeteix en l'educació primària. Analitzar l'evolució del percentatge de repetidors també serveix per constatar que el professorat i els centres docents són els que, davant les evidències de manca d'eficàcia de la repetició que es donen curs a curs, van modificant la manera de fer, això sí, lentament.

El percentatge d'alumnat que ha repetit curs a 4t d'educació primària a les Illes Balears és del 13,1%, segons les dades de l'Informe Executiu de l'Avaluació de Diagnòstic de 4t d'Educació Primària del Curs 2012-2013. Al mateix informe, es diu que aquest percentatge ha disminuït en relació amb la darrera avaluació de diagnòstic i que els resultats en totes les competències de l'alumnat que no ha repetit són més alts que els del que ha repetit (vegeu el gràfic 10, reproduït a continuació), i que, després de detreure l'índex SEC, les diferències continuen sent estadísticament significatives.

Repetició i resultats es correlacionen, però negativament; com més alta és la taxa de repetició, més baixos són els resultats.

GRÀFIC 10. RELACIÓ ENTRE LA CONDICIÓ D'ALUMNAT QUE HA REPETIT ALGUN CURS I ELS RESULTATS DE L'ALUMNAT



Font: de l'Informe Executiu de l'Avaluació de Diagnòstic de 4t d'Educació Primària 2012-2013 (IAQSE) (gràfic 10)

S'incideix especialment en aquestes dades, perquè la correlació entre alumnat repetidor i els resultats del que no repeteix no es dona o no es dona d'una manera tan clara com amb el percentatge l'alumnat nouvingut o d'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE). A més, l'informe esmentat abans també indica que, si en un centre més del 24% de l'alumnat és repetidor, els resultats del conjunt de l'alumnat són més baixos. Cal recordar que un 14,7% dels centres que imparteixen 4t d'educació primària a les Illes Balears tenen el 24% o més d'alumnes repetidors.

La relació de la idoneïtat (percentatge d'alumnat que es troba matriculat en el curs que teòricament li correspon per edat) amb els resultats es pot observar també al gràfic següent, on les Illes Balears tenen just al darrere les Illes Canàries i Ceuta i Melilla en la taxa d'idoneïtat.

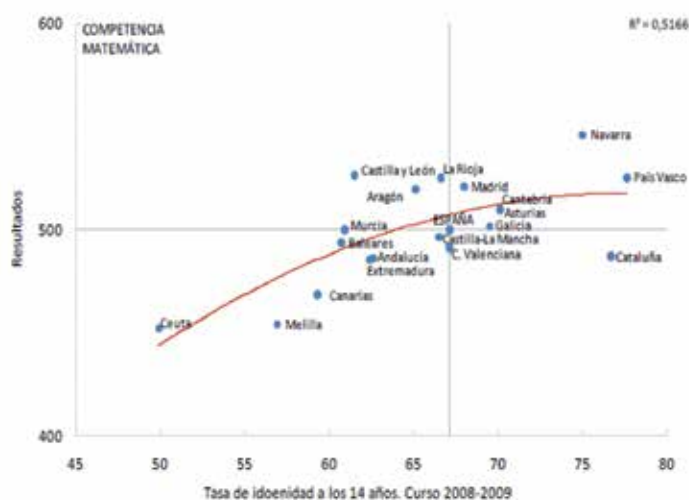
GRÀFIC 11. RESULTATS DE L'ALUMNAT SEGONS L'EDAT

CC.AA.	LING			MAT			MFIS			SYC		
	Antes de 1995	1995	1996	Antes de 1995	1995	1996	Antes de 1995	1995	1996	Antes de 1995	1995	1996
Andalucía	420,41	437,63	509,62	446,12	454,36	503,99	440,04	438,30	505,60	433,66	445,36	510,65
Aragón	433,46	459,89	540,65	453,68	468,35	544,46	445,10	460,87	535,44	445,62	460,14	534,71
Asturias (Principado de)	430,70	474,10	549,02	436,97	458,29	529,24	428,03	459,82	535,63	441,51	455,68	530,77

CC.AA.	LING			MAT			MFIS			SYC		
	Antes de 1995	1995	1996	Antes de 1995	1995	1996	Antes de 1995	1995	1996	Antes de 1995	1995	1996
Balears (Illes)	421,94	459,17	517,94	429,55	448,29	486,94	422,37	446,71	500,12	437,31	456,95	515,09
Canarias	469,45	477,99	533,34	465,16	475,04	522,44	466,51	470,38	532,77	466,21	469,06	521,04
Cantabria	459,59	485,41	549,51	479,07	488,48	543,84	461,89	487,01	548,75	490,24	484,40	546,84
Castilla y León	447,42	472,14	535,17	448,53	462,47	515,36	435,48	465,92	529,57	462,82	473,25	537,11
Castilla-La Mancha	440,03	451,11	517,88	442,27	447,94	498,39	440,02	459,62	528,97	434,79	446,86	508,27
Cataluña	381,66	412,02	471,93	418,64	427,29	474,84	375,24	408,54	466,15	390,60	411,72	479,59
Comunidad Valenciana	434,55	448,60	506,34	441,52	463,14	503,74	444,26	453,87	510,15	445,62	457,16	510,86
Extremadura	408,89	445,19	512,39	445,57	456,67	503,22	432,37	452,28	519,04	429,05	446,75	506,73
Galicia	421,30	447,85	506,87	450,07	472,68	517,67	450,60	463,33	525,84	451,36	473,51	536,38
Madrid (Comunidad de)	442,45	449,13	518,59	453,85	466,63	508,34	445,60	458,02	526,01	442,02	455,45	510,38
Murcia (Región de)	443,95	467,44	545,10	454,96	475,31	545,39	463,27	473,13	544,25	466,22	482,73	545,73
Navarra (Comunidad Foral de)	456,69	474,19	555,04	459,56	479,79	541,60	449,43	474,77	549,41	463,29	492,31	549,16
País Vasco	354,19	384,02	463,33	411,70	432,72	471,61	376,69	401,59	462,80	383,63	417,38	471,25
Rioja (La)	431,56	465,91	535,39	448,48	472,00	517,08	446,03	468,60	524,07	452,35	471,15	527,43
Ceuta	447,84	480,45	546,59	458,11	495,42	562,34	445,37	482,70	549,81	453,63	477,68	532,09
Melilla	400,69	455,76	524,09	448,67	469,01	537,32	409,45	443,39	517,38	418,41	453,36	507,97
ESPAÑA	424,73	452,46	524,56	444,78	462,44	519,01	431,80	454,04	523,34	440,68	457,85	521,10

Font: de l'Informe de l'Avaluació General de Diagnòstic de 2n d'ESO (INEE/MECD i comunitats autònomes) 2009-2010

GRÀFIC 12. RELACIÓ ENTRE RESULTATS I TAXA D'IDONEÏTAT ALS 14 ANYS



Font: de l'Informe de l'Avaluació General de Diagnòstic de 2n d'ESO (INEE/MECD i comunitats autònomes) 2009-2010

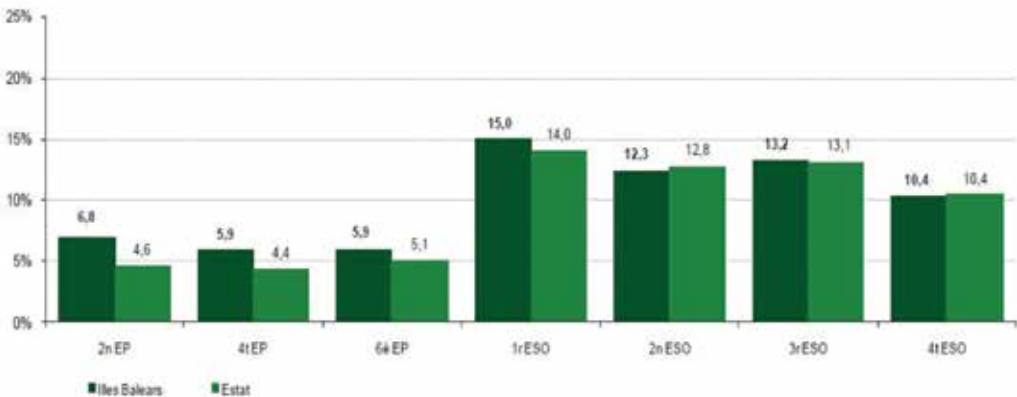
Les dades que aporta el darrer estudi PIRLS (Estudi Internacional de Progrés en Comprensió Lectora) de l'OCDE, de 2011, completen un poc més la informació sobre repetició i resultats. Al gràfic següent es pot veure que un 5% dels alumnes que no han repetit curs es troba en el nivell *molt baix*, enfront del 17% dels que sí que han repetit. D'altra banda, el 29% dels no repetidors obté puntuacions del nivell *alt* i un 4% del nivell *avançat*. Els que sí que han repetit algun curs, un 9% i un 1%, respectivament.

GRÀFIC 13. NIVELLS DE RENDIMENT EN COMPRESIÓ LECTORA EN FUNCIÓ DE LA REPETICIÓ DE CURS. PIRLS 2011 (PERCENTATGES)



Si aprofundim en la comparació de dades, crida l'atenció que a les Illes Balears el percentatge d'alumnes repetidors a educació primària és dels més alts de totes les comunitats autònomes (sobretot a 2n i 4t), encara que la tendència és que vagi minvant (vegeu el quadre i els gràfics reproduïts a continuació).

GRÀFIC 14. COMPARACIÓ DEL PERCENTATGE D'ALUMNAT REPETIDOR A EDUCACIÓ PRIMÀRIA I ESO ESTAT / ILLES BALEARS, CURS 2010-2011



Font: dels Indicadors del Sistema Educatiu de les Illes Balears (IAQSE) 2012

GRÀFIC 15. EVOLUCIÓ DEL PERCENTATGE D'ALUMNAT REPETIDOR A EDUCACIÓ PRIMÀRIA I ESO A LES ILLES BALEARS, DEL CURS 2007-2008 AL 2011-2012



La dada del darrer curs és un avanç i la del penúltim és una dada definitiva

Font: dels Indicadors del Sistema Educatiu de les Illes Balears (IAQSE) 2012 (gràfic 15)

GRÀFIC 16. EVOLUCIÓ DEL PERCENTATGE D'ALUMNAT REPETIDOR A 2N, 4T I 6È D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA I ESO PER COMUNITATS AUTÒNOMES, DEL CURS 2006-2007 AL 2011-2012

	2n curs			4t curs			6è curs		
	2006-2007	2011-2012	Variació	2006-2007	2011-2012	Variació	2006-2007	2011-2012	Variació
Espanya	4,3	4,5	0,2	4,5	4,1	-0,3	6,2	4,7	-1,6
Andalusia	5,3	5,2	-0,1	5,1	4,7	-0,3	7,2	5,1	-2,1
Aragó	6,0	6,3	0,3	6,5	6,0	-0,4	7,9	6,4	1,5
Astúries	4,1	4,9	0,8	4,3	3,4	-0,9	5,3	4,0	-1,3
Balears (Illes)	6,8	6,1	-0,7	7,2	5,4	-1,8	7,9	5,8	-2,1
Canàries	7,1	5,4	-1,7	6,5	5,2	-1,2	8,4	5,5	-3,0
Cantàbria	3,5	3,5	0,0	3,8	2,7	-1,0	6,0	3,4	-2,6
Castella i Lleó	5,1	5,6	0,5	5,6	5,2	-0,4	7,5	6,4	-1,1
Castella - la Manxa	6,7	6,7	0,0	7,0	5,3	-1,8	8,7	5,8	-2,9
Catalunya	1,6	1,5	-0,1	1,3	1,1	-0,2	1,4	1,2	-0,2
C.Valenciana	1,8	4,2	2,4	3,4	4,2	0,8	7,4	6,4	-1,0
Extremadura	4,2	5,2	1,0	5,6	4,7	-0,9	6,9	4,7	-2,2
Galícia	4,0	4,6	0,6	4,3	4,3	0,0	6,2	4,5	-1,7
Madrid	4,9	4,6	-0,3	5,2	4,4	-0,8	6,5	4,7	-1,8
Múrcia (R. de)	4,8	7,8	3,0	4,7	7,4	2,7	7,2	9,3	2,2
Navarra	3,4	2,8	0,6	3,5	2,5	-1,0	4,5	1,8	-2,7
País Basc	3,7	3,9	0,3	3,4	3,6	0,2	4,2	3,4	-0,8
Rioja (La)	3,4	3,2	-0,2	2,9	2,6	-0,3	5,0	3,9	-1,0
Ceuta	8,0	6,1	-1,9	9,8	5,1	-4,6	14,7	6,5	-8,2
Melilla	7,6	4,9	-2,7	7,6	5,2	-2,3	6,2	6,1	-0,1

Font: del Sistema Estatal d'Indicadors d'Educació 2014 (taula 16)⁶

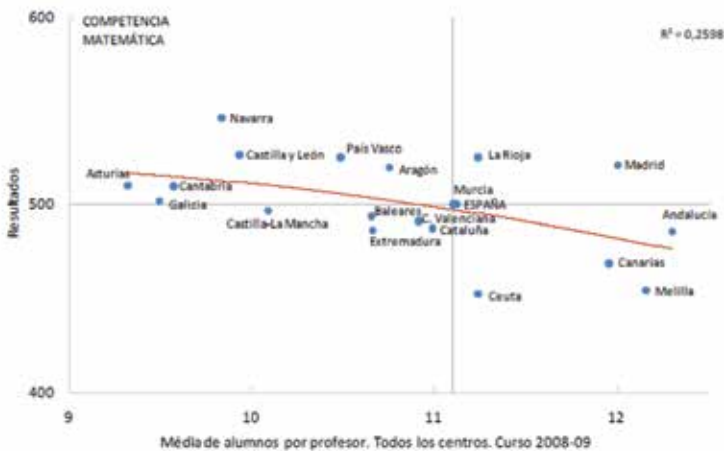
⁶ La taula es reproduïx parcialment i amb la modificació de les errades de l'original: columna Variació 2n d'educació primària.

Per quin motiu a les Illes Balears el percentatge de repetidors és comparativament tan alt, tot i que aquesta mesura en moltes ocasions, com s'ha comprovat, no dona els resultats esperats? S'han de millorar els plans específics de reforç per a alumnat repetidor? Els equips docents han de prendre la decisió de permanència dels alumnes un any més en el mateix cicle si no tenen certesa que milloraran els resultats? La solució, per tant, és evident que no passa per la repetició, almenys en les mateixes condicions en què es fa ara. Aquesta és una qüestió que caldria que es plantejassin l'Administració educativa i el professorat (recursos per a una atenció que evitís la repetició com a solució i, si no quedés una altra alternativa, recursos per igualar els resultats dels repetidors amb els dels que no ho són).

Aquesta conclusió ja es reflecteix, de la mateixa manera, a l'Informe Executiu de la Primera l'Avaluació de Diagnòstic, del curs 2008-2009, que va elaborar l'IAQSE per a la conselleria d'aquell moment.

5. Relació entre resultats i ràtio

GRÀFIC 17. RELACIÓ ENTRE RESULTATS I NOMBRE MITJÀ D'ALUMNES PER PROFESSOR



Font: de l'Informe de l'Avaluació General de Diagnòstic de 2n d'ESO (INEE/MECD i comunitats autònomes) 2009-2010

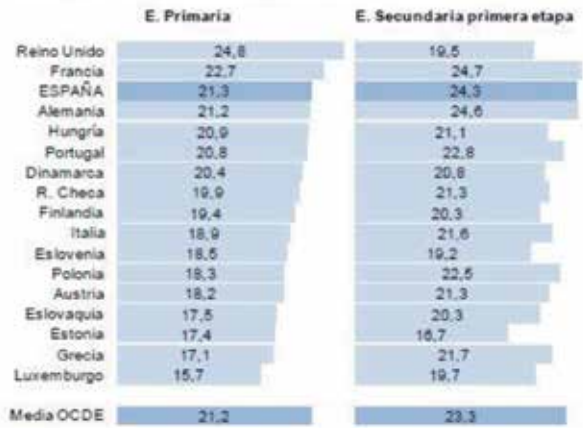
Tal com es pot veure al gràfic anterior, la correlació entre resultats i nombre mitjà d'alumnes per professor, que no per grup, no expressa estadísticament una relació prou forta, encara que les comunitats autònomes amb els resultats més baixos, Extremadura, Comunitat Valenciana, Catalunya, Ceuta, Canàries, Andalusia i Melilla, totes amb uns resultats per davall la mitjana de les Illes Balears, presenten també unes ràtios per damunt de la de les Illes Balears en aquell moment (10,6). Igualment, hi ha comunitats autònomes amb els resultats més alts, Madrid i La Rioja, amb ràtios molt altes, entre 11 i 12, i comunitats autònomes amb les ràtios més baixes i resultats alts, com Navarra o Castella i Lleó.

Així i tot, una bona ràtio alumne/professor afavoreix, en general, els resultats. Aquesta dada, que a les Illes Balears estava per davall que la mitjana de l'Estat, era més baixa i ha anat augmentant de manera

substantial els dos o tres darrers anys. Aquest aspecte pot influir negativament en els resultats, dades que encara no es recullen en les dades i gràfics publicats. La progressió en l'educació primària a les Illes Balears (vegeu gràfic 18) era bona, encara que no tinguem dades que ens permetin treure conclusions actualitzades. Al gràfic 19 es pot observar que l'Estat espanyol té una ràtio alta en l'educació primària i en l'ESO si la comparam amb la resta d'estats europeus.

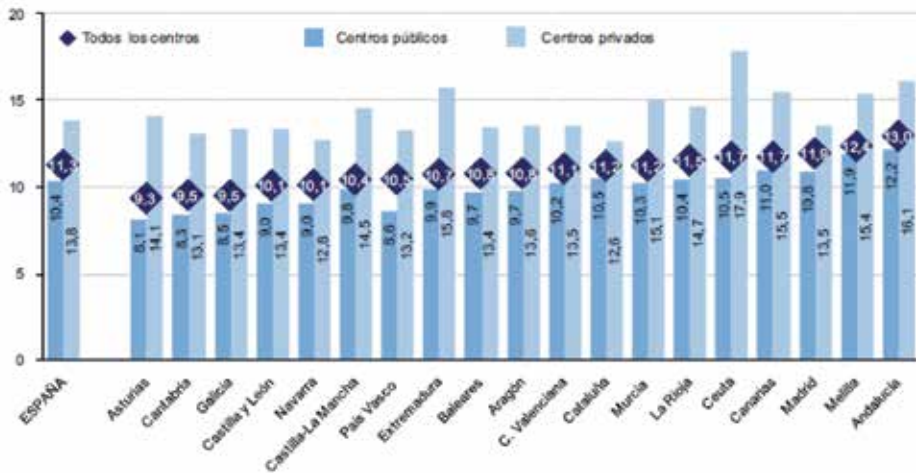
GRÀFICS 18 i 19. VARIACIÓ DEL NOMBRE MITJÀ D'ALUMNES PER GRUP EDUCATIU EN EDUCACIÓ PRIMÀRIA I NOMBRE MITJÀ D'ALUMNES PER GRUP EDUCATIU EN PAÏSOS EUROPEUS DE L'OCDE DE 2011 I DEL SISTEMA ESTATAL D'INDICADORS D'EDUCACIÓ 2014

2001-02 y 2011-12.



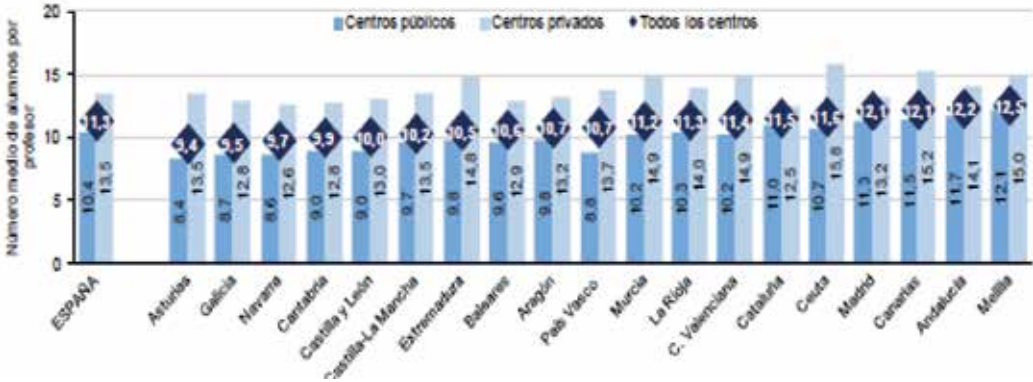
Nota: No se dispone de datos para Bélgica, Irlanda, Países Bajos y Suecia.

GRÀFIC 20. NOMBRE MITJÀ D'ALUMNES PER PROFESSOR EN ENSENYAMENT NO UNIVERSITARI SEGONS COMUNITAT AUTÒNOMA I TITULARITAT DE CENTRE, CURS 2007-2008



Font: de l'Informe de l'Avaluació General de Diagnòstic de 2n d'ESO (INEE/MECD i comunitats autònomes) 2009-2010

GRÀFIC 21. NOMBRE MITJÀ D'ALUMNES PER PROFESSOR EN ENSENYAMENT NO UNIVERSITARI SEGONS COMUNITAT AUTÒNOMA I TITULARITAT DE CENTRE, CURS 2009-2010



Font: de l'Informe de l'Avaluació General de Diagnòstic de 2n d'ESO (INEE/MECD i comunitats autònomes) 2009-2010

GRÀFIC 22. NOMBRE MITJÀ D'ALUMNES PER GRUP EDUCATIU EN L'ENSENYAMENT NO UNIVERSITARI SEGONS COMUNITAT AUTÒNOMA, CURS 2011-2012

	El 1r cicle(1)	El 2n cicle(2)	EP(3)	EE(4)	ESO	BATX (5)	CFGM (6)	CFGS (6)	POPI (7)
Illes Balears	6,3	22,5	21,7	4,8	24,7	28,2	15,2	17,2	9,6
Estat	12,7	21,9	21,5	5,2	24,5	26,0	20,5	21,4	14,7
Andalusia	13,4	22,6	22,0	4,6	25,9	29,3	21,5	22,4	15,4
Aragó	12,1	20,3	19,6	4,2	23,4	24,3	19,7	21,4	9,9
Astúries	11,6	19,5	19,2	5,1	22,2	23,0	9,5	10,0	10,2
Canàries	10,8	21,6	21,8	5,3	23,8	25,9	19,3	22,4	13,1
Cantàbria	15,5	20,7	20,5	5,3	22,0	22,8	22,9	20,6	11,7
Castella i Lleó	13,3	20,0	18,0	4,9	22,3	21,7	19,7	19,7	14,3
Castella-la Manxa	12,6	20,2	19,2	5,3	22,4	23,9	17,7	17,4	12,4
Catalunya	12,1	23,2	23,1	6,5	27,9	28,1	24,8	25,6	-
C. Valenciana	13,7	22,1	21,8	4,6	24,6	25,4	21,8	22,9	12,8
Extremadura	14,5	19,1	18,0	5,9	21,3	21,4	15,6	16,9	11,2
Galícia	-	19,4	19,0	4,0	20,1	23,7	18,7	20,1	11,9
C. de Madrid	13,1	23,5	23,1	6,1	25,6	26,3	24,4	23,9	15,5
R. de Múrcia	14,3	22,9	23,1	5,9	25,7	28,2	19,3	22,1	15,3
Navarra	11,4	19,9	19,5	4,9	22,9	25,5	15,6	18,7	9,2
País Basc	13,0	20,4	20,7	4,5	20,8	24,0	17,7	18,2	12,5
La Rioja	11,1	22,6	22,0	4,7	24,2	26,3	20,6	20,3	16,1

	El 1r cicle(1)	El 2n cicle(2)	EP(3)	EE(4)	ESO	BATX (5)	CFGM (6)	CFGS (6)	PQPI (7)
<i>Ceuta</i>	14,7	24,9	25,8	5,4	25,7	23,3	23,6	18,8	16,6
<i>Melilla</i>	15,8	26,8	25,5	5,7	28,4	25,1	23,5	28,1	21,9

(1) En centres autoritzats per l'Administració educativa. La dada és incompleta.

(2) Unitats amb alumnat d'educació infantil de segon cicle i mixeltes d'ambdós cicles.

(3) Unitats amb alumnat d'infantil i primària. També inclou unitats de primària amb alumnat de primer cicle d'ESO.

(4) Inclou les unitats de centres específics i les aules d'educació especial en centres ordinaris.

(5) Règim ordinari.

(6) Règim ordinari i règim d'educació de persones adultes/nocturn.

(7) S'inclou l'alumnat i les unitats d'aquests programes en centres i actuacions.

Font: dels Indicadors del Sistema Educatiu de les Illes Balears 2012 (IAQSE) (taula 22)

Ambdues ràtios (per grup i per professor) eren similars en comparació a les de l'Estat i en el posicionament dins de l'escala de comunitats autònomes. Les Illes Balears justament tenen les ràtios més baixes en formació professional.

Es pot concloure que les diferències de ràtios entre les comunitats autònomes no tenen relació amb els resultats i que, possiblement, les característiques de l'alumnat (novinguts, estrangers, repetidors...) tenen més influència que el nombre d'alumnes per grup o per professor. Així i tot, s'hauria d'estar a l'expectativa per veure si l'augment de ràtios que s'ha donat en els darrers anys influirà negativament en els resultats i més a les Illes Balears, on l'alumnat destaca per l'heterogeneïtat. Tot fa pensar que, per millorar els resultats, la disminució de les ràtios a les Illes Balears, d'acord amb les característiques de l'alumnat, és una mesura imprescindible.

6. Relació entre resultats i expectatives acadèmiques dels alumnes

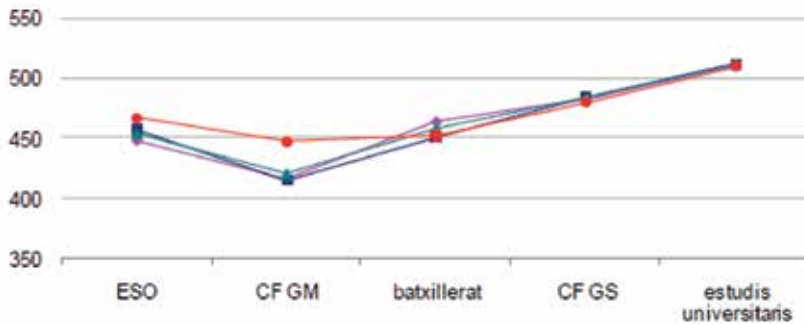
A l'Informe Executiu de l'Avaluació de Diagnòstic de 4t d'Educació Primària 2012-2013, s'afirma el següent: «Els alumnes de 4t d'EP, en termes generals, tenen unes expectatives d'estudis altes. El 81,8% esperen realitzar estudis universitaris enfront del 2,7%, que posa les seves expectatives en el fet d'acabar l'ESO. Les expectatives per realitzar estudis de cicles formatius de formació professional o d'ensenyaments de règim especial són més baixes que per estudiar batxillerat i estudis universitaris. Destaca que la diferència entre alumnat que vol realitzar estudis universitaris i el que vol cursar estudis de cicles formatius de grau superior és del 72,9% (estudis universitaris, el 81,8% i estudis de CFGS, el 8,9%).»

És molt interessant comparar-ho amb el que es diu sobre aquesta qüestió a l'Informe Executiu de l'Avaluació de Diagnòstic de 2n d'ESO 2011-2012: «Els alumnes de 2n d'ESO, per terme general, tenen unes expectatives d'estudis altes. El 60,1% esperen realitzar estudis universitaris enfront del 12,0%, que posen les seves expectatives en el fet d'acabar l'ESO. Les expectatives per realitzar estudis de cicles formatius de formació professional o d'ensenyaments de règim especial són més baixes que per estudiar batxillerat i estudis universitaris. Destaca que la diferència entre alumnat

que vol realitzar estudis universitaris i el que vol cursar estudis de cicles formatius de grau superior és del 52,1% (estudis universitaris, el 60,1% i estudis de CFGS, el 8,0%).»

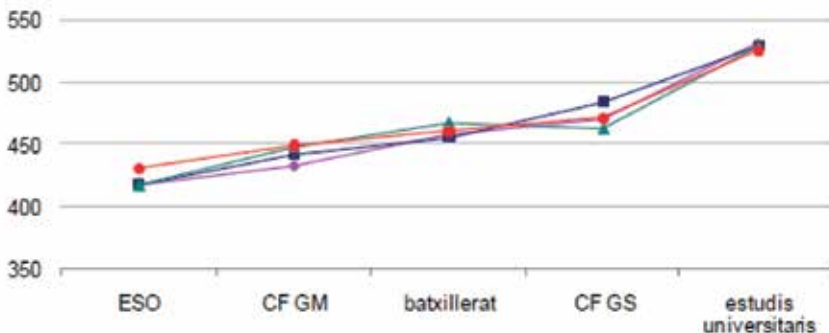
A punt d'acabar el segon curs de l'ESO, és a dir, quatre cursos més tard, les expectatives de l'alumnat de fer estudis universitaris han davallat un 21,7%. I s'ha passat del 2,7% d'alumnes a 4t d'educació primària al 12,0% d'alumnes a 2n d'ESO que tenen expectatives d'acabar l'ESO. S'evidencia que l'alumnat als 14/15 anys és més conscient de la realitat i, per tant, les expectatives són més realistes.

GRÀFIC 23. RELACIÓ ENTRE LES EXPECTATIVES ACADÈMIQUES I ELS RESULTATS DELS ALUMNES A 4T D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA



Font: de l'Informe Executiu de l'Avaluació de Diagnòstic 2012-2013

GRÀFIC 24. RELACIÓ ENTRE LES EXPECTATIVES ACADÈMIQUES I ELS RESULTATS DELS ALUMNES A 2N D'ESO



Font: de l'Informe Executiu de l'Avaluació de Diagnòstic 2011-2012 (gràfic 24)

Com es pot veure, la correlació s'enforteix amb claredat i en tots els trams a 2n d'ESO, cosa que no queda tan clara a 4t d'educació primària, i la diferència s'aprofundeix, de +/-420 punts de mitjana

dels que tenen expectatives d'estudiar fins a acabar l'ESO a +/- 530 punts dels que pensen cursar estudis universitaris.

Les accions que s'han d'emprendre en aquest camp afecten el conjunt de la societat, si es vol rompre el cercle viciós d'alumnes amb poques expectatives que tenen resultats baixos, la qual cosa fa que, a més, aquestes expectatives encara vagin minvant més a mesura que els alumnes avancen cursos en el sistema educatiu.

CONCLUSIONS

Abastar la gran quantitat d'informació que hi ha a hores d'ara és una tasca difícil que, a més, requereix un contrast d'opinions per poder extreure'n conclusions i propostes de millora aplicables als àmbits de treball dels docents i als àmbits de l'Administració i de tots els agents socials implicats en l'educació.

Seria recomanable, per tant, estudiar algun dels aspectes aquí plantejats o altres i cercar quines dades ja hi ha, quina relació tenen amb els resultats i quines accions poden derivar del seu estudi.

Per acabar, convidam els professionals de l'educació i els qui tenen responsabilitat en la política educativa a fer una lectura tranquil·la i desapassionada de les dades ja obtingudes per poder observar tendències i cercar respostes per tal de millorar els resultats i el funcionament en general del sistema educatiu.

Amb aquesta intenció, a continuació s'indiquen o es recorden les adreces on es pot trobar molta de la informació que s'ha reproduït a l'article:

<http://www.mecd.gob.es/inee/portada.html>

<http://iaqse.caib.es/default.htm>

RELACIÓ DE TAULES I GRÀFICS

1. Relació entre resultats i nivell d'estudis de la població adulta (25-64 anys) de l'Informe de l'Avaluació General de Diagnòstic de 2n d'ESO 2009-2010 (INEE/MECD) (gràfic 1)
2. Nivell d'estudis de la població adulta per comunitat autònoma. Percentatges 2013 del Sistema Estatal d'Indicadors de l'Educació 2014 (INEE/MECD) (gràfic 2)
3. Puntuacions en comprensió lectora segons característiques sociodemogràfiques de l'Estudi Internacional de Progrés en Comprensió Lectora (gràfic 3)
4. Puntuacions mitjanes en les diverses competències a l'Avaluació General de Diagnòstic de 2n d'ESO 2009-2010, segons característiques sociodemogràfiques (gràfic 4)
5. Relació entre resultats i esperança de vida escolar als sis anys de l'Informe Executiu de l'Avaluació General de Diagnòstic de 2n d'ESO 2009-2010 (INEE/MECD i comunitats autònomes) (gràfic 5)
6. Nombre mitjà d'anys esperats en el sistema educatiu i formatiu des dels cinc anys per comunitat autònoma, cursos 2006-2007 i 2011-2012, del Sistema Estatal d'Indicadors de l'Educació 2014 (INEE, MECD) (gràfic 6)
7. Relació entre resultats i despesa per alumne de l'Informe de l'Avaluació General de Diagnòstic de 2n d'ESO (INEE/MECD i comunitats autònomes) 2009-2010 (gràfic 7)
8. Despesa pública per alumne en centres públics. Ensenyament no universitari (en euros) del Sistema Estatal d'Indicadors de l'Educació 2014 (INEE, MECD) (gràfic 8)
9. Despesa pública per alumne escolaritzat en centres públics a les Illes Balears, de 2004 a 2010, dels Indicadors del Sistema Educatiu de les Illes Balears 2012 (gràfic 9)
10. Relació entre la condició d'alumnat que ha repetit algun curs i els resultats de l'alumnat de l'Informe Executiu de l'Avaluació de Diagnòstic de 4t d'Educació Primària 2012-2013 (IAQSE) (gràfic 10)
11. Resultats de l'alumnat segons l'edat de l'Informe de l'Avaluació General de Diagnòstic de 2n d'ESO (INEE/MECD i comunitats autònomes) 2009-2010 (gràfic 11)
12. Relació entre resultats i taxa d'idoneïtat als 14 anys de l'Informe de l'Avaluació General de Diagnòstic de 2n d'ESO (INEE/MECD i comunitats autònomes) 2009-2010 (gràfic 12)
13. Nivells de rendiment en comprensió lectora en funció de la repetició de curs. PIRLS 2011 (percentatges) (gràfic 13)

14. Comparació del percentatge d'alumnat repetidor a educació primària i ESO d'Estat / Illes Balears, curs 2010-2011, dels Indicadors del Sistema Educatiu de les Illes Balears (IAQSE) 2012 (gràfic 14)
15. Evolució del percentatge d'alumnat repetidor a educació primària i ESO a les Illes Balears, del curs 2007-2008 al 2011-2012, dels Indicadors del Sistema Educatiu de les Illes Balears (IAQSE) 2012 (gràfic 15)
16. Evolució del percentatge d'alumnat repetidor a 2n, 4t i 6è d'educació primària i ESO per comunitats autònomes, del curs 2006-2007 al 2011-2012, del Sistema Estatal d'Indicadors d'Educació 2014 (taula 16)
17. Relació entre resultats i nombre mitjà d'alumnes per professor de l'Informe de l'Avaluació General de Diagnòstic de 2n d'ESO (INEE/MECD i comunitats autònomes) 2009-2010 (gràfic 17), pàg. 17
18. Variació del nombre mitjà d'alumnes per grup educatiu en educació primària del Sistema Estatal d'Indicadors d'Educació 2014 (gràfic 18)
19. Nombre mitjà d'alumnes per grup educatiu en països europeus de l'OCDE de 2011 del Sistema Estatal d'Indicadors d'Educació 2014 (gràfic 19)
20. Nombre mitjà d'alumnes per professor en ensenyament no universitari segons comunitat autònoma i titularitat de centre, curs 2007-2008, de l'Informe de l'Avaluació General de Diagnòstic de 2n d'ESO (INEE/MECD i comunitats autònomes) 2009-2010 (gràfic 20)
21. Nombre mitjà d'alumnes per professor en ensenyament no universitari segons comunitat autònoma i titularitat de centre, curs 2009-2010, de l'Informe de l'Avaluació General de Diagnòstic de 2n d'ESO (INEE/MECD i comunitats autònomes) 2009-2010 (gràfic 21)
22. Nombre mitjà d'alumnes per grup educatiu en l'ensenyament no universitari segons comunitat autònoma, curs 2011-2012, dels Indicadors del Sistema Educatiu de les Illes Balears 2012 (IAQSE) (taula 22)
23. Relació entre les expectatives acadèmiques i els resultats dels alumnes a 4t d'educació primària de l'Informe Executiu de l'Avaluació de Diagnòstic 2012-2013 (gràfic 23)
24. Relació entre les expectatives acadèmiques i els resultats dels alumnes a 2n d'ESO de l'Informe Executiu de l'Avaluació de Diagnòstic 2011-2012 (gràfic 24)

Les Illes Balears als informes PISA de 2003 a 2012

Lluís Ballester

Andrés Nadal

RESUM

L'informe sobre les avaluacions internacionals PISA és esperat amb molta antelació. L'atenció que rep per part dels mitjans de comunicació i els responsables polítics és més gran que la que li atorguen els professionals. No obstant això, s'ha arribat a convertir en un informe fonamental en tots els debats sobre política educativa.

Els resultats han de ser interpretats amb cura, ja que es tracta d'una avaluació de gran complexitat tècnica, amb matisos i marges per a la interpretació tècnica. L'anàlisi que es presenta a continuació es basa en una selecció de les principals dades disponibles, presentades en el context internacional i estatal, així com en perspectiva evolutiva.

Els resultats per a les Illes Balears són molt millorables. S'hi pot constatar una millora moderada en els últims anys, però això no significa res d'especial, ja que continuem per sota de les mitjanes de resultats de l'Estat en totes les àrees i també tenim els factors que en limiten la millora: més complexitat social, una desigualtat social important, etc.

RESUMEN

El informe sobre las evaluaciones internacionales PISA es esperado con mucha antelación. La atención que recibe por parte de los medios de comunicación y los responsables políticos es mayor que la que le otorgan los profesionales. Sin embargo, se ha llegado a convertir en un informe fundamental en todos los debates sobre política educativa.

Los resultados deben ser interpretados con cuidado, ya que se trata de una evaluación de gran complejidad técnica, con matices y márgenes para la interpretación técnica. El análisis que se presenta a continuación se basa en una selección de los principales datos disponibles, presentados en el contexto internacional y estatal, así como en perspectiva evolutiva.

Los resultados para las Islas Baleares son muy mejorables. Se puede constatar una mejora moderada en los últimos años, pero eso no significa nada especial, ya que continuamos por debajo de las medias de resultados del Estado en todas las áreas y además tenemos factores que limitan la mejora: mayor complejidad social, una importante desigualdad social, etc.

INTRODUCCIÓ

El Programa per a l'Avaluació Internacional dels Alumnes (PISA és la sigla en anglès) es basa en proves validades que es fan cada tres anys (les darreres són de 2006, 2009 i 2012) a una mostra representativa d'alumnat de quinze anys de cada territori. Les promou l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE) en 65 països (INEE, 2013). A PISA 2012 s'han avaluat al voltant de 510.000 alumnes de 65 països, 34 dels quals són membres de l'OCDE. A Espanya s'han avaluat 25.313 alumnes de 15 anys, dels 373.691 estudiants que hi ha d'aquesta edat a Espanya. La prova de PISA es va dur a terme el maig de 2012.

Catorze comunitats autònomes hi han participat ampliant la seva mostra, amb un nombre de centres i alumnes representatius de la seva realitat concreta, amb l'objecte que els seus resultats siguin comparables amb els de la resta dels països i economies participants (Andalusia, Aragó, Principat d'Astúries, Cantàbria, Castella i Lleó, Catalunya, Extremadura, Galícia, Illes Balears, La Rioja, Comunitat de Madrid, Regió de Múrcia, Navarra i País Basc).

Uns bons resultats a PISA no garanteixen una millor qualitat de l'educació; en qualsevol cas, ens aporten unes dades que cal interpretar. Les dades serveixen per comparar-nos amb la resta de comunitats i la resta d'Europa. Abans de continuar, podem aportar tres claus interpretatives:

- Les proves dutes a terme el mes de maig de 2012 no informen, a les Illes Balears, de l'actuació de l'actual Govern del PP, és a dir, la moderada millora no és atribuïble al PP.
- La mostra utilitzada té garanties de representativitat, amb marges d'error reduïts. Tot i això, les proves són com fotografies esquemàtiques. El 2012, els estudiants van dedicar 60 minuts a les proves de matemàtiques, 30 minuts a les de comprensió lectora i 30 minuts a les de competència científica. Molts educadors dubtaran, amb raó, que es pugui fer una avaluació completa en aquestes àrees en aquest temps. A part d'això, hi ha moltes àrees rellevants de la formació absolutament ignorades.
- La comparabilitat internacional i interregional de les proves no es pot discutir, ja que s'han fet comprovacions molt rigoroses, tot i que, si miram les qüestions plantejades, es trobaran exemples suficients per fer un debat tècnic sobre aquesta característica.

I. PRINCIPALS RESULTATS OBTINGUTS

Els resultats de l'informe PISA de 2012 sobre el nivell dels escolars de quinze anys han deixat les Illes Balears en una situació una mica més bona que les dades de 2009. Tot i això, els escolars balears continuen en els registres més baixos de l'Estat. Presentarem aquests resultats en el context estatal i internacional.

A PISA 2012 un total de catorze comunitats autònomes van ampliar la mostra d'alumnat participant, i van obtenir resultats que evidencien diferències. Segons les dades facilitades el mes de desembre de 2013 pel Ministeri d'Educació, Cultura i Esport, la puntuació mitjana en comprensió lectora dels estudiants espanyols és de 487,9 punts, 8,6 punts per sota la mitjana dels països de l'OCDE (496,5), la qual cosa suposa una diferència estadísticament significativa. Espanya ocupa el lloc 23 en la llista ordenada dels 34 països de l'OCDE.

Els escolars balears han obtingut 476 punts en **comprensió lectora** enfront dels 457 de 2009, és a dir, han tingut una millora de 19 punts, la qual cosa representa que queden per sota de la mitjana de l'Estat, que se situa en 488 punts. Encara hi ha dues comunitats amb nivells inferiors, Múrcia i Extremadura.

QUADRE I. PUNTUACIONS MITJANES EN COMPRESIÓ LECTORA PER COMUNITATS AUTÒNOMES AMB INTERVAL DE CONFIANÇA DE 95% PER A LA MITJANA POBLACIONAL (INCLOU 6 PAÏSOS EUROPEUS DE REFERÈNCIA), PISA 2012

Núm. CA		Mitjana	ET	Interval de confiança de 95%		Núm. d'ordre
				Límit inferior	Límit superior	
	Finlàndia	524,0	2,382	519,35	528,69	
10	Madrid	511,1	4,773	501,74	520,45	1
12	Navarra	509,3	3,233	502,98	515,65	2
	Alemanya	507,7	2,816	502,16	513,20	
	França	505,5	2,826	499,94	511,02	
6	Castella i Lleó	505,1	5,540	494,19	515,91	3
3	Astúries	504,0	5,203	493,82	514,21	4
7	Catalunya	500,8	4,697	491,63	510,04	5
9	Galícia	498,9	4,689	489,69	508,07	6
13	País Basc	498,1	2,759	492,70	503,52	7
2	Aragó	493,1	5,828	481,72	504,56	8
14	Rioja (La)	490,2	2,369	485,54	494,82	9
	Itàlia	489,8	1,972	485,89	493,62	
	Espanya	487,9	1,909	484,20	491,68	
	Portugal	487,8	3,751	480,41	495,11	
5	Cantàbria	485,4	3,489	478,59	492,27	10
	Suècia	483,3	3,003	477,45	489,22	
1	Andalusia	476,8	4,243	468,50	485,13	11
4	Balears (Illes)	476,0	4,463	467,23	484,73	12
11	Múrcia	461,6	5,036	451,73	471,46	13
8	Extremadura	457,2	4,860	447,65	466,70	14
	Mitjana de la UE	489,4	0,577	488,23	490,49	
	Mitjana de l'OCDE	496,5	0,505	495,47	497,45	

Pel que fa al **bilingüisme**, com es pot comprovar a la taula I, no té cap impacte sobre la comprensió lectora. Catalunya (500,8), Galícia (498,9) i el País Basc (498,1) obtenen resultats superiors a la mitjana espanyola (487,9), europea (489,4) i de l'OCDE (496,5) en aquesta àrea, mentre que comunitats clarament monolingües, com Andalusia, Múrcia o Extremadura, obtenen resultats molt millorables.

En ciències els alumnes espanyols obtenen 496,4 punts, el millor resultat de les tres matèries avaluades, si bé és quasi cinc punts inferior a la mitjana de l'OCDE (501,2) i aquesta diferència és estadísticament significativa. Espanya ocupa el lloc 21 en la llista dels 34 països de l'OCDE ordenada per la puntuació en ciències.

En relació amb la **competència científica**, la puntuació de l'alumnat de les Illes Balears ha millorat fins als 483 punts, respecte als 461 punts de 2009 i, així, s'experimenta una apreciable millora de 22 punts. La mitjana espanyola ha superat la balear en aquest àmbit, ja que se situa en els 496 punts. Múrcia i Extremadura són les úniques comunitats amb puntuacions inferiors, per la qual cosa les Illes Balears se situen en el lloc número 12 de les 14 comunitats avaluades.

QUADRE 2. PUNTUACIONS MITJANES EN CIÈNCIES PER COMUNITATS AUTÒNOMES AMB INTERVAL DE CONFIANÇA DE 95% PER A LA MITJANA POBLACIONAL (INCLOU 6 PAÏSOS EUROPEUS DE REFERÈNCIA), PISA 2012

Núm. CA		Mitjana	ET	Interval de confiança de 95%		Núm. d'ordre
				Límit inferior	Límit superior	
	Finlàndia	545,4	2,199	541,13	549,75	
	Alemanya	524,1	2,963	518,31	529,93	
6	Castella i Lleó	519,0	4,200	510,77	527,24	1
10	Madrid	517,5	3,997	509,64	525,31	2
3	Astúries	516,9	4,686	507,68	526,05	3
12	Navarra	514,1	3,532	507,22	521,06	4
9	Galícia	511,5	4,797	502,13	520,94	5
14	Rioja (La)	509,7	2,122	505,55	513,87	6
13	País Basc	505,7	2,388	500,97	510,33	7
2	Aragó	504,1	5,174	493,97	514,25	8
5	Cantàbria	500,5	3,672	493,31	507,71	9
	França	499,0	2,579	493,92	504,03	
	Espanya	496,4	1,829	492,86	500,03	
	Itàlia	493,5	1,936	489,75	497,34	
7	Catalunya	491,9	4,230	483,63	500,22	10
	Portugal	489,3	3,747	481,93	496,62	
1	Andalusia	486,0	4,260	477,68	494,38	11
	Suècia	484,8	3,002	478,91	490,68	
4	Balears (Illes)	483,0	4,461	474,23	491,72	12
8	Extremadura	482,6	4,494	473,80	491,41	13
11	Múrcia	479,2	4,733	469,91	488,47	14
	Mitjana de la UE	497,2	0,543	496,19	498,31	
	Mitjana de l'OCDE	501,2	0,492	500,20	502,12	

En **competència científica**, les Illes Balears estan en el dotzè lloc, en una llista que lidera Castella i Lleó amb 519 punts, seguida per Madrid amb 517,5 punts i Astúries amb 516,9 punts.

La puntuació que aconseguix Espanya en matemàtiques és de 484,3 punts, significativament inferior a la mitjana de l'OCDE, de 494 punts. En la llista dels 34 països membres de l'OCDE ordenada per la puntuació en matemàtiques, Espanya ocupa el lloc 25.

En **matemàtiques**, els alumnes balears han obtingut 475 punts, 11 punts més que el 2009 i nou punts menys que la mitjana espanyola, que ha estat de 484,3 punts. A Múrcia i Extremadura, en aquesta matèria, s'ha d'afegir Andalusia, que també obté puntuacions inferiors a les de les Illes Balears.

Per comunitats, les Illes Balears estan en onzena posició en **matemàtiques**, una llista que lidera Navarra amb 516,7 punts, seguida per Castella i Lleó —508,8— i el País Basc —505,4.

QUADRE 3. PUNTUACIONS MITJANES EN MATEMÀTIQUES PER COMUNITATS AUTÒNOMES AMB INTERVAL DE CONFIANÇA DE 95% PER A LA MITJANA POBLACIONAL (INCLOU 6 PAÏSOS EUROPEUS DE REFERÈNCIA), PISA 2012

Núm. CA		Mitjana	ET	Interval de confiança de 95%		Núm. d'ordre
				Límit inferior	Límit superior	
	Finlàndia	518,8	1,941	514,95	522,55	
12	Navarra	516,7	3,062	510,68	522,68	1
	Alemanya	513,5	2,877	507,89	519,16	
6	Castella i Lleó	508,8	4,228	500,50	517,07	2
13	País Basc	505,4	2,481	500,53	510,25	3
10	Madrid	503,8	3,497	496,94	510,65	4
14	Rioja (La)	503,1	1,921	499,29	506,82	5
3	Astúries	499,6	4,297	491,18	508,02	6
2	Aragó	496,3	5,420	485,64	506,89	7
	França	495,0	2,455	490,17	499,80	
7	Catalunya	492,9	5,166	482,77	503,02	8
5	Cantàbria	491,4	3,464	484,60	498,18	9
9	Galícia	488,6	4,213	480,34	496,85	10
	Portugal	487,1	3,812	479,59	494,54	
	Itàlia	485,3	2,025	481,35	489,29	
	Espanya	484,3	1,896	480,60	488,04	
	Suècia	478,3	2,255	473,84	482,68	
4	Balears (Illes)	475,0	4,844	465,55	484,54	11
1	Andalusia	472,0	3,844	464,49	479,55	12
11	Múrcia	462,4	4,728	453,08	471,62	13
8	Extremadura	461,4	4,401	452,74	469,99	14
	Mitjana de la UE	489,0	0,530	488,00	490,08	
	Mitjana de l'OCDE	494,0	0,492	493,08	495,01	

Tal com es veu als quadres precedents (1 a 3), hi ha una clara diferenciació territorial de les comunitats amb millors i pitjors resultats acadèmics. Gil Flores ho expressa clarament: «En un dels grups queden incloses Andalusia, Balears, Extremadura i Múrcia, i en l'altre s'agrupen la resta de comunitats. La caracterització dels dos grups de comunitats pels seus resultats a PISA revela l'existència d'una bretxa en el rendiment que arriba a superar els trenta punts en el cas de les competències en matemàtiques i en comprensió lectora. Aquesta bretxa es correspon geogràficament amb una localització de les comunitats a les zones nord i sud del territori nacional.» (2014, 401).

Amb qui ens hem de comparar és amb les comunitats amb una societat complexa similar a la nostra, de les mateixes característiques, com ara València o Canàries, i no amb Galícia o Castella i Lleó. Aspectes com la composició de la població, la baixa estabilitat residencial, la dualitat social (precarietat de moltes famílies, enfront de classes mitjanes), l'estacionalitat de l'economia que implica una baixa supervisió parental al llarg de molts mesos, etc. són factors que no es poden obviar. Però ni València ni Canàries han participat en aquesta avaluació PISA, basada en mostres ampliades.

2. QUINS FACTORS EXPLIQUEN ELS RESULTATS OBTINGUTS?

L'anàlisi de variables associades al rendiment ha estat tradicionalment objecte d'atenció per part de la comunitat científica. Durant dècades s'ha investigat la relació entre el rendiment educatiu i el nivell socioeconòmic i cultural que caracteritza el context d'on procedeix l'alumnat, i s'han aportat evidències sobre l'estreta connexió entre els dos factors (Marchesi, Martínez i Martín, 2004; Sirin, 2005; Van Ewijk i Slegers, 2010). En aquests treballs es constaten millors rendiments en estudiants procedents dels entorns familiars i socials més afavorits. Els resultats obtinguts pels estudiants a PISA es veuen influenciats per múltiples factors relacionats amb el mateix individu i el seu entorn familiar i social. En general, en tots els països s'observen diferències substancials entre estudiants segons si tenen un origen immigrant o no; la trajectòria educativa prèvia en termes de les vegades que han repetit curs, i els nivells d'estudis completats pels pares. En el cas d'Espanya els resultats de PISA 2012 mostren diferències de fins a 53 punts a favor dels autòctons (nadius), fins a 57 punts a favor dels qui no han repetit mai curs i de fins a 132 punts a favor dels estudiants quan algun dels pares ha completat estudis terciaris. La situació en aquests àmbits afecta, per tant, els resultats globals. A continuació, revisem alguns d'aquests factors.

Com s'ha dit en el paràgraf anterior, el factor familiar és molt rellevant. Les **famílies** amb nivells de formació més alts, és a dir, els països i les comunitats amb nivells formatius familiars més alts, obtenen els millors resultats. Els nivells educatius dels pares han anat millorat progressivament a Espanya. A PISA 2003 el 33% dels estudiants tenien pares que no havien cursat d'estudis postobligatoris, en el 28% dels casos el nivell màxim aconseguit era secundària postobligatòria i en el 38% algun dels pares tenia estudis terciaris (universitaris o equivalents). A PISA 2012 aquests percentatges són del 24%, 27% i 49% respectivament. La millora és evident i està associada a un efecte positiu en l'evolució dels resultats obtinguts a PISA. Es tracta d'un factor sobre el qual cal esperar en el futur noves contribucions positives a mesura que la millora de la formació educativa dels pares continuï.

QUADRE 4. DISTRIBUCIÓ DELS ESTUDIS DELS PARES A PISA 2009 I PISA 2012 (%)

Comunitats autònomes	% pares amb estudis superiors		
	2009	2012	Variació
Andalusia	26,6	28,0	1,4
Aragó	39,6	42,3	2,7
Astúries	38,3	43,2	4,9
Balears (Illes)	33,3	35,2	1,9
Cantàbria	37,5	45,5	8,0
Castella i Lleó	35,8	37,8	2,0
Catalunya	39,7	42,4	2,7
Extremadura		24,7	
Galícia	34,9	38,3	3,4
Madrid	41,2	47,0	5,8
Múrcia	28,5	29,1	0,6
Navarra	41,8	43,5	1,7
País Basc	51,2	53,2	2,0
Rioja (La)	38,1	35,7	-2,4

Com es pot veure, només entre 2009 i 2012 a les Illes Balears s'observa una millora de quasi un 2% en el percentatge de pares amb estudis superiors (quadre 4) i un 3,6% en l'augment de les mares amb estudis superiors. Aquesta tendència permet esperar una millora dels resultats en el rendiment dels fills en les properes avaluacions de 2015, ja que la millora del nivell d'estudis dels pares i les mares incideix positivament sobre els resultats dels fills.

QUADRE 5. DISTRIBUCIÓ DELS ESTUDIS DE LES MARES A PISA 2009 I PISA 2012 (%)

Comunitats autònomes	% mares amb estudis superiors		
	2009	2012	Variació
Andalusia	24,4	28,6	4,2
Aragó	36,8	42,6	5,8
Astúries	39,0	44,7	5,7
Balears (Illes)	32,3	35,9	3,6
Cantàbria	36,6	41,5	4,9
Castella i Lleó	36,3	40,5	4,2
Catalunya	34,0	41,5	7,5
Extremadura		26,8	
Galícia	32,5	41,5	9,0
Madrid	38,5	44,7	6,2
Múrcia	24,4	26,2	1,8
Navarra	45,6	44,5	-1,1
País Basc	49,6	54,3	4,7
Rioja (La)	38,2	40,6	2,4

Tal vegada, la millora es pot concentrar en les llars en les quals els dos pares disposen d'estudis superiors, és a dir, en aquest 21,2% de les llars de les Illes Balears (taula 6).

QUADRE 6. DISTRIBUCIÓ DELS ESTUDIS DE PARES I MARES A PISA 2009 I PISA 2012 (%)

Comunitats autònomes	Ràtio d'alumnat amb els dos pares amb estudis superiors a la mateixa llar		
	2009	2012	Variació
Andalusia	14,9	16,7	1,8
Aragó	24,3	26,9	2,6
Astúries	23,4	29,5	6,1
Balears (Illes)	20,0	21,2	1,2
Cantàbria	22,0	28,5	6,5
Castella i Lleó	22,3	23,3	1,0
Catalunya	21,2	27,0	5,8
Extremadura		14,4	
Galícia	20,0	24,8	4,8
Madrid	26,7	31,1	4,4
Múrcia	14,9	15,1	0,2
Navarra	27,5	27,9	0,4
País Basc	33,2	36,5	3,3
Rioja (La)	24,1	22,7	-1,4

En qualsevol cas, les millores experimentades i els nivells educatius dels pares espanyols continuen estant per sota de la majoria de països avançats. Les diferències es concentren en els nivells educatius mitjans i baixos. El percentatge d'estudiants amb algun progenitor amb estudis superiors a Espanya (49%) és similar a la mitjana de l'OCDE (52%) i de la UE (51%). No obstant això, en el cas d'estudis fins als nivells obligatoris com a nivell d'estudis màxim, Espanya (24%) segueix allunyada de la mitjana de l'OCDE (12%) i la UE (9%). El nivell educatiu més baix dels pares dels estudiants a Espanya suposaria un efecte negatiu d'entre 5 i 6 punts respecte als resultats mitjans de l'OCDE i de la UE. Espanya obtindria resultats per sobre de la mitjana de la UE si no fos per aquest efecte.

Com es pot observar a les taules 4, 5 i 6, les comunitats amb menys pares amb nivells d'estudis superiors es dona a les comunitats amb els pitjors resultats (Andalusia, Extremadura, Múrcia i les Illes Balears). Però, si s'analitzen les dades amb una mica més de detall, es pot veure que aquest factor és rellevant en cada una de les àrees avaluades (quadre 7). A la de matemàtiques, hi ha una diferència de 56,6 punts en els resultats dels fills amb pares amb nivell d'estudis superiors (alt) i nivell d'estudis obligatoris (baix). La diferència és de 51,7 punts en comprensió lectora i de 52,8 punts en ciències. En els tres casos, els alumnes amb pares amb nivells d'estudis postobligatoris no universitaris obtenen puntuacions intermèdies entre els dos extrems considerats. És a dir, els estudis superiors dels pares (pares i mares) són un excel·lent predictor de les millores de resultats acadèmics dels fills.

**QUADRE 7. PUNTUACIÓ MITJANA DE L'ALUMNAT EN MATEMÀTIQUES
SEGONS EL NIVELL D'ESTUDIS DELS PARES**

	Baix	Mitjà	Alt
	Mitjana	Mitjana	Mitjana
Espanya	449,9	481,9	506,5
Mitjana de la UE	431,8	479,4	511,6
Mitjana de l'OCDE	440,4	484,7	517,4
Puntuació mitjana de l'alumnat en comprensió lectora segons el nivell d'estudis dels pares			
	Baix	Mitjà	Alt
	Mitjana	Mitjana	Mitjana
Espanya	457,0	487,7	508,7
Mitjana de la UE	431,8	481,1	511,1
Mitjana de l'OCDE	445,5	488,5	518,9
Puntuació mitjana de l'alumnat en ciències segons el nivell d'estudis dels pares			
	Baix	Mitjà	Alt
	Mitjana	Mitjana	Mitjana
Espanya	464,5	496,2	517,3
Mitjana de la UE	437,6	488,4	519,5
Mitjana de l'OCDE	446,5	492,3	524,0

La relació positiva entre el nivell d'estudis i els nivells ocupacionals dels pares en els resultats PISA és clara i ha quedat recollida tant en els informes que elabora l'OCDE (INEE-OCDE, 2013) com en estudis de caràcter local. Són diversos els treballs centrats a Espanya que avalen aquesta relació. El recent d'Elosua (2013) troba una relació estadísticament significativa en la relació entre els recursos disponibles, generats pel nivell ocupacional i els resultats a PISA 2009.

En general, malgrat la crisi, la millora observada entre 2009 i 2012 en la majoria de comunitats de l'Estat, significativa tant en els pares com en les mares, permet esperar una millora de llarg termini en els resultats PISA, sempre que el lent procés de millora de les ocupacions es mantingui en els propers anys.

QUADRE 8. DISTRIBUCIÓ DE L'OCUPACIÓ DELS PARES A PISA 2009 I PISA 2012 (%)

Comunitats autònomes	% pares amb ocupació d'alt nivell de qualificació		
	2009	2012	Variació
Andalusia	44,8	51,5	6,7
Aragó	49,6	52,2	2,6
Astúries	55,2	54,4	-0,8
Balears (Illes)	54,8	57,6	2,8
Cantàbria	53,0	53,9	0,9
Castella i Lleó	51,5	49,3	-2,2

Comunitats autònomes	% pares amb ocupació d'alt nivell de qualificació		
	2009	2012	Variació
Catalunya	54,7	54,6	-0,1
Extremadura		41,3	
Galícia	47,9	51,2	3,3
Madrid	60,6	66,9	6,3
Múrcia	43,5	44,4	0,9
Navarra	51,3	47,1	-4,2
País Basc	58,7	58,6	-0,1
Rioja (La)	43,3	45,9	2,6

QUADRE 9. DISTRIBUCIÓ DE L'OCUPACIÓ DE LES MARES A PISA 2009 I PISA 2012 (%)

Comunitats autònomes	% mares amb ocupació d'alt nivell de qualificació		
	2009	2012	Variació
Andalusia	45,6	52,8	7,2
Aragó	60,3	65,3	5,0
Astúries	61,9	64,9	3,0
Balears (Illes)	63,9	70,4	6,5
Cantàbria	60,3	63,4	3,1
Castella i Lleó	57,9	61,3	3,4
Catalunya	69,4	70,1	0,7
Extremadura		49,9	
Galícia	54,5	58,9	4,4
Madrid	67,9	69,9	2,0
Múrcia	46,5	48,8	2,3
Navarra	64,7	63,9	-0,8
País Basc	71,0	74,4	3,4
Rioja (La)	58,0	60,9	2,9

L'índex d'estatus social, econòmic i cultural (ISEC) pot interpretar-se com un indicador de riquesa compost per tres mesures relacionades amb el nivell més alt d'educació aconseguit pels pares, el nivell professional amb més consideració social dels pares i el nivell de recursos domèstics (taula 10). L'ISEC, per les seves sigles en català, indica el nivell socioeconòmic i cultural de les famílies dels alumnes avaluats a PISA. Un impacte negatiu més gran d'aquest índex sobre el rendiment dels alumnes implica menys equitat, ja que significa que els alumnes d'entorns desfavorits tenen, de mitjana, pitjors resultats. La relació entre aquest índex i el rendiment dels alumnes s'entén com una mesura d'equitat en els sistemes educatius, que es consideren més equitatius com més reduït sigui

l'impacte de la variació de l'ISEC de l'alumnat en el seu rendiment. Com a exemple, Espanya, amb 484 punts en matemàtiques, obté una puntuació propera a l'esperada en funció del seu ISEC (-0,19), és a dir, és un sistema educatiu més equitatiu que el de Portugal (-0,48) (quadre 10).

La variació que introdueix l'ISEC en els resultats és una mica més elevada a Espanya (-0,19) que en el conjunt de la UE (-0,02). Entre els països considerats s'observa un impacte negatiu més alt a Portugal (-0,48) i un impacte positiu més alt a Finlàndia (0,36) i Suècia (0,28), en funció de les polítiques de més compensació de desigualtats dels països nòrdics. Pel que fa a les comunitats de l'Estat, les que obtenen els pitjors resultats són també les més afectades negativament per l'ISEC (Andalusia, Extremadura i Múrcia).

QUADRE 10. MITJANA DE L'ÍNDEX D'ESTATUS SOCIAL, ECONÒMIC I CULTURAL (I) DE LES COMUNITATS AUTÒNOMES (INCLOU 6 PAÏSOS EUROPEUS DE REFERÈNCIA), PISA 2012

Núm. CA	Comunitats autònomes	Mitjana	ET	Núm. d'ordre
	Finlàndia	0,36	0,016	
	Suècia	0,28	0,015	
	Alemanya	0,19	0,024	
10	Madrid	0,11	0,071	1
13	País Basc	0,03	0,028	2
3	Astúries	-0,02	0,049	3
	França	-0,04	0,017	
	Itàlia	-0,05	0,015	
5	Cantàbria	-0,06	0,044	4
2	Aragó	-0,06	0,057	5
6	Castella i Lleó	-0,10	0,048	6
12	Navarra	-0,11	0,045	7
7	Catalunya	-0,14	0,079	8
14	Rioja (La)	-0,15	0,024	9
4	Balears (Illes)	-0,15	0,040	10
9	Galícia	-0,18	0,051	11
1	Andalusia	-0,36	0,069	12
8	Extremadura	-0,46	0,051	13
11	Múrcia	-0,48	0,048	14
	Portugal	-0,48	0,052	
	Espanya	-0,19	0,025	
	Mitjana de la UE	-0,02	0,046	

(I) ISEC; ESCS en anglès

L'escola pot compensar desigualtats, però de manera limitada, i en situacions de crisi aquesta capacitat queda molt reduïda (Bernardi i Cebolla, 2014; Ferrer, Castejón, Castel i Zancajo, 2011). Els països i les comunitats amb nivells d'implicació familiar més alts en els processos educatius, com Finlàndia o Castellà i Lleó, obtenen resultats més bons. La millora de la competència familiar per fer supervisió educativa sabem com s'ha de fer, però els governs del PP, sorprenentment, ignoren les famílies. De fet, la LOMCE és la llei educativa de la democràcia que menys importància atribueix a la participació de les famílies.

A Espanya, un fenomen social característic dels últims anys ha estat l'increment de la **immigració**, que va suposar un augment significatiu de l'alumnat procedent d'altres països. Entre els cursos 2001-2002 i 2011-2012, el nombre d'alumnes estrangers en els ensenyaments no universitaris va passar de 207.112 a 781.236, amb una distribució desigual per comunitats autònomes (MECD, 2014). La possible relació entre aquest factor i el rendiment es recolza en diferents estudis que han constatat un rendiment més baix en l'alumnat immigrant que en l'alumnat autòcton (Meunier, 2011; Vaquera i Kao, 2012) i han valorat l'impacte negatiu que la presència d'alumnat estranger a les escoles té sobre els resultats assolits per la resta d'escolars (Gould, Lavy i Paserman, 2009; Jensen i Rasmussen, 2011; Brunello i Rocco, 2013).

QUADRE 11. DISTRIBUCIÓ DE LA IMMIGRACIÓ A PISA 2009 I PISA 2012 (%)

Comunitats autònomes	Immigració		
	2009	2012	Variació
Andalusia	4,8	3,6	-1,2
Aragó	9,7	12,6	2,9
Astúries	4,5	5,6	1,1
Balears (Illes)	13,2	17,4	4,2
Cantàbria	6,4	8,9	2,5
Castella Lleó	5,5	6,2	0,7
Catalunya	9,8	12,6	2,8
Extremadura		2,9	
Galícia	3,8	4,8	1,0
Madrid	16,1	14,1	-2,0
Múrcia	12,0	14,4	2,4
Navarra	11,6	15,5	3,9
País Basc	4,3	7,6	3,3
Rioja (La)	12,5	16,5	4,0

QUADRE 12. PUNTUACIÓ MITJANA DE L'ALUMNAT EN MATEMÀTIQUES SEGONS ALUMNAT AUTÒCTON O IMMIGRANT

Núm. CA		Alumnat autòcton	Alumnat immigrant	Diferència	
		Mitjana	Mitjana		
1	Andalusia	475,0	435,1	39,9	<50 punts
2	Aragó	512,2	426,4	85,7	>70 punts
3	Astúries	507,4	431,4	76,0	>70 punts
4	Balears (Illes)	490,0	428,6	61,5	
5	Cantàbria	497,5	448,5	48,9	<50 punts
6	Castella i Lleó	515,5	447,7	67,8	
7	Catalunya	505,7	434,2	71,5	>70 punts
8	Extremadura	464,5	422,1	42,4	<50 punts
9	Galícia	493,5	440,6	52,9	
10	Madrid	516,1	455,0	61,1	
11	Múrcia	473,5	413,5	59,9	
12	Navarra	531,1	456,6	74,6	>70 punts
13	País Basc	516,4	429,5	86,9	>70 punts
14	Rioja (La)	522,9	434,4	88,4	>70 punts
	Alemanya	528,0	472,2	55,7	
	Espanya	491,8	439,1	52,8	
	Finlàndia	523,3	437,1	86,2	>70 punts
	França	507,7	440,3	67,4	
	Itàlia	490,9	442,3	48,6	<50 punts
	Portugal	492,8	450,4	42,5	<50 punts
	Suècia	490,5	431,0	59,4	
	Mitjana de la UE	494,9	465,4	29,5	<50 punts
	Mitjana de l'OCDE	499,6	468,4	31,3	<50 punts

També la quantitat i qualitat dels **recursos destinats a l'educació** podrien vincular-se als assoliments educatius d'un país o regió. Diversos estudis han trobat una relació positiva entre el volum de recursos econòmics, humans i materials disponibles i el rendiment educatiu (Haegeland, Raaum i Salvanes, 2012; Hanushek, 2006; Murillo i Román, 2011). En qualsevol cas, els estudis més recents, analitzant la relació entre recursos i resultats acadèmics, mesurats per les avaluacions PISA, arriben a la conclusió que no són el factor significatiu més rellevant (Cordero, Crespo i Pedraja, 2013). El treball de Gil Flores ho deixa molt clar: «excepte pel que fa la qualitat de les infraestructures físiques, les diferències en els recursos financers, personals i materials destinats a l'educació no constitueixen un factor rellevant en l'explicació de les diferències de rendiment entre comunitats.» (Gil, 2014: 406).

S'esperava que Espanya aconseguiria resultats educatius més bons tenint en compte la millora de la despesa que va fer en educació per estudiant de 6 a 15 anys entre 2000 i 2012. Hi ha una relació positiva entre la despesa per alumne i el rendiment als països la despesa dels quals és inferior a 50.000€, però una vegada aconseguit aquest nivell de despesa, desapareix aquesta relació. La despesa acumulada a Espanya en un alumne des dels 6 als 15 anys és de 82.178€. Malgrat que ha augmentat la despesa per estudiant en 21.108€ entre 2000 i 2012, els resultats d'Espanya no han millorat (INEE, 2013).

Els **recursos** invertits en educació no es tradueixen directament en millors resultats, però sí la bona utilització d'aquests recursos, els quals han de ser suficients. Una bona política educativa no es pot fer amb administradors «austericides». **Una millora no sempre necessita més recursos, però reduir substancialment les dotacions en educació sí que es tradueix en un empitjorament de la qualitat del sistema.**

El debat entre centres públics i privats està molt vinculat a aquestes consideracions anteriors. El tòpic interpretatiu se centra en la disponibilitat de recursos més gran en els centres privats, com una garantia dels millors resultats. Per exemple, en aquest sentit s'ha indicat que la disponibilitat més gran de recursos informàtics als centres educatius privats podria influir en els resultats. Aquestes afirmacions resulten controvertides; sovint els recursos més grans s'associen positivament als resultats d'aprenentatge (Wenglinsky, 2005) i en altres estudis s'ha mostrat una relació negativa (Papanastasiou, 2002).

Als països de l'OCDE, sembla que els alumnes de centres privats superen els alumnes de centres públics. Aquest «avantatge» dels centres privats es posa de manifest en les puntuacions de lectura de PISA, que són 30 punts superiors (l'equivalent a les tres quartes parts de l'escolarització oficial en un curs) entre els alumnes dels centres privats en comparació amb els alumnes dels centres públics a l'àrea de l'OCDE. Els alumnes que assisteixen a centres privats solen tenir un rendiment més bo en les avaluacions PISA que els alumnes que assisteixen a centres públics, però els alumnes dels centres públics que estan immersos en un context socioeconòmic similar al dels alumnes dels centres privats solen tenir un rendiment igual de bo. Aquesta constatació es confirma amb les dades generals, ja que els països que tenen un nombre de centres privats **més alt** no mostren un rendiment més alt a PISA.

QUADRE 13. DISTRIBUCIÓ DE L'ASSISTÈNCIA A CENTRES PÚBLIC O PRIVATS A PISA 2009 I PISA 2012 (%)

Comunitats autònomes	% d'alumnat que assistia a centres privats o concertats		
	2009	2012	Variació
Andalusia	26,4	27,8	1,4
Aragó	32,5	29,7	-2,8
Astúries	33,6	35,6	2,0
Balears (Illes)	35,2	37,5	2,3

Comunitats autònomes	% d'alumnat que assistia a centres privats o concertats		
	2009	2012	Variació
Cantàbria	36,7	35,9	-0,8
Castella i Lleó	33,6	36,0	2,4
Catalunya	39,5	40,0	0,5
Extremadura		21,2	
Galícia	34,3	27,4	-6,9
Madrid	41,1	43,0	1,9
Múrcia	21,2	26,2	5,0
Navarra	40,1	38,2	-1,9
País Basc	58,3	55,7	-2,6
Rioja (La)	34,5	34,8	0,3

En la major part de l'Estat ha augmentat l'escolarització en centres privats, però les comunitats amb més presència d'aquesta oferta no obtenen necessàriament resultats més bons una vegada neutralitzades les diferències socioeconòmiques de les famílies.

La política educativa s'ha anat configurant al llarg de molts anys, en funció de molts factors. Un dels resultats més visibles és l'estructuració de l'oferta pública en relació amb la privada, però hi ha altres factors relatius a les **polítiques educatives** desenvolupades per governs autònoms, que configuren sistemes educatius i condicionen entorns escolars diferenciats, amb impactes sobre els resultats de l'alumnat. S'ha parat esment, per exemple, a l'escolarització primerenca de l'alumnat (Biedinger, Becker i Rohling, 2008; Chetty i altres, 2010), l'autonomia dels centres (Woessmann, 2007; Clark, 2009) o les polítiques aplicades en relació amb la repetició de curs (Vandenberghe, 2006). D'acord amb aquests treballs, els resultats d'aprenentatge es veuen afavorits per l'assistència de l'alumnat a l'escola infantil i per l'autonomia dels centres en la gestió.

Una de les polítiques educatives que, a més, té relació amb l'increment dels recursos per a l'educació és la de l'escolarització primerenca, la de les escoles infantils. Sabem que l'educació infantil beneficia els alumnes. Els resultats de l'estudi PISA de l'OCDE de 2012 mostren que els alumnes de 15 anys de pràcticament tots els països de l'OCDE que han assistit a una escola d'educació infantil han obtingut resultats superiors que aquells que no ho han fet. De fet, la diferència entre els alumnes que hi van assistir durant més d'un any i aquells que no hi van assistir és de 54 punts de mitjana en l'avaluació de la comprensió lectora de PISA, o més d'un any d'escolarització oficial (39 punts). Encara que la majoria dels alumnes que havien assistit a educació infantil procedien de contextos més afavorits, la diferència de rendiment acadèmic es manté fins i tot quan es comparen alumnes d'orígens similars. Quan es té en compte el context socioeconòmic, els alumnes que han assistit a l'educació infantil van puntuar una mitjana de 33 punts més que aquells que no ho han fet (INEE, 2013).

QUADRE 14. DISTRIBUCIÓ DE L'ASSISTÈNCIA A L'EDUCACIÓ INFANTIL A PISA 2009 I PISA 2012 (%)

Comunitats autònomes	% alumnat que ha assistit més d'un any a educació infantil		
	2009	2012	Variació
Andalusia	87,3	82,1	-5,2
Aragó	91,4	87,9	-3,5
Astúries	92,8	93,0	0,2
Balears (Illes)	87,4	86,0	-1,4
Cantàbria	92,1	90,9	-1,2
Castella i Lleó	92,4	92,7	0,3
Catalunya	93,5	91,0	-2,5
Extremadura		89,6	
Galícia	84,0	91,4	7,4
Madrid	84,0	88,0	4,0
Múrcia	85,4	86,9	1,5
Navarra	84,2	81,6	-2,6
País Basc	76,6	79,2	2,6
Rioja (La)	89,4	89,5	0,1

Una de les males notícies és que entre 2009 i 2012 no ha augmentat la presència d'alumnat de 15 anys que hagi assistit més d'un any a educació infantil. Els canvis en l'oferta de l'educació infantil només es comproven entre 12 i 14 anys després de les proves PISA, de tal manera que en aquest factor possiblement millorarem en les proves PISA de 2015, però després possiblement tornarem a valors més reduïts uns anys, segons l'estancament o reducció de l'oferta de l'educació infantil amb la crisi. A la taula 14 es pot comprovar que són poques les comunitats que han augmentat el percentatge d'alumnes amb escolarització infantil, normalment són comunitats amb bons resultats (Astúries: 93% o Castella i Lleó: 92,7%), enfront de les comunitats amb pitjors resultats i menys escolarització infantil (Andalusia: 82,1%; Illes Balears: 86% o Múrcia: 86,9%).

S'ha d'invertir en formació inicial i continuada del professorat, en instal·lacions adequades (amb laboratoris, centres no massificats, programes de suport, etc.). En qualsevol cas, no ens enganyem, els països rics i més homogenis socioculturalment es troben en la part superior dels rànquings PISA (Japó, Corea del Sud, Suïssa, Holanda, etc.) i els més pobres es troben a baix (Albània, Perú, Kazakhstan, Colòmbia, Jordània, etc.). Hi ha, a més, països que insospitadament es troben per sota d'Espanya (i quasi amb les puntuacions de les Illes Balears), com ara Suècia, que s'ha desplomat en els resultats. No cal dir que la reforma educativa feta a Suècia és similar a la que impulsa el PP a Espanya i a les Illes Balears. És a dir, tenim un bon model de com es pot enfonsar un sistema educatiu que funcionava, fent experiments erràtics.

Hi ha molts altres factors, alguns directament relatius a les polítiques educatives, altres relacionats amb la realitat social i cultural de les societats, però també hi ha factors directament vinculats a la manera de treballar als centres, així com al comportament de l'alumnat i les seves famílies. Un d'aquests factors és el de les faltes d'assistència.

Els alumnes amb una alta proporció de faltes a classe (absentisme escolar no justificat) tendeixen a obtenir pitjors resultats. A PISA 2012 el seu rendiment empitjora considerablement respecte a PISA 2003. A PISA 2003 l'alumnat que acudia a centres on més del 25% de l'alumnat arriba amb retard a classe van obtenir 18 punts menys en matemàtiques. A PISA 2012 aquesta diferència ha ascendit a 26 punts. A Espanya el 28% dels alumnes han faltat un o més dies de classe sense justificació en les dues setmanes prèvies a l'avaluació. En l'OCDE aquest percentatge és significativament inferior (un 14,3%) (quadre 15 i 16).

QUADRE 15. PUNTUACIONS MITJANES EN MATEMÀTIQUES SEGONS EL NOMBRE DE FALTES D'ASSISTÈNCIA

	Cap vegada	1 o 2 vegades	3 o 4 vegades	5 o més vegades
	Puntuació	Puntuació	Puntuació	Puntuació
Espanya	497,8	458,5	424,7	405,0
Mitjana de la UE	497,2	451,5	423,7	406,6
Mitjana de l'OCDE	500,7	454,4	431,1	415,5

Pel que fa a les comunitats autònomes, es pot veure que aquest factor té una importància significativa. Les comunitats amb pitjors resultats (Andalusia, Extremadura, Illes Balears i Múrcia) també són les que tenen nivells més alts d'absentisme escolar no justificat. D'altra banda, algunes de les que han obtingut millors resultats (Castella i Lleó, Madrid, Navarra i País Basc) tenen nivells més baixos d'absentisme injustificat.

QUADRE 16. PERCENTATGE D'ALUMNES QUE HAN FALTAT A CLASSE ALS PAÏSOS PER COMUNITATS AUTÒNOMES (INCLOU 6 PAÏSOS EUROPEUS DE REFERÈNCIA), PISA 2012

	Cap vegada	1 o 2 vegades	3 o 4 vegades	5 o més vegades
	%	%	%	%
Andalusia	63,9	32,2	2,5	1,5
Aragó	73,9	21,7	2,9	1,5
Astúries	73,5	22,3	2,5	1,8
Balears (Illes)	73,6	22,1	2,8	1,6
Cantàbria	78,4	18,7	2,1	0,9
Castella i Lleó	77,5	19,2	2,2	1,1
Catalunya	75,1	20,9	2,8	1,1

	Cap vegada	1 o 2 vegades	3 o 4 vegades	5 o més vegades
	%	%	%	%
Extremadura	63,3	30,4	4,6	1,8
Galícia	86,9	11,3	1,0	0,8
Madrid	76,3	20,6	2,0	1,1
Múrcia	70,0	25,5	3,2	1,3
Navarra	82,2	14,9	2,3	0,6
País Basc	86,1	11,5	1,4	1,0
Rioja (La)	76,5	19,4	2,7	1,4
Alemanya	95,8	4,2	0,0	0,0
Espanya	72,0	24,2	2,6	1,2
Finlàndia	89,6	8,9	0,8	0,7
França	90,5	7,3	1,1	1,0
Itàlia	90,5	7,3	1,1	1,0
Portugal	90,5	7,3	1,1	1,0
Suècia	93,4	5,8	0,8	0,0
Mitjana de la UE	85,0	12,0	1,7	1,2
Mitjana de l'OCDE	85,6	11,6	1,7	1,0

3. EVOLUCIÓ DELS RESULTATS DE 2000 A 2012

L'anàlisi de les diferències entre diverses zones pel que fa al rendiment educatiu pot basar-se en els resultats d'avaluacions estandarditzades a gran escala, com és el cas de l'avaluació internacional PISA, que, tot i les seves limitacions, aporta elements de reflexió interessants.

L'Estat espanyol, caracteritzat per una divisió administrativa que confereix a les autonomies àmplies competències educatives, configura un marc adequat per a la realització de comparacions. No obstant això, malgrat la profusió de treballs que s'han elaborat explotant dades obtingudes en les avaluacions PISA (Cordero, Crespo, Predaja i Santín, 2011), són escassos els estudis que aborden la divergència de resultats entre regions i que tracten d'identificar factors que les expliquin. Entre aquest reduït nombre de treballs, es troben els de Ferrer, Valiente i Castel (2010), Cordero, Crespo, Pedraja i Santin (2011) i Elosua (2013), que analitzen les desigualtats educatives entre comunitats autònomes que participen a PISA 2006 i 2009 i atribueixen les diferències territorials de rendiment a l'estatus socioeconòmic i cultural de les famílies o a factors com la presència d'immigrants o repetidors de curs.

En cada edició, s'estableix una àrea principal de coneixement que és avaluada amb un grau més elevat de profunditat i precisió. La primera vegada que s'estudia amb més detall una àrea d'avaluació s'elabora un marc teòric exhaustiu que serveix de referència per a futures edicions de l'estudi i

garanteix la comparabilitat de les dades. PISA va prendre per primera vegada les matemàtiques com a àrea principal d'estudi l'any 2003, en la qual es va definir el marc d'avaluació d'aquesta competència i, per tant, es pren com a referència per analitzar l'evolució dels resultats educatius. A més, el 2012 es tancà un primer cicle de nou anys d'avaluació de l'àrea de matemàtiques i per segona vegada és l'àrea de l'avaluació principal (INEE, 2013).

L'anàlisi de la variació dels resultats de matemàtiques de les comunitats autònomes espanyoles solament es pot fer a Castella i Lleó, Catalunya i País Basc, ja que aquestes són les comunitats autònomes que hi van participar amb ampliació de la mostra d'estudiants en les dues edicions comparades (2003 i 2012). En aquestes tres comunitats autònomes els resultats educatius evolucionen de manera similar a la mitjana d'Espanya. La variació observada entre les puntuacions mitjanes de les dues edicions no és significativa en cap cas.

QUADRE 17. RESULTATS EN MATEMÀTIQUES, ANYS 2003 I 2012 A ESPANYA I COMUNITATS AUTÒNOMES

Comunitats autònomes que van ampliar mostra tant a PISA 2003 com a PISA 2012	PISA 2003	PISA 2012
	Puntuació	Puntuació
Castella i Lleó	503,1	508,8
Catalunya	494,4	492,9
País Basc	501,6	505,4
Espanya	485,1	484,3

Les comparacions interanuals de l'àrea de lectura s'inicien a Espanya l'any 2000, edició en la qual la competència lectora va ser la principal àrea d'anàlisi. Amb l'edició de 2009 es va tancar el primer cicle d'avaluació de comprensió lectora, la qual cosa permet una comparació dels resultats al llarg del temps. Per això es pot disposar de dades per tal de comparar el darrer període, de 2009 a 2012, amb una certa garantia.

El comportament dels resultats en lectura en les comunitats autònomes espanyoles varia d'unes comunitats a unes altres de manera significativa, i la majoria és molt similar al d'Espanya en el seu conjunt. Entre les edicions de 2009 i 2012 s'ha produït a Espanya una millora relativa dels resultats i, com a conseqüència, la proporció en els nivells més baixos de l'escala de lectura ha disminuït fins a situar-se en un 18,3%. Aquesta proporció en els nivells baixos de l'escala de lectura està a tres punts percentuals de l'objectiu de 2020 de la UE (15%). La tendència de la mitjana de l'OCDE és molt similar a la d'Espanya, encara que menys pronunciada.

Si es presta atenció als resultats de les Illes Balears, es pot comprovar que s'ha produït un dels canvis més rellevants de totes les comunitats, amb un increment de 18,7 punts entre les puntuacions mitjanes. La tendència és positiva, tot i que percentualment el canvi és reduït i encara ens trobam a més d'11 punts de la mitjana de l'Estat.

**QUADRE 18. RESULTATS EN LECTURA DE 2009 I 2012 A
ESPANYA I LES COMUNITATS AUTÒNOMES**

Comunitats autònomes que van ampliar la mostra tant a PISA 2009 com a PISA 2012	PISA 2009	PISA 2012
	Puntuació	Puntuació
Andalusia	460,5	476,8
Aragó	495,3	493,1
Astúries	490,2	504,0
Balears (Illes)	457,3	476,0
Cantàbria	487,9	485,4
Castella i Lleó	503,0	505,1
Catalunya	498,0	500,8
Galícia	485,5	498,9
Madrid	503,5	511,1
Múrcia	480,1	461,6
Navarra	497,0	509,3
País Basc	494,5	498,1
Rioja (La)	497,9	490,2
Espanya	481,0	487,9

Pel que fa al conjunt de l'Estat, el fort creixement de la immigració, especialment intens durant la recent expansió econòmica (fins 2008), hauria tingut un impacte negatiu en les dades sobre el rendiment mitjà dels estudiants a Espanya. En el conjunt del període de 2000 a 2009, més d'una quarta part de la caiguda en les puntuacions podria associar-se a l'increment del pes dels estudiants nascuts a l'estranger. Quant al període més recent, de 2009 a 2012, segons les dades aportades per PISA, la puntuació d'Espanya hauria tingut un ascens de 8,8 punts si no hi hagués tingut efecte la immigració, efecte que penalitza negativament gairebé amb dos punts addicionals (INEE, 2013).

En la competència científica encara no s'ha completat el cicle dels nou anys, ja que la primera edició va tenir lloc el 2006 i es tancarà, per tant, en l'edició de 2015, en la qual les ciències seran el principal domini d'avaluació. En algunes comunitats autònomes s'observa una tendència de millora dels resultats en ciències el 2012 respecte a l'edició de 2006, igual que succeeix en el conjunt d'Espanya. Aquest és el cas, per exemple, d'Andalusia, Astúries, Galícia o el País Basc. La comunitat autònoma amb un increment més alt en les puntuacions en ciències des de l'edició 2006 de l'estudi ha estat Andalusia. Les Illes Balears tampoc disposen d'ampliació de mostra, és dir, de dades significatives, a PISA 2006.

**QUADRE 19. RESULTATS EN CIÈNCIES DE 2006 I 2012 A ESPANYA I
LES COMUNITATS AUTÒNOMES**

Comunitats autònomes que van ampliar mostra tant a PISA 2006 com a PISA 2012	PISA 2006	PISA 2012
	Puntuació	Puntuació
Andalusia	473,7	486,0
Aragó	513,3	504,1
Astúries	508,5	516,9
Cantàbria	509,4	500,5
Castella i Lleó	519,8	519,0
Catalunya	491,4	491,9
Galícia	504,5	511,5
Navarra	511,3	514,1
País Basc	494,6	505,7
Rioja (La)	520,2	509,7
Espanya	488,6	496,4

En conclusió, es pot dir que l'evolució és molt moderada en lectura i ciències, mentre que és nul·la en matemàtiques. És a dir, els resultats són clarament molt millorables. Els resultats de l'avaluació PISA 2012 confirmen que el rendiment acadèmic dels estudiants de les Illes Balears en les tres àrees avaluades millora moderadament en relació amb les edicions anteriors i que se segueix situant entre els nivells més baixos de tot l'Estat. El resultat global del rendiment acadèmic a les Illes Balears segueix situat significativament per sota de la mitjana de l'Estat en les tres àrees examinades, comprensió lectora, matemàtiques i ciències.

La diferència entre la millor i la pitjor puntuació de les comunitats autònomes en matemàtiques ha estat de 55,3 punts, la qual cosa equival a gairebé un curs escolar i mig. No obstant això, el 85% de les diferències entre comunitats autònomes de l'Estat estan causades per les disparitats socioeconòmiques que tenen entre si. És a dir, que si les comunitats autònomes espanyoles tinguessin la mateixa situació socioeconòmica, les diferències entre si disminuirien un 85% (INEE, 2013).

4. QUÈ ES POT FER PER MILLORAR?

Simplificant, es pot assegurar que algunes de les polítiques implementades recentment no contribuiran especialment a la millora dels resultats de les Illes Balears. Per exemple **el TIL (Tractament Integrat de Llengües) no és cap solució** per a la millora de la comprensió lectora o la millora de les competències lingüístiques de l'alumnat. El TIL significa una reducció de les hores de castellà i català, per fer espai a l'anglès, dues llengües en les quals hi ha dificultats per obtenir bons resultats en comprensió lectora. El TIL és un factor que generarà greus dificultats, ja que els pares i els centres que puguin donar suport especialitzat als infants, sí que milloraran la seva competència,

mentre que els altres empitjoraran. Aquesta no és la manera de millorar el coneixement consistent de l'anglès i, sobretot, és un risc per a la bona comprensió lectora en les llengües oficials.

També és clar que **l'eliminació dels programes de suport per a la comprensió lectora és un desastre polític més**. Aquests programes varen ser anul·lats absolutament de l'oferta educativa per aquest govern del PP, quan eren una esperança que començava a fer millorar els resultats. Juntament amb aquests programes, també han desaparegut la resta de programes de suport i reforç a l'estudi, els programes de diversificació, etc.

La reducció del professorat, amb dades d'acomiadament molt rellevants; la reducció dels programes de formació del professorat; el baix percentatge del PIB dedicat a educació (quasi som la darrera comunitat, amb un 3,4%, mentre que Extremadura o Andalusia hi dediquen el 5,6% del PIB); la concentració dels immigrants estrangers en els centres públics (78,60%, mentre que els centres privats/concertats n'escolaritzen el 21,40%) són polítiques que no ajuden a millorar els resultats obtinguts.

El desenvolupament de polítiques de **millora del professorat**, de **millora de les condicions dels centres**, de **suport a les famílies** perquè s'impliquin en els processos de supervisió dels fills, de **suport educatiu** (grups de diversificació, de millora de la comprensió lectora, de reforç escolar, etc.), així com de polítiques de consolidació dels **equips educatius**, de **connexió amb les seves comunitats**, de **xarxa** (coordinació efectiva entre nivells educatius, primària-secundària, per exemple), entre altres, és rellevant per a la millora de la qualitat educativa.

També hi ha altres factors que cal considerar, com la implicació més gran per part de pares i mares. Els pares saben que dedicar més temps als fills i implicar-se de manera activa en la seva educació els proporcionarà un gran avantatge en la vida. Però, com que molts pares tenen dificultats a l'hora de fer compatible les demandes del treball amb les de la llar, sembla que mai hi ha prou temps. A més, amb freqüència els pares tenen poca tendència a oferir als seus fills ajuda en les tasques escolars perquè pensen que els falten algunes de les habilitats que permetrien influir en la millora formativa i de resultats dels seus fills a l'escola.

La bona notícia que obtenim de les anàlisis de les dades de PISA és que no fa falta tenir un doctorat ni dedicar-hi una infinitat d'hores perquè els pares influeixin positivament en els resultats. De fet, moltes activitats entre pares i fills que estan associades a un rendiment més alt en la lectura, per exemple, suposen relativament molt poc temps i cap coneixement especialitzat. Això sí, aquestes activitats exigeixen un autèntic interès i implicar-s'hi activament. PISA ens pot servir per confirmar el sentit d'aquestes activitats familiars.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Bernardi, F., i Cebolla, H. (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146(1), 3-21.

Biedinger, N., Becker, B., i Rohling, I. (2008). Early ethnic educational inequality: The influence of duration of preschool attendance and social composition. *European Sociological Review*, 24(2), 243-256.

Brunello, G., i Rocco, L. (2013). The effect of immigration on the school performance of natives: Cross country evidence using PISA test scores. *Economics of Education Review*, 32, 234-246.

Chetty, R., Friedman, J. N., Hilger, N., Saez, E., Schanzenbach, D. W., i Yagan, D. (2010). *How does your kindergarten classroom affect your earnings? Evidence from Project STAR* (N. w16381). National Bureau of Economic Research.

Clark, Damon. The performance and competitive effects of school autonomy. *Journal of Political Economy*, 117.4 (2009): 745-783.

Cordero, J. M., Crespo, E., i Pedraja, F. (2013). Rendimiento educativo y determinantes según PISA: Una revisión de la literatura en España. *Revista de Educación*, 362, 273-297.

Cordero, J. M., Crespo, E., Pedraja, E., i Santin, O. (2011). Exploring educational efficiency divergences across Spanish regions in PISA 2006. *Revista de Economía Aplicada*, 19(57), 117-145.

Elosua, P. (2013). Diferencias individuales y autonómicas en el estatus socioeconómico y cultural como predictores en PISA 2009. *Revista de Educación*, 361, 646-664.

Ferrer, F., Castejón, A., Castel, J. L., i Zancajo, A. (2011). *PISA 2009: Avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Ferrer, F., Valiente, O., i Castel, J. L. (2010). Los resultados PISA-2006 desde la perspectiva de las desigualdades educativas: la comparación entre comunidades autónomas en España. *Revista Española de Pedagogía*, 245, 23-48.

Gil, J. (2014). Factores asociados a la brecha regional del rendimiento español en la evaluación PISA. *Revista de Investigación Educativa* 32(2), 393-410.

Gould, E. D., Lavy, V., i Daniele Paserman, M. (2009). Does immigration affect the long-term educational outcomes of natives? Quasi Experimental Evidence*. *The Economic Journal*, 119(540), 1243-1269.

Hægeland, T., Raaum, O., i Salvanes, K. G. (2012). Pennies from heaven? Using exogenous tax variation to identify effects of school resources on pupil achievement. *Economics of Education Review*, 31(5), 601-614.

Hanushek, E. A. (2006). School resources. A E. A. Hanushek i F. Welch, *Handbook of the economics of education* (Vol. 2). Amsterdam: Elsevier, p. 865-908.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2013). *PISA 2012. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español. Volumen I: Resultados y contexto*. Madrid: INEE, Ministeri d'Educació, Cultura i Esport.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa - OCDE (INEE-OCDE) (2013). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2013. INFORME ESPAÑOL*. Madrid: INEE, Ministeri d'Educació, Cultura i Esport.

Jensen, P., i Rasmussen, A. W. (2011). The effect of immigrant concentration in schools on native and immigrant children's reading and math skills. *Economics of Education Review*, 30(6), 1503-1515.

Marchesi, A., Martínez, R., i Martín, E. (2004). Estudio longitudinal sobre la influencia del nivel socio-cultural en el aprendizaje de los alumnos en la educación secundaria obligatoria. *Infancia y aprendizaje*, 27(3), 307-323.

MECD (2014). *Las cifras de la educación en España. Curso 2011-2012* (Edición 2014). Madrid: Ministeri d'Educació, Cultura i Esport. Recuperat de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion.html>

Meunier, M. (2011). Immigration and student achievement: Evidence from Switzerland. *Economics of Education Review*, 30(1), 16-38.

Murillo, F. J., i Román, M. (2011). School infrastructure and resources do matter: analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 29-50.

OCDE (2010). *PISA 2009. Technical Report*. París: OCDE.

Papanastasiou, E. (2002). Factors that differentiate mathematics students in Cyprus, Hong Kong and the USA. *Educational Research and Evaluation*, 8(1), 129-146.

Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.

Van Ewijk, R., i Slegers, P. (2010). The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 5(2), 134-150.

Vandenberghe, V. (2006). Achievement effectiveness and equity: the role of tracking, grade repetition and inter-school segregation. *Applied Economics Letters*, 13(11), 685-693.

Vaquera, E., i Kao, G. (2012). Educational achievement of immigrant adolescents in Spain: do gender and region of origin matter? *Child development*, 83(5), 1560-1576.

Wenglinsky, H. (2005). Technology and achievement: The bottom line. *Educational Leadership*, 63(4), 29.

White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91(3), 461.

Woessmann, L. (2007). International evidence on school competition, autonomy, and accountability: A review. *Peabody Journal of Education*, 82(2-3), 473-497.

Font de les dades

http://www.mecd.gob.es/inee/Ultimos_informes/PISA-2012.html

Una aproximació a la situació de la promoció de l'alumnat de secundària i batxillerat per nacionalitats: el cas de l'IES Bendinat

Lluís Vidaña

RESUM

L'increment de la població estrangera en edat escolar ha deixat de ser una de les principals preocupacions del sistema educatiu de les Illes Balears, en part per l'aturada d'aquest increment anual i el desenvolupament creixent d'una tendència de retorn dels països d'origen. Durant els tres darrers cursos escolars el nombre d'alumnes estrangers matriculats al sistema educatiu de les Illes Balears ha davallat un total de 1.472 alumnes, que representen el 5,2 % del total.

A pesar que la tendència anterior és certa, no convé perdre de vista la necessitat de treballar per la integració intercultural de l'alumnat balear. En aquest sentit, la hipòtesi de treball de l'estudi recollida a l'article consisteix a considerar l'èxit escolar com una de les vies o mecanismes més efectius per facilitar i millorar la integració.

Des del pragmatisme, un aspecte clau és la promoció de l'alumnat espanyol i estranger, tant al final de l'etapa d'educació secundària obligatòria (ESO) i en conseqüència per a l'obtenció del graduat corresponent, com en l'obtenció del títol de batxillerat, que permet l'accés a estudis universitaris.

Per això, ens hem apropat a la realitat d'un institut de Mallorca ubicat al municipi de Calvià, amb unes característiques socioeconòmiques de la comunitat educativa molt específiques, que es podrien definir com de classe social mitjana-alta i procedència multicultural, amb la finalitat d'analitzar els resultats acadèmics de 4t d'ESO i 2n de batxillerat i comprovar si el factor nacionalitat és significatiu o no.

RESUMEN

El incremento de la población extranjera en edad escolar ha dejado de ser una de las mayores preocupaciones del sistema escolar de las Islas Baleares, en parte por la interrupción de su incremento anual y el desarrollo creciente de la tendencia a regresar a sus países de origen. Durante los tres últimos cursos escolares el número de alumnos extranjeros matriculados en el sistema educativo de las Islas Baleares ha bajado un total de 1.472 alumnos, que representan el 5,2% del total.

A pesar de que la tendencia anterior es cierta, no conviene perder de vista la necesidad de trabajar para la integración intercultural del alumnado balear. En este sentido, la hipótesis de trabajo del estudio recogido en el artículo consiste en considerar el éxito escolar como una de las vías o mecanismos más eficaces para facilitar y mejorar la integración.

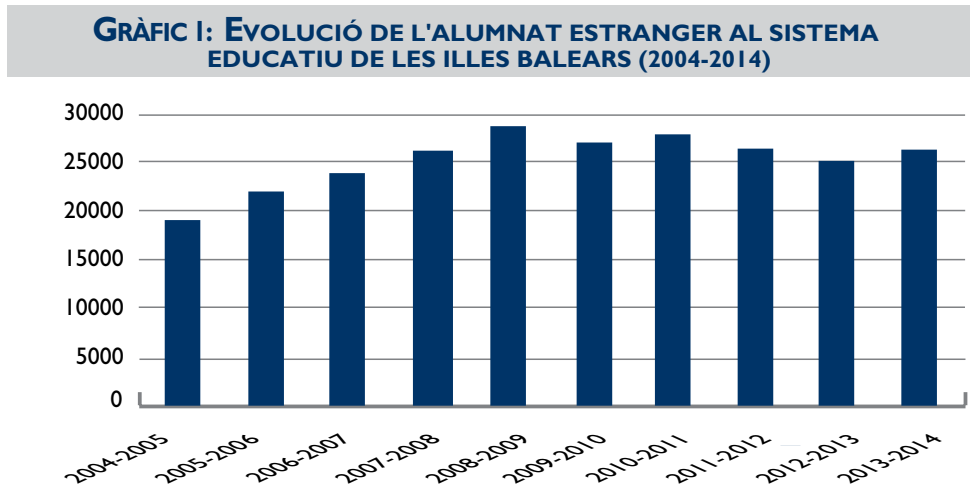
Desde el pragmatismo, un aspecto clave es la promoción del alumnado español y extranjero, tanto al final de la etapa de educación secundaria obligatoria (ESO) y, en consecuencia para la obtención del graduado correspondiente, como en la obtención del título de bachillerato, que permite el acceso a estudios universitarios.

Por este motivo, nos hemos acercado a la realidad de un instituto de Mallorca ubicado en el municipio de Calvià, con unas características socioeconómicas muy específicas, por parte de su comunidad educativa, que podemos definir como de clase social media-alta y procedencia multicultural, con la finalidad de analizar los resultados de 4º de la ESO y 2º de bachillerato, y comprobar si el factor nacionalidad es significativo.

I. LES DADES DEMOGRÀFIQUES

La població escolar estrangera matriculada al sistema educatiu de les Illes Balears durant el curs 2013-2014 és de 26.339 alumnes, dada semblant a la de fa dos anys. En relació amb el curs anterior, durant el qual hi havia 25.134 alumnes estrangers a les Illes Balears, s'observa un increment de **1.205** alumnes estrangers (5,03%).

Gràfic I. Evolució de l'alumnat estranger al sistema educatiu de les Illes Balears (2004-2014)



Font: Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats.

QUADRE I. EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER AL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS (2004-2014)

Curs	Alumnat estranger	Increment	Percentatge
2004-2005	19023	2375	12,48
2005-2006	21898	2875	13,12
2006-2007	23802	1904	8,01
2007-2008	26110	2308	8,83
2008-2009	28568	2458	8,6
2009-2010	26975	-1593	-5,91
2010-2011	27871	896	3,21
2011-2012	26413	-1458	-5,52
2012-2013	25134	-1279	-4,84
2013-2014	26339	1265	5,03

Font: Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats.

L'augment d'alumnat estranger no és general. S'observa dins les etapes no obligatòries i vinculades a la formació professional (PQPI, mòduls voluntaris...). L'explicació d'aquest fet és doble:

- Aquests estudis són un refugi en temps de crisi econòmica per millorar la qualificació professional i així poder optar en el futur a una feina millor.
- I sovint es tracta d'alumnes que no han pogut obtenir el graduat de l'ESO per la via de l'ensenyament secundari ordinari.

Cal recordar que per l'adolescent estranger, dins el context de famílies amb necessitat de tenir uns ingressos econòmics, la formació sempre es troba subordinada al compliment d'una feina, fet que també pot provocar una combinació de temps de feina i temps d'estudi.

Cal contextualitzar l'alumnat estranger escolaritzat en el sistema educatiu de les Illes Balears en un conjunt més ampli, com ho és la dinàmica de la migració estrangera a la comunitat autònoma de les Illes Balears durant el darrer any. Per això, volem destacar dos aspectes: el retorn voluntari de moltes famílies i l'emigració de les Illes Balears de residents amb nacionalitat espanyola a la recerca de feina a l'estranger.

Dins el conjunt demogràfic, al llarg de l'any 2013, un total de 16.000 estrangers que residien a les Illes Balears han tornat als seus respectius països. La Direcció General d'Immigració del Govern de les Illes Balears té en funcionament un pla de retorn voluntari als països d'origen d'aquests residents estrangers de les Illes Balears que ho sol·liciten. La dotació econòmica d'aquest pla és de 400.000€ per ajudar les famílies en el viatge de tornada als seus llocs d'origen i també proporciona a les famílies necessitades ajudes de caràcter psicològic per contribuir a considerar aquesta tornada com una fase més del cicle vital i no com un fracàs. El pla de retorn voluntari s'inclou dins el Pla d'Integració del Govern de les Illes Balears, que està dotat d'un total de 2.600.000 euros.

Una altra font d'informació que cal tenir present a l'hora d'abordar estudis migratoris durant els darrers anys és el seguiment del Padró d'Espanyols Residents a l'Estranger (PERE), que presenta, pel que fa a les Illes Balears, un increment del 10,4% en relació amb l'any anterior. En xifres absolutes això implica que hi ha 24.620 persones de les Illes Balears que resideixen en altres països del món.

Dins aquest col·lectiu hi troben tant persones d'origen autòcton com persones d'origen estranger que han obtingut la nacionalitat espanyola i que posteriorment han retornat als països d'origen. Aquest fet es troba demostrat per les àrees mundials de destí d'aquesta població balear: el continent americà (63,3%), Europa (33,6%) i la resta del món (3,1%).

Així doncs, continua el retorn de la població estrangera als països d'origen, generalment famílies senceres amb menors en edat d'escolaritat obligatòria. El cas dels llatinoamericans és especialment destacable, com es veu en la davallada d'alumnat (quadre 8) dels països següents: Argentina (de 2.154 a 1.222); Colòmbia (de 1.994 a 1.300); Equador (de 2.729 a 1.885); Perú (de 423 a 273); Uruguai (de 753 a 586), i Veneçuela (de 2.006 a 157), etc.

No obstant això, el retorn per part de persones de les nacionalitats anteriors es compensa per l'arribada de persones d'altres nacionalitats, cosa que també es pot veure al quadre 8. Per esmentar

les nacionalitats que experimenten un augment més significatiu d'alumnat matriculat al sistema educatiu de les Illes Balears durant el present curs podem destacar:

Del continent africà: Marroc (de 3.985 a 6.250); Nigèria (de 317 a 623); Senegal (de 348 a 508); Mali (de 80 a 117), etc. Del continent americà: República Dominicana (de 1.112 a 1.426). Del continent europeu: Alemanya (de 1.164 a 1.462); Regne Unit (de 984 a 1.124); França (de 222 a 275); Itàlia (de 389 a 1.269), error o correcció de dades; Iugoslàvia (de 389 a 1.269), etc. Del continent asiàtic: Xina (de 573 a 766); Índia (de 208 a 238); Filipines (de 236 a 270), etc.

Si bé hi ha alumnat procedent de països del nostre entorn europeu proper, com Alemanya, Regne Unit, França, Itàlia, Iugoslàvia, etc., també es veu una tendència a l'alça d'alumnat procedent d'àrees mundials (continent americà, continent africà i continent asiàtic) que malgrat la crisi econòmica veuen un destí laboral a l'arxipèlag balear.

Aquest fet demostra que les migracions internacionals responen a motivacions i causes que sobrepassen la conjuntura i el context econòmic concret del lloc de destí. En aquest sentit, cal recordar que és bàsica la cobertura del grup de família, amics, coneguts, etc.

1.1. L'alumnat estranger per països i àrees mundials de procedència

a) Per països

A la taula de les nacionalitats estrangeres presents al sistema educatiu de les Illes Balears s'observa una davallada important en relació amb el nombre, que passa de 134 nacionalitats durant el curs 2012-2013 a 126 nacionalitats durant el curs 2013-2014.

Analitzant les nacionalitats que desapareixen d'un any a l'altre, s'observa que la xifra de l'alumnat de cadascuna és mínima (d'1 a 5 alumnes) i la majoria corresponen a països amb poca incidència migratòria a les Illes Balears. Aquests països són: Bahames, Burundi, Corea del Sud, Kuwait, Maurici, Mònaco, Seychelles i Singapur.

L'impacte de la crisi econòmica segurament es troba al darrere d'aquesta mobilitat internacional, que segurament ha provocat el retorn a les àrees d'origen, la majoria de les quals, d'altra banda, no són àrees deprimides econòmicament.

De l'observació del quadre 2 podem deduir l'existència d'un augment del nombre de nacionalitats de procedència de l'alumnat estranger fins a l'any 2012 i, posteriorment, una tendència descendent fins a l'exercici present.

QUADRE 2. TOTAL DE NACIONALITATS DE L'ALUMNAT ESTRANGER PRESENTS ALS CENTRES EDUCATIUS DE LES ILLES BALEARS (2010-2014)

Anys	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Nacionalitats	117	119	126	127	131	137	139	140	134	126

Font: Vidaña, 2014.

b) Per àrees mundials de procedència

La distribució de l'alumnat estranger per àrees mundials de procedència es troba sintetitzada al quadre següent:

QUADRE 3. ALUMNAT ESTRANGER DEL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS PER CONTINENTS DE PROCEDÈNCIA. CURS 2013-2014

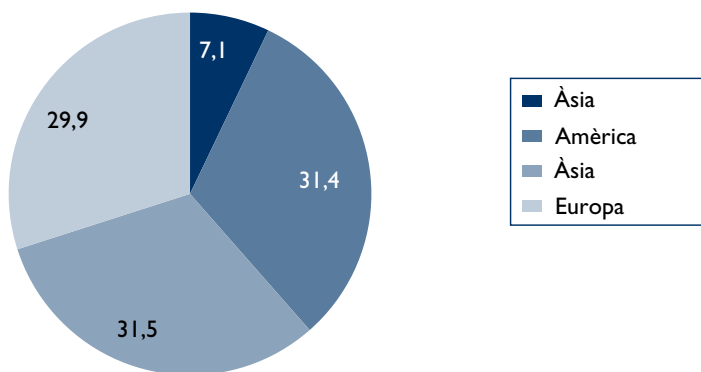
Continent	Països	Alumnat	%
Àsia	30	1.875	7,1
Amèrica	24	8.297	31,43
Àfrica	40	8.321	31,52
Europa	32	7.906	29,95
TOTAL	126	26.399	

Font: Vidaña, 2014.

Destaca, lleugerament, l'alumnat estranger procedent del continent africà amb 8.321 alumnes (31,52%) de 40 països diferents; seguit de l'alumnat originari del continent americà amb 8.297 alumnes (31,43%) de 24 països; en tercer lloc, trobem l'alumnat d'origen europeu, que és 7.906 alumnes (29,95%) i que prové de 32 països, i, finalment, l'alumnat asiàtic, quantificat en 1.875 alumnes (7,1%) originaris de 30 països diferents d'aquest continent.

La diferència més destacable en relació amb els exercicis anteriors és el fet, per primera vegada, que l'alumnat africà supera el procedent del continent americà, a causa del retorn d'una part significativa de l'alumnat llatinoamericà i de l'augment de l'alumnat marroquí durant el curs 2013-2014.

GRÀFIC 2: DISTRIBUCIÓ PERCENTUAL DE L'ALUMNAT ESTRANGER DEL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS PER CONTINENTS DE PROCEDÈNCIA. CURS 2013-2014



Font: Vidaña 2014.

I.2. Distribució de l'alumnat estranger per Illes

De la mateixa manera que en anys anteriors, es veu una correlació entre la presència d'alumnat estranger i el volum total d'alumnat de les diferents illes que formen la comunitat autònoma balear.

Així, Mallorca amb 20.490 alumnes estrangers representa el 77,61% del total d'alumnat procedent d'altres països. En segon lloc, trobem l'illa d'Eivissa, amb 4.051 alumnes estrangers, que representen el 15,34 %; en tercer lloc, l'illa de Menorca, amb 1.626 alumnes estrangers, que suposen el 6,15%, i, finalment, l'illa de Formentera, que amb 232 alumnes estrangers n'acull el 0,87%.

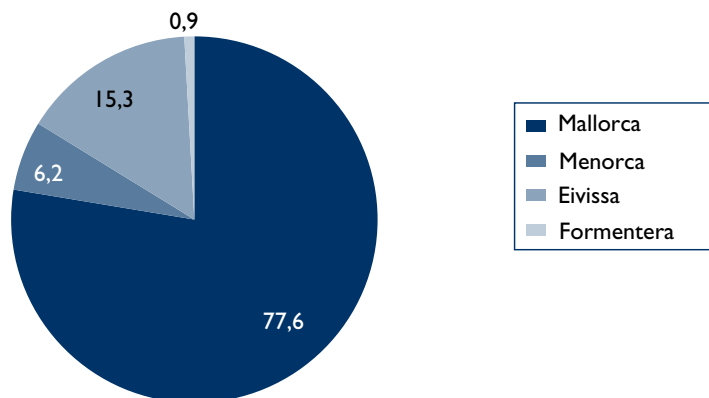
Juntament amb el percentatge anterior d'alumnat estranger a cada illa, podem fer referència al percentatge que aquests alumnes d'altres nacionalitats representen en relació amb l'alumnat matriculat a cada illa: Mallorca (14,5%) i Menorca (16,4%) es troben en percentatges més baixos que a les Pitiüses: Eivissa (20,7%) i Formentera (20,4%). Aquesta informació està desglossada al quadre 5.

QUADRE 4. DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER PER ILLES. CURS 2013-2014

Illa	Alumnat estranger	%
Mallorca	20.490	77,61
Menorca	1.626	6,15
Eivissa	4.051	15,34
Formentera	232	0,87
TOTAL	26.339	100

Font: Vidaña.

GRÀFIC 3: DISTRIBUCIÓ PERCENTUAL DE L'ALUMNAT ESTRANGER PER ILLES. CURS 2013-2014



Font: Elaboració pròpia.

I.3. Matriculació de l'alumnat estranger de les Illes Balears per tipologia de centres educatius

El quadre 5 recull una àmplia informació relativa al percentatge d'alumnat estranger per illes i per tipus de centres educatius.

Durant el curs 2013-2014 el sistema educatiu de les Illes Balears té una matrícula de 171.538 alumnes, sense comptar els matriculats a la UIB. D'aquests, n'hi ha 26.399 de nacionalitat estrangera, és a dir, el 14,83%.

Aquest alumnat es distribueix de la manera següent per conjunts insulars:

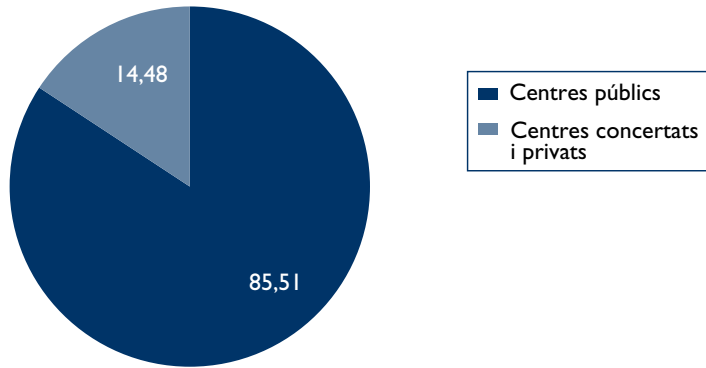
Mallorca té 140.918 alumnes, 20.490 dels quals consta que són de nacionalitat estrangera (14,54%); Menorca té un total de 9.867 alumnes, 1.626 dels quals són de nacionalitat estrangera (16,48%); a Eivissa hi ha 19.600 alumnes, 4.051 dels quals són estrangers (20,7%), i, finalment, a Formentera hi ha matriculats durant el present curs acadèmic un total de 1.153 alumnes, 232 dels quals són estrangers (20,12%).

Les abreviatures emprades per denominar els diferents tipus de centres existents a les Illes Balears són les següents:

Tipus de centres	
CC	Centre privat concertat
CCEE	Centre concertat d'educació especial
CEE	Centre d'educació especial
CEI	Centre d'educació infantil privat/concertat
CEIP	Centre d'educació infantil i primària
CEPA	Centre d'educació de persones adultes
CIFP	Centre integrat de formació professional
CPFP	Centre privat de formació professional
EA	Ensenyaments artístics
EI	Escola d'idiomes
IES	Institut d'ensenyament secundari

QUADRE 5. ALUMNAT ESPANYOL I ESTRANGER DE LES ILLES BALEARS PER TIPOLOGIA DE CENTRES EDUCATIUS, ILLES I PERCENTATGES. CURS 2013-2014

Tipus de centre	MALLORCA			MENORCA			EIVISSA			FORMENTERA		
	Total alumnat	Estranger	%	Total alumnat	Estranger	%	Total alumnat	Estranger	%	Total alumnat	Estranger	%
Ajuntaments	48	12	25				69	25	36,2			
C	752	116	15,69									
CC	45049	3432	7,62	2685	45	1,68	2519	201	7,98			
CCEE	388	69	17,78									
CEE	77	20	25,97									
CEI	1206	60	4,98	276	40	14,49				43	6	13,95
CEIP	45878	8233	17,95	1759	626	35,59	9624	1860	19,3	706	142	20,11
CEPA	9507	1942	20,43				962	439	45,6			
CIFP	577	55	9,53									
CP	653	187	28,64									
CPFP	561	55	9,8									
EA				102	10	9,8	232	38	16,4			
EI	466	155	33,26	104	15	14,42						
EP	196	63	32,14	25	5	20						
ESCRBC	9	1	11,11									
IES	35551	6088	17,12	4916	885	18	6194	1488	24	404	84	20,79
TOTAL	140918	20490	15,54	9867	1626	16,48	19600	4051	20,7	1153	232	20,12

GRÀFIC 4: ALUMNAT ESTRANGER DE LES ILLES BALEARS PER TIPOLOGIA DE CENTRES EDUCATIUS. CURS 2013-2014

Font: Vidaña, 2014.

La distribució de l'alumnat estranger entre centres educatius de titularitat pública i centres educatius de titularitat privada i concertada manté els percentatges de cursos anteriors. Als centres públics d'infantil, primària i secundària de les Illes Balears hi ha matriculats un total de 22.575 alumnes estrangers, que representen el 85,51% del total, i als centres privats i concertats la matrícula d'alumnat estranger és de 3.824 alumnes, que representen el 14,48 %.

1.4 Alumnat estranger per etapes educatives

L'anàlisi de la distribució de l'alumnat estranger per etapes educatives és una variable interessant perquè l'Administració educativa pugui prendre les mesures corresponents.

QUADRE 6. L'ALUMNAT ESTRANGER EN EL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS DURANT EL CURS 2013-2014, PER ETAPES EDUCATIIVES

Continent	%
Ed.infantil	5010
Ed. primària	8567
ESO	6535
Batxillerat	1293
PQPI	655
Mòduls	1615
CFGM	935
Curs d'accés a CFGS	18

Continent	%
CFGS	378
E. inicials d'adults	397
ESPA	869
Ed. especial	95
Arts plàstiques	18
E. esportius	14

Font: Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats.

L'etapa d'educació infantil al conjunt balear, amb un total de 5.010 alumnes, experimenta un augment important d'alumnat matriculat en relació amb el curs anterior. A partir de l'increment per nacionalitats, podem deduir que molts d'aquests alumnes provenen de famílies procedents de països del continent africà i d'altres àrees mundials del tercer món, atès que aquests col·lectius es troben en processos de reagrupament familiar i, també, hi trobem parelles més joves (entre 20 i 30 anys) en edat de procrear. Es tracta d'un fenomen molt visible en l'àmbit social (carrer, mitjans de transport, etc.) i també constatable en la matrícula dels centres educatius ubicats a les barriades on resideixen.

A l'educació primària també augmenta el nombre d'alumnes matriculats en relació amb l'any anterior amb una xifra de 528 alumnes i un total de 8.567 alumnes.

En canvi, a l'etapa d'ESO, els 6.535 alumnes matriculats mostren una davallada del nombre d'alumnes estrangers i, al mateix temps, s'observa un increment d'alumnat estranger en altres modalitats d'estudis, com PQPI i els mòduls voluntaris (2.270 alumnes), fet que constata la nostra hipòtesi del transvasament d'una part d'aquest alumnat a la via complementària a l'ESO per intentar obtenir el graduat en educació secundària obligatòria.

També la formació professional, a través dels cicles formatius de grau mitjà (935 alumnes) i grau superior (378 alumnes), esdevenen una oferta atractiva per a l'alumnat estranger. Aquest fet constata que són més els alumnes estrangers (1.331 alumnes) els que opten per la integració al món del treball com a sistema d'integració social.

Finalment, constatem que hi ha un total de 1.293 alumnes estrangers matriculats en el batxillerat al sistema educatiu de Balears.

Com en anys anteriors, l'ensenyament en els nivells d'infantil, primària i ESO, amb un total de 20.112 alumnes estrangers, representa el 76,18 %, i la resta d'estudis, amb 6.287 alumnes, representa el 23,81%.

1.5. L'alumnat estranger per sexes

S'observa un increment d'homes matriculats a les diferents modalitats formatives (957) en relació amb el nombre de dones. Per tant, 13.678 homes (51,81%) en relació amb les 12.721 dones (48,18%).

La presència d'homes és superior en els estudis de PQPI i de mòduls voluntaris, així com en els cicles formatius de formació professional.

1.6. L'alumnat estranger de les 17 nacionalitats més representatives

Al quadre 7 hi figura l'evolució de les 17 nacionalitats més representatives fins al present curs 2013-2014 en relació amb el volum d'alumnat estranger. Per seleccionar les nacionalitats s'han agafat, com a mínim, aquelles amb més de 400 alumnes matriculats als centres educatius de les Illes Balears.

QUADRE 7. EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER DELS 17 PAÏSOS AMB UNA PRESENCIA MÉS GRAN EN EL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS DURANT EL CURS 2013-2014

País	2010	2011	2012	2013	2014
Marroc	4225	4125	4005	3958	6250
Equador	3325	3325	3100	2729	1885
Alemanya	1408	1341	1242	1164	1462
Romania	1042	1152	1139	1112	1426
Colòmbia	2174	2262	2130	1944	1300
Itàlia	394	391	460	513	1269
Regne Unit	1120	1139	1082	984	1224
Argentina	2686	2679	2369	2154	1222
Bulgària	691	747	779	744	918
Bolívia	992	1009	941	925	897
Xina	678	713	703	674	766
Nigèria	270	314	390	417	623
Uruguai	1080	1089	988	893	586
Senegal	385	378	398	428	508
Brasil	674	713	622	557	455
R. Dominicana	429	570	607	655	442
Xile	690	670	607	540	406

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

Comparant les xifres del curs anterior amb les de l'actual poden observar el següent:

El fort creixement de l'alumnat marroquí, que manté, de manera destacada, el primer lloc, seguit de l'alumnat equatorià, que experimenta una forta davalla durant el darrer any. L'alumnat alemany passa a ocupar el tercer lloc i desplaça al setè lloc l'alumnat argentí. L'alumnat romanès ocupa el quart lloc, el colombià el cinquè i el italià el sisè. Una altra nacionalitat europea, la búlgara, supera

l'alumnat bolivià i l'uruguaià, que experimenten una davallada significativa. També destaca l'increment de l'alumnat xinès i retrocedeix de manera important l'alumnat rus (de 563 alumnes a 224) i es mantenen percentualment l'alumnat xinès i brasiler.

El canvi important respecte a cursos anteriors és la pujada important d'alumnat d'altres nacionalitats i àrees mundials que, fins a aquest curs, no havien entrat a la llista anterior però que superen certes nacionalitats esmentades anteriorment i, per tant, de cara al proper curs s'hi hauran d'incloure per analitzar-ne l'evolució.

Podem establir dos conjunts de països en funció del nombre d'alumnes:

Grup 1	alumnes	Grup 2	alumnes
Itàlia	1.269	França	275
Níger	623	Perú	273
Senegal	508	Filipines	270
Polònia	309	Índia	238
		Paraguai	238

1.7. Alumnat estranger per països de procedència

En aquest darrer apartat recollim l'alumnat estranger de cadascun dels 126 països de procedència i la seva distribució per illes durant el curs 2013-2014.

QUADRE 8. ALUMNAT ESTRANGER EN EL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS DURANT EL CURS 2013-2014 PER PAÏSOS DE PROCEDÈNCIA I DISTRIBUCIÓ PER ILLES

País	Balears	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
Afganistan	11	11			
Albània	7	5		2	
Alemanya	1462	1214	33	206	9
Algèria	174	135	8	24	7
Andorra	4	1	2	1	
Angola	1	1			
Antilles Neerlandeses	2	2			
Aràbia Saudita	2	2			
Argentina	1222	976	50	169	27
Armènia	21	10		11	
Austràlia	4	4			
Àustria	59	48	4	7	
Bangla Desh	36	32	4		
Bèlgica	79	49	1	29	
Benín	4	4			

País	Balears	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
Bielorússia	7	7			
Bolívia	897	768	98	29	2
Bòsnia i Hercegovina	13	11	1	1	
Brasil	455	287	59	102	7
Bulgària	918	853	29	34	2
Burkina Faso	19	19			
Camerun	28	28			
Canadà	17	13	1	3	
Cap Verd	3	2		1	
Colòmbia	1300	1050	77	155	18
Corea del Nord	4	4			
Costa d'Ivori	5	5			
Costa Rica	6	3	1	2	
Croàcia	4	3	1		
Cuba	232	199	21	11	1
Dinamarca	63	57		6	
Egipte	6	6			
El Salvador	17	14	1	2	
Equador	1885	1314	131	433	7
Eritrea	2	2			
Eslovàquia	37	33		4	
Eslovènia	4	3		1	
Estats Units	98	81	6	10	1
Estònia	5	3		2	
Etiòpia	1	1			
Filipines	270	127	22	121	
Finlàndia	13	11	1	1	
França	275	175	14	79	7
Gabon	1	1			
Gàmbia	21	17	4		
Geòrgia	7	7			
Ghana	60	60			
Grècia	9	7	1	1	
Guatemala	7	7			
Guinea	78	75	1	2	
Guinea Bissau	12	6		6	
Guinea Equatorial	57	45	10	2	
Hondures	20	19	1		
Hong Kong	1	1			
Hongria	49	37	1	11	
Illes Verges	1			1	
Índia	238	223	4	11	
Indonèsia	3	3			

País	Balears	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
Iran	4	4			
Irlanda	40	29	3	8	
Israel	20	8		12	
Itàlia	1269	878	87	261	43
Iugoslàvia	3	3			
Japó	11	5	3	3	
Jordània	4	4			
Kazakhstan	2	2			
Kenya	6	6			
Kirguizistan	1	1			
Letònia	14	11	1	2	
Líban	3	3			
Líbia	4	2	1	1	
Lituània	31	25	2	3	1
Luxemburg	1	1			
Macau	1	1			
Malàisia	2	1	1		
Mali	117	111		6	
Malta	1			1	
Marroc	6250	4736	429	1027	58
Martinica	1	1			
Mauritània	19	5	13	1	
Mèxic	46	33	9	4	
Moçambic	1	1			
Moldàvia	42	40		2	
Montenegro	1	1			
Namíbia	1	1			
Nepal	32	28	2	2	
Nicaragua	22	17	5		
Níger	22	22			
Nigèria	623	621	1	1	
Noruega	17	17			
Nova Zelanda	1	1			
Països Baixos	194	119	5	70	
Pakistan	157	156	1		
Panamà	9	4	2	3	
Paraguai	238	130	5	103	
Perú	273	204	41	28	
Polònia	359	318	5	36	
Portugal	161	124	16	21	
Puerto Rico	1	1			
Regne Unit	1224	808	175	241	
Rep. de Macedònia	5	5			

País	Balears	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
Rep. del Congo	4	4			
Rep. Dominicana	442	360	31	50	1
Romania	1426	902	81	414	29
Rússia	224	201	9	14	
Rwanda	2	2			
Sàhara Occidental	11	11			
Sao Tomé i Príncipe	2	2			
Senegal	508	463	15	30	
Sèrbia	7	6	1		
Síria	2			2	
Sri Lanka	8	6		2	
Sud-àfrica	11	11			
Suècia	68	51	2	15	
Suïssa	66	48	2	15	1
Tailàndia	14	6	4	3	1
Tanzània	1	1			
Túnisia	7	7			
Turquia	15	14	1		
Ucraïna	193	173	1	19	
Uganda	1	1			
Uruguai	586	462	30	86	6
Veneçuela	157	128	12	17	
Vietnam	3	3			
Xile	406	363	13	28	2
Xina	766	696	30	40	2
TOTAL	26399	20490	1626	4051	232

Font: Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats.

Mallorca acull un total d'alumnat estranger de 126 nacionalitats. Hi destaquen, des del punt de vista quantitatiu, les següents: Marroc (4.736), Equador (1.314), Alemanya (1.214), Colòmbia (1.050), Argentina (976), Romania (902), Itàlia (878), Regne Unit (808) i Bolívia (768).

Menorca acull un total d'alumnat estranger de 63 nacionalitats. Hi destaquen, des del punt de vista quantitatiu, les següents: Marroc (429), Regne Unit (175), Equador (131), Bolívia (98), Itàlia (87) i Romania (81).

Eivissa acull un total d'alumnat estranger de 70 nacionalitats. Hi destaquen, des del punt de vista quantitatiu, les següents: Marroc (1.027), Equador (433), Romania (414), Itàlia (261), Regne Unit (241), Alemanya (206), Argentina (169), Colòmbia (155), Filipines (121), Paraguai (103) i Brasil (102).

Formentera acull un total d'alumnat estranger de 21 nacionalitats diferents, dins les quals destaquen les següents: Marroc (58), Itàlia (43), Romania (29), Argentina (27) i Colòmbia (18).

2. ESTUDI DELS RESULTATS ACADÈMICS DE L'IES BENDINATA ESO I BATXILLERAT

L'experiència docent ens diu que l'alumnat que obté uns bons resultats acadèmics té més avantatges de cara a l'èxit social, laboral i cultural i que, per contra, l'alumnat que fracassa en el sistema educatiu o abandona els estudis sol presentar un recorregut laboral i social més incert. En conseqüència, l'èxit escolar podem dir que és un mecanisme important d'integració al món laboral, social i cultural.

Una altra premissa que cal tenir present és la idea que tots els alumnes no es troben en les mateixes condicions de partida dins el sistema educatiu. Generalment la situació socioeconòmica de la família és un element important a tenir present per garantir una educació amb igualtat d'oportunitats, i, en el cas de l'alumnat balear, cal afegir la necessitat de compensar les diferències culturals, lingüístiques, etc., de l'alumnat nouvingut (peninsular i estranger). Les pàgines anteriors són un reflex d'aquesta diversitat d'alumnat present als centres educatius de les Illes Balears.

Per això, cal reivindicar accions, estratègies i recursos per atendre aquesta enorme diversitat i compensar les desigualtats de partida existents en el sistema educatiu de les Illes Balears, per millorar els resultats acadèmics de tots els alumnes i garantir l'èxit escolar.

En aquesta línia ens hem apropiat a la realitat d'un institut de Mallorca ubicat al municipi de Calvià, l'IES Bendinat, per analitzar els resultats acadèmics dels grups que durant el curs 2012-2013 feren 4t d'ESO i 2n de batxillerat, per comprovar si la nacionalitat és un factor important en relació amb les notes i la titulació i, per tant, en la promoció educativa a etapes o nivells superiors.

2.1. El context: el municipi de Calvià

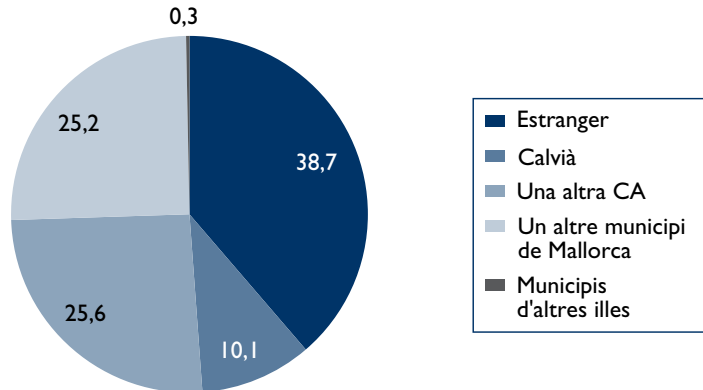
La demografia balear és molt peculiar i, en el cas del municipi de Calvià, presenta unes característiques molt específiques que expliquen les dades que presentam a continuació.

Així, segons l'INE, la població de les Illes Balears, durant l'any 2013, és d'1.111.674 habitants, el 20,19% dels quals són estrangers i tan sols el 54,54% de la població ha nascut a la comunitat autònoma de les Illes Balears.

El municipi de Calvià, constituït per un gran nombre de nuclis de població propers a la costa, a més dels nuclis històrics de Calvià vila i es Capdellà, s'ha convertit durant les tres darreres dècades en el segon municipi amb més habitants de les Illes Balears després de Palma. Així, l'any 2013, els seus residents eren 50.272, dels quals eren estrangers, el 38,7%.

Si aprofundim encara més en les característiques demogràfiques del municipi (IBESTAT) ens aporten informacions molt curioses, com les següents:

- Únicament 5.301 residents han nascut al municipi de Calvià.
- Un total de 13.407 residents provenen d'altres comunitats autònomes.
- Un total de 13.177 persones d'altres municipis de l'illa de Mallorca han fixat la seva residència a Calvià.
- I, finalment, un total de 159 residents de Calvià provenen de municipis de les altres illes.

GRÀFIC 5: LA POBLACIÓ RESIDENT AL MUNICIPI DE CALVIÀ PER LLOC DE NAIXEMENT. ANY 2013

Font: IBESTAT.

2.2. L'IES de Bendinat

L'IES Bendinat és un centre educatiu recent (2003), que està situat dins la urbanització del mateix nom al municipi de Calvià, just al límit amb el terme municipal de Palma (barriada de Sant Agustí). Aquest fet, juntament amb la llunyania d'instituts dins el municipi de Palma en relació amb aquesta barriada perifèrica, sempre ha motivat problemes d'escolarització atès que es tracta de zones escolars diferents. Les famílies de Palma no entenen per què els seus fills no poden accedir a l'Institut de Bendinat situat a tan sols 2 o 3 km del seu domicili.

L'alumnat matriculat a l'IES Bendinat és molt variat, ja que prové dels nuclis de població de Calvià, es Capdellà, Palmanova i Bendinat. També ho és la seva procedència per nacionalitat i, en general, des del punt de vista socioeconòmic, es tracta, majoritàriament, de famílies de classe mitjana i també de classe mitjana-alta (fills de famílies amb progenitors altament qualificats, pilots, metges i empresaris turístics) com es pot observar en molts habitatges d'aquesta part de l'illa de Mallorca.

2.2.1. Oferta educativa de 4t d'ESO i 2n de batxillerat

L'Institut de Bendinat, durant el curs 2012-2013, ha tingut un total de 6 grups de 4t d'ESO (5 d'ordinaris i 1 de PDC), amb una matrícula de 126 alumnes, i 5 grups de 2n de batxillerat, amb un total de 143 alumnes. En total, el nostre estudi s'ha basat en els resultats acadèmics de 269 alumnes d'aquests dos cursos de final d'etapa educativa.

La metodologia de treball ha consistit a treure del XESTIB una llista d'alumnes de 4t d'ESO i de 2n de batxillerat del curs 2012-2013 amb les notes finals obtingudes (juny i setembre) i una altra llista amb la nacionalitat dels alumnes per cercar la correlació alumne – nota mitjana – nacionalitat.

Cal especificar que una part de l'alumnat presenta la doble nacionalitat, fet que s'explica en part pel temps que fa que viuen a Mallorca, o bé per la nacionalitat d'uns dels pares. Des del nostre punt de vista, el fet d'haver obtingut la nacionalitat espanyola és un dels trets definidors del nivell d'integració.

Altres dos factors que, des del nostre punt de vista, contribueixen a un bon nivell d'integració són:

a) L'existència de famílies mixtes amb progenitors espanyol i estrangera o viceversa, que analitzem en aquest estudi.

b) I, el factor temps que fa que resideixen a Mallorca o, dit d'una altra manera, la seva entrada al sistema educatiu de les Illes Balears.

Juntament amb les llistes, en l'elaboració d'aquest treball, cal destacar la col·laboració del cap d'estudis adjunt de l'IES Bendinat, Manel Suárez, a través del qual hem sabut que la majoria d'alumnes matriculats en aquests dos nivells educatius ja fa temps que estan escolaritzats en el sistema educatiu de les Illes Balears i que els d'incorporació més recent, com els alumnes de l'Europa de l'Est, tenen molta facilitat per integrar-s'hi des del punt de vista curricular, lingüístic, etc.

a) Alumnat de 4t d'ESO de l'IES Bendinat (Curs 2012 -2013)

Els centres educatius del municipi de Calvià, tant d'infantil i primària com d'ESO, reben, per tant, un alumnat molt divers des del punt de vista nacional, cultural, lingüístic, social, etc., i una de les tasques fonamentals és integrar aquesta diversitat humana en un projecte de comunitat i de poble amb una identitat que es va creant amb la incorporació de nous residents.

Un bon exemple d'això és l'alumnat que cursa estudis a l'IES de Bendinat. Per això, a continuació presentem la composició per nacionalitat de l'alumnat de 4t d'ESO i de 2n de batxillerat.

L'IES Bendinat, durant el curs 2012-2013, tenia un total de 6 grups de quart d'ESO, cinc d'alumnat ordinari (A, B, C, D i E) i un grup de diversificació curricular.

La distribució de l'alumnat de 4t d'ESO per grup és la següent: A (25), B (24), C (25), D (26), E (26) i PDC (13).

En total 139 alumnes cursaren aquest nivell educatiu, 97 dels quals són de nacionalitat espanyola i 42 de nacionalitat estrangera. Per tant, el 30,21% són alumnes estrangers, 24 dels quals són de la Unió Europea, 4 de l'Europa de l'Est, 14 de Llatinoamèrica i 1 d'Àsia.

Pel que fa a la nacionalitat, recollida al quadre 9, s'observen un total de 17 nacionalitats diferents, entre les quals destaquen pel volum d'alumnes les següents: Regne Unit (9), Alemanya (6), Argentina (4), Països Baixos (3), Ucraïna (3) i Colòmbia (3).

En conjunt, la presència més gran d'alumnat procedent d'altres països de la Unió Europea difereix substancialment del seu equivalent en la majoria d'instituts de les Illes Balears, en els quals la presència d'alumnat procedent del tercer món és majoritària.

QUADRE 9. NACIONALITATS DE L'ALUMNAT ESTRANGER DE 4T D'ESO DE L'IES BENDINAT. CURS 2012-2013

Nacionalitat	Alumnes
Regne Unit	9
Alemanya	6
Països Baixos	3
Finlàndia	2
Polònia	2
Dinamarca	1
Suècia	1
Ucraïna	3
Bulgària	1
Argentina	4
Colòmbia	3
Perú	2
Bolívia	1
Equador	1
Brasil	1
Mèxic	1
Filipines	1
17 nacionalitats	42 alumnes

Font: XESTIB.

b) Alumnat de 2n de batxillerat de l'IES Bendinat (curs 2012 -2013)

L'IES Bendinat, durant el curs 2012-2013, tenia un total de 5 grups de 2n de batxillerat (A, B, C, D i E).

La distribució de l'alumnat de 2n batxillerat per grups és la següent: A (33), B (19), C (31), D (24) i E (24).

En total 143 alumnes cursaren aquest nivell educatiu, 108 dels quals són de nacionalitat espanyola i 35 de nacionalitat estrangera. Per tant, el 24,47% són alumnes estrangers. Pràcticament la totalitat són de països de la Unió Europea (25). Llatinoamèrica (2) i l'Europa de l'Est (2) únicament aporten 4 alumnes.

La diferència entre els 35 alumnes de nacionalitat estrangera i els 29 que consideram al nostre estudi radica en el fet que 6 ja han obtingut la nacionalitat espanyola i, per tant, els consideren espanyols.

Pel que fa a la nacionalitat, recollida al quadre 10, s'observen un total d'11 nacionalitats diferents, entre les quals destaquen pel volum d'alumnes les següents: Regne Unit (9), Alemanya (6), Bèlgica (3), Itàlia (3) i Bulgària (3).

També, en el cas de l'alumnat estranger, majoritàriament d'altres països de la UE, que cursa estudis de 2n de batxillerat, la procedència difereix radicalment de la majoria d'instituts de les Illes Balears.

QUADRE 10. NACIONALITATS DE L'ALUMNAT ESTRANGER DE 2N BATXILLERAT DE L'IES BENDINAT. CURS 2012-2013

Nacionalitat	Alumnes
Regne Unit	9
Alemanya	6
Bèlgica	3
Itàlia	3
Països Baixos	1
Dinamarca	1
Suècia	1
França	1
Bulgària	2
Argentina	1
Xile	1
11 nacionalitats	29 Alumnes

Font: XESTIB.

2.2.2. Estudi de llinatges de l'alumnat de 4t d'ESO i 2n batxillerat de l'IES Bendinat

Per a l'anàlisi de la integració de l'alumnat nascut fora de les Illes Balears (altres comunitats autònomes espanyoles i països estrangers) dins un centre educatiu de secundària com és l'IES Bendinat, hem volgut centrar l'atenció en els llinatges per concloure la gran diversitat de situacions o composicions familiars (matrimonis mixts).

Els quadres següents resumeixen la gran diversitat present en els nivells estudiats (4t d'ESO i 2n de batxillerat).

QUADRE 11. ESTUDI DELS LLINATGES DE L'ALUMNAT DE 4T D'ESO DE L'IES BENDINAT. CURS 2012-2013

4t ESO	Mallorquins	Peninsulars	Mixts	Estrangers
A	6	8	4	7
B	3	10	5	6
C	8	5	7	5

4t ESO	Mallorquins	Peninsulars	Mixts	Estrangers
D	4	6	5	11
E	3	11	7	5
PDC	0	4	2	7
	24	44	30	41

Font: Elaboració pròpia a partir de les llistes d'alumnes (XESTIB).

QUADRE 12. ESTUDI DE LLINATGES DE L'ALUMNAT DE 2N BATXILLERAT DE L'IES BENDINAT. CURS 2012-2013

Mallorquins	Peninsulars	Mixtes	Estrangers
12	9	5	9
5	5	4	8
9	6	7	6
7	10	6	3
6	5	3	9
39	35	25	35

Font: Elaboració pròpia a partir de les llistes d'alumnes (XESTIB).

Per ser conscients de la gran varietat i diversitat de llinatges presents en aquests grups d'alumnes, al quadre 13 recollim una petita mostra seguint la classificació: procedents de les Illes Balears, d'origen peninsular o bé llinatges estrangers. En aquest punt volem destacar la importància de la família i dels seus valors en l'educació dels fills, independentment del context social, cultural i nacional. Per tant, aquesta informació esdevé molt útil pels educadors per conèixer millor la realitat vital de l'alumnat.

QUADRE 13. EXEMPLES DE LLINATGES DE L'ALUMNAT DE L'IES BENDINAT DE 4T D'ESO I 2N DE BATXILLERAT. CURS 2012-2013. PER ÀREA DE PROCEDÈNCIA (BALEAR, PENINSULAR I ESTRANGERA)

Balears	Peninsulars	Estrangers
Albertí	Aguilera	Benevento
Alorda	Alonso	Búa
Bauçà	Alvarez	Chazarra
Campins	Benitez	Colbrook
Camps	Escudero	Conles
Costa	Fernández	El Kounni
Ferrà	Gallego	Godbehear
Ferrer	Gómez	Goverts
Huguet	Gutierrez	Holaskova
Pons	Jimenez	Huaman
Porcel	Juárez	Karakus
Prats	Lopez	Lehmann
Reynés	Marín	Leigh

Balears	Peninsulars	Estrangers
Ripoll	Martín	Leinung
Sanz	Pardo	Magnier
Sanz	Ramos	Mccrae
Sastre	Rodríguez	Oconnor
Serra	Ruíz	Pavlov
Soler	Sánchez	Van der Outenaar
Torres	Serrano	Zemouri

Font: XESTIB.

De l'estudi dels llinatges dels alumnes que cursaven estudis a 4t d'ESO i 2n de batxillerat a l'IES de Bendinat durant el curs 2012-2013, podem extreure les conclusions següents:

- Un total de 73 alumnes tenen els dos llinatges estrangers. Per tant, això implica que el 27,03% del total són de pares o famílies estrangeres.
- D'altra banda, es veu que 56 alumnes (el 20,74% del total) presenten llinatges mixts estranger i espanyol (balear o peninsular). Per tant, un dels progenitors és estranger. Aquest és un bon indicador d'integració social a les Illes Balears. Fent una sumatòria d'aquestes dues columnes podem deduir que la meitat de l'alumnat que finalitza els seus estudis d'ESO i batxillerat a Bendinat tenen el pare, la mare o els dos progenitors estrangers.
- Els alumnes que es podrien considerar autòctons de l'arxipèlag balear, és a dir, els que tenen progenitors amb llinatges d'origen balear, sumen un total de 63 alumnes i representen el 23,3% de l'alumnat o, dit d'una altra manera, un de cada quatre alumnes és de famílies amb avantpassats de les Illes Balears.
- I, per concloure l'anàlisi dels llinatges de l'alumnat, s'observa que 78 alumnes tenen els llinatges d'origen peninsular, és a dir, malgrat que hagin nascut a les Illes Balears, el 28,8% tenen famílies que provenen d'altres comunitats autònomes.

Convé recordar certs conceptes que ens ajuden a entendre millor el que està succeint i ajuden a comprendre millor la importància dels matrimonis mixts en la integració entre persones procedents de diverses cultures o nacionalitats.

Podem parlar de «generació» per fer referència als col·lectius immigrants en relació amb el lloc de naixement i edat:

- 1a generació: són els immigrants estrangers instal·lats a les Illes Balears amb més de 16 anys.
- 2a generació: són els fills d'estrangers nascuts a les Illes Balears.

Generació I i ½ (u i mig) són els joves que han nascut en un país diferent de les Illes Balears i que han estat educats, almenys parcialment, a la comunitat autònoma de les Illes Balears. A vegades, empram el sinònim d'alumnat d'incorporació tardana.

2.2.3. Els resultats acadèmics de l'alumnat estranger matriculat a 4t d'ESO i 2n de batxillerat de l'IES de Bendinat en el curs acadèmic 2012-2013

En conjunt, els resultats acadèmics de l'alumnat de l'IES Bendinat en els dos nivells terminals (4t d'ESO i 2n de batxillerat) presenten un percentatge de promoció i, en conseqüència, d'èxit escolar per damunt de la mitjana balear, que l'any 2012 se situava en el 75,1% a l'ESO i el 47,9% a batxillerat.

Els factors que influeixen en aquests resultats es deuen a molts factors, d'una banda, de tipus extern, com ara la procedència socioeconòmica dels alumnes, la importància que les famílies donen a l'educació dels fills, la formació prèvia als centres d'origen i, de l'altra, del mateix centre, com una bona preparació acadèmica, un sistema d'agrupament d'alumnes que respecta, fins a la seva integració al centre, els agrupaments d'origen, la participació en nombrosos programes d'intercanvi i dinamització del centre, una preocupació per la qualitat educativa, etc.

Ara bé, el nostre estudi no pretén analitzar aquests indicadors que fan de l'IES Bendinat un referent dins l'educació pública de les Illes Balears; la nostra hipòtesi de treball és constatar o no si els resultats acadèmics es donen en el conjunt de l'alumnat matriculat o si el factor nacionalitat (espanyola o estrangera) és un indicador diferencial.

Per això, hem recollit la nota mitjana de l'alumnat estranger al final de les dues etapes educatives, ESO i batxillerat, per poder comparar-la amb la resta de l'alumnat de nacionalitat espanyola.

La lectura del quadre 14, en el qual es recull la nota mitjana de tot l'alumnat estranger matriculat a 4t d'ESO i 2n batxillerat de l'IES Bendinat, és bastant positiva, ja que únicament un 15% no obté el 5 de nota mitjana i, per tant, es promociona el 85% de l'alumnat. Tenim en compte que la mitjana balear de promoció a 4t d'ESO se situa en el 79%, l'alumnat estranger de Bendinat supera aquest percentatge en un 6%.

En relació amb 2n de batxillerat, es donen xifres similars dels 129 alumnes que finalitzen els seus estudis de 2n de batxillerat, sense considerar els que no es presenten o els que durant el curs canvien de centre. Obtenen una avaluació positiva un total de 104 alumnes. Per tant, el 80,6 % es promocionen.

Dels 143 alumnes de 2n de batxillerat, 12 abandonaren els estudis abans de final de curs (6 de nacionalitat espanyola i 6 d'altres nacionalitats). Es tracta d'alumnes repetidors o bé que en les avaluacions inicials obtingueren notes molt baixes, i, probablement per això, les famílies decidiren fer un canvi de centre durant el curs escolar per intentar que millorassin els resultats acadèmics, fet que difícilment dóna bons fruits. Pel que fa al nostre estudi, la nacionalitat tampoc resulta un element diferenciador clau en aquesta qüestió.

Segons Manel Suárez, cap d'estudis adjunt, s'observa «un alt rendiment pel que fa a l'alumnat procedent de països de l'Europa de l'Est» i la «incorporació d'aquest alumnat (búlgar, romanès, ucraïnès, rus, etc.) es fa en l'àmbit curricular sense problemes, fins i tot, quant a l'aprenentatge del català», que provoca una autèntica dificultat en alumnes d'altres nacionalitats, sobretot l'anglesa.

QUADRE 14. NOTA MITJANA FINAL DE L'ALUMNAT ESTRANGER MATRICULAT A 4T D'ESO I 2N DE BATXILLERAT DE L'IES BENDINAT. CURS 2013-2014

País	Total	Notes mitjanes																			
		18	8	7,5	7,4	6,6	6,3	6,2	6	6	6	6	5,6	5,5	5,4	5,3	5,2	4,7	3,7	3,4	
Regne Unit	18																				
Alemanya	12	9,3	7,5	7,4	6,7	6,5	6,1	6	6	6	6	5,3	5	4,2							
Països Baixos	5	7,5	7,4	6,9	6,1	6															
Bèlgica	3	8	6	5,7																	
Itàlia	3	6	5	4,8																	
Finlàndia	2	6,9	5,8																		
Polònia	2	8	7,1																		
Dinamarca	2	8,5	8,2																		
Suècia	2	8,5	4																		
França	1	5,1																			
Bulgària	3	8,4	5,7	5,6																	
Ucraïna	3	8,3	7,4	7																	
Argentina	5	7,1	5,7	5	4,6	3,8															
Colòmbia	3	7,2	5,4	4,8																	
Perú	2	5,4	5,4																		
Bolívia	1	4,1																			
Equador	1	5,7																			
Brasil	1	6,2																			
Mèxic	1	6,6																			
Xile	1	5,4																			
Filipines	1	6,9																			
TOTAL	72																				

Font: Elaboració pròpia a partir del XESTIB.

L'alumnat llatinoamericà no és gaire important quantitativament, i tampoc presenta dificultats per seguir les classes.

Els pocs alumnes xinesos, d'altres nivells educatius, tampoc no presenten dificultats significatives malgrat la diferència cultural i idiomàtica i el seu rendiment a ciències és destacable.

Hi ha un fet també constatable en aquest institut i en altres de les Illes Balears, que ha estat l'efecte de la crisi en les famílies en general. En el cas de Bendinat la crisi ha afectat les de classe social adinerada, que han patit greus conseqüències a causa de la crisi, ja que ha afectat els seus negocis (turístic, de la construcció, de restauració, comercials, immobiliari, etc.) i té efectes sobre els seus fills, alumnes de l'IES, en el rendiment, l'actitud, les baixes o canvis de centre per manca de rendiment, la dispersió, la manca de recursos econòmics, etc.

Els anys de residència a les Illes Balears, i en conseqüència, la incorporació des de fa anys al sistema educatiu de les Illes també té efectes positius en l'èxit escolar, ja que generalment s'ha aconseguit el domini oral i escrit de les llengües oficials de la comunitat autònoma de les Illes Balears. Pel que fa al català han tingut més dificultat, ja que el context del municipi de Calvià no és gaire propici a la utilització del català com a llengua vehicular en l'àmbit social, fet que es demostra precisament amb la presència de famílies a 4t d'ESO i batxillerat amb llinatges propis de les Illes Balears (només 63 alumnes tenen els dos llinatges autòctons i representen el 23,3% del total de famílies).

En general, trobam que encara són vàlids els indicadors que recollirem a l'Anuari de l'Educació de l'any 2006 relatius a la diferenciació de resultats acadèmics entre l'alumnat nouvingut i l'alumnat autòcton i, per tant, els volem presentar a continuació perquè poden ajudar els docents en la seva tasca diària d'atendre alumnat procedent d'altres països i àrees mundials:

- El temps d'incorporació al sistema educatiu de les Illes Balears.
- La situació d'alumnat d'incorporació tardana.
- La diacronia amb els sistemes educatius d'origen.
- La influència de la família.
- Les dificultats lingüístiques.
- L'interès per l'escola o institut i el seu comportament en general.
- La comunicació amb el professorat.

També, en relació amb l'alumnat estranger majoritari a l'IES Bendinat, és a dir, l'alumnat del Regne Unit, a l'Anuari de l'Educació de l'any 2007 férem un estudi que pot ajudar a comprendre determinats trets específics que encara avui en dia manté en l'esmentat centre educatiu i, pensam que es poden observar en la resta d'escoles i instituts del municipi de Calvià.

Tant la direcció del centre com el professorat coincideixen, fins i tot set anys després, que es tracta d'un col·lectiu amb unes peculiaritats especials pel que fa a la integració escolar i, en relació amb les persones d'aquesta nacionalitat que resideixen a les Illes Balears, que presenten unes actituds diferents relatives a la integració social.

El nostre argument en aquest respecte vincula aquesta manera d'afrontar la convivència amb persones d'altres nacionalitats amb el model de segregació que caracteritza l'acollida de les persones d'altres països l'àrea anglosaxona i també amb les possibilitats que proporciona l'anglès i, en general, la preeminència de la seva cultura al món, a més de la revolució dels transports, de la tecnologia i de les comunicacions que els permet viure a les Illes Balears però estar constantment vinculats al seu país d'origen. Aquesta circumstància també és vàlida per moltes altres nacionalitats estrangeres.

Moltes famílies del Regne Unit viuen en urbanitzacions de Calvià, amb veïns de la mateixa nacionalitat i disposen dels seus negocis i botigues pròpies, fets que fan que no necessitin pràcticament sortir del col·lectiu propi.

Els fills i filles quan es troben en un institut com Bendinat, amb un nombre important de companys de la mateixa nacionalitat, tendeixen a convida-hi de manera separada de la resta. Això s'observa a l'entrada i sortida del centre, així com durant el temps d'esplai. Des del punt de vista educatiu, un dels millors exemples es troba en la poca acceptació que té per aquestes famílies la llengua catalana que troben que no és necessària, perquè la consideren local i amb poca projecció per al futur dels seus fills i també per als adults com a residents a les Illes.

Pensem que aquesta és la imatge de fa set anys. A través de l'estudi dels resultats acadèmics, els alumnes procedents del Regne Unit que arriben als nivells de 4t d'ESO i, sobretot, 2n de batxillerat sortosament han superat aquest handicap, fet que els ha permès superar les matèries lingüístiques de les dues llengües cooficials de la comunitat autònoma de les Illes Balears i, per tant, obtenir la titulació corresponent.

3. CONCLUSIONS

1. En relació amb el curs anterior, l'augment d'alumnat estranger s'observa principalment en les etapes no obligatòries i vinculades a la formació professional (PQPI, mòduls voluntaris) i en l'etapa d'educació infantil també s'incrementa l'alumnat estranger. Aquests alumnes provenen de famílies procedents de països del continent africà i d'altres àrees mundials del tercer món, atès que són aquests col·lectius els que es troben en processos de reagrupament familiar i, també hi trobem parelles més joves (entre 20 i 30 anys) en edat de procrear. Es tracta d'un fenomen molt visible en l'àmbit social (carrer, mitjans de transport, etc.) i també constatable en la matrícula dels centres educatius ubicats a les barriades on resideixen.
2. Continua el retorn de la població estrangera als països d'origen, generalment famílies senceres amb menors en edat d'escolaritat obligatòria, especialment destacable és el cas dels llatinoamericans. Per primera vegada, l'alumnat africà supera el procedent del continent americà, a causa del retorn d'una part significativa de l'alumnat llatinoamericà. Juntament amb aquest retorn de població estrangera, s'incrementa l'emigració de població balear cap a altres països per raons bàsicament laborals.
3. L'alumnat de nacionalitat estrangera matriculat a l'IES Bendinat al final de les dues etapes, a 4t d'ESO i a 2n de batxillerat, durant el curs 2012-2013, no presenta diferències significatives

respecte de l'alumnat espanyol pel que fa als resultats acadèmics. Al contrari, molts dels 72 alumnes estrangers d'aquests nivells terminals d'estudis (obligatori i postobligatori) obtenen una mitjana de notes superiors a les dels autòctons, fet en el qual influeixen, evidentment, les expectatives familiars i el repte que suposa sobretot l'àmbit de coneixement lingüístic.

4. L'èxit escolar de l'alumnat estranger matriculat al sistema educatiu de les Illes Balears depèn de molts factors. Cal destacar que el temps d'incorporació al sistema educatiu de les Illes Balears influeix de manera notable en la integració i l'èxit escolar de l'alumnat estranger i també el nivell socioeconòmic de les famílies (entorn familiar, expectatives, mesures de suport, etc.) i, de manera complementària, la nacionalitat de procedència de les famílies, ja que en el cas de Bendinat la majoria d'alumnes són de països de la Unió Europea, un petit percentatge de l'Europa de l'Est i de Llatinoamèrica i, pocs d'altres indrets mundials.
5. Ara que els indicadors de la crisi econòmica comencen a millorar, la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats hauria de recuperar els diferents programes d'integració que tan bons resultats han donat en cursos anteriors (tallers interculturals, mesures de reforç lingüístic, dotació de professorat específic de suport a la integració dels nousvinguts, etc.)
6. I, finalment, cal destacar la complexitat de la comunitat educativa de l'IES Bendinat, que mostra el fet de la nostra anàlisi: un total de 73 alumnes tenen els dos llinatges estrangers, per tant, això implica que el 27,03% del total són de pares o famílies estrangeres i únicament 63 alumnes (23,3% del total) presenten els dos llinatges d'origen balear.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

AA. VV. (2010). **Fracàs i abandonament escolar a Espanya**. Obra Social La Caixa. Col·lecció Estudis Socials. Núm. 29. Barcelona.

Alcaraz de Sotomajor Posadillo, Alberto (2007). **El rendimiento académico de los alumnos inmigrados en España: un estudio de caso**. Tesis doctoral.

IBESTAT. Institut d'Estadística de les Illes Balears. www.ibestat.info/ibestat

Vidaña, L. (2006). El creixement de l'alumnat estranger a les Illes Balears durant el curs 2005-2006. Una aproximació als resultats acadèmics de l'alumnat estranger. Curs 2005-2006. Pàg. 196-236. *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2006*. www.uib.anuari.es

Vidaña, L. (2007). Educació i immigració a les Illes Balears: característiques i anàlisi evolutiu. Pàg. 96-137. *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2007*. www.uib.anuari.es

Rendiment acadèmic a les titulacions universitàries oficials de grau

Juan José Montaña

Maria Palou

Maria Jesús Mairata

RESUM

El rendiment acadèmic constitueix un aspecte determinant en l'àmbit de l'educació superior per les seves implicacions en el compliment de la funció formativa de les institucions educatives i el projecte educatiu dels estudiants, i especialment en el moment actual en el qual han començat a graduar-se els primers titulats universitaris d'acord amb l'establert per l'espai europeu d'educació superior (EEES). En aquest context, el propòsit del present estudi és conèixer el rendiment acadèmic dels alumnes que constitueixen la primera promoció de titulats universitaris dels títols oficials de grau a la Universitat de les Illes Balears (UIB). Per assolir aquest objectiu, s'han obtingut les següents taxes globals de la UIB, a més dels seus valors per anys acadèmics i per branques de coneixement: taxa de rendiment: 78.04%, taxa d'èxit: 85.43%, taxa d'abandonament al primer any: 25.25%, taxa d'eficiència: 97.31% i taxa de graduació: 40.00%. Finalment, se discuteixen i s'interpreten els resultats obtinguts en el marc del sistema universitari espanyol.

RESUMEN

El rendimiento académico constituye un aspecto determinante en el ámbito de la educación superior por sus implicaciones en el cumplimiento de la función formativa de las instituciones educativas y el proyecto educativo de los estudiantes, y especialmente en el momento actual en el que han comenzado a graduarse los primeros titulados universitarios de acuerdo con lo establecido por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este contexto, el propósito del presente estudio es conocer el rendimiento académico de los alumnos que constituyen la primera promoción de titulados universitarios de los títulos oficiales de grado en la Universitat de les Illes Balears (UIB). Para alcanzar este objetivo, se han obtenido las siguientes tasas globales de la UIB, además de sus valores por años académicos y por ramas de conocimiento: tasa de rendimiento: 78.04%, tasa de éxito: 85.43%, tasa de abandono en el primer año: 25.25%, tasa de eficiencia: 97.31% y tasa de graduación: 40.00%. Finalmente, se discuten y se interpretan los resultados obtenidos en el marco del sistema universitario español.

I. INTRODUCCIÓ

L'acompliment dels estudiants universitaris és un tema d'interès comú a totes les institucions d'educació superior, nacionals i internacionals. En els darrers anys, amb la adaptació a l'EEES (espai europeu d'educació superior), s'ha incrementat l'interès pels resultats de l'aprenentatge dels estudiants i la preocupació per l'eficàcia i l'eficiència del sistema universitari.

Per una part, les universitats han de millorar els estàndards de resultats per les pressions que reben de les agències d'acreditació, els requeriments dels ocupadors i la competència amb altres universitats (Nonis, Wright 2003). De l'altra, el canvi de paradigma educatiu que s'ha produït, com a conseqüència de l'adaptació a l'espai europeu, fa necessari conèixer l'oportunitat i l'adequació, en termes d'acompliment dels estudiants, de les noves titulacions.

El rendiment acadèmic dels estudiants universitaris és un resultat imprescindible en l'abordatge de la qualitat de l'educació superior, atès que és un indicador de l'aprenentatge aconseguit pels estudiants,

objectiu central de l'educació. Les investigacions sobre aquest tema ofereixen als responsables de l'educació informació sòlida i rellevant per a la reflexió i la presa de decisions en aquesta matèria (Mairata, Montaña, Palou, Miró de Mesa, Sánchez 2010), a la vegada que contribueixen a la tasca de rendició de comptes als ciutadans sobre la situació i la gestió que duen a terme.

Característiques del model educatiu de l'EEES

Tal com estableixen Montaña, Mairata i Palou (2012) en la seva descripció del model educatiu de l'EEES, un dels objectius fonamentals del procés de convergència europea és promoure el canvi metodològic en l'ensenyament superior. A més dels canvis relatius a l'organització dels ensenyaments i al sistema de còmput de l'activitat acadèmica, l'EEES implica un canvi de paradigma i centra l'eix de l'ensenyament en l'aprenentatge autònom de l'estudiant i en la renovació de la metodologia didàctica.

Enfront del paradigma tradicional que centra l'eix de l'ensenyament sobre la tasca del professor, amb l'EEES el centre d'activitat passa del professorat a l'estudiant. Aquest enfocament es basa en el principi que només s'aconsegueix un aprenentatge eficaç quan és l'estudiant mateix el que assumeix la responsabilitat en l'organització i el desenvolupament del seu aprenentatge. Aquesta concepció de la formació com un procés actiu, del qual és responsable l'estudiant, es duu a terme fonamentalment a través de l'estudi i el treball autònom de la pròpia persona.

D'altra banda, a més de coneixements, es fa necessària l'adquisició de competències, enteses com les capacitats i les actituds requerides des de l'àmbit professional. Les competències es defineixen com una combinació de coneixements (saber i comprendre), habilitats (saber actuar) actituds o valors (saber ser) que capaciten la persona per afrontar amb garanties la resolució de problemes o la intervenció en un assumpte en un context acadèmic, professional o social determinat.

En aquesta línia, els plans d'estudi de l'EEES es dissenyen al voltant de l'adquisició de competències, tant genèriques com específiques, és a dir, se centren en la definició del que l'estudiant haurà de ser capaç d'efectuar després d'haver superat un període d'aprenentatge.

Aquest enfocament d'ensenyament centrat en el treball de l'estudiant i basat en les competències que ha d'adquirir comporta canvis significatius, tant en les modalitats i metodologies d'ensenyament com en els procediments d'avaluació.

Les metodologies tradicionals s'han substituït per unes altres més actives (seminaris, tallers, treball cooperatiu i en grup, aprenentatge basat en problemes, etc.) amb les quals l'estudiant assumeix un paper actiu i es fa protagonista de la seva formació. De la mateixa manera, s'han adaptat els sistemes i procediments d'avaluació.

En aquest sentit, De Miguel (2005), estableix quatre característiques diferenciadores de l'avaluació centrada en les competències. En primer lloc, l'avaluació centrada en les competències implica valorar d'una forma integrada tots els components de la competència. En segon lloc, està referida al criteri mitjançant la definició prèvia dels criteris o nivells de competència que orientin la qualificació de l'estudiant. En tercer lloc, amb l'avaluació centrada en les competències els estudiants comparteixen

amb el professorat la responsabilitat tant en la pròpia avaluació com en l'avaluació de companys. I, en quart lloc, l'avaluació centrada en les competències és contínua i formativa.

Per tot el comentat, l'aprenentatge i, per tant, el rendiment acadèmic dels alumnes de grau adaptats a aquesta nova metodologia docent hauria de ser millor que el dels alumnes de llicenciatura i diplomatura de l'anterior ordenació. En aquest sentit, l'estudi comparatiu de Montañó, Mairata i Palou (2012) entre el rendiment acadèmic d'estudiants de grau, i el d'estudiants de llicenciatura i diplomatura, posa de manifest que si bé la taxa de rendiment no varia, amb els títols de grau s'experimenta un augment de la taxa de crèdits avaluats, de la taxa d'èxit, així com de la mitjana de les qualificacions de les assignatures.

Definició conceptual del rendiment acadèmic

El rendiment acadèmic és un concepte multidimensional, relatiu i contextual, del qual és difícil aportar un criteri que el defineixi que sigui acceptat per tots (González-López 2004). Però, el que és un fet plenament assumit pels responsables universitaris i per la societat en general és que es tracta d'un indicador directe de la qualitat de l'ensenyament (Escudero 2000).

D'acord amb Himmel (2002) el rendiment acadèmic pot definir-se com el grau d'assoliment dels objectius establerts en els programes oficials d'estudi. Així, el rendiment es pot considerar com el resultat assolit per l'individu com a conseqüència del procés d'ensenyament-aprenentatge, que es manifesta en l'adquisició de coneixements, habilitats i actituds i que es mesura pels resultats de l'aprenentatge.

Tejedor i García-Valcárcel (2007) diferencien entre rendiment acadèmic immediat i rendiment acadèmic diferit. El rendiment immediat fa referència al nivell de superació de les exigències que s'estableixen per aprovar una assignatura, curs o titulació, és a dir, el grau d'assoliment dels aprenentatges prevists d'acord amb els objectius educatius. Aquest rendiment es vincula amb els resultats dels alumnes al llarg dels estudis (qualificacions, èxit, abandonament, etc.).

El rendiment acadèmic diferit es refereix a la utilitat de la formació que s'ha rebut; és a dir la manera com el mercat laboral acull els titulats universitaris i valora la seva formació. Aquest rendiment es correspon amb les necessitats del món laboral i la satisfacció dels ocupadors i es vincula amb el grau d'ocupabilitat, el nivell del lloc de feina ocupat, etc.

Els determinants del rendiment

Les investigacions educatives sobre aquest tema són nombroses i mostren una gran diversitat de línies d'estudi, la qual cosa informa de la seva complexitat i importància (Tomás, Expósito, Sempere 2014).

Les investigacions varien segons la perspectiva des de la qual s'estudia el rendiment. Des de la perspectiva psicològica, s'inclouen factors de personalitat, estils cognitius, intel·ligència, motivació i autoconcepte; des de la pedagògica, estils d'ensenyament-aprenentatge, percepció del professorat, mètodes d'ensenyament, estratègies d'avaluació, tècniques d'estudi; des de la sociològica, aspectes socials com la situació laboral, econòmica, lloc de residència, etc.

Malgrat aquesta diversitat, hi ha un consens generalitzat que el rendiment dels alumnes, en tots els nivells educatius, està determinat per múltiples factors interrelacionats, tant de tipus intern com de tipus externs a l'estudiant (Garbanzo 2007; Artunduaga 2008; Córdoba, García-Preciado, Luengo, Vizuet, Molina 2011). Artunduaga (2008) indica que aquests factors poden estar relacionats, entre d'altres, amb variables personals de l'estudiant, com les demogràfiques (edat, sexe, experiència laboral...), les cognoscitives (aptituds, rendiment previ, capacitats i habilitats, etc.), i les actitudinals (interès, autoconcepte, habilitats socials, etc.), i amb variables contextuais com les pedagògiques (actitud, formació, experiència i personalitat del professor, grandària del grup, clima de la classe, etc.) institucionals (tipus i mida del centre i polítiques educatives), entorn social, familiar i cultural (nivell educatiu dels pares, clima familiar, integració social de l'estudiant, etc.).

En relació amb això, cal esmentar que els resultats obtinguts en els múltiples estudis empírics realitzats en l'àmbit universitari varien segons el context o la titulació analitzada. Es troben poques variables significatives que siguin independents del context analitzat; el major acord entre les investigacions analitzades s'ha trobat en unes poques variables: el rendiment previ de l'estudiant (González-López, 2004; Salanova, Schaufeli, Martínez, Bresó 2010; Tejedor 1998) i les hores de dedicació al estudi (Chow 2010; Fazio 2004; Vélez, Roa 2005).

La mesura del rendiment acadèmic

La variable més emprada pels investigadors a l'hora d'aproximar-se al rendiment acadèmic són les qualificacions. Fins ara, els crèdits acumulats s'han utilitzat amb molta menor freqüència.

Els indicadors utilitzats per valorar el rendiment immediat són (Álvarez, García, Gil 1999; De Miguel, Arias 1999) les qualificacions acadèmiques, la duració mitjana dels estudis, les taxes de rendiment, l'èxit, l'abandonament, la graduació i el progrés per assignatura, curs o titulació.

Els indicadors més comuns per avaluar el rendiment diferit són la satisfacció amb els estudis i el treball per part dels titulats, el nivell del treball ocupat i la demanda de titulats, les opinions dels titulats respecte a l'adequació de la formació rebuda i les opinions dels empresaris sobre la formació dels titulats que accedeixen al món laboral.

A més dels anteriors, des de la perspectiva de les institucions universitàries, el rendiment acadèmic diferit també es pot avaluar en termes del nivell de resposta a les necessitats i demandes socials. No obstant això, els estudis sobre avaluació del rendiment diferit són escassos; la manca de planificació dels resultats esperats per part de les institucions ha fet que la majoria d'estudis sobre rendiment se centrin en el rendiment immediat de l'alumnat.

2. FINALITAT I OBJECTIUS

El present estudi es planteja el propòsit general de conèixer la trajectòria dels resultats del rendiment acadèmic dels alumnes que constitueixen la primera promoció de titulats universitaris dels títols oficials de grau de la Universitat de les Illes Balears (UIB). Per assolir aquest objectiu,

s'analitzen les taxes de rendiment, èxit, abandonament al primer any, eficiència i graduació d'aquesta cohort d'estudiants per branques de coneixement i global.

3. MÈTODE

Mostra

Tenint en compte que els títols oficials de grau es varen implantar per primera vegada a la UIB entre els cursos acadèmics 2009-10 i 2010-11, s'ha treballat amb la cohort dels 2.748 estudiants de nou ingrés que durant els esmentats cursos varen constituir la primera promoció a començar un títol de grau oficial. Per tant, tenint en compte que els títols oficials de grau tenen una durada de quatre cursos, la primera promoció de graduats de la UIB es va donar al curs 2012-13. El quadre I es mostra la distribució dels estudiants per estudis i per branques de coneixement.

QUADRE I. NOMBRE D'ALUMNES MATRICULATS DE NOU INGRÉS PER ESTUDIS I BRANQUES DE CONEIXEMENT

Branques de coneixement i estudis	Nombre alumnes
Arts i humanitats	
Estudis Anglesos	99
Filosofia	30
Història	82
Història de l'Art	54
Llengua i Literatura Espanyoles	37
Llengua i Literatura Catalanes	35
Subtotal	337
Ciències	
Biologia	84
Bioquímica	56
Física	32
Química	35
Subtotal	207
Ciències de la Salut	
Fisioteràpia	43
Infermeria	137
Psicologia	102
Subtotal	282

Branques de coneixement i estudis	Nombre alumnes
Ciències Socials i Jurídiques	
Administració d'Empreses	230
Comunicació Audiovisual (CESAG)	29
Dret	218
Economia	95
Educació Infantil (UIB, CESAG)	186
Educació Primària (UIB, CESAG)	360
Educació Social	82
Geografia	32
Pedagogia	54
Periodisme (CESAG)	41
Relacions Laborals *	23
Treball Social	126
Turisme (UIB, Consell Insular d'Eivissa, Felipe Moreno)	131
Subtotal	1.607
Enginyeria i Arquitectura	
Enginyeria Agroalimentària i del Medi Rural *	37
Edificació	36
Enginyeria Electrònica Industrial i Automàtica *	92
Enginyeria en Telemàtica *	29
Enginyeria Informàtica *	105
Matemàtiques	16
Subtotal	315
TOTAL	2.748

* Es varen implantar per primera vegada el curs acadèmic 2010-11, la resta es va implantar per primera vegada al curs acadèmic 2009-10.

Procediment

S'ha realitzat un estudi longitudinal, de caràcter descriptiu, dels resultats de la cohort d'estudiants que entre els cursos acadèmics 2009-10 i 2010-11 varen constituir la primera promoció a començar un títol de grau oficial a la UIB. Les dades analitzades comprenen des d'octubre de 2009 fins a juny de 2014, per tant, s'analitza la trajectòria dels cursos acadèmics 2009-10, 2010-11, 2011-12 i 2012-13.

En el cas de la branca d'Enginyeria i Arquitectura, com es pot veure a la taula I, la majoria de les seves titulacions es varen implantar al curs 2010-11 i, per tant, no es donen les dades referides al curs 2009-10 de les diverses taxes ni es pot obtenir, per ara, donada la seva definició, la taxa d'eficiència per a aquesta branca de coneixement. En aquest mateix sentit, tenint en compte que

s'ha pogut analitzar les dades fins a juny de 2014 i manca el rendiment dels estudiants en el període de setembre de 2014, no podrem donar dades definitives sobre la taxa de graduació dels estudiants. La informació per analitzar el rendiment acadèmic s'ha extret de les actes oficials dels estudiants, que recullen la següent informació:

- Identificació de l'alumne
- Any acadèmic de referència
- Pla d'estudis
- Grup
- Crèdits matriculats, crèdits presentats i crèdits aprovats
- Tipus d'assignatura
- Convocatòria

Aquesta investigació parteix de la consideració que el rendiment acadèmic dels estudiants no s'explica únicament per les qualificacions obtingudes sinó que, si bé les qualificacions són una mesura dels resultats de l'ensenyament, per avaluar la qualitat de una institució necessitam altres indicadors. En aquest sentit, d'acord amb el Protocol de seguiment dels ensenyaments universitaris oficials (Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears, 2013), en aquest estudi analitzarem les següents taxes: rendiment, èxit, abandonament al primer any, eficiència i graduació:

- Taxa de rendiment del títol. Per a un curs acadèmic X , relació percentual entre el nombre de crèdits ordinaris superats en el títol T a la Universitat U i el nombre total de crèdits ordinaris matriculats en el títol T a la Universitat U .
- Taxa d'èxit del títol. Per a un curs acadèmic X , relació percentual entre el nombre de crèdits ordinaris superats en el títol T a la Universitat U i el nombre total de crèdits ordinaris presentats en el títol T a la Universitat U .
- Taxa d'abandonament al primer any. Relació percentual entre els estudiants de nou ingrés d'una cohort d'entrada C matriculats en el títol T en la Universitat U en el primer curs acadèmic X , que no s'han matriculat en aquest títol T en els cursos $X+1$ i $X+2$, i el nombre total d'estudiants de la cohort d'entrada C que accediren a l'esmentat títol T en la Universitat U en el primer curs acadèmic X . Hem considerat molt interessant centrar-nos a l'abandonament produït al primer any perquè és on es produeix el major nombre de desercions en l'educació superior (Mairata, Montaña, Palou, Miró de Mesa, Sánchez 2010).
- Taxa d'eficiència dels graduats. Relació percentual entre el nombre total de crèdits en què s'haurien d'haver matriculat els estudiants graduats d'una cohort de graduació G per superar un títol T en la Universitat U i el total de crèdits en els quals efectivament s'han matriculat els estudiants graduats d'una cohort de graduació G en un títol T en la Universitat U .
- Taxa de graduació del títol. Relació percentual entre els estudiants d'una cohort d'entrada C que superen, en el temps previst més un any, els crèdits conduents a un títol T en la Universitat U i el total dels estudiants de nou ingrés de la mateixa cohort C en l'esmentat títol T en la Universitat U .

L'avantatge que suposen els indicadors basats en crèdits és que permeten la comparació entre distintes disciplines; atès que les variacions són atribuïbles al nivell de competència dels alumnes i no als nivells d'exigència diferencial de les distintes titulacions com ocorre en el cas de les qualificacions (Rodríguez, Ruíz 2011).

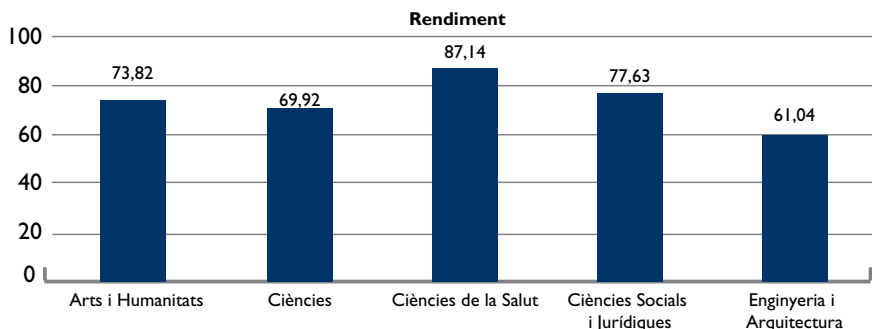
4. RESULTATS

El quadre 2 mostra la taxa de rendiment per any acadèmic i per branques de coneixement, mentre que el gràfic 1 mostra la taxa de rendiment per branques de coneixement. Recordem que la taxa de rendiment es defineix com la relació percentual entre el nombre de crèdits superats o aprovats, i el nombre de crèdits matriculats. La taxa de rendiment oscil·la entre el 61.04% (Enginyeria i Arquitectura) i el 87.14% (Ciències de la Salut) entre branques, amb una taxa global UIB del 78.04%. Per la seva part, es pot observar un increment lineal del rendiment a mesura que augmenta el curs des d'un 70.63% (2009-10) fins a un 85.43% (2012-13).

**QUADRE 2. TAXA DE RENDIMENT PER ANYS ACADÈMICS I
BRANQUES DE CONEIXEMENT**

	Arts i Humanitats	Ciències	Ciències de la Salut	Ciències Socials i Jurídiques	Enginyeria i Arquitectura	Total
2009-10	68.07	61.16	87.19	69.57	--	70.63
2010-11	70.98	68.44	82.20	75.44	53.18	71.35
2011-12	78.24	70.86	88.45	81.96	63.00	79.18
2012-13	82.33	84.93	91.29	87.04	74.08	85.43
Total	73.82	69.92	87.14	77.63	61.04	78.04

GRÀFIC 1: TAXA DE RENDIMENT PER BRANQUES DE CONEIXEMENT

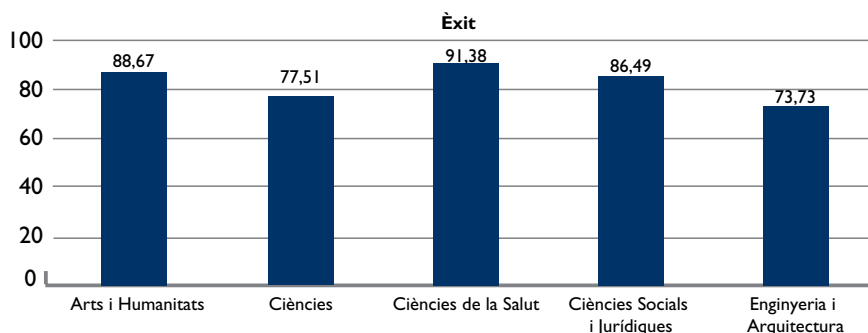


El quadre 3 mostra la taxa d'èxit per any acadèmic i per branques de coneixement i el gràfic 2, la taxa d'èxit per branques de coneixement. Recordem que la taxa d'èxit es defineix com la relació percentual entre el nombre de crèdits superats o aprovats i el nombre de crèdits presentats. La taxa d'èxit oscil·la entre el 73.73% (Enginyeria i Arquitectura) i el 91.38% (Ciències de la Salut) entre branques, amb una taxa global UIB del 85.43%. Per la seva part, es pot observar, igual que en el cas del rendiment, un increment de l'èxit a mesura que augmenta el curs des d'un 82.32% (2009-10) fins a un 91.28% (2012-13).

QUADRE 3. TAXA D'ÈXIT PER ANYS ACADÈMICS I BRANQUES DE CONEIXEMENT

	Arts i Humanitats	Ciències	Ciències de la Salut	Ciències Socials i Jurídiques	Enginyeria i Arquitectura	Total
2009-10	87.46	71.25	92.69	81.01	--	82.32
2010-11	86.38	76.56	87.22	84.80	67.53	81.98
2011-12	90.88	77.64	91.49	89.34	74.56	87.24
2012-13	90.72	87.72	94.36	92.51	83.58	91.28
Total	88.67	77.51	91.38	86.49	73.73	85.43

GRÀFIC 2: TAXA D'ÈXIT PER BRANQUES DE CONEIXEMENT

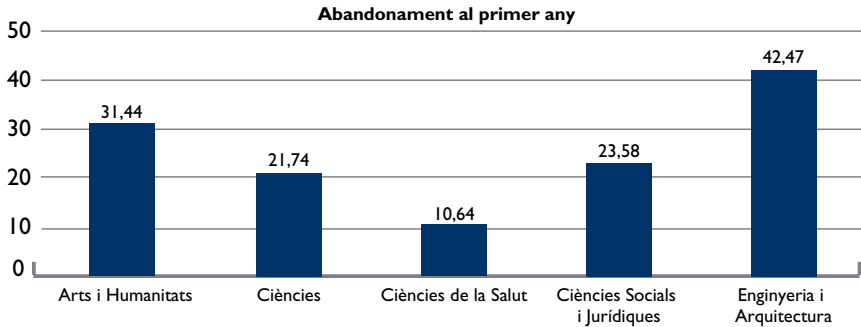


El quadre 4 i el gràfic 3 mostren la taxa d'abandonament al primer any per branques de coneixement. Recordem que la taxa d'abandonament al primer curs es defineix com la relació percentual entre el nombre d'alumnes de nou ingrés matriculats al primer curs i que no s'han matriculat als dos següents anys acadèmics i el nombre total d'alumnes de nou ingrés matriculats al primer curs de la mateixa cohort. La taxa d'abandonament al primer any oscil·la entre el 10.64% (Ciències de la Salut) i el 42.47% (Enginyeria i Arquitectura) entre branques, amb una taxa global UIB del 25.25%.

QUADRE 4. TAXA D'ABANDONAMENT AL PRIMER ANY PER BRANQUES DE CONEIXEMENT

	Arts i Humanitats	Ciències	Ciències de la Salut	Ciències Socials i Jurídiques	Enginyeria i Arquitectura	Total
Primer any	31.44	21.74	10.64	23.58	42.47	25.25

GRÀFIC 3: TAXA D'ABANDONAMENT AL PRIMER ANY PER BRANQUES DE CONEIXEMENT

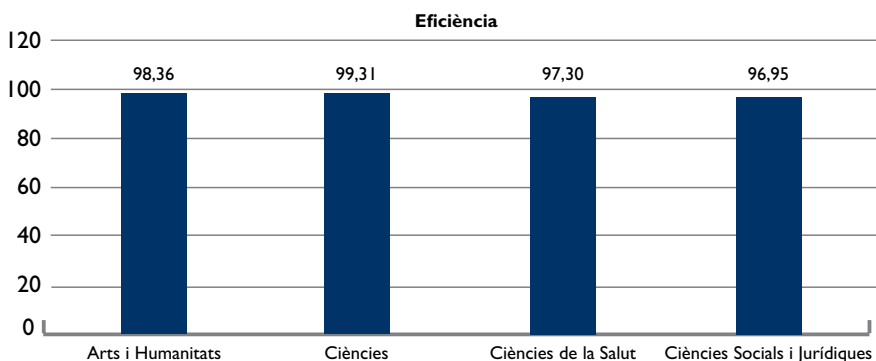


El quadre 5 i el gràfic 4 mostren la taxa d'eficiència per branques de coneixement per l'any acadèmic 2012-13, en el qual s'hauria d'haver graduat la cohort analitzada. Recordem que la taxa d'eficiència es defineix com la relació percentual entre el nombre de crèdits en els quals s'haurien d'haver matriculat els estudiants graduats per obtenir un títol i el nombre de crèdits en els quals efectivament s'han matriculat els estudiants graduats. Donat que la majoria de títols de la branca d'Enginyeria i Arquitectura varen començar en l'any acadèmic 2010-11, en el moment de la redacció del present treball, tal com s'ha comentat anteriorment, no hi ha disponibilitat de la taxa d'eficiència per a aquesta branca. La taxa d'eficiència oscil·la entre el 96.95% (Ciències Socials i Jurídiques) i el 99.31% (Ciències) entre branques, amb una taxa global UIB del 97.31%.

QUADRE 5. TAXA D'EFICIÈNCIA PER BRANQUES DE CONEIXEMENT

	Arts i Humanitats	Ciències	Ciències de la Salut	Ciències Socials i Jurídiques	Enginyeria i Arquitectura	Total
2012-13	98.36	99.31	97.30	96.95	--	97.31

GRÀFIC 4: TAXA D'EFICIÈNCIA PER BRANQUES DE CONEIXEMENT



Finalment, tenint en compte que en el moment de la redacció del present treball s'ha pogut fer el seguiment de la cohort analitzada fins al període d'avaluació del mes de juny de 2014, tal com s'ha comentat anteriorment, no tenim dades definitives sobre la taxa de graduació. Recordem que la taxa de graduació es defineix com la relació percentual entre el nombre d'estudiants que superen, en el temps previst més un any, els crèdits conduents a un títol i el nombre total d'estudiants de la mateixa cohort. Amb les dades que tenim fins al juny de 2014, estimam que la taxa de graduació global de la UIB se situa entorn al 40%.

5. CONCLUSIONS I DISCUSSIÓ

El propòsit d'aquest estudi ha estat conèixer els resultats acadèmics de la primera promoció de estudiants de les titulacions oficials de grau de la UIB. S'esperava que el canvi metodològic en la docència universitària iniciat en el marc de l'adaptació a l'EEES esdevingués un factor clau en la millora de la formació dels estudiants. En aquest canvi destaquen l'aprenentatge per competències, el paper actiu de l'estudiant, l'avaluació contínua, la importància del treball no presencial, l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació i de la guia docent com a eina de planificació i programació de les assignatures.

Encara que amb resultats diferencials segons la titulació i la branca de coneixement, es pot afirmar que aquests mètodes d'ensenyament tenen una influència positiva en els resultats aconseguits per l'alumnat. En aquest sentit, d'acord amb l'estudi comparatiu sobre rendiment acadèmic entre títols de grau i llicenciatura / diplomatura realitzat per Montaña, Mairata i Palou (2012), les taxes de rendiment, eficiència i èxit han experimentat una millora amb els títols de grau. Per la seva part, també ha augmentat el nombre d'estudiants que es presenten a les activitats d'avaluació, amb la qual cosa podem considerar que el nou model produeix més participació en el procés d'ensenyament i aprenentatge per part de l'alumnat, i ha millorat els resultats dels estudiants, tant pel que fa al nombre de crèdits superats com a les qualificacions.

Per la seva part, encara que la taxa d'abandonament el primer any de grau, amb un 25.25%, ha millorat respecte de les llicenciatures i diplomatures (Mairata, Montaña, Palou, Miró de Mesa, Sánchez 2010), segueix sent un índex alt. El mateix passa amb la taxa de graduació de grau estimada en un 40% en el present estudi. Podríem pensar que la renovació metodològica de l'EEES incrementa l'exigència cap als estudiants, és a dir, l'aprenentatge actiu requereix més dedicació i implicació (Lloret, Mir 2007). Aquesta exigència si bé podria traduir-se en una major adherència dels estudiants a temps complet, també portaria associat un increment de les dificultats dels alumnes que compaginen estudis i treball. Recordem que un dels motius principals d'abandonament dels estudis és, precisament, la impossibilitat de compaginar els estudis amb el treball (Mairata, Montaña, Palou, Miró de Mesa, Sánchez 2010). L'alta taxa d'abandonament al primer any segurament està relacionada amb aquesta dificultat. D'altra banda, la taxa de graduació obtinguda suggereix que els estudiants es veuen obligats a incrementar els anys d'estudi per treure les assignatures. Això implica que les autoritats acadèmiques hauran de revisar i calibrar el nivell i la complexitat dels coneixements, habilitats i actituds exigits curs per curs a cada títol, així com la càrrega de treball necessari per assolir-les.

Els valors donats pel Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013) sobre les dades bàsiques del sistema universitari espanyol del curs 2013-14 mostren als títols de grau una taxa de rendiment del 72.1% (UIB: 78.04%), una taxa d'èxit del 84.5% (UIB: 85.43%) i una taxa d'abandonament al primer any del 19.0% (UIB: 25.25%). Així, les taxes de rendiment i d'èxit de la UIB estan per damunt del nivell mitjà de la resta d'universitats, però també la taxa d'abandonament al primer any.

Els resultats de les taxes d'abandonament al primer any i les taxes de graduació dels títols de grau a la UIB necessiten una reflexió per part de l'institució universitària per prendre iniciatives i decisions conduents a la seva millora. Aquestes mesures s'han de traduir necessàriament en la garantia de l'adquisició de les competències per part dels estudiants establertes al pla d'estudis, el seu èxit en el seu pas per la universitat i, en conseqüència, la millora de la qualitat de l'oferta formativa de la UIB.

Arran dels resultats obtinguts, també podem demanar-nos si s'han aconseguit els objectius prevists en els plans d'estudis. Aquesta és una qüestió fonamental, atès que per a la renovació de l'acreditació dels títols oficials les agències de qualitat avaluaran la consecució dels resultats prevists a les memòries verificades i amb això el compliment del compromís adquirit per la universitat amb la societat. En aquest sentit, es pot observar que les taxes obtingudes es corresponen en gran mesura amb les globals previstes: la taxa d'èxit obtinguda és del 85.43% i la prevista és del 82.48%; la taxa d'eficiència és del 97.31% i la prevista és del 80.55%; la taxa d'abandonament al primer any se situa en el 25.25% davant el 29.58% previst als plans d'estudis i, finalment, la taxa de graduació és del 40% i la previsió és del 37.48%.

Finalment, cal tenir present que tot sistema educatiu ha de comptar amb indicadors que en permetin avaluar l'eficàcia. Els resultats d'aquestes investigacions sobre rendiment acadèmic ofereixen informació rellevant per retroalimentar els processos d'ensenyament i de qualitat acadèmica. Malgrat aquesta necessitat, cal esmentar que el present estudi ha de ser complementat amb futurs estudis que superin les seves limitacions. L'estudi del rendiment en l'educació superior és més complicat que en els altres nivells educatius. Per una part, perquè el nombre de crèdit matriculats per any varia, segons si es tracta d'alumnat a temps complet o a temps parcial, de manera que no es poden comparar els resultats d'ambdós tipus d'estudiants. I de l'altra, els continguts, l'exigència i la dificultat dels estudis també són diferents en uns i altres estudis. Per tal d'afinar els resultats de la implantació de les titulacions oficials de grau consideram que s'haurien de fer estudis diferencials segons el tipus d'estudiant i, a més, completar-los amb altres estudis de caire més qualitatiu. La realització d'aquests estudis permetrà tenir una imatge més completa de la qualitat de l'oferta formativa de la nostra universitat.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Álvarez, V.; García, E.; Gil, J. (1999). El rendimiento académico en la Universidad desde la perspectiva del alumnado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, núm. 17(10), pàg. 23-42.
- Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears (2013). Protocol de seguiment dels ensenyaments universitaris oficials (document de treball).
- Artunduaga, M. (2008). Variables que influyen en el rendimiento académico en la universidad [en línia]. <www.slideshare.net/1234509876/variables-del-rendimiento-academico-universidad>.
- Chow, H. P. H. (2010). Predicting academic success and psychological wellness in a sample of Canadian undergraduate students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, núm. 8(2), pàg. 473-496.
- Córdoba, L. G.; García-Preciado, V.; Luengo, L. M.; Vizúete, M.; Molina, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de investigación Educativa*, núm. 29(1), pàg. 83-96.
- Escudero, T. (2000). La evaluación y mejora de la enseñanza en la universidad: otra perspectiva. *Revista de Investigación Educativa*, núm. 18(2), pàg. 405-416.
- Fazio, M. V. (2004). *Incidencia de las horas trabajadas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios argentinos* (Documento de trabajo n° 52). Argentina: Universidad Nacional de la Plata.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista de Educación*, núm. 31(1).
- González-López, I. (2004). Realización de un análisis discriminante explicativo del rendimiento académico en la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, núm. 22(1), pàg. 43-59.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad de la Educación*. Consejo Superior de Educación. Ministerio de Educación, Xile, núm. 17, pàg. 91-108.
- Lloret, T.; Mir A. (2007). ¿Qué ha ocurrido en el primer año de implementación del EEES en algunas titulaciones?: Un primer balance en la UPF en términos de rendimiento académico, satisfacción y proceso de enseñanza-aprendizaje. *REDU*, vol. 5, núm. 1.
- Mairata, M. J.; Montañó, J. J.; Palou, M.; Miró de Mesa, R.; Sánchez, R. (2010). Anàlisi del perfil i de les causes d'abandonament a l'educació superior. A: March, M. X. (comp.). *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2010*. Palma de Mallorca: Fundació Guillem Cifre de Colonya, pàg. 202-219.

Miguel, M. de (2005). Cambio de paradigma metodológico en la educación superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, núm. 2, pàg. 16-27.

Miguel, M. de; Arias, J. M. (1999). La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria. *Revista de Educación*, núm. 320, pàg. 353-377.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Datos básicos del sistema universitario español. Curso 2013/2014*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Montaño, J. J.; Mairata, M. J.; Palou, M. (2012). Estudi comparatiu del rendiment acadèmic dels estudiants amb títols de grau i amb títols de l'anterior ordenació. A: March, Martí X. (comp.). *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2012*. Palma de Mallorca: Fundació Guillem Cifre de Colonya, pàg. 206-217.

Nonis, S. A.; Wright, D. (2003). Moderating effects of achievement striving and situational optimism on the relationship between ability and performance outcomes of college students. *Research in Higher Education*, núm. 44(3), pàg. 327-346.

Rodríguez, R.; Ruiz, J. (2011). Indicadores de rendimiento de estudiantes universitarios: calificaciones versus créditos acumulados. *Revista de Educación*, núm. 355, pàg. 467-492.

Salanova, M.; Schaufeli, W.; Martínez, I.; Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: the mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, núm. 23, pàg. 53-70.

Tejedor, F. J. (1998). *Los alumnos de la Universidad de Salamanca*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Tejedor, F. J.; García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y los alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, núm. 342, pàg. 443-473

Tomás, J. V.; Expósito, M.; Sempere, S. (2014). Determinantes del rendimiento académico en los estudiantes de grado. Un estudio en administración y dirección de empresas. *Revista de Investigación Educativa*, núm. 32(2), pàg. 379-392.

Vélez, A.; Roa, C. N. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educación Médica*, núm. 8(2), pàg. 74-82.

**IV. L'EDUCACIÓ SOCIAL
A LES ILLES BALEARS:
REALITAT, ESPAIS I INSTITUCIONS**

Sharing Childhood, compartint la infància a les escoles amb una mirada intergeneracional. El primer any de feina junts

Carme Orte

Margalida Vives

Belén Pascual

Maria Antònia Gomila

RESUM

El present capítol reflexiona sobre el treball realitzat al projecte europeu intergeneracional “Compartir la Infància, Sharing Childhood”, durant el curs escolar 2013-2014. Aquest programa té una durada de dos anys i pretén, sota la coordinació del GIFES (Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social de la UIB), i juntament amb la Foundation for the Development of the Education System (Lodz, Polònia) i l'organització el Bayat Halk Egitim Merkezi Mudurlugu (Afyonkarahisar, Turquia), dissenyar, implementar i avaluar un projecte formatiu intergeneracional inserit en el currículum escolar i, en segon lloc, elaborar una guia de bones pràctiques de projectes educatius intergeneracionals.

Els implicats en aquest projecte són, per a cada país participant, les institucions esmentades, un grup de persones grans amb unes determinades característiques i unes escoles també obertes a la seva comunitat i amb experiència en projectes europeus. Per aconseguir-ho, s'ha plantejat treballar de forma intensa i a diferents nivells (internacional, amb persones grans, amb escoles, amb el grup d'investigació...) de forma coordinada i amb uns objectius claus. En aquest capítol presentem els resultats de la feina realitzada durant aquest curs.

RESUMEN

El presente capítulo reflexiona sobre el trabajo realizado en el proyecto europeo intergeneracional “Compartir la Infancia, Sharing Childhood”, durante el curso escolar 2013-2014. Este programa tiene una duración de dos años y pretende, bajo la coordinación de GIFES (Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social de la UIB), y junto a la Foundation for the Development of the Education System (Lodz, Polonia) y la organización el Bayat Halk Egitim Merkezi Mudurlugu (Afyonkarahisar, Turquía), diseñar, implementar y evaluar un proyecto formativo intergeneracional insertado en el currículum escolar y, en segundo lugar, elaborar una guía de buenas prácticas de proyectos educativos intergeneracionales.

Los implicados en este proyecto son, en cada país participante, las instituciones anteriormente mencionadas, un grupo de personas mayores con unas determinadas características y unas escuelas también abiertas a su comunidad y con experiencia en proyectos europeos. Para conseguirlo, se ha planteado trabajar de forma intensa y en diferentes niveles (internacional, con personas mayores, con escuelas, con el grupo de investigación...) de forma coordinada y con unos objetivos claves. Presentamos en este capítulo los resultados del trabajo realizado durante este curso.

INTRODUCCIÓ

Els antecedents d'aquest projecte es contextualitzen en la línia de treball intergeneracional que du a terme el Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) des de 2007 (Macías, Alzina, Tur 2010; Macías, Orte, March 2011; Macías, Orte, March 2012); i hi conflueixen no sols la dilatada experiència en programes d'aprenentatge al llarg de tota la vida destinats a les persones grans —n'hem de destacar la creació de la Universitat Oberta de Majors (UOM), el 1998, a la Universitat de les Illes Balears—, sinó també l'avaluació positiva d'altres projectes intergeneracionals anteriors d'àmbit internacional.

A més, cal tenir present algunes dades significatives sobre les relacions intergeneracionals en els nostres dies. A nivell nacional, Enciso (2012) afirma que hi ha una diferència entre l'opinió que tenen les persones grans de la seva relació amb els joves (segons Condicions de Vida del CIS, el 2006 un 38% de persones grans afirmaven que tenien contacte diari o quasi diari amb els seus néts, mentre que, segons el Sondeo Sobre la Joventud en España del 2007, el contacte dels joves amb les persones grans era del 67,3% a diari o quasi a diari). Aquesta diferència probablement s'explica pel fet que a les persones grans sols se'ls demana pel contacte amb generacions de la seva pròpia família, mentre que la pregunta formulada als joves és oberta a la relació amb generacions de persones grans en general.

A nivell internacional, el treball publicat per Hatton i Ohsako (2001) encamina la necessitat dels programes intergeneracionals per determinades tendències comunes identificades en la revisió del treball en diferents països: a) augment de l'esperança de vida; b) canvis en els patrons econòmics i de benestar que fan que les persones majors o bé siguin un element indispensable per al sosteniment familiar o bé que se'ls vegi com una càrrega, cosa que fa disminuir el respecte vers les persones grans; c) els canvis i les reordenacions en les estructures familiars, que tenen efectes en les polítiques socials; d) la promoció i el desenvolupament del moviment «Aprentatge al llarg de tota la vida»; e) les relacions canviants entre persones grans i joves; i f) la necessitat d'una política social estable compromesa (Hatton i Ohsako (2001).

Amb l'objectiu, doncs, de poder continuar treballant no sols amb l'aprenentatge al llarg de tota la vida, sinó també amb la idea que les persones majors no sols puguin participar, sinó també contribuir de forma activa a la societat, es va presentar i aprovar el projecte internacional Sharing Childhood (SACHI). La proposta de crear i adaptar un projecte educatiu comú a dues generacions en el context dels centres escolars de primària és l'eix vertebrador de tota l'estructura organitzativa. Entenem que perquè les dues generacions no sols puguin adquirir nous valors educatius, sinó que percebin de forma positiva (o augmentin aquesta) l'intercanvi intergeneracional d'experiències, s'ha d'aplicar una metodologia activa, participativa i significativa. D'aquí que aquests criteris fossin bàsics per a la selecció de les escoles participants en el projecte.

El grup de persones majors seleccionat té unes inquietuds i uns interessos que possibiliten una transmissió positiva de valors, de coneixements i d'experiències, altament beneficiosa per a les dues generacions que treballen juntes i que comparteixen les vivències. En aquest sentit, hem d'entendre que el punt comú i l'origen del projecte és la infància viscuda als 11-12 anys, una època prou significativa a nivell personal, tant per a les persones grans com per als infants que han cursat cinquè d'educació primària i que el curs 2014-2015 acabaran l'educació primària.

L'entrada a les aules els possibilitarà el desenvolupament de nous aprenentatges, fruit de la interacció; aprenentatges més significatius; actituds més propers a les persones grans, amb el descobriment de punts en comú que facilitaran l'apropament intergeneracional i el plaer i l'interès per descobrir les realitats viscudes per generacions anteriors i viscudes actualment pels infants. De manera que el treball no sols es fa a través de continguts i competències curriculars, sinó que també se cerca anar més enllà a fi d'establir vincles i sentiments positius vers les generacions amb les quals interactuem.

I. PROGRAMES INTERGENERACIONALS, BENEFICIS I RISCOS

Les primeres recomanacions de les Nacions Unides (1995, 2000, 2002) així com les diferents comunicacions de la Comissió Europea contribueixen a la construcció del concepte de relacions intergeneracionals i a l'exposició de la idea de la necessitat emergent de promoure l'aprenentatge intergeneracional a Europa com a mitjà per aconseguir la solidaritat intergeneracional (Comissió Europea 2011). Aquesta idea es basa, seguint l'Eagle Project de 2008 i la mateixa Comissió Europea (2011), en el fet que les pràctiques intergeneracionals poden contribuir a l'equilibri de les desigualtats i superar la segregació social, amb la promoció de major capacitat de comprensió i de respecte entre les generacions, la qual cosa permet el desenvolupament de les societats. Cal apuntar que aquestes recomanacions tenen l'origen a Europa, en la dècada dels anys noranta del segle XX, quan apareix el concepte d'«una societat per a totes les edats», i es crea, entre d'altres, el Consorci Internacional per a Programes Intergeneracionals, el 1999.

Així doncs, tal i com s'ha comentat, el contacte intergeneracional ha anat perdent espai dins la nostra societat, espais que eren propis en la societat tradicional. Seguint el projecte Eagle (2008), els projectes intergeneracionals representen un gran benefici, perquè aglutinen generacions segregades i permeten construir «una major comprensió entre generacions, alenar a la ciutadania activa i la participació social, promoure el treball a través de generacions, permetre compartir recursos professionals i socials i de coneixement entre generacions, ajudar a fer front a problemes que són comuns entre les generacions i mantenir i construir capital humà i social simultàniament». Les diferents investigacions han proposat en els seus escrits diverses millores per a ambdues generacions. En els joves, augmenta la seva autoestima, la seva confiança, la seva responsabilitat social, el seu reconeixement de les persones majors i la millora del seu rendiment escolar, entre d'altres. Per a les generacions grans, els beneficis giren entorn a afavorir la seva participació activa, fomentar la seva visibilitat, evitar l'aïllament, augmentar la vitalitat, millorar la capacitat de fer front a malalties, aprendre a desenvolupar vincles d'amistat, augmentar la seva autoestima, la seva motivació... (IMSERO 2009; Bentancor 2009; ONU 2002; Pascual, Gomila 2013, Macías, Orte, March 2012).

Per a nosaltres, és també significatiu que aquests beneficis no sols se centren en la millora de diferents àmbits per a les generacions implicades i per a les seves relacions, ja que permeten rescatar i replantejar la transmissió cultural tradicional, uneixen generacions separades, afavoreixen que es comparteixin recursos entre generacions i que s'afrontin reptes socials junts... (Hatton, Ohsako 2001). Aquests beneficis també tenen impacte i conseqüències en altres generacions i institucions directament implicades, com les famílies, els professionals implicats i la comunitat en general. Així, la millora de les relacions familiars, del nivell de comunicació i de competències, del coneixement, el reconeixement i el suport mutu són factors que reverteixen en la convivència i la vida comunitària en general (Domínguez, 2012). Per a Hatton i Ohsako (2001), els beneficis dels programes intergeneracionals (PI) es traslladen a àmbits com l'economia i el treball (creació de llocs de feina dins els PI, especialment en col·lectius socialment vulnerables, com les dones en determinades cultures), la societat (foment de la cultura de la pau, augment de la qualitat de vida dels participants...); l'aprenentatge al llarg de tota la vida (intercanvi d'experiències educatives, cooperació amb els docents, promoció d'habilitats al llarg de tota la vida, estimulació de la coordinació escola-comunitat); i la salut (promoció de la participació social i l'envelliment actiu).

ENIL (2012) anima a treballar en diferents temàtiques i espais per tal d'ampliar el concepte i la pràctica intergeneracional. Aquest encoratjament, portat a l'àmbit escolar, proporciona no sols oportunitats d'aprenentatge per a les persones grans, sinó que, a més d'aconseguir els objectius descrits anteriorment, ofereix un model eficaç de foment de contribucions significatives de les persones grans dins la societat (International Learning in Schools in Europe, ILSE, Comissió Europea 2011).

Cert és, emperò, que no tot s'aconsegueix amb declaracions d'intencions. Així, els programes i projectes d'educació intergeneracional contenen certs riscos (ENIL 2012), com un inadequat disseny i planificació (que afecta a la capacitat per atreure possibles participants), una metodologia poc escaient (no col·laborativa) o una avaluació insuficient (que no permet mesurar l'impacte que les actuacions tenen en els grups participants) (Comissió Europea 2012; Domínguez 2012). Domínguez (2012) també considera un risc una limitada fonamentació teòrica i conceptual, així com les dificultats que afecten la sostenibilitat i la continuïtat en el temps (sovint per manca de finançament). Per ventura, aquests són els motius que han fet que, a nivell nacional, el nombre de PI hagi augmentat, però han estat pocs els que s'han mantingut estables i també han estat pocs els beneficiaris dels programes (Enciso 2012).

Com podem fer front, doncs, a aquests perills i millorar la situació dels PI a nivell nacional? La Comissió Europea (2012) recomana un major reconeixement per part de l'administració educativa i local, la continuïtat dels programes, a través d'un finançament adequat, de professionals de l'àmbit educatiu i social... Sánchez i Díaz (2005) i Sánchez (2007) reconeixen també la idea del treball comunitari en xarxa.

2. EL PROJECTE SHARING CHILDHOOD: COMPARTINT LA INFÀNCIA

La realitat social actual afavoreix que molts infants creixin sense la proximitat de la figura dels padrins, o sense el referent de persones grans properes. Aquest projecte pretén que aquesta relació i els seus beneficis es produeixin sempre adaptats a la realitat de l'entorn més proper de les dues generacions.

2.1. Objectius

Així doncs, treballam per crear i/o reforçar vincles emocionals positius entre generacions (també de forma indirecta amb la generació intermèdia, a través dels professors i dels pares dels alumnes), mostrant la persona gran des de diferents punts de vista i en dos moments del temps, passat i actual, a través de la infància. El projecte té com a objectiu acabar de rompre mites relacionats amb l'edat, afavorir la noció de la continuïtat, el desenvolupament i l'evolució de les distintes etapes evolutives, connectant la infància en diferents temps històrics. A través de la història en comú que es construeix es revisa l'espai i el temps compartit, l'escola, l'intercanvi constant, la fluïdesa d'experiències entre les diferents generacions. És important tenir en compte que també volem donar veu i visibilitat a un col·lectiu actiu i heterogeni, que té una especial energia que cal potenciar i orientar en el context de l'educació i de la ciutadania activa.

L'objectiu principal és que les relacions intergeneracionals es produeixin de forma natural en els espais educatius d'aprenentatge i de la vida quotidiana, que siguin estables en el temps i que dotem d'igual valor la infància d'una generació i de l'altra. Volem aconseguir que els grups es beneficiïn d'aquesta relació: els majors no sols poden transmetre la seva experiència des d'un vessant més activa, sinó que s'incorporen, a través de la pràctica, a la realitat quotidiana dels joves. De la seva banda, els joves tindran accés a aquesta gran riquesa, podran compararla amb la seva realitat i observaran que possiblement hi hagi més similituds que diferències entre la seva generació i la de les persones grans. En aquesta línia, i a partir de les orientacions educatives que es recullen en el currículum educatiu oficial de cada sistema educatiu d'educació primària dels països participants en el projecte, es fomenta l'educació en valors. Concretament, els objectius del projecte són:

- Crear una metodologia intergeneracional d'aprenentatge de nous valors a les escoles, a partir de la incorporació de persones grans al centre educatiu.
- Fomentar valors positius, relacionats amb les persones grans, a través de la potenciació d'una imatge de persona gran com a persona activa i dinàmica.
- Donar visibilitat i rol a les persones grans com a persones actives i fomentar una imatge positiva de les persones grans entre els infants i dins la societat en el seu conjunt.
- Promocionar habilitats socials, tant en els joves com en les persones grans a partir de la interrelació entre generacions diferents i el desenvolupament i posada en pràctica dels objectius comuns.
- Generar beneficis mutus i positius entre les dues generacions
- Intercanviar coneixements i competències
- Estendre el procés i la metodologia de feina intergeneracional i normalitzar-ho al currículum d'aprenentatge escolar, tant dels infants com de les persones grans.

Aquests objectius giren entorn de diferents components necessaris per a la gestió d'un programa intergeneracional (Sánchez, Díaz 2005): a) personal implicat; b) comunitat on s'aplica el projecte; c) institucionalització del projecte; d) administració; e) avaluació; f) participants; g) treball en xarxa, i h) finançament.

2.2. Participants

Tres són els grups protagonistes al llarg de la primera fase del projecte, amb els quals es fa feina de forma directa i coordinada. A partir del curs vinent, la generació de joves serà la que tindrà protagonisme, juntament amb la de les persones grans, en l'aplicació del programa dins les aules.

Ara, emperò, en aquesta primera fase, els protagonistes són:

- a) Grup de persones grans. Les persones grans seleccionades per dur endavant el projecte són persones actives, amb disponibilitat de temps i de mobilitat (el projecte contempla dos viatges internacionals, un a Polònia al llarg de la primera fase i un altre a Turquia a la segona fase). Els requisits bàsics, emperò, són un coneixement d'informàtica que els permeti tenir un paper actiu en el projecte, un coneixement d'anglès per a la comunicació internacional i, sobretot, un compromís vers el programa de dos anys (fins al juny de 2015).
- b) Escoles. El perfil de les escoles seleccionades respon a un tipus d'escola amb experiència amb projectes internacionals, amb obertura al seu entorn. Compten amb una metodologia de treball centrada en projectes, activa i participativa de tota la comunitat educativa, en què els alumnes hi juguen un paper protagonista i actiu.
- c) Institucions implicades. Les tres institucions tenen experiències prèvies d'altres projectes intergeneracionals amb persones grans, emmarcats dins l'àmbit educatiu i l'àmbit de l'aprenentatge al llarg de tota la vida. Cal comentar que dues de les tres institucions ja han participat en projectes internacionals anteriors de forma conjunta, consolidant, així, una estabilitat en les relacions internacionals i potenciant-la.

De cada grup s'han realitzat agrupaments a l'hora de concretar el treball dins cada centre educatiu, així comptant amb un total de tres grups de feina per a cada escola. En el darrer, el grup s'ha desdoblant, ja que es tracta d'un centre de dues línies, fet que no ocorre en els dos centres restants. Els grups de feina són:

- tres persones grans;
- un tutor/a com a referent, si bé es compta amb la participació de tots els equips directius i la cooperació d'altres mestres especialistes en determinades matèries de les quals es realitzarà alguna sessió quinzenal (per exemple, educació física);
- dos membres del grup d'investigació (GIFES), i
- associacions, clubs d'esplai, AMIPA... segons la realitat de cada centre. També es compta amb la col·laboració de clubs de jubilats i llars on acudeixen persones grans del barri.

2.3. Metodologia i temporalització

Al projecte aprovat participen GIFES (Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social, UIB), com a entitat coordinadora, la Foundation for the development of the education system (Lodz, Polònia) i el Bayat Halk Egitim Merkezi Mudurlugu (Afyonkarahisar, Turquia). La durada és de dos anys i es contempla dedicar el primer any a la planificació i l'estructuració del programa i el segon any a la implementació dins les aules del programa.

La primera passa va ser fer una reunió inicial amb les entitats que hi participen, amb l'objectiu de concretar i revisar l'organització del programa, les dates de la mobilitat i els responsables i la

distribució de les tasques del projecte. Al mateix temps, es varen concretar les necessitats formatives dels grups de persones grans, les accions prèvies que caldria fer a les escoles i els criteris de selecció de les persones grans i de les escoles participants.

Seguint McCrea, Weissman i Thorpe-Brown (2004), citats a Sánchez i Díaz (2005), després d'aquesta fase de planificació és el torn de la fase del reclutar els participants; tasca realitzada a cada un dels països participants i d'acord amb els criteris de selecció acordats prèviament. En el nostre cas, es va fer una selecció i es va presentar el projecte a un grup de persones grans que complien els requisits. Actualment hem tancat la fase d'orientació i formació dels participants; els dies 8 i 9 de juliol es va dur a terme un curs de formació estructurat en dues línies bàsiques, una centrada en l'aprenentatge de les dinàmiques i estructures pedagògiques emprades als centres amb els alumnes de tercer cicle de primària, de cara a potenciar que les persones grans es familiaritzin amb aquestes dinàmiques i entenguin el seu rol com un agent educatiu més, que comparteix amb els alumnes espais, experiències i coneixements, i no mostrant-se com simples «proveïdors» d'històries de les seves infàncies. La segona part de la formació es va centrar a revisar els continguts i la temporalització del projecte en general i de les unitats didàctiques en particular.

La proposta d'aquest treball és poder no sols implementar el programa pilot en tres centres educatius a les Illes Balears i als altres països participants, sinó també poder mantenir-lo al llarg del temps (quarta fase citada per McCrea, Weissman, Thorpe-Brown 2004). La taula següent mostra el desenvolupament del projecte durant els dos anys de durada:

QUADRE I. TEMPORALITZACIÓ DEL PROJECTE SACHI

Data	Tasca	Objectiu
Novembre de 2013	Reunió inicial amb els <i>partners</i>	Concretar proposta, temàtiques de les U. D i adaptació del calendari i de la feina.
Desembre de 2013	Reunió GIFES	Concretar i seleccionar centres i grup de persones majors.
Gener de 2014	1a reunió amb els centres	Presentació del projecte als centres; possibles contactes amb associacions del barri.
Febrer de 2014	1a reunió amb persones grans	Presentació del projecte. Distribució de tasques i funcions; possibles agrupaments.
Març - juny de 2014	Reunions de treball	Concreció del treball que s'ha de fer a cada centre; reunió amb escoles, grup de sèniors, associacions i GIFES. Definició de funcions i tasques específiques que s'han de dur a terme en cada una de les sessions. Suport GIFES.
Maig de 2014	Trobada a Polònia amb els <i>partners</i>	Revisió de les tasques de cada <i>partner</i> , revisió del projecte a cada país.
20 de maig de 2014	Reunió conjunta de participants SACHI de les Illes Balears	Reunió conjunta de tots els agents implicats (sèniors, escoles, associacions, grup GIFES).
Juny de 2014	Reunió nacional OAPEE	Revisió dels punts en comú dels projectes d'aprenentatge permanent europeus que es duen a Espanya.
Juliol de 2014	Sessió de formació	Formació en tècniques de treball cooperatiu, concreció de les U. D.

Data	Tasca	Objectiu
Setembre de 2014	Reunió de treball	Concreció del treball a cada centre (horaris i assignatures)
Final setembre de 2014	Sessió inicial	Primera sessió, presentació
Setembre de 2014 – gener de 2015	1a - 8a sessions dins les aules	Desenvolupament del treball de forma regular (quinzenal)
Setembre de 2014 – gener de 2015	Seguiment de les sessions	Reunions quinzenals per avaluar l'evolució del projecte
Febrer de 2015	Trobada a Turquia	Valoració de la implementació dels projectes a cada país
Febrer - maig de 2015	Reunió de treball	Avaluació del projecte pilot. Inici de l'elaboració de la guia de bones pràctiques.
Maig de 2015	Trobada final a les Illes Balears amb els <i>partners</i>	Cada centre exposarà al llarg del curs el treball realitzat, es farà una exposició conjunta amb els <i>partners</i> a Mallorca
Juny de 2015	Final del projecte	Avaluació i elaboració de la guia de bones pràctiques.

El treball del curs 2013-2014 ha estat el disseny, la coordinació i la concreció de les activitats que conjuntament duran a terme dins les aules les persones grans amb el seu grup de referència de 6è d'educació primària, amb el suport del professor/tutor i dels membres del grup d'investigació GIFES. Així, la presència del tutor dins les aules està assegurada, oferint sessions de forma regular de forma quinzenal, acabant la darrera unitat didàctica amb la celebració de les festes populars del barri (Sant Antoni i/o Sant Sebastià).

Les sessions totals són vuit, una d'avaluació inicial i una darrera d'avaluació final. Les sis sessions intermèdies corresponen a les unitats didàctiques que es treballaran. A cada sessió, la dinàmica serà la següent:

1. *Activitat inicial*: els alumnes, per grups, expliquen el que han fet al llarg de les dues setmanes a les persones grans.
2. *Activitat principal*: depenent de la unitat didàctica es recomana realitzar-la a assignatures com català, coneixement del medi o educació física, tot i que s'adaptaran segons el calendari.
3. *Activitat de síntesi*: conclusió de la dinàmica realitzada.
4. *Proposta d'activitat per a la propera sessió*: les persones grans expliquen la tasca que hauran de fer els alumnes durant els quinze dies següents.
5. *(Auto)avaluació*: avaluació de la sessió per part dels alumnes, així com de la seva participació i de les persones grans.

Com es pot observar, difícilment les sessions de 45-50 minuts són suficients per desenvolupar aquest projecte, per tant, es plantejà la possibilitat d'emprar dues sessions consecutives per fer-ho.

En aquest sentit, i tenint present el període d'atenció i de concentració dels infants d'11-12 anys es va proposar fer les sessions abans i després del pati, i aprofitar, mentre els nins tenen el seu temps d'esbarjo, perquè els implicats (professors, sèniors i grup d'investigació) es reuneixin per fer el seguiment de la sessió.

Al llarg de tota la dinàmica tant els alumnes de 6è d'EP com els sèniors mateixos han d'entendre que les persones grans són un membre més dins l'aula, en aquest sentit, formaran part de dos grups d'alumnes (cada grup estarà format per uns 4-5 alumnes, segons el nombre d'alumnes dins l'aula). D'aquesta manera, es pretén fomentar la pràctica cooperativa que permeti reforçar tant dins com fora de l'aula l'autonomia i la capacitat d'aprenentatge de l'alumnat. En aquest sentit, les activitats fora de l'escola, els grups cooperatius de feina conjunt (i el repartiment de rols), les dinàmiques de grup o la realització d'entrevistes per a la recollida d'informació, són algunes de les estratègies que fonamenten la metodologia de la intervenció.

Un punt important va ser el 20 de maig, quan es va fer una reunió conjunta de tots els participants del projecte SACHI a les Illes Balears (escoles, sèniors i grup d'investigació), en la qual es va aprofitar no sols per conèixer tots els participants sinó per parlar de la feina que es du a terme als altres països participants. Així mateix, s'organitzaren i concretaren les unitats didàctiques, es treballà en grups, segons el centre en què havien de participar, i es concretaren les futures reunions i la sessió de formació del juliol.

Un altre element important a destacar és la necessitat d'estar constantment connectats, per aquest motiu, les noves tecnologies han format part indispensable del desenvolupament i coordinació del projecte. Cal recordar que un requisit de les persones grans seleccionades va ser que en tinguessin coneixements. Així, s'empra la plataforma Wiggio per a la comunicació entre tots els participants, al mateix temps, s'organitzen subgrups segons el centre educatiu on s'hagi de treballar, es comparteixen documents de feina amb els altres països (d'aquí la necessitat de conèixer l'anglès), s'elaboren materials i es penjen fotografies que reporten les diferents sessions i esdeveniments que es van realitzant.

Les visites als països participants són necessàries i estan ubicades temporalment a fites claus. Així, la visita a Polònia va servir per revisar les diferents reunions que s'han fet a cada país (veure taula 1), així com els resultats d'aquestes; es revisà les fases del disseny i les funcions i els rols de cada un dels grups participants (professors, alumnes, associacions, sèniors, equips directius, entitats col·laboradores, AMIPA, membres del grup d'investigació...). Un cop definides aquestes funcions (veure taula 2), es revisaren també les competències que a nivell curricular els alumnes han d'assolir al llarg del primer trimestre del curs 2014-2015, es va debatre sobre aspectes metodològics que requereixen adaptació cultural (per exemple, l'entrevista transversal que es fa a una persona gran escollida pels alumnes) o les metodologies del grup cooperatiu establertes ja als centres participants de les Illes Balears. També es va fer una llista de material que havia de ser recollit: llibres sobre el barri, preferentment amb fotografies, fotografies familiars que es vulguin compartir, material didàctic antic, jocs de la infància dels sèniors (material), cançoners populars, recopilacions de cançons de la infància d'ahir i d'avui i, especialment, la «capsa dels records»; una capsa personalitzada de cada sènior a la qual es van incorporant els records de la seva infantesa (quan tenia 11-12 anys)...

QUADRE 2. FUNCIONS DE L'EQUIP D'IMPLEMENTACIÓ DEL PROJECTE

Disseny i preparació del projecte							
Participar en el disseny de les U. D.		X		X		X	X
Col·laboració en el disseny de les activitats		X		X	X	X	X
Formació dels sèniors		X	X			X	X
Preparació de material: aportació de material per a les «capses de records»	X	X	X		X	X	
Període d'implementació: dins de l'aula (sessions)							
Participar activament en el desenvolupament de les sessions: contar experiències, jugar, exposar, debatre, reflexionar...	X	X	X				
Conduir les sessions		X	X			X	
Suport durant les sessions			X				X
Control compliment objectius i temps de les activitats		X	X			X	
Control disciplina en el grup: responsabilitat resolució de conflictes			X			X	
Realitzar fotografies de la sessió, seleccionar i publicar a plataforma Wiggio cinc fotografies		X					X
Període d'implementació: fora de l'aula							
Realitzar les tasques encomanades a l'aula i a casa	X					X	
Suport als alumnes a casa de les activitats que han de realitzar (investigació fotografies, entrevistes persones grans...)				X			
Supervisió de les tasques a casa per part dels alumnes						X	
Control de les caixes de material						X	
Elaboració d'un diari de procés	X	X					
Seguiment de l'elaboració del diari						X	X
Avaluació de les competències dels alumnes						X	
Avaluació de les sessions	X	X	X				X
Planificació, seguiment, registre i organització dels materials			X	X			
Organització i lideratge de les reunions en xarxa							X
Relació amb APIMA						X	
Avaluació final	X	X	X	X	X	X	X

Una de les principals conclusions de la visita a Polònia fou la diversitat de realitats, cosa que es tradueix en la necessitat de fer un projecte intergeneracional no sols adaptat a cada centre, sinó també prou general perquè hi tingui cabuda la realitat de cada centre de cada país que ho vulgui aplicar seguint la guia de bones pràctiques. La segona conclusió destacable és la necessitat de la implicació de les famílies, ja que el projecte ofereix l'oportunitat de treballar amb les generacions implicades i també la possibilitat d'integrar les famílies (no sols els pares) als centres educatius.

Per aquest motiu, des de l'inici del projecte, els equips d'implementació realitzen una tasca de recopilació de material relacionat amb els barris i els centres on es durà a terme el programa (festes, escola, paisatge...), fotografies del barri (famílies, festes populars, edificis emblemàtics...),

material didàctic antic (llibretes de cal·ligrafia, contes populars, quaderns de treball, llibres de text, material d'escriptura com la tinta...), jocs (elàstics, *figuritas*, joguines...), cançons (populars, infantils, glosses, jocs cantats...). Les persones grans, juntament amb els pares i mares, són els principals responsables de la recollida d'aquest material, que ha de formar part de la capsula dels records que s'emprarà a les sessions. Cal comentar que, de cara a donar visibilitat al projecte dins l'aula i dins el centre, hi haurà un racó de l'aula destinat a aquest projecte, a més, el passadís més proper a les aules de 6è d'EP ha de servir, al llarg del primer trimestre del curs escolar, per anar desenvolupant el projecte, presentant, segons cada unitat didàctica, el material treballat durant els quinze dies.

Finalment, cal recordar la importància de les persones grans, ja que tenen una tasca protagonista tant en la preparació de les sessions, com quan aquesta es du a terme i quan s'avalua:

- a) Tasques que s'han de desenvolupar abans de les sessions:
 - a. preparar la «capsula dels records»;
 - b. participar en l'elaboració de material, i
 - c. participar a les diferents reunions preparatòries i formatives
- b) Durant les sessions:
 - a. tenir una actitud activa i participativa;
 - b. conduir i participar a la sessió amb els infants, i
 - c. controlar el temps de les activitats.
- c) Després de les sessions:
 - a. registre de les sessions, avaluació de la fidelització, seguiment de les sessions, i
 - b. escollir cinc fotografies i compartir-les a Wiggio del grup.

2.4. Competències i continguts que s'han de treballar

Les competències del projecte estan adaptades al currículum escolar de l'alumnat participant dels tres centres educatius seleccionats. Al llarg de les vuit sessions plantejades, l'alumnat ha d'anar adquirint no sols les competències lingüístiques, socials-ciutadanes i culturals programades, sinó que, a més, ha de treballar competències cognitives, emocionals i d'actitud relacionades amb el col·lectiu de persones grans. Entre les sessions, a partir del procés d'elaboració de les activitats proposades en les sessions formatives, l'alumnat ha de desenvolupar competències relacionades amb la recerca d'informació, la iniciativa, l'autonomia i la motivació.

Quant a les competències específiques del projecte, s'han de treballar, entre d'altres:

- l'estructuració de l'explicació d'un joc;
- la planificació, la realització i l'anàlisi d'una entrevista;
- l'estructuració d'instruccions orals;
- la participació en situacions de comunicació dins l'aula;
- l'expressió de les opinions pròpies;

- el coneixement de la riquesa cultural mitjançant la pràctica dels jocs populars;
- la valoració del joc com una activitat de caràcter lúdic i social;
- la relació amb altres persones mitjançant el joc, i
- el coneixement i la interacció amb el món físic.

Si la intenció és que sigui un projecte inserit dins les dinàmiques del centre, adaptat al seu currículum i amb les condicions necessàries perquè pugui ser estable dins el centre, és necessari que, a més de treballar les competències pròpies del projecte, es treballin les específiques de les assignatures relacionades i implicades, com ara educació física, assignatures lingüístiques, educació artística (plàstica i música), coneixement del medi... Aquestes competències seran avaluades pel professorat de cada una de les assignatures seleccionades per al desenvolupament de les sessions.

QUADRE 3. ESTRUCTURA BÀSICA DEL PROGRAMA FORMATIU

Sessió	Unitat didàctica	Assignatures relacionades	Temes
1	<i>Presentació</i>		
2	<i>UD1. La infància d'ahir i d'avui: les nostres famílies</i>	Llengua catalana, llengua castellana, llengua anglesa	Records de la infància i la infància actual Com eren les famílies i les relacions familiars abans i com són ara Treball remunerat i tasques domèstiques
3	<i>UD2. Els nostres amics i referents</i>	Llengua catalana, llengua castellana, llengua anglesa, educació artística (plàstica) i coneixement del medi	Records sobre amics i referents. Valors presents a l'hora d'escollir amics i referents
4	<i>UD3. L'escola d'ahir i d'avui: els nostres aprenentatges</i>	Llengua catalana, llengua castellana, llengua anglesa, educació artística (plàstica i música) i coneixement del medi	Records sobre assignatures, professors, imatges, olors, metodologies i materials... L'escola ara
5	<i>UD4. Què feim en sortir de l'escola: jocs i activitats extraescolars</i>	Educació física; educació artística (plàstica i música), llengua catalana, llengua castellana, llengua anglesa	Activitats i jocs al pati de l'escola Jocs d'abans i d'ara Reflexió sobre els materials que s'empren per jugar
6	<i>UD5. El meu barri</i>	Coneixement del medi, llengua catalana, llengua castellana, llengua anglesa i educació artística (plàstica)	Com era el barri abans i com és ara Llocs preferits pels joves abans i llocs preferits ara per trobar-se Canvis dels llocs emblemàtics del barri
7	<i>UD6. Festes populars</i>	Coneixement del medi, llengua catalana, llengua castellana, llengua anglesa i educació artística (plàstica)	Records de les festes i festes actuals: activitats, lloc de celebració...
8	<i>Avaluació final</i>		

Pensem que és important que s'entengui com un projecte intens durant el primer trimestre del curs 2014-2015, per aquest motiu, no sols s'ha de fer feina al llarg de les dues sessions contínues

que els sèniors i els alumnes comparteixen cada quinze dies, sinó que s'ha de dur a terme una feina constant que ha de tenir present la visibilitat del projecte. D'aquí que, per exemple, es destini un espai dins l'aula per poder recopilar i consultar material del projecte, com ara fotografies, llibres dels barris, material didàctic antic, joguines... Al mateix temps, les persones majors han de jugar un paper important, no sols durant les sessions, sinó que també han de ser part activa de les dinàmiques (per exemple, en la preparació del material per a les sessions, vestint-se com els professors i les professores de fa uns cinquanta anys, fent gloses del projecte per cantar el dia de la festa conjunta, interactuant amb els diferents centres a les trobades o participant de forma activa a les sortides trimestrals). En aquest sentit, les persones grans poden acompanyar el «seu» grup a la sortida que es fa al primer trimestre, probablement a un lloc relacionat amb el tema del projecte, com ara el Museu de la Joguina.

2.5. Avaluació

En el procés de preparació i disseny del projecte també es fa feina en el sistema d'avaluació del procés i dels resultats.

Un dels elements importants és poder comprovar si hi ha hagut un canvi positiu en les percepcions mútues intergeneracionals, així com en les percepcions, actituds, valors i creences relacionades amb l'edat. Per aconseguir-ho, s'ha d'aplicar un qüestionari estàndard sobre les relacions intergeneracionals, abans i després de l'aplicació del projecte a les aules.

Per poder elaborar una guia de bones pràctiques, és necessari saber també amb quines característiques principals es poden descriure els participants, especialment les escoles, l'aula, i els sèniors. Per aquest motiu, ja hem recopilat aquesta informació a través d'un qüestionari específic per a les escoles i per als sèniors. Al mateix temps, voldrem saber si la planificació i el disseny de les sessions són correctes o si necessiten alguna modificació, per aquesta finalitat, comptarem amb qüestionaris de fidelització de la sessió. Aquests han de ser, generalment, complimentats pels membres que no tenen un paper protagonista en les sessions, és a dir, els membres del grup d'investigació.

Ens interessa especialment la percepció dels protagonistes, per això també s'ha d'avaluar a través de qüestionaris de satisfacció, tant per part dels alumnes com dels sèniors. Cal tenir present que si fins ara la filosofia és que les persones implicades (alumnes i sèniors) siguin les protagonistes responsables, els alumnes, a través de les rúbriques, s'han d'autoavaluar i han de respondre a preguntes sobre què han après a cada sessió (pre i post Unitat didàctica), aquesta feina ha de ser treballada amb l'ajuda del professor.

El grup de persones grans podrà aprofitar el temps d'esbarjo dels infants per avaluar de forma contínua la sessió; a més ha de dedicar una hora de la setmana que no hi ha intervenció directa dins les aules per avaluar la sessió anterior i resoldre dubtes de la següent.

Finalment, entenem que aquest projecte necessita un moment de reflexió conjunta, per aquest motiu s'han de crear tres grups de discussió: un per als sèniors, un altre per als professors implicats i un tercer per a les entitats (especialment per a les famílies) implicades.

Els indicadors bàsics que s'han d'avaluar són els descrits a la taula 4.

QUADRE 4. INDICADORS BÀSICS D'AVALUACIÓ DEL PROJECTE	
Criteris d'avaluació per als alumnes (a partir de les competències definides prèviament)	
-	Participació activa
-	Compliment i qualitat de la tasca presentada i realitzada dins l'aula
-	Compliment de les normes
-	Nivell de satisfacció i d'impacte
Criteris d'avaluació per als senyors	
-	Fidelitat al programa
-	Habilitats de comunicació i dinamització (capacitat d'empatia)
-	Habilitats de planificació, organització i coordinació
-	Nivell de satisfacció i d'impacte
Criteris d'avaluació per als tutors	
-	Habilitats de planificació, organització i coordinació
-	Nivell de satisfacció i d'impacte
Criteris d'avaluació per a l'equip de suport	
-	Habilitats de planificació, organització i coordinació
-	Nivell de satisfacció i d'impacte

Aquests instruments han de ser complementats amb els qüestionaris de fidelitat de les sessions, amb observacions sistemàtiques dins les aules (informes de sessions: respostes dels nins, participació...), actes de reunions de seguiment de l'equip d'implementació, diaris dels nins (redacció sobre el que han après, què és el que més els ha agradat, el que més els ha sorprès...) i dels senyors, registres escrits i audiovisuals (material en paper i audiovisual, com ara presentacions en power point o programes com Prezi dels alumnes per mostrar als senyors la tasca feta, fotos, collages...).

3. EL TREBALL COL·LABORATIU COM A PEÇA CLAU DEL PROJECTE

La diversitat cultural i familiar és una característica de la realitat educativa actual als centres en què s'ha d'aplicar el projecte a les Illes Balears, on es representen entorns comunitaris molt diferents. En dos dels centres (un ubicat al centre de la ciutat i un altre a la perifèria) el percentatge d'alumnat estranger és elevat i l'estatus socioeconòmic és mitjà-baix. En el tercer, ubicat a una barriada de Palma, amb una configuració inicial més pròpia d'un entorn rural, la procedència cultural no és tan diversa i l'estatus socioeconòmic és més elevat; amb tot, hi conviuen dues realitats: les famílies que hi han viscut des de fa dècades i les nouvingudes, sovint famílies de nova creació, que han optat per viure en llars més típiques de la perifèria (plantes baixes i/o adossats).

Tal i com s'ha descrit anteriorment, ens trobam a la fase final del primer any, i ja s'ha fet el treball de concreció dels temes de les unitats didàctiques, els grups de feina definits i establerts, un procés de

formació dels sèniors sobre metodologies actives i participatives, i tancant el disseny de l'avaluació del projecte, dels seus implicats i dels processos que s'hi deriven. Al llarg de tota aquesta fase, hem pogut comprovar la necessitat d'aquesta avaluació, justificada per la complexitat que suposa elaborar un disseny bàsic i alhora comú per a totes les persones i totes les entitats participants, a fi d'aconseguir objectius comuns i avaluar de forma conjunta; al mateix temps, que és necessària l'adaptació a les característiques de cada context. El cert és, doncs, que aquesta tasca no hauria estat possible sense la participació dels centres educatius, les entitats professionals i les famílies participants del projecte, ni sense la implicació activa dels sèniors ni la capacitat d'adaptació de les institucions internacionals participants.

Així doncs, volem destacar la necessitat del treball col·laboratiu i en xarxa que requereix un projecte com aquest, un treball en equip des del minut zero, amb les funcions i els rols consensuats, definits i acordats i treballant des de diferents nivells: grup d'investigació GIFES, equip de sèniors, equip d'implementació a cada centre educatiu, equip de tots els participants de les Illes Balears, equip de professionals representants de les diferents institucions internacionals participants... Aquesta feina s'ha anat fent a través de sessions presencials, però també amb l'ajuda de les noves tecnologies, bé a través de plataforma Wiggio, a través de Skypes internacionals o a través dels ja incorporats a les nostres vides «grups de whatsapps».

Tots els implicats, doncs, tenen present la necessitat d'estar coordinat, coneixent al detall el seu rol i el que s'espera d'ells; una xarxa coordinada, estable, oberta i funcional:

- *Escoles*: treballant principalment amb els tutors i amb l'equip directiu, sense els quals els projectes no es podrien haver inserit dins els seus centres; una disponibilitat i una capacitat d'adaptació a les necessitats del projecte, concretant-ho a cada centre, amb la mirada posada en els «seus» grups de 6è d'EP. Amb una capacitat d'aprenentatge, de col·laboració i de participació altament gratificant i satisfactòria, ja que, han estat ells, els qui han dissenyat i aplicat la primera sessió formativa als grups dels sèniors.
- *Mestres del centre*: cert és que l'equip directiu i els tutors hi juguen un paper clau, emperò la necessitat d'implicar a quasi tot el professorat dels alumnes de 6è d'EP (mestres de suport, especialistes en educació física,...) és bàsica per dur a terme totes les unitats didàctiques. Cal citar també les coordinadores TIC, les quals també ens podran ajudar en el traspàs d'informació del centre cap al projecte i en la confirmació de la correcta recepció de les informacions que generin els centres educatius.
- *Agents comunitaris*: la relació amb la comunitat ha estat un criteri de selecció bàsic per a l'elecció dels tres centres educatius. La disponibilitat en la participació en el projecte i, alhora, la responsabilitat de poder conèixer quin és el seu paper en el projecte ha estat un element que possiblement assegurí l'èxit del projecte. Les llars i/o clubs de la tercera edat també són claus per incorporar la realitat de les persones grans que viuen al barri.
- *Sèniors*: la seva implicació ha de ser i ha estat excel·lent, no sols per la seva disponibilitat des de la primera reunió de presentació del projecte, sinó perquè han assumit un compromís real i una

participació activa des d'aleshores; han acudit a les diferents reunions als centres, han aportat idees, s'han presentat als centres, han realitzat demandes reals i explícites sobre les necessitats percebudes abans d'entrar a les aules...

- *Partners internacionals*: han donat a conèixer les seves realitats vers la infantesa dels seus grans i la infantesa actual, han coordinat tasques i han aportat, de forma constructiva, idees i han col·laborat en la distribució de tasques i en la seva realització.
- *Grup d'investigació*: uns investigadors que creuen en el projecte, que realitzen tasques de coordinació i són el pont d'informació entre els diferents agents, tant a nivell presencial com virtual (per exemple amb la plataforma de Wiggio).

4. CONCLUSIONS

Per a Henkin (citat a Enciso 2007: 31) una comunitat per a totes les edats és aquella que «promou el benestar de nins, joves, majors, enforteix les famílies i proporciona oportunitats per a una interacció continuada i mútuament beneficiosa pels diferents grups d'edat». Amb aquesta idea, el projecte presentat presenta dos reptes principals. El primer és l'elaboració d'una guia de bones pràctiques per treballar als centres escolars (estudiants de tercer cicle de primària) i a les universitats (amb els estudiants de programes universitaris per a persones grans) a nivell europeu, i la creació d'un espai i un context que possibilitin el treball conjunt, la visibilitat del col·lectiu de persones grans i el compliment d'una funció transmissora de la cultura i del coneixement. Aquesta guia de bones pràctiques ha d'aportar les bases per poder treballar de forma eficaç en la formació i pràctica de valors socials amb ambdós col·lectius principalment; en un context educatiu escolar i donant la paraula, l'espai i el context a les persones grans de forma activa i participativa.

El segon repte gira entorn al coneixement sobre la millora de les relacions intergeneracionals i els efectes que la intervenció produeix en el context de l'aplicació del programa: participants, família, professionals educatius i comunitat. Segons l'estudi INTERGEN (Sánchez, Díaz 2005) el 98% de les persones grans participants en Projectes Intergeneracionals i el 92,9% dels participants d'altres edats recomanen a les autoritats polítiques l'impuls i l'augment d'aquest programes. A més, la «pràctica intergeneracional transcendeix les portes dels centres i institucions a on es du a terme» (Gutiérrez, Hernández 2013: 232-233), per tant no podem entendre l'avaluació del nostre projecte sense avaluar els diferents agents implicats. En aquest sentit, l'avaluació ha de comptar amb la informació aportada per part dels participants directes del projecte i d'aquells altres que s'hi han implicat indirectament.

Un dels protagonistes principals és el grup de persones grans (i en aquest sentit no s'ha d'obviar que el projecte s'emmarca en la convocatòria de programes Grundtvig d'aprenentatge al llarg de tota la vida), per tant és important conèixer els beneficis que l'experiència suposa i suposarà per a ells, principalment quant a aprenentatge, qualitat de vida, relacions socials, participació i satisfacció. La generació dels joves, l'altra protagonista del projecte, té a davant la possibilitat de millorar les seves habilitats de comunicació, d'aprenentatge i de socialització i, alhora, pot observar com aquestes

habilitats influeixen, o no, i de quina manera sobre els seus resultats acadèmics. Ens interessa també saber si augmenta el seu interès per les persones grans, si canvien o no els possibles estereotips que puguem tenir, si augmenta el seu coneixement de les persones grans i el seu interès per conèixer sobre el seu passat i el patrimoni cultural de la comunitat en la qual viuen.

Bàsiques, com sempre en qualsevol projecte educatiu, són les famílies; volem conèixer com milloren les relacions familiars, si es produeix una aproximació al procés formatiu dels seus fills, al centre i al professorat dels seus fills. Sobre els professionals, volem saber si augmenta la seva motivació per realitzar i mantenir aquest tipus d'activitats, si la iniciativa ha influït positivament en l'aproximació de l'aprenentatge escolar a la realitat de la vida i de la comunitat, i si es percep una millora de la relació amb les famílies del centre.

Finalment, cal mencionar que el projecte pretén impulsar el respecte i la cooperació i els vincles entre generacions —i entre diferents grups, professionals, famílies, voluntariat...— (Comissió Europea 2012), creant models positius de relació intergeneracional i promovent una cultura participativa en els contextos de l'aplicació. La investigació sobre el procés, els resultats i l'impacte que es produeixin poden aportar millores a la pràctica educativa i ajudar al coneixement, la millora i la transferència de les dinàmiques iniciades a partir d'aquest projecte.

Per aconseguir-ho donarem visibilitat europea a aquest projecte a través de diferents canals. En primer lloc, amb la redacció d'una guia de bones pràctiques per a la implementació del projecte a les aules d'infants d'11 a 12 anys de la comunitat europea, amb la idea de mantenir-lo estable i formar part de la pròpia identitat del centre. La guia estarà basada en el disseny, la implementació i l'avaluació del projecte pilot. En segon lloc, a través de vídeos, exposicions.... En definitiva, exhibint el material que anem recopilant al llarg d'aquest primer any de feina i que es publicarà virtualment a la web del projecte, www.sharingchildhood.eu [en construcció].

REFERENCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Bentancor, A. (2009). *Educando desde una visión integral de la vida. Perspectiva del trabajo intergeneracional en centros educativos* [en línia]. Servicio de Psicología en la Vejez. Facultad de Psicología. Universidad de la República. <<http://inmayores.mides.gub.uy/>>.

Comissió Europea (2011). Guía de ideas para la planificación y aplicación de proyectos intergeneracionales. *Juntos: ayer, hoy y mañana. Proyecto MATES*. Mainstreaming Intergenerational Solidarity (Solidaridad para la Integración Intergeneracional). Lifelong Learning Programme.

Comissió Europea (2012). *One Step Up in later live. Learning for Active Ageing and Intergenerational Solidarity: Conference Report* [en línia]. DG Education and Culture. Brussels, 19-21 November 2012. <http://ec.europa.eu/education/adult/doc/confageing/report_en.pdf>.

Domínguez, M. E. (2012). Programas intergeneracionales: reflexiones generales a través de un análisis DAFO. *Revista Electrónica de Psicología Social. Poiésis*, núm. 24.

EAGLE Consortium (2008). *Intergenerational Learning in Europe. Policies, Programmes & Practical Guidance* [en línia]. Socrates. Grundtvig. European Commission. <<http://www.menon.org/wp-content/uploads/2012/11/final-report.pdf>>.

Enciso, B. (2012). *Por el fomento de las relaciones intergeneracionales. Informe núm. 4*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales y Empleo. IMSERSO. UDP.

ENIL (European Network for international Learning). (2012). *International learning and Active Aging* [en línia]. Grundtvig. European Commission. Lifelong learning programme. <http://www.enilnet.eu/Intergenerational_Learning_and_Active_Ageing-Executive_Summary.pdf>.

Gutiérrez, M.; Hernández, D. (2013). Los beneficios de los programas intergeneracionales desde la perspectiva de los profesionales. *SIPS-Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, núm. 21 (tercera época), pàg. 213-235.

Hatton, A.; Ohsako, T. (eds.). (2001). *Programas intergeneracionales: política pública e implicaciones de la investigación. Una perspectiva internacional*. Instituto de la UNESCO para la Educación.

IMSERSO. (2009). *Ponencia C. Relaciones intergeneracionales*. II Congreso del Consejo estatal de las personas mayores. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.

Macías, L.; Alzina, P.; Tur, G. (2010) *Relacions intergeneracionals a la Universitat Oberta per a Majors: tres exemples d'experiències*. A: Orte, C. (dir.). *Anuari de l'envelliment. Illes Balears 2010*. Palma: Càtedra d'Atenció a la Dependència i Promoció de l'Autonomia Personal, pàg. 351-387.

Macías, L.; Orte, C.; March, M. X. (2011). Programas universitarios para mayores y relaciones intergeneracionales. La experiencia de un programa. A: Alonso, P. M. (dir.). *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 225-226, pàg. 227-249. Madrid: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación.

Macías, L.; Orte, C.; March, M. X. (2012) Programas universitarios para mayores y relaciones intergeneracionales. La experiencia de un programa. A: Jiménez, A.; Palmero, C. (coords.). *Programas Universitarios para Mayores. Revista Memorialidades*, núm. 17, pàg. 431-474. Brasil: Universidade Estadual de Santa Cruz.

ONU. (2002). Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento. A/CONF.197/9. Nova York: Organización de Naciones Unidas.

Pascual, B.; Gomila, M.A. (2013). Treball comunitari intergeneracional: L'experiència de dos projectes socioeducatius a Palma. A: Orte, C. (dir.). *Anuari de l'envelliment. Illes Balears 2013*. Palma: Càtedra d'Atenció a la Dependència i Promoció de l'Autonomia Personal, pàg. 83-102.

Sánchez, M.; Díaz, M. P. (2005). Los programas intergeneracionales. A: Pinazo, S.; Sánchez, M. *Gerontología: actualización, innovación y propuestas*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.

Sánchez, M. (dir.). (2007). *Los programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades*. Barcelona: La Caixa (Colección de estudios sociales, 23).

Una proposta d'aplicació del programa de competències familiars (PCF) en famílies monomarentals en contextos de vulnerabilitat social

Lluís Ballester

Rosario Pozo

RESUM

Resulta una necessitat urgent promoure programes efectius que centrin els esforços a desenvolupar competències familiars eficaces per prevenir conductes desadaptatives i de consum de substàncies en els fills i filles de famílies monomarentals en contextos d'especial vulnerabilitat social. El PCF, o Programa de Competències Familiars, promou relacions saludables entre mares i fills, incidint en una millor comunicació, supervisió, disciplina i organització familiar. En un primer moment, centrarem els esforços a revisar els factors de risc i de protecció. En segon lloc, ens apropiem a la proposta d'aplicació i intervenció del PCF, que està basat en evidències científiques i aplicat en famílies monomarentals. En aquest apartat inclourem els aspectes que s'haurien de considerar en el procés d'aplicació del PCF en matèria de sensibilització en termes de gènere i d'etnicitat amb famílies monomarentals.

RESUMEN

Es una necesidad urgente promover programas efectivos que centren los esfuerzos en desarrollar competencias familiares eficaces para prevenir conductas desadaptadas y de consumo de sustancias en los hijos e hijas de familias monomarentales en contextos de vulnerabilidad social. El PCF, o Programa de Competencias Familiares, promueve relaciones saludables entre madres e hijos, incidiendo en una mejor comunicación, supervisión, disciplina y organización familiar. En un primer momento, centraremos los esfuerzos a revisar los factores de riesgo y de protección. En segundo lugar, nos acercaremos a la propuesta de aplicación y de intervención del PCF, que está basado en evidencias científicas y aplicado en familias monomarentales. En este apartado incluiremos los aspectos que se deberían considerar en el proceso de aplicación del PCF en materia de sensibilización en términos de género y de etnicidad con familias monomarentales.

I. INTRODUCCIÓ AL PROGRAMA DE COMPETÈNCIES FAMILIARS

L'educació o prevenció familiar se situa entre les prioritats tant de la Unió Europea (UE), en les polítiques de suport a l'exercici de la parentalitat positiva (Rec, 2006), com de l'Estat, en el II Pla Estratègic Nacional d'Infància i Adolescència 2013-2016 (II PENIA) del Ministeri de Sanitat, Serveis Socials i Igualtat. Entre els seus objectius, hi apareixen reflectits el suport a les famílies en l'exercici de les seves responsabilitats en la cura, l'educació i el desenvolupament integral dels fills i filles; l'atenció a la infància i adolescència en situació de risc, i la intervenció social, així com les actuacions preventives en els col·lectius de la infància i adolescència. A Espanya i a Europa els programes de prevenció familiar basats en evidències científiques són relativament escassos i, encara que recentment s'ha incrementat l'interès a identificar i promoure pràctiques efectives preventives en grups de risc, la veritat és que encara queda molt per fer. Les revisions de l'anàlisi de la Col·laboració Cochrane a la Universitat d'Oxford van concloure que el Strengthening Families Program (SFP) era el programa més eficaç en la prevenció de drogues i alcohol (Foxcroft et al., 2003). A més, un estudi d'anàlisi de cost-benefici de Miller i Hendrie (2008) va concloure que el SFP tenia els percentatges més alts d'eficàcia en la prevenció del consum de drogodependències entre joves. Per aquest motiu l'Oficina de les Nacions Unides contra la Droga i el Delicte i 27 governs difonen a tot el món el SFP. L'any 2003 es va iniciar l'adaptació espanyola del

Programa de Competència Familiar, o PCF, a la versió anglesa Strengthening Families Program (SFP 6-12), i a partir de l'any 2007 s'han dut a terme diverses aplicacions del programa en serveis socials i el Projecte Home, amb famílies en situacions de dificultat social que havien desenvolupat problemes de consum de tòxics, entre altres (Orte, C; Ballester, L; March, M. (2013)). Així, s'ha demostrat la seva eficàcia en la prevenció de les conductes inadaptades en els menors i, al mateix temps, que permet afavorir el procés d'inserció social de les seves famílies. A més, com a fruit d'aquestes aplicacions, s'han escrit diverses publicacions (d'àmbit nacional i internacional) i informes que reforcen la validesa i l'eficàcia del programa. El Programa de Competències Familiars de Kumpfer, Orte i altres (2006) és una adaptació de l'Strengthening Families Program (SFP), programa multicomponent d'eficàcia demostrada en la prevenció del consum de tòxics i d'altres problemes de conducta en menors. Els seus objectius són reduir els factors de risc familiars en els menors i reforçar els factors de protecció, amb l'objectiu més ampli d'augmentar la resistència personal dels fills i filles, que poden tenir alt risc de consum de tòxics o altres comportaments desadaptatius. A través del Programa de Competència Familiar s'aconsegueix millorar la competència parental, les habilitats socials i el comportament dels fills i filles, així com les relacions familiars.

El PCF permet intervenir en diversos nivells del funcionament familiar; millorar les relacions familiars i el comportament dels fills i filles, augmentar les habilitats parentals i la competència social dels fills i filles, i reduir o prevenir el consum de drogues i d'alcohol i altres problemes de comportament desadaptatiu. El PCF és un programa formatiu impartit per diferents professionals amb experiència en intervenció socioeducativa en l'àmbit de l'exclusió social, el propòsit de la qual és que els formadors entrenin i modelin les respostes apropiades en els fills i filles i pares i mares. El programa original es compon d'un currículum àmpliament estructurat de 14 setmanes de durada (o 3 mesos), que inclou tres programes d'aplicació simultània (un programa de formació d'habilitats per a mares i pares, un programa de formació d'habilitats dels fills i filles i un programa conjunt de formació de la família) en una única sessió de 2-3 hores de durada, una vegada per setmana.

Seguint aquesta trajectòria, el repte que ens proposem en l'àmbit de la prevenció selectiva en el context familiar és la reducció de les sessions del PCF a set sessions, l'adaptació del programa en qüestions de gènere i cultura en la seva aplicació i l'avaluació del programa, a famílies monomarentals amb fills i filles de 6 a 12 anys, d'especial vulnerabilitat social, sobretot formades per dones que exerceixen o han exercit la prostitució de carrer (Ballester, L; March, M; Orte, C (2006)). El nostre compromís està dirigit a enfortir les seves competències marentals amb el doble objectiu d'aconseguir la seva plena reinserció social i poder prevenir el desenvolupament de conductes desadaptades en els seus fills i filles. Cal recordar que els fills i filles que creixen en famílies desfavorides són un grup molt vulnerable i presenten alts riscos de desenvolupar conductes desadaptatives o consum de drogues, entre altres coses, en l'edat adulta, amb altes probabilitats de patir també situacions de desocupació, cobrar salaris baixos, patir precarietat d'habitatge, la qual cosa alhora podrà comportar problemes de salut en la seva vida adulta, amb una alta probabilitat de transmetre aquesta escassetat d'oportunitats als seus propis fills (Flaquer, 2004). Per això, enfortir les seves competències marentals és fonamental per al seu benestar personal i el dels seus fills o filles.

2. LA MONOMARENTALITAT EN CONTEXTOS DE VULNERABILITAT SOCIAL: FACTORS DE RISC I DE PROTECCIÓ

La família monoparental a Espanya és una realitat creixent. Segons les dades recents de l'Enquesta de Població Activa de l'INE (2014), a Espanya hi ha 616.200 famílies monoparentals (la persona principal de les quals no té cònjuge i té fills menors de 18 anys al seu càrrec), 531.900 de les quals estan sustentades per dones. La família monoparental és aquell nucli familiar format per persones soles que no tenen parella sexual estable amb la qual conviu (independentment del seu estat civil) i amb nens o joves dependents econòmicament i socialment al seu càrrec (Alberdi, 1999). Les llars encapçalades per dones ocupen un lloc central en aquests debats. Segons l'INE, aquesta realitat augmenta. El 2003 n'eren 284,3 mentre que el 2011 n'eren 486,4. A més, una part important d'aquestes famílies, a Espanya, són dones immigrants (Alcalde, 2011). L'estudi *Monoparentalidad y exclusión social* (2008) completa aquesta idea i defineix la família monoparental com aquella formada únicament per una progenitora amb descendència de la qual es fa càrrec en solitari la mare, i en la qual la divisió de rols i del treball no pot donar-se, ja que aquesta persona sol fer-se càrrec tant de l'àmbit domèstic com del no domèstic. Segons aquest mateix estudi, el 33% de les llars espanyoles són mares de família i es troben sota el llindar de la pobresa.

Les causes de monoparentalitat en situacions d'exclusió social estan motivades tant per ruptures afectives o sentimentals (separacions temporals o definitives, divorcis) com per situacions d'immigració, abandons, institucionalització, malaltia, viduitat entre altres (Fineman Martha, 1991; Almeda Samarach, 2008-10). A més, està íntimament relacionada amb factors de risc, fonamentalment d'empobriment, tant econòmic com de reducció considerable de la qualitat de vida (Torrado i Royo Prieto, 2006). La major part són dones les que assumeixen en solitud les responsabilitats tant de cures com econòmiques dels seus fills i filles, la qual cosa ha convertit les dones soles amb càrregues familiars en dones doblement empobrides. El terme *feminització de la pobresa* és un terme encunyat per Pearce en els anys setanta com a conseqüència de canvis en les estructures familiars, per referir-se a l'augment considerable de les llars monoparentals i la falta de suport que reben en polítiques socials per part del govern (Almeda Samarach, 2008-10). Es completa aquesta idea precisant que la pobresa no és únicament l'absència de recursos econòmics, sinó també desenvolupar oportunitats limitades en altres esferes de la vida, la material, social, educativa, de salut, participació política i emocional, i d'accés, ús i control dels recursos naturals i altres àrees del desenvolupament (Pearce, 1989). Pel que la feminització de la pobresa de les famílies monoparentals, és un paràmetre que ens serveix per descriure un conjunt de situacions o processos que afecten de manera desigual homes i dones, i que van més enllà de la falta de recursos econòmics, en la incapacitat per aconseguir una qualitat de vida en què es cobreixin les seves necessitats bàsiques i siguin reconeguts els drets econòmics, socials i culturals (Anderson, 2003). A partir d'aquesta definició podem destacar la persistència de factors estructurals de risc per a les famílies monoparentals, entre els quals remarquem els econòmics, l'accés a la formació de les mares i dels seus fills i filles, l'accés al mercat de treball i l'estabilitat laboral, dificultats d'accés a l'habitatge, de conciliació laboral i familiar, motivats per les absències en el suport familiars, dificultats de salut, entre altres. En definitiva, de recursos vitals mínims per poder desenvolupar estratègies de supervivència i benestar. Altres factors de risc associats a les dificultats esmentades anteriorment són la discapacitat, dependències,

toxicomanies, malalties, violència de gènere, entre altres (Flaquer, Almeda i Navarro-Vara, 2006) a més de traumes acumulats. Tal com suggereix la literatura, les dones del treball sexual tenen més probabilitats d'haver estat víctimes d'abús sexual i físic en la infància que la població general (Vaddiparti, Bogetto, Cullahan, Abdallah, Spitznagel i Cottler, 2006) i de patir inestabilitat d'habitatge, problemes econòmics i problemes de salut mental (Sloss i Harper, 2004).

Com hem puntualitzat anteriorment, es produeix una feminització de la pobresa en famílies monoparentals, i un bon nombre de dones estan immerses en situacions permanents d'exclusió social i en l'exercici de la prostitució. En diferents moments i en diferents espais i contextos culturals, la maternitat emet diferents significats, per la qual cosa ens preguntem quins significats i propòsits s'inverteixen en els cossos de les dones mares en el món de la prostitució? En examinar les contribucions feministes a l'estudi del cos i la maternitat, és destacable l'absència de recerques en aquest sentit (Alcalde Campos, 2011). I cal reconèixer que diferents estudis sobre prostitució han centrat l'atenció en el comportament i les experiències de les dones que exerceixen la prostitució, independentment del seu paper de «mare» (Stack, Adamczyk i Cao, 2010). La literatura ens revela, en aquest sentit, una forta i continuada invisibilització de la maternitat per part de les dones que exerceixen la prostitució (Sloss i Harper, 2004). De fet, autores com Lagarde (1997) reconeixen que el cos de la dona que exerceix la prostitució l'exclou de la maternitat quan concreta la divisió entre erotisme i procreació. Conclou, així, que aquesta no solament no s'analitza sinó que també es desautoritza en el discurs simbòlic. Per aquest motiu, existeix una necessitat de conèixer i reconèixer les experiències de dones monomarentals en l'exercici de la prostitució: els seus principals problemes, necessitats i demandes. Així mateix, és important assenyalar per a la compressió d'aquest apartat que les relacions de gènere i etnicitat o raça es relacionen amb la feminització de la pobresa (Doezema, Jo 2001) i, al seu torn, amb l'entramat procés migratori en la pràctica de la prostitució. Segons Oso Casas (2010), la idealització del concepte tradicional de família és una de les causes importants i impulsores de la migració i de l'exercici de la prostitució. De fet, segons la Memòria de la Xarxa d'Atenció Directa a les Persones que Exerceixen Prostitució (XADPEP) el 2013 s'han atès 2.200 persones a Palma, el 96% de les quals eren dones amb un predomini de llatinoamericanes (38% de Brasil, Colòmbia o la República Dominicana), africanes (26% nigerianes) i europees comunitàries (20% de Romania). Les espanyoles constitueixen escassament un 12%. Moltes d'aquestes dones, considerades subalternes «racialitzades», han contestat amb la «feminització de la supervivència» i les principals opcions sobre aquest tema que tenen les dones pobres, el treball informal, la immigració o la prostitució (Zubía Guinea, 2007). Per completar aquesta idea, ens agradaria esmentar el llibre de Dolores Juliano (2004) *Excluidas y marginales: Una aproximación antropológica*, on s'assenyala la doble visió de la prostitució, en què pot haver-hi i hi ha explotació, però també pot haver-hi una utilització autònoma per part d'elles en àmbits de l'exclusió social, és a dir, el que podríem anomenar actes quotidians de resistència «per negar-se a ser víctimes» i esdevenir supervivents de situacions continuades d'explotació per diferents motius de gènere, d'ètnia i de classe, ja que sovint a les famílies monomarentals que exerceixen la prostitució se'ls assigna la posició de víctimes i se'ls reconeixen amb dificultat els esforços que porten a terme per solucionar els seus problemes (i en molts casos els de les seves famílies). No obstant això, recordem que la victimització no és una opció respectuosa, ja que nega a altres grups la possibilitat de generar conductes autònomes.

S'han de fer exercicis de reconeixement del «dret d'autonomia» de totes a actuar d'acord amb els seus valors i els seus projectes vitals (Juliano, 2004). Per tant, és fonamental establir canals per donar veu a les famílies monomarentals que exerceixen o han exercit la prostitució i que, malgrat tenir sobrecàrregues econòmiques i de cures, exerceixen actes quotidians de control i de resistència. Una altra autora reconeguda, Woollet (2000), assenyalava que la maternitat en contextos en què s'exerceix la prostitució es vivència en tres dimensions: com a mandat, com a identitat femenina i com a experiència a través de la qual s'estableixen relacions íntimes. Concretament, l'autora Alcalde Campos (2014), en el seu treball amb dones llatinoamericanes immigrants caps de llars monoparentals a Espanya, exposa l'estigma que suposa per a elles la prostitució i que moltes d'aquestes dones sofreixen un estrès continuat a causa de l'estigma de ser filla o fill d'una prostituta. A això se li afegeix la possibilitat de vivenciar situacions de violències estructurals vinculades a l'exercici de la prostitució en contextos de vulnerabilitat social, així com les seves conseqüències negatives. Segons la mateixa autora, Alcalde Camps (2011), per a moltes de les dones que exerceixen la prostitució, la maternitat compleix un rol essencial en les seves vides. Tant és així que l'experiència maternal permet justificar socialment les raons de l'exercici de la prostitució pel que fa a l'estigma socialment atribuït.

3. COM FER EL PROCÉS D'IMPLEMENTACIÓ DEL PCF (6-12 ANYS) MÉS SENSIBLE AL GÈNERE I A LA CULTURA? ALGUNES CONSIDERACIONS BÀSIQUES

És fonamental reconèixer que la família pot ser un factor fonamental en la creació, permanència o perpetuació dels estereotips de gènere, atès que és un nucli socialitzador i transmissor de valors, hàbits i costums, a més de ser el nucli de suport emocional fonamental i necessari per a la prevenció de drogodependències i d'altres conductes desadaptatives. Segons l'estudi de Ortega Prieto MA, Ramos Sánchez C (1991), la majoria de les famílies en què s'han aplicat els seus estudis són famílies monomarentals. Per tant, el model de «família» tradicional, «mare, pare i fills i filles», homogeni culturalment ha canviat i això també s'ha de reflectir en la implementació del PCF. El col·lectiu de dones (en contextos de vulnerabilitat i situació de prostitució) amb les quals desenvolupem el programa assumeixen en «solitud» moltes de les responsabilitats de cures afectives i econòmiques dels seus fills i no solen disposar d'una xarxa familiar de suport, la qual cosa dificulta la seva situació personal i sobretot la conciliació de la seva vida «laboral» amb la seva vida familiar. Hi ha, per tant, l'absoluta necessitat de considerar en tot el procés d'intervenció (mares i filles i fills) les seves característiques sociodemogràfiques, així com les múltiples situacions de victimització i discriminació que han pogut sofrir (gènere, etnicitat classe socioeconòmica/cultural), sense oblidar l'estigma (i estereotip de gènere) propi de l'exercici de la prostitució, i, per descomptat, l'impacte de tot això en el seu estat físic, mental, psicològic i emocional, etc.

L'anàlisi de gènere en tot el cicle del PCF és un procés de treball fonamental a tenir en compte, sobretot des de l'inici, en la identificació o diagnòstic, és a dir, en la seva planificació inicial, durant tot el procés d'implementació i en finalitzar el procés i les seves múltiples avaluacions. Així, la perspectiva cultural i de gènere ha d'integrar-se en totes i cadascuna de les etapes del cicle del projecte. A partir de les recomanacions de diferents autors, com ara Kumpfer (2014); Kumpfer, Smith i Summerhays (2008); Rohrbach i Milam (2006), Alcalde i López (2004); Cruells i Igarada

(2005); Cruz Roja Española (2003); Enjolras i Alonso (2004); SAMHSA's Girls Matter! (2014); National Institute on Drug Abuse i altres, hem desenvolupat el requadre següent:

I. IDENTIFICACIÓ

- Recopilació d'informació, dades, estadístiques i informació desagregada per sexe sobre la situació i les necessitats de les famílies monomarentals, les seves relacions de gènere, dinàmiques familiars i la seva diversitat cultural.
- Anàlisi sociodemogràfic (per sexe, ètnia, edat, origen, nivell socioeconòmic, etc.).
- Establir un procés de consulta a professionals i organitzacions especialitzades.
- Identificar dificultats de participació i estratègies per superar-les.

II. DISSENY

- Incorporar aspectes de l'anàlisi de gènere i etnicitat de la població implicada i identificació de necessitats específiques.
- Incloure estratègies per superar les barreres a la participació i resolució de conflictes.
- Si és necessari, aplicar mesures d'acció positiva.
- No augmentar la càrrega de treball o de responsabilitat en les dones.
- Evitar el llenguatge i les imatges sexistes, així com la reproducció d'estereotips.
- Preveure el nivell de (re)apropiació de les accions.
- Incorporar personal experimentat i/o amb coneixements d'anàlisi de gènere i anàlisi cultural.
- Pressupostar accions específiques de gènere i sensibilització cultural.

III. IMPLEMENTACIÓ I SEGUIMENT

- Incloure metodologies eminentment participatives per fomentar la igualtat en el programa.
- Considerar el calendari, la ubicació i la durada de les activitats. Tenir en compte la doble càrrega de treball de les dones i respectar «el seu temps personal».
- Considerar les particularitats de les dones (famílies monomarentals) a les quals va dirigit el programa.
- Incorporar en tot el procés de formació «la parella formativa (dona i home)».
- Accessibilitat i facilitar l'accés al programa eliminant obstacles per a la participació (durada de la formació, mitjans de transport, cura de nens, etc.).
- Executar activitats que fomentin la igualtat.
- Involucrar altres possibles beneficiàries. Proporcionar oportunitats de formació i promoció iguals.
- Estimular la conscienciació en la igualtat de gènere.
- Constituir un equip de coordinació o de gestió del projecte que compti amb personal amb coneixement de gènere i cultural i tècniques participatives.
- Incloure activitats de formació i capacitat de gènere per al personal o de suport de personal especialitzat.
- Proporcionar informació suficient al personal del projecte sobre el perfil d'activitats d'homes i dones, l'accés i control de recursos, la qualitat de la participació de dones i homes, etc.

- Identificar obstacles en la comunicació i resolució de conflictes.
- Complementar l'anàlisi del progrés de les activitats de manera quantitativa i els resultats esperats amb una anàlisi qualitativa del progrés de la intervenció, diferenciant per gènere i altres categories d'agrupació social (origen, ètnia, edat, nivell socioeconòmic, etc.).
- Tècniques participatives per a la revisió col·lectiva i l'anàlisi crítica dels avanços (o la falta d'aquests) de les diferents parts implicades.
- Integrar l'anàlisi de gènere en els procediments regulars de seguiment del projecte.
- Informes de seguiment.
- Desagregar tota la informació per gènere i altres categories socials.
- Incloure una anàlisi de l'impacte en l'accés i control de recursos i beneficis d'homes i dones, i una anàlisi del nivell de participació (barreres identificades i mitjans per reduir-les o eliminar-les) d'homes i dones en l'execució.

IV. AVALUACIONS

- Incloure persones amb experiència en qüestions de gènere en l'equip d'avaluació i incloure la perspectiva de gènere en les qüestions de referència per a l'avaluació.
- Eficàcia: analitzar la mesura en què els objectius i resultats de l'acció de desenvolupament han tingut en compte les diferències i desigualtats entre homes i dones.
- Eficiència: anàlisi de l'assoliment dels resultats en relació amb els recursos que es consumeixen. Des de la perspectiva de gènere, es tracta de valorar de manera correcta les aportacions de les dones en relació amb els resultats que elles obtenen.
- Impacte: anàlisi de l'impacte de la intervenció en les identitats de gènere, en els rols de gènere i en l'accés i control dels recursos i beneficis.
- Impacte sobre les identitats i rols de gènere.
- Impacte sobre l'accés i control de recursos, més accés i control de tot tipus de recursos no tradicionals per part de les dones.
- Qualitat de la participació (presa de decisions) de dones i homes.
- Sostenibilitat.
- Indicadors de gènere desagregats per sexe (quantitatius i qualitius): de participació i d'apoderament.
- Les principals propostes per integrar el gènere en els indicadors són: 1) desagregar sistemàticament i adaptar els indicadors existents; 2) incloure indicadors quantitius i qualitius de manera complementària; 3) incloure entre els qualitius indicadors de participació i d'apoderament.

Un altre dels aspectes essencials del procés d'implementació del PCF en famílies monomarentals és com fer el procés de PCF més sensible culturalment. En primer lloc, hem de ser conscients de les necessitats diferencials que presenta cadascuna de les tipologies de famílies monomarentals: a) famílies monomarentals d'immigrants que han arribat al país d'acolliment recentment i que s'han d'adaptar socioculturalment i econòmicament; b) famílies monomarentals pertanyents a minories ètniques que han viscut més d'una generació al país però conservant la seva identitat ètnica, normativa, lingüística o de valors; c) famílies monomarentals pertanyents a minories ètniques excloses, el passat de migració de les quals dificulta la seva plena integració en la societat d'acolliment; d) famílies monomarentals que pertanyen a minories ètniques excloses o que, sense ser-ho o pertànyer-hi per parentiu, han adoptat aspectes culturals i identitaris del grup ètnic exclòs.

Algunes de les recomanacions per fer més sensible culturalment el PCF que aporten Shlonsky i Benbenishty (2014) i UNODC (2009), entre altres, són:

ASPECTES A CONSIDERAR PER A L'ADAPTACIÓ CULTURAL DEL PCF

- Que els «participants» dels programes de prevenció familiar proveniuin d'entorns culturals molt diferents resulta enriquidor i alhora més complex en termes lingüístics, culturals de significat i continguts. Necessitat d'incorporar continguts culturalment rellevants i significatius.
- La diversitat cultural és una oportunitat i un repte: col·lectius de dones immigrants que han arribat al país d'acolliment recentment i que s'hi han d'adaptar en termes socioculturals i econòmics. Minories ètniques que han viscut més d'una generació al país però conservant la seva identitat ètnica, normativa, lingüística o de valors. Minories ètniques excloses, el passat de migració de les quals dificulta la seva plena integració en la societat d'acolliment.
- Considerar el procés maduratiu diferencial entre nens i nenes i les diferències culturals en aquest sentit. L'edat madurativa, l'origen ètnic i els factors de risc que hi estan associats.
- Necessitat de recopilar informació en aptituds familiars significatives sobre programes basats en evidències científiques, per exemple: representants del grup cultural, valors i mètodes de criança, la importància o no de la família extensa, obtenir informació sobre els processos d'aculturació (fills/filles i pares/mares).
- Els formadors i el coordinador o la coordinadora són claus en el procés d'adaptació cultural i és necessària una formació òptima del programa, sensible a les diverses cultures i de gènere. Especialment és decisiva una bona selecció i creació d'un equip cooperatiu de treball amb líders i coordinadors. Aparellar líders formatius en etnicitat i gènere amb el grup.
- Dur a terme adaptacions culturals menors. Recopilar informació apropiada, crear un equip de treball en adaptació cultural, traduir i adaptar els materials a la llengua i cultura local dels professionals i avaluar l'adaptació cultural.
- Al principi implementar el programa amb una adaptació mínima i avaluar la seva adequació per seguir readaptant-lo. Per impactar positivament en els participants s'ha de dur a terme un procés sistemàtic d'avaluació constant que tingui com a meta l'adaptació del programa.
- Cal parar esment d'experiències prèvies reeixides que permetin conèixer discursos associats als factors socioculturals i normatius per intervenir en les conductes que es volen prevenir. Aparellar líders formatius en etnicitat i gènere amb el grup.

4. OBJECTIUS DEL NOSTRE PROJECTE

1. Adaptar el PCF (6 a 12 anys) al col·lectiu de famílies monomarentals i fer tot el procés de desenvolupament i implementació més sensible i significatiu en termes de gènere i culturalment.
2. Desenvolupar el programa de competències familiars amb famílies monomarentals (mares i fills de 6 a 12 anys) immerses en processos de «vulnerabilitat social» o en «contextos de prostitució».
3. Avaluar la formació de competències maritals dirigida a prevenir conductes inadaptades en fills i filles, potenciant els factors de protecció.

4. Divulgar i transferir els resultats obtinguts al nivell d'intervenció social i científic/acadèmic.

5. METODOLOGIA I MOSTRA

- Se seleccionen entre 30 i 15 famílies monomarentals i els seus fills/filles d'entre 6 i 12 anys a Palma. La mostra total constarà, per tant, de 15 menors en els dos grups de control.
- Es procurarà que cada grup experimental, així com el grup de control, a l'inici de l'experiència, tingui un mínim de 9 i un màxim d'11 participants que compleixin els criteris d'inclusió i no es vegin afectats pels d'exclusió.

El nivell de pèrdua de participants apreciat per a aquests grups és d'un màxim del 20%, per la qual cosa s'espera aconseguir finalitzar les experiències en els grups experimentals amb un mínim de 10 menors i 10 dones.

6. INSTRUMENTS

A més d'instruments específics per al seguiment de les sessions, per a l'avaluació dels subjectes s'utilitzaran escales, la fiabilitat i validesa de les quals han estat provades en diversos estudis, entre els quals hi ha un estudi propi sobre la validesa dels instruments propis del PCF. Es tracta d'instruments la sensibilitat dels quals per captar canvis causats per la intervenció també ha estat provada. Per avaluar els continguts específics del programa s'utilitzen les escales ja validades a Espanya, utilitzades o recomanades per la professora Kumpfer i el seu equip.

A) Els criteris bàsics de selecció d'instruments seran els següents:

1. Adequació als factors que es pretenen avaluar.
2. Validació per a població espanyola.
3. Bona adaptació a l'ús conjunt amb altres instruments.
4. Possibilitats de generalització per al seu ús en l'aplicació del programa en condicions no experimentals.

Seguint els criteris indicats anteriorment, referenciem una sèrie d'instruments:

B) Proves que hauran de fer mares i fills:

- Bateria d'avaluació del programa (SFP - K. Kumpfer. Inclou-hi una sèrie de preguntes sobre el temps que passen junts i l'obediència).

- BASC (Reynolds i Kamphaus, 2004).
- ESFA (Barraca i López-Yarta, 2003).
- Prova de satisfacció amb el programa (SFP - K. Kumpfer)

C) Proves fetes pels fills i filles:

- Bateria d'avaluació (SFP - K. Kumpfer. Inclou-hi una sèrie de preguntes sobre el temps que passen junts i l'obediència).
- BASC (Reynolds i Kamphaus, 2004).
- Prova d'actituds i coneixements d'alcohol i drogues (elaboració pròpia).
- Informació sobre qualificacions escolars i assistència a l'escola.

7. DESENVOLUPAMENT DEL PROJECTE PCF EN ETAPES

A continuació, presentem les diferents etapes del nostre projecte:

I) DISSENY

Aquesta etapa té per objecte elaborar els preparatius necessaris per dur a terme la implementació de les diferents sessions formatives dels programes amb les dones que exerceixen la prostitució i els seus fills i filles. Per això, hem previst una necessària revisió, adaptació i reedició del material del programa de PCF sensible al gènere i a la cultura:

- Manual d'implementació del programa de competència familiar
- Manual del programa de competència parental
- Manual del programa d'habilitats socials dels fills i de les filles
- Manual del programa per a la millora de les relacions familiars
- Guia dels pares i de les mares
- Guia dels fills i de les filles
- CD d'àudio de relaxació de suport al programa de competència parental
- Material audiovisual de suport al programa de competència familiar

2) IMPLEMENTACIÓ DEL PROGRAMA I TREBALL DE CAMP

A) IMPLEMENTACIÓ DEL PROGRAMA

En un primer moment, aquesta subetapa té com a propòsit facilitar dos tipus de formació a professionals de les diferents entitats. D'una banda, de manera general, en gènere i sensibilitat cultural per implementar el present programa i de formació específica del PCF.

- Formació del programa de competències familiars a professionals. S'impartiran formacions específiques sobre el programa a professionals diplomats o llicenciats amb una experiència professional amb el col·lectiu de dones i nens de vulnerabilitat social.
- Aplicació del programa de PCF. El programa original inclou 14 sessions (14 setmanes o 3 mesos). En canvi, hem incorporat una versió reduïda en 7 sessions amb una temporització d'un mes i mig aproximadament, i es tractarà de sessions continuades.

A continuació, presentem el contingut de les diferents sessions del PCF (on s'han seleccionat en color blau aquelles sessions més significatives a partir dels resultats obtinguts en altres recerques):

QUADRE I. CONTINGUT ORIGINAL DE LES SESSIONS DEL PCF

	MARES	FILLS I FILLES	FAMÍLIES (mares, fills/es)
1	Introducció i formació del grup. Creences sobre l'aprenentatge. Aprendre a parar esment en el comportament positiu.	Introducció i formació del grup. Explicació del programa. Elaboració de les regles del grup.	Introducció i formació del grup. Explicació del joc dels fills i les filles. Pràctica del joc dels fills i les filles.
2	Etales del desenvolupament. Expectatives sobre el comportament dels fills. Control de l'estrès.	Habilitats socials I: principals habilitats d'escolta activa.	Pràctica del joc dels fills i les filles: descriure el comportament, recompensar el comportament positiu i ignorar el comportament negatiu.
3	Com s'han d'aplicar les recompenses. Tipus de recompenses.	Habilitats socials II: principals habilitats per parlar. Com interrompre. Aprendre a elogiar.	Joc dels fills i de les filles: recompensar el comportament positiu i ignorar el comportament negatiu.
4	Establir metes i objectius de comportament dels fills.	Aprendre bon comportament.	Joc dels fills i de les filles. Negociar les metes i els objectius de comportament.
5	Atenció diferencial: parar esment i ignorar.	Com dir «no» i mantenir-se fora de problemes.	Atenció diferencial. Sistema de recompenses a través de quadres i ruletes.
6	Comunicació I: millorar les relacions.	Comunicació I: millorar les relacions.	Comunicació I: introducció al joc familiar. Converses familiars.
7	Comunicació II: reunions familiars.	Comunicació II: reunions familiars.	Comunicació II: consolidació del joc familiar. Converses familiars. Reunions familiars.

	MARES	FILLS I FILLES	FAMÍLIES (mares, fills/es)
8	Drogues i família: factors de risc.	Alcohol i drogues.	Aprendre dels pares i de les mares.
9	Resoldre problemes i donar instruccions.	Resoldre problemes.	Resoldre problemes i donar instruccions.
10	Establir límits I: reconduir el mal comportament.	Introducció al joc dels pares i de les mares: reconèixer instruccions clares.	El joc dels pares i de les mares I: seguir instruccions i detectar senyals de conducta.
11	Establir límits II: practicar.	Habilitats d'afrontament I: reconèixer sentiments.	El joc dels pares i de les mares II: seguir instruccions i aprendre les conseqüències del comportament.
12	Establir límits III: resoldre problemes de comportament.	Habilitats d'afrontament II: afrontar la crítica.	El joc dels pares i de les mares III: aprendre les conseqüències del comportament.
13	Crear i utilitzar programes de comportament.	Habilitats d'afrontament III: controlar l'enuig.	Recordar el que ens ajuda i per què ens ajuda.
14	Mantenir el bon comportament. Ser pares eficaços.	Recursos apresos i repàs de coneixement.	Final del programa i graduació.

Nota: S'hi inclouen les 14 sessions originàries i, en color blau, hi apareixen les 7 sessions que s'utilitzaran.

A continuació, presentem els criteris d'inclusió per a la participació del PCF.

QUADRE 2. CRITERIS D'INCLUSIÓ I D'EXCLUSIÓ DELS USUARIS PER PARTICIPAR EN EL PCF

Críteris d'inclusió mares i fills/es	Críteris d'exclusió mares i fills/es
<p>Críteris d'inclusió de les mares al programa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dones que han exercit o estan exercint la prostitució. • Amb coneixement suficient del castellà (comprensió oral i escrita). • Tenir fills i filles a càrrec amb edats de (6-12). • Preferiblement llatines o de cultura llatina. • Edat preferent dels pares: de 20 a 45 anys. • Subjectes motivats a incorporar-se a l'experiència i a adquirir noves capacitats. • Subjectes amb un nivell d'atenció i cooperació raonables. • Subjectes capaços de participar constructivament en sessions d'entrenament grupal d'1-2 hores de durada, una vegada per setmana, durant 3 mesos. <p>Críteris d'inclusió al programa dels fills i filles</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acceptació voluntària de participació en el programa, amb un mínim nivell de motivació. • Trobar-se entre els límits d'edat definits finalment (6-12). • No patir malalties mentals actualment no estabilitzades. • No consumir tòxics. • Que els seus pares participin en l'experiència per a pares. 	<p>Críteris d'exclusió de les mares del programa</p> <p>Severa dependència a drogues que alterin greument la seva capacitat de judici.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existència de simptomatologia mental no estabilitzada. • Evidència de retard mental. • Dèficit atencional. <p>Críteris d'exclusió dels fills i filles</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dependència a drogues que alterin greument la seva capacitat de judici. • No acceptació del programa. • Existència de simptomatologia mental no estabilitzada. • Evidència de retard. • Capacitat de comprensió del castellà.

Nota: Per cada recurs institucional tindrem 5-6 dones amb els seus respectius fills i filles d'edats compreses entre els 6 i els 12 anys.

B) TREBALL DE CAMP

En aquesta subetapa es recolliran les dades mitjançant l'ús de qüestionaris i entrevistes a mares, fills i filles i formadors. Es treballarà amb un disseny gairebé experimental de dos grups experimentals i un grup de control, amb mesures pretest i postest per cadascun dels dos anys d'aplicació de l'experiència (2014 i 2015). El disseny es basa en un rigorós control de les condicions experimentals (eliminació de factors pertorbadors, constància de les condicions experimentals) en les aplicacions del programa. Concretament, els controls principals són tres:

- S'eliminen els factors pertorbadors de diversos tipus (dificultats de transport, guarderia per als fills més petits).
- Es mantenen constants les condicions experimentals, mitjançant un control directe per part de membres de l'equip de recerca: s'aplica amb fidelitat el mateix programa en els dos grups experimentals i al llarg de totes les sessions, es controla la durada de les sessions, es mantenen constants les condicions ambientals de les sales, etc.
- S'utilitzen els mateixos instruments, validats per a la població espanyola, en dues recollides de dades fetes segons el mateix protocol, incloent-hi tots els subjectes participants. Els criteris bàsics de selecció d'instruments són:
- Adequació als factors que es pretenen avaluar.
- Validació per a la població espanyola.
- Bona adaptació (validesa interna) a l'ús conjuntament amb altres instruments.
- Possibilitats de generalització per al seu ús en l'aplicació del programa en condicions no experimentals.
- A més d'aquests instruments, s'utilitzaran avaluacions dels formadors (prèvies i posteriors a la sessió), que estiguin establertes en el protocol d'aplicació i d'anàlisi del programa.

3) ANÀLISI, ELABORACIÓ D'INFORMES I AVALUACIÓ DE L'EFFECTIVITAT DEL PROGRAMA EN FAMÍLIES MONOMARENTALS EN CONTEXTOS DE PROSTITUCIÓ

L'anàlisi de les dades se centrarà en els resultats dels factors i escales considerats per a cadascun dels instruments, d'acord amb les hipòtesis de la recerca. Per a aquesta etapa d'anàlisi utilitzarem els programaris SPSS i NVIVO i ho centrarem això en les diferències numèriques que s'obtinguin en les escales observades abans i després de la intervenció socioeducativa en tots dos grups. En aquesta etapa d'avaluació i d'anàlisi de l'efectivitat del programa, es pretén sobretot revisar l'efectivitat del programa i l'elaboració d'informes pertinents amb la informació més rellevant dels resultats obtinguts, així com el procés d'execució i les limitacions d'aquest. Seran les bases constitutives per actuar amb posterioritat. En l'avaluació de resultats, l'aplicació dels instruments

s'efectua en funció del disseny d'avaluació seleccionat. Es tracta d'administrar els instruments en paral·lel en els diversos grups experimentals en els moments següents:

- Pretest: la setmana abans d'implementar el programa.
- Posttest: la setmana posterior a la finalització del programa.

L'avaluació processual de les diferents sessions, en totes les aplicacions, ens permet disposar d'una mostra avaluada d'àmplies dimensions i d'elevada representativitat. Una altra característica del disseny d'avaluació seleccionat és la triangulació d'informacions, basades en informes encreuats entre mares i fills. L'avaluació del manteniment de resultats i de l'impacte es refereix al grau en què les conductes que s'han proposat modificar han canviat a mitjà termini. Per conèixer si l'efecte del programa es manté a llarg termini o, per contra, va disminuint o desapareix, es fa un seguiment dels participants després que hagin finalitzat el programa en una avaluació: tres mesos després de finalitzar el programa.

4) DIVULGACIÓ CIENTÍFICA I TRANSFERÈNCIA DE CONEIXEMENTS

La difusió i la transferència de resultats a la societat en el seu conjunt i a la comunitat científica en particular es duran a terme una vegada s'hagin obtingut els resultats de la revisió sistemàtica. Fonamentalment hem volgut destacar dues línies estratègiques: la d'intervenció social i la científica i acadèmica.

8. ANOTACIONS FINALS

Amb referència als recursos tècnics i materials, cal assenyalar que les nostres entitats col·laboradores pertanyen al GEPIB (Grup d'Estudi sobre Prostitució de les Illes Balears), entre les quals cal destacar Metges del Món i Casal Petit. A més, es comptarà amb la col·laboració de personal de GIFES, equip de recerca universitari, especialitzat en competència parental que assumeix funcions de disseny de la recerca, realització de l'avaluació longitudinal, processament i explotació de les dades, realització dels informes parcials i finals.

Els mitjans tècnics per al desenvolupament del programa seran: instruments de registre, qüestionaris d'avaluació i sistemes automatitzats de gestió de la informació. Entre les tasques assignades trobem:

1. Revisió, adaptació i reedició del material de formació per fer-lo més sensible en termes culturals i de gènere.
2. Direcció i coordinació de la recerca.
3. Avaluació, seguiment del projecte i avaluació, aplicació, processament de dades i informes parcials.
4. Desenvolupament d'incentius propis del programa de competència familiar i gestió d'aquests per mantenir la motivació i l'adherència de les famílies al programa.

5. Elaboració d'un informe final.
6. Recopilació i incorporació de tota la informació a la base de dades d'anàlisi qualitativa i quantitativa de la informació.
7. Disseminació, divulgació i transferència de la informació.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid: Taurus.

Alcalde Campos, R. (2014). Mujeres latinoamericanas inmigrantes jefas de hogares monoparentales en España. *Migraciones Internacionales*, gener-juny, 165-190.

Alcalde Campos, R. (2011). Cosas de mujeres: familias monoparentales dominicanas en Barcelona y NY. *Revista Internacional de Organizaciones*, núm. 6, p. 109-134.

Alcalde, A. R. i López, I. (2004). *Guía práctica para la integración de la igualdad entre mujeres y hombres en los proyectos de la Cooperación Española*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores.

Almeda Samarach, E. (2008-10). *Monoparentalidad y exclusión social. Estrategias de supervivencia y bienestar desde una perspectiva de género*. Instituto de la Mujer, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

Anderson, J. (2003). *Desafíos conceptuales de la pobreza desde una perspectiva de género*. Reunión de Expertos sobre Pobreza y Género. CEPAL – OIT. Santiago de Chile, 12-13 d'agost de 2003.

Ballester, L., March, M. i Orte, C. (2006). *Sexe en venda a Mallorca. Escenaris del risc. La prostitució femenina a Mallorca*. Palma. Leonard Muntaner, Editor PP 7-60.

Barraca i López-Yarta, (2003). *ESFA, Escala de Satisfacción Familiar por Adjetivos*. Tea Ediciones.

Consejo de la Unión Europea (2006). *Recomendación Rec (2006)19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad*.

Cruells, M. i Igareda, N. (2005). *Mujeres, integración y prisión*. SURT. Barcelona: Aurea Editores.

Cruz Roja Española (2003). *Buenas prácticas en la inclusión social*. Catálogo de buenas prácticas para la inclusión social.

Doezema, Jo (2001), *Feminist Review* Volume 67, Number 1, Routledge, part of Taylor and Francis Group. P.16-38 (23).

Enjolras, S. i Alonso, B. (2004). *Guía práctica para la dinamización de grupos de mujeres con experiencia migratoria*. Agrupación de Desarrollo NEXOS.

Flaquer, L. (2004). Monoparentalidad. *Arbor. Ciencia, pensamiento y cultura*. S. del Campo (ed.): La familia en el XXV aniversario de la Constitución española. Núm. CLXXVIII. Madrid: CSIC, p. 345-376.

Fineman Martha, L. (1991) Images of mothers in poverty discourses. *Duke Law Journal*, vol. 1991, núm. 2, p. 274-295. Duke University School of Law.

Flaquer, L., Almeda, E. i Navarro-Varas, S. (2006). *Monoparentalidad e infancia*. Barcelona. Fundació la Caixa.

Foxcroft, D. R., Ireland, D., Lister-Sharp, D. J., Lowe, G., i Breen, R. (2003). Longer-term primary prevention for alcohol misuse in young people: A systematic review. *Addiction*, 98(4): 397-411.

Instituto Nacional de Estadística (2014, 2011, 2003). Cifras INE (www.ine.es).

Juliano, D. (2004). *Excluidas y marginales: Una aproximación antropológica*.

Cátedra.

Ortega Prieto MA, Ramos Sánchez C (1991). *Los niños y las niñas: Evaluación de una experiencia de coeducación en el aula*. Cuenca. CEP de Belmonte (Cuenca).

Kumpfer, K. L. (2014). Family-based interventions for the prevention of substance abuse and other impulse control disorders in girls. *ISRN Addiction*, vol. 2014.

Kumpfer K. L., Smith P., Summerhays J. F. (2008). A wakeup call to the prevention field: Are prevention programs for substance use effective for girls. *Substance Use & Misuse*, vol. 43, núm. 8-9, 978-1001.

Kumpfer, K. L., Orte, C., et al. (2006). *Programa de competencia familiar*. Manual de implementación del formador y de la formadora (2ª edición revisada y corregida). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.

Lagarde, M. (1997). *Cautiverios de las mujeres: Madres, esposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Memoria (XADPAP) (2013). *La Red de atención directa a la prostitución*.

Miller, T.A. i Hendrie, D. (2008). Substance abuse prevention: dollars and cents: a cost-benefit analysis; center for substance abuse prevention (CSAP), SAMHSA. *DHHS Pub.*, núm 07-4298, Rockville, MD.

Orte, C., Ballester, L., March, M. (2013) *El enfoque de la competencia familiar. Una experiencia de trabajo socio-educativo con familias*. Pedagogía social. Revista Interuniversitaria 21, 15-39

Orte, C. i GIFES (March, M. X., Ballester, L., Oliver, J. L., Pascual, B. i Fernández, C.) (2010). Prevención familiar del consumo de drogas y de otras conductas problema en los hijos e hijas. Resultados de la aplicación del programa de competencia familiar en siete centros de la Asociación Proyecto Hombre. Proyecto. *Revista de la Confederación Proyecto Hombre*, p. 18-25. Disponible a: <http://www.proyctohombre.es>

Orte, C. i GIFES (March, M. X., Ballester, L., Oliver, J. L., Pascual, B., Vives, M. i Fernández, C.) (2009). Fortalecer a la familia para prevenir el consumo de drogas. La aplicación en España del Strengthening Families Program (SFP). Proyecto. *Revista de la Confederación Proyecto Hombre*, p. 26-30 (España): 2009. Disponible a: <http://www.proyctohombre.es>

Family Competence Program to several high-risk groups (Spanish adaptation of the Strengthening Families Program).

Oso Casas, L. (2010). Money, sex, love and the family: Economic and affective strategies of Latin American sex workers in Spain. *Journal of Ethnic and Migration*.

Pearce, D. (1978). The feminization of poverty: women, work and welfare. *Urban and Social Change Review*.

Pearce, D. (1989). The feminization of poverty: A second look. Paper presented at the *Annual Meetings of the American Sociological Association*. San Francisco.

Raines-Milenkov, A. L., (2010). Health and pregnancy among women with prostitution experience. University of North Texas Health Science Center at Fort Worth.

Reynolds, C., i Kamphaus, R. (2004). *BASC. Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes*. Madrid: TEA ediciones.

Rohrbach, L. A. i Milam, J. (2006). Gender issues in substance abuse prevention. A Z. Sloboda i W. J. Bukoski (eds.), *Handbook of Drug Abuse Prevention*, 351-363: Springer US.

Shlonsky A. i Benbenishty, R. (2014). *From evidence to outcomes in child welfare. An International Reader*. Oxford International Press.

Sloss, C. M. i Harper, G. W. (2004). When street sex workers are mothers. *Archives of Sexual Behavior*, 33, 4, 329-341.

Stack, S., Adamczyk, A., i Cao, L. (2010). Survivalism and public opinion on criminality: A cross-national analysis of prostitution. *Social Forces*, 88(4), 1703-1726.

Torrado, T. L. V. i Royo Prieto, R. (2006). *Mujeres al frente de familias monoparentales*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Vaddiparti, K., Bogetto, J., Cullahan, C., Abdallah, A. B., Spitznagel, E. L. i Cottler, L. B. (2006). The effects of childhood trauma on sex trading in substance using women. *Arch Sex Behav*, 35(4):451-459.

UNODC (2009). *Guide to implementing family skills training programs for drug prevention*. United Nations Office on Drugs and Crime. Nova York: United Nations.

Woollett, A., Phoenix, A. (2000). La maternidad como pedagogía. La psicología evolutiva y los relatos de madres de niños pequeños. *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*, Carmen Luke (comp.), ISBN 84-7112-447-5, p. 87-105.

Zubía Guinea, M. (2007). Mujeres ciudadanas. *Cuadernos Deusto de Derechos Humanos*. Universidad de Deusto.

Altres recursos a Internet:

SAMHSA's Girls Matter! <http://www.tinyurl.com/girlsmatter2014>

National Institute on Drug Abuse, teen website. <http://teens.drugabuse.gov/>

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

Un estudi de casos sobre les funcions i els quefers dels inspectors d'Educació a les Illes Balears

Alexandre Camacho

RESUM

Aquest treball té com a propòsit exposar alguns dels elements constitutius d'una tesi doctoral titulada Funciones y quehaceres de los inspectores de Educación en Baleares. Un estudio de casos, defendida el març de 2014 al Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. La tesi, dirigida pels doctors Serafi Antúnez i Patricia Silva, versa sobre la pràctica professional dels inspectors d'Educació que exerceixen la seva comesa a les Illes Balears. L'objectiu principal de la investigació és l'anàlisi de les funcions i els quefers dels inspectors com a agents de millora dels centres docents.

RESUMEN

Este trabajo tiene como propósito exponer algunos de los elementos constitutivos de una tesis doctoral titulada Funciones y quehaceres de los inspectores de Educación en Baleares. Un estudio de casos, defendida en marzo de 2014 en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona. La tesis, dirigida por los doctores Serafi Antúnez y Patricia Silva, versa sobre la práctica profesional de los inspectores de Educación que ejercen su cometido en las Illes Balears. El objetivo principal de la investigación es el análisis de las funciones y quehaceres de los inspectores como agentes de mejora de los centros docentes.

INTRODUCCIÓ

L'educació resulta determinant en la vida dels individus, no sols com a espai de formació social i acadèmica, sinó també per al futur professional. Delors (1996, 9) ja ens recorda que davant els reptes futurs, l'educació és indispensable per tal que la humanitat pugui progressar cap a ideals de pau, llibertat i justícia social. I és que l'educació, especialment aquella rebuda durant les etapes d'ensenyança obligatòria, és alhora un filtre molt feixuc per al futur de milions de joves.

Imbernón (2012) remarca que l'educació és un valor de magnitud extrema, ja que és un bé preat que hom vol promocionar, atès que és susceptible d'atorgar progrés i benestar social perquè impacta de ple en dos àmbits de vital importància: per una banda, la convivència i la tolerància; per una altra, l'economia productiva, sobre la qual té una influència evident.

Malgrat que les comparacions amb altres països «de qualitat educativa reconeguda» sovint resultin depriments, pensam que el nostre sistema educatiu actual, amb llums i ombres, no està tan malament si mirem enrere, ja que sols fa tres escasses dècades que tornam a tenir democràcia. I en aquests anys Espanya ha hagut de fer per la via ràpida allò que altres països han fonamentat amb més tranquil·litat política i social.

No obstant això, les dades derivades d'informes internacionals d'avaluació d'alumnat, com els duts a terme pel famós Programa per a l'Avaluació Internacional d'Alumnes (PISA, en anglès), aplicats a alumnes de 15 anys, i les proves PIRLS (Progress in Reading Literacy Study) i TIMSS (Trends in

International Mathematics and Science Study) (prova de lectura i prova de matemàtiques i ciències respectivament), ambdues aplicades a alumnat de 9 anys, així com les proves de diagnòstic a quart d'educació primària i segon d'educació secundària obligatòria revelen matisos que suggereixen la necessitat de millores substantives en alguns aspectes, àrees i competències que ofereixen les ensenyances obligatòries. Tampoc no ajuda en absolut, sinó, tot al contrari, la nombrosa successió de lleis estatals d'educació que vivim, sense que arribem a un pacte clar i solvent que eviti aquesta sagnant col·lecció de pugnes polítiques i fomenti un escenari més fiable, definit i estable.

És cert que els nostres nivells d'equitat han suposat un referent internacional i que els nostres mestres i professors de secundària semblen estar cada vegada més formats —ara amb el títol de grau per als universitaris de Magisteri i amb el nou Màster de Formació del Professorat de Secundària, que ha eliminat el fràgil Certificat d'Aptitud Pedagògica (CAP). L'actual societat del coneixement del segle XXI fa que els nostres alumnes tinguin nous reptes socials i curriculars de prou calat, però tot el que hem esmentat afegit a les milionàries inversions en matèria educativa —sempre insuficients o poc eficients— no rebaixa els pobres resultats competencials de gran part de l'alumnat i el descens general amb l'ensenyança. Per tant, ens temem que alguna cosa estam fent malament amb l'educació i, per extensió, amb la nostra societat i viceversa, perquè tants joves hagin de suportar —de per vida, en massa casos— les conseqüències d'un abandonament prematur de l'educació escolar obligatòria.

D'aquesta manera, sense entrar a valorar si la inversió econòmica és suficient o insuficient, tenim un sistema educatiu que, des del nostre punt de vista, no compleix adequadament la seva comesa i en massa ocasions és el que abandona l'estudiant i no a l'inrevés. Massa capital humà tuda, cada any, amb índexs que sense cap mena de dubte haurien de millorar. Segons les dades de l'informe d'Eurostat¹ referit a l'any 2012 i publicat a l'estiu de 2013, a Espanya la xifra d'abandonament prematur d'homes és del 28,8% i una mica més petit en el cas de les dones, un 20,8%. D'aquesta manera, si calculam la mitjana entre les dades d'ambdós gèneres, obtenim un valor de 24,6%, tal com queda reflectit en el gràfic 1, en el qual es poden apreciar els percentatges d'abandonament prematur per països de la Unió Europea (UE).

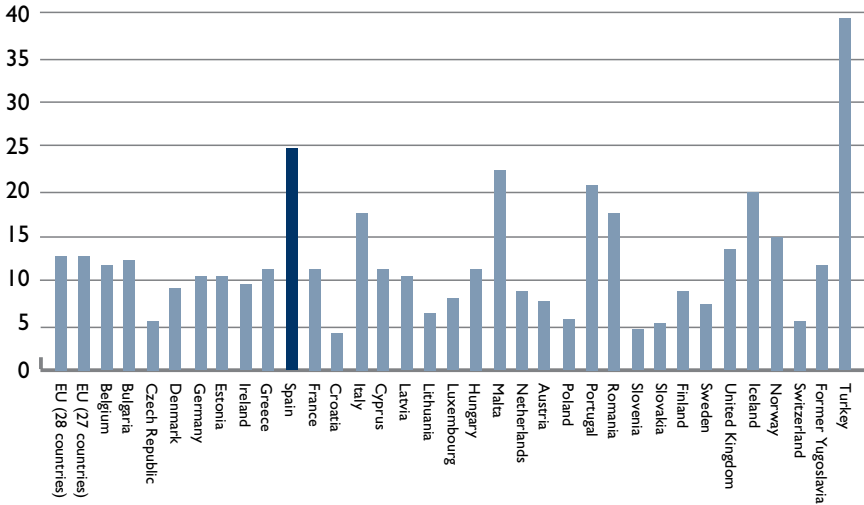
Com es pot veure, Espanya ocupa el segon lloc en el penós rànquing d'abandonament escolar prematur de tots els països de la UE, sols després de Turquia, molt enfora de països com França, Alemanya o el Regne Unit, a anys llum de Suïssa i doblant la mitjana de la UE.

No obstant això, si analitzam el gràfic 2, amb el percentatge de despesa educativa per comunitats autònomes espanyoles, podem constatar no sols les notables diferències d'inversió fetes per les distintes autonomies, sinó també que les Illes Balears queden encara a molta distància d'altres comunitats, que pràcticament dupliquen la inversió en educació.

Amb aquest escenari, ens trobam davant una evident i necessària millora no sols de la gestió de la inversió econòmica i el seu ús eficient, sinó també de l'organització i gestió dels centres docents, dels coneixements científics i mètodes didàctics del professorat, del compromís saludable i decidit que aquest col·lectiu docent ha de tenir amb l'ensenyança i la transferència del procés educatiu en resultats òptims i aprofitament efectiu —moral i acadèmic— a l'alumnat.

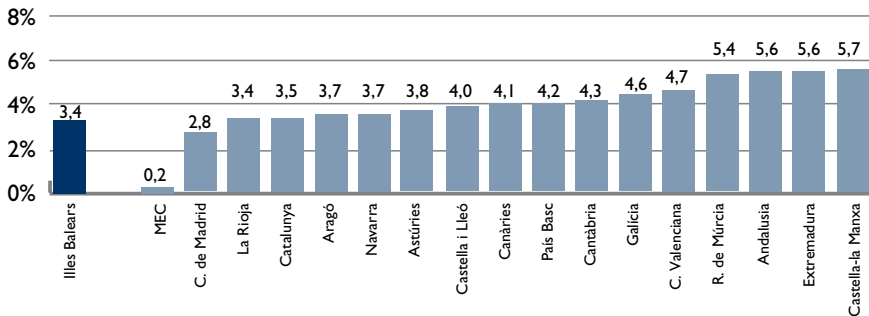
¹Vegeu http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/graph.do?tab=graph&plugin=0&pcode=t2020_40&language=en&toolbox=data

GRÀFIC 1: PERCENTATGE D'ABANDONAMENT PREMATUR ESCOLAR ALS PAÏSOS DE LA UE. POBLACIÓ AMB EDATS COMPRESSES ENTRE 18 I 24 ANYS



Font: A partir d'Eurostat (ibidem).

GRÀFIC 2: PERCENTATGE DE DESPESA DE LES CONSELLERIES D'EDUCACIÓ RESPECTE DEL PIB PER COMUNITATS AUTÒNOMES



Font: IAQSE (2013). Dades de l'any 2010.

En aquest darrer punt crucial, que tracta de la importància nuclear de l'acció pedagògica i organitzativa que efectua el professorat i els membres dels equips directius de les escoles, col·legis i instituts, és quan —segons el nostre criteri— ha de jugar un paper destacat una institució tan digna com històrica com és la Inspecció educativa, que tradicionalment ha estat un eix fonamental del nostre sistema educatiu i que necessàriament ha de redefinir el seu paper per continuar contribuint eficaçment a la millora de l'educació i, com a conseqüència, de la societat.

Els inspectors d'Educació, bons coneixedors de la realitat educativa, són funcionaris d'un cos especial amb el rang d'autoritat pública, que tenen uns objectius marcats per l'Administració, amb unes funcions definides i unes atribucions clares per arribar a assolir els objectius esmentats, amb un denominador comú: vetllar per la millora de la qualitat del sistema educatiu.

Sabem que hi ha molts factors determinants en la vida dels centres educatius que poden resultar crucials per tal que l'educació que s'hi fa sigui millor, com ara l'entorn familiar de l'alumnat, les amistats, els mètodes didàctics i la implicació del professorat, les actituds i aptituds de l'educand, el currículum, el projecte educatiu i l'ideari del centre, el lideratge pedagògic de la direcció, etc., i, sense dubte, també, els inspectors d'Educació. Uns professionals altament qualificats que han de respondre a uns requeriments definits i ambiciosos.

Davant aquesta situació, se'ns presentava una dicotomia que volíem entendre més bé: per una part, la Inspecció educativa és la institució encarregada de vetllar per la millora de la qualitat educativa, amb funcions avaluadores, controladores, supervidores, assessores i informadores, i, per l'altra, tenim elements suficients per valorar que l'ensenyança no funciona com tots voldríem. Així doncs, uns primers interrogants varen ser el fil conductor de l'inici de la investigació que ens va portar a conèixer de primera mà dades concloents sobre la pràctica professional dels inspectors, entesos com a agents possibilitadors de la millora educativa als centres docents:

- Què fan els inspectors d'Educació?
- Quines són les seves metes?
- Estan realment formats per exercir aquesta professió?
- De quina manera accedeixen els professors a la Inspecció? El mode actual és el més encertat?
- Com s'explica que hi hagi inspectors sense cap tipus de formació inicial pedagògica universitària (pedagogs, psicopedagogs, mestres, etc.)?
- Realment els inspectors dediquen el temps i els recursos a prioritzar les funcions en els seus quefers diaris?
- Facilita l'Administració, amb els plans i normatives legals, l'eficàcia i eficiència de la funció inspectora?
- Hi ha distància entre les funcions assignades en la normativa i les tasques diàries?
- En què i com transcendeix l'acció inspectora a la vida dels centres docents?
- Quin valor atorga el professorat i la direcció dels centres a les finalitats, funcions i tasques dels inspectors?
- Estan realment carregats de multitud de feines poc possibilitadores del vertader propòsit que tenen en l'àmbit pedagògic?
- Fins a quin punt són determinants els inspectors en la consecució de la millora de la qualitat educativa?
- Ha de millorar l'acció inspectora? Com?

Aquestes i altres preguntes ens han ajudat a teixir la investigació sobre la pràctica professional dels inspectors d'Educació, funcionaris d'una institució que tradicionalment ha gaudit d'una llarga, fructífera i incident repercussió en la millora de l'ensenyança i que antany va viure èpoques de gran prestigi professional, mentre que actualment pateix una certa crisi d'identitat, atès que en la nostra societat tan complexa —immersa en una profunda crisi social, cultural, econòmica i moral— la Inspecció educativa resta qüestionada com a institució necessària i capaç de garantir la millora i la qualitat educativa, amb crítiques rebudes tant des dels centres docents i la comunitat educativa com des de la mateixa institució inspectora.

Fem una analogia amb l'aportació de Teixidó (2011) sobre el futur de la direcció escolar, que s'acosta al «paral·lelisme entre l'episodi protagonitzat per Alexandre el Gran fa vint-i-tres segles i el que viuran els legisladors en un futur immediat. Davant la dificultat de desembolicar el nus, s'opta per tallar la corda. El problema és que una vegada tallada, no es pot tornar a unir». I hi podem apreciar que la Inspecció es troba en una cruïlla de camins similar, però en aquest cas sembla que és l'Administració educativa la que ha de decidir quin camí convé prendre i valorar la millor manera de desfermar el nus gordià amb què està subjecta la Inspecció educativa.

RELLEVÀNCIA DE LA INSPECCIÓ

Tant al nostre país com en el context internacional, la universalització de l'educació, promoguda pels estats moderns, és la que possibilita alhora la institucionalització dels serveis de supervisió o inspecció educativa com a agents de control i seguiment de les institucions educatives. Les funcions de control i seguiment no es limiten, doncs, a la mera comprovació de les disposicions legals que regulen l'exercici de l'educació, sinó que constitueixen una de les funcions permanents de la supervisió (Martín Rodríguez, 1988).

D'aquesta manera, la gestació de l'estat modern, sorgit de la Revolució Francesa, va suposar un creixent procés de centralització del poder: l'exèrcit, la justícia, la hisenda i l'educació, entre altres coses, passaren a formar part de la maquinària administrativa de l'Estat, i amb aquest neix l'escola pública i la definició dels fins de la instrucció pública i d'uns drets fonamentals que l'Estat ha de garantir i respectar, ja que tot plegat suposa un deure de justícia per als poders públics. La societat reclamava un potent instrument jurídic en forma de norma suprema per regular la vida de l'Estat liberal, constituït per defensar i garantir els drets i les llibertats de les persones.

La inspecció s'instaura en un mandat constitucional ja en la primera carta magna espanyola, la Constitució de Cadis de 1812, en què es veu la necessitat de crear un òrgan constituït per persones idònies encarregades de vetllar per l'adequat compliment de les normes i ajudar en l'orientació dels mestres. Així, l'article 369 de la Pepa disposa el següent:

Hi haurà una direcció general d'estudis, composta per persones de coneguda instrucció, a càrrec de les quals estarà, sota l'autoritat del Govern, la inspecció de l'ensenyament públic.

D'aquesta manera, la inspecció de l'educació pública adquiria rang constitucional i s'aconseguia que la garantia de la inspecció de l'ensenyança fos, des de la primera Constitució que ha tingut Espanya, un mandat estipulat en la norma de més jerarquia que té un país.

En el panorama actual, l'article 27 de la vigent Carta Magna de 1978, en l'apartat vuitè, estableix el següent:

Els poders públics inspeccionaran i homologaran el sistema educatiu per garantir el compliment de les lleis.

Ens trobam, doncs, davant un fonament jurídic de la inspecció al més alt nivell possible, ja que la mateixa Constitució recull aquest precepte.

La història i l'essència de la Inspecció educativa estan condicionades per les del sistema educatiu mateix, així com aquest ho està pel sistema social en el qual s'ha forjat. Així mateix, els inspectors han gaudit, històricament, d'uns coneixements i una talaia privilegiada que els han possibilitat intervenir i modelar en gran mesura el sistema educatiu, i amb aquest, el sistema social. L'articulat referent a la Inspecció, establert a la LOE (atès que la LOMCE no en modifica cap aspecte), deixa ben clar, especialment en l'article 148, que la inspecció educativa és competència i responsabilitat dels poders públics, que la regularan i exerciran, alhora que la inspecció educativa s'ha d'exercir sobre tots els elements i aspectes del sistema educatiu, per tal d'assegurar el compliment normatiu, la garantia de drets i el compliment dels deures de tots els implicats en la participació dels processos d'ensenyament i aprenentatge, la millora del sistema educatiu i la qualitat i l'equitat de l'ensenyança.

L'influent informe de la UNESCO conegut com *La educación encierra un tesoro*, coordinat per Jacques Delors l'any 1996 (*op. cit.*) estableix en el seu apartat dedicat a la qualitat del personal docent que una de les mesures a prendre, entre altres de variades, és el control de l'activitat docent per part d'inspectors. A aquest efecte indica el següent:

La inspecció ha d'oferir no sols la possibilitat de controlar el rendiment del personal docent, sinó també de mantenir-hi un diàleg sobre l'evolució dels coneixements, els mètodes i les fonts d'informació. Convé reflexionar sobre els mitjans d'identificar i premiar els bons docents. És indispensable avaluar de manera concreta, coherent i regular allò que els alumnes aprenen. I convé insistir en els resultats de l'aprenentatge i en el paper que desenvolupen els docents en l'obtenció d'aquests resultats. (Delors, *op. cit.*, 165.)

Des dels antecedents medievals de la institució fins a la gènesi oficial de la inspecció professional —establerta pel Reial decret de 30 de març de 1849, promulgat per la reina Isabel II i signat per Juan Bravo Murillo, ministre de Comerç, Instrucció i Obres Públiques, que es va inspirar en l'artífex de la inspecció professional, Antonio Gil de Zárate—, el tarannà d'aquestes raons suficientment justificades exigeixen la necessitat de la supervisió que ha esmentat Delors (*op. cit.*). Les paraules de Gil de Zárate, quan exposa la necessitat d'inspectors per conèixer i millorar l'ensenyança, encara són reveladores:

Pero algo faltaba todavía para que la instrucción primaria recibiese el impulso constante que necesita, y para que las medidas dictadas en su favor no quedasen reducidas a meros e ineficaces proyectos. Esta necesidad la satisfizo el Real decreto de 30 de marzo de 1849 creando a los inspectores.

Si en todos los ramos del servicio público son convenientes estos funcionarios, en instrucción pública son indispensables. **Sin ellos, la Administración nada ve, nada sabe, nada puede remediar:** la ignorancia y la desidia se apoderan de todo, y todo lo paralizan, todo lo destruyen. Las autoridades no tienen tiempo para vigilar por sí solas tan gran número de establecimientos, y menos para entrar en la infinidad de pormenores que esta vigilancia exige. Carecen además de los conocimientos especiales que se necesitan para observar muchas cosas que solo se descubren con los ojos perspicaces de personas facultativas y acostumbradas a esta clase de indagaciones. Por otra parte, **el olvido de las administraciones engendra la incuria en los encargados de los establecimientos. Cuando saben que sus faltas no han de ser observadas ni conocidas, pierden todo interés, todo celo, y se adormecen en la seguridad de que su abandono ha de quedar impune.** Por el contrario, si el Gobierno vigila, si posee medios de saber las faltas para aplicar la enmienda o el castigo, si mantiene una continua alarma en cuantos deben servirle y ayudarle, desaparece la inercia, nace la actividad, la emulación, y se entra en una senda da progresivas mejoras. (Sic.) (Gil de Zárate, 1995 [1855]: 299-300.)²

La inspecció de l'educació ha estat objecte d'estudi d'alguns acadèmics i inspectors, però hem identificat, d'acord amb Silva (2009: 2), que la informació existent sobre la funció no és gaire abundant: hi ha dades fiables sobre la teoria de la supervisió, la normativa que regula el funcionament de la Inspecció i la conformació històrica com a col·lectiu professional, però, en canvi, hem pogut constatar que manquen testimonis sobre l'organització real de la Inspecció i el seu funcionament quotidià, la relació que estableix amb les institucions educatives, així com sobre algunes experiències de com contribuir a la millora dels resultats educatius.

Hi ha molt de camí a recórrer encara, ja que la literatura sobre la matèria encara és escassa i consideram que manquen estudis acadèmics sobre l'objecte d'aquesta investigació. Per aquest motiu, es va plantejar una recerca metodològica per aportar dades pertinents que poguessin contribuir a ampliar el coneixement sobre aquest aspecte. En el següent apartat en fem una aproximació succinta.

PLANTEJAMENT METODOLÒGIC DE LA INVESTIGACIÓ

Després d'haver completat un extens fonament teòric que inclou una síntesi del coneixement disponible en relació amb el tema, vàrem plantejar un estudi empíric de caràcter qualitatiu i hermenèutic determinat en un estudi de casos. Ens interessava assolir els objectius de la investigació i vàrem apostar per conèixer de primera mà les impressions dels inspectors sobre la seva activitat professional, sobretot perquè havíem estudiat els problemes de la Inspecció com a òrgan altament tècnic, professional i independent. Els esmentats problemes que hem analitzat es poden agrupar així:

² La negreta és nostra.

- Constants canvis normatius
- Falta de pacte social per l'educació
- Requisits i forma d'accés a la Inspecció
- Inspectors generalistes versus especialització
- Ingerència en funcions
- Atribucions, especialment sobre la forma i periodicitat de fer visites d'inspecció
- Plantilla reduïda i insuficient, en molts casos
- Ràtio elevada de centres assignats a cada inspector
- Inspectors accidentals
- Coordinació entre inspectors
- Necessitat d'un treball cooperatiu més gran i més bo
- Relació amb polítics de torn a l'Administració educativa
- Formació permanent
- Corporativisme
- Un cos únic d'inspectors
- Escassa publicitat de l'acció inspectora
- Valoració del treball dels inspectors per part de diversos agents (professorat, directius, etc.)
- Sensació constant de crisi en la institució inspectora

Per implementar l'estudi empíric, ens vàrem decantar per l'enfocament hermenèutic basat en aportacions d'autors, des dels clàssics fins als més actuals (Bogdan i Taylor, 1975, 1986; Van Maanen, 1985; Lincoln i Guba, 1985; Cook i Reichardt, 1986; Vallés, 1997; Sandín, 2003; Maykut i Morehouse, 1999; Miles i Huberman, 1994; Delgado i Gutiérrez, 1994; Brunet, Pastor i Belzunegui, 2002) que ofereix la metodologia qualitativa, ja que consideram que és de naturalesa beneficiosa per interpretar una realitat determinada en un context tan natural com és l'educació.

Per procedir amb l'estudi de casos, ens vàrem documentar sobre el raonament inductiu per dur a terme un examen en profunditat de nombrosos casos, i ens vàrem basar en les aportacions d'autors de referència (McMillan i Schumacher, 2007; Stake, 2005; Coller, 2005; Ballester, 2004; Latorre, Del Rincón i Arnal, 1996; Sandín, 2003; Bernal, 2000; Rodríguez, Gil i García, 1999; Pérez Serrano, 1994; Gil, 1994; Goetz i Lecompte, 1988). D'aquesta manera, vàrem dissenyar un procés metodològic, seguint el model de les fases plantejades per Rodríguez, Gil i García (1999) i Ballester (2004), tal com reflecteix el gràfic 3:

GRÀFIC 3. FASES DEL PROCÉS METODOLÒGIC QUALITATIU SEGONS RODRÍGUEZ ET AL. I BALLESTER



Font: Elaboració pròpia a partir de Rodríguez et al. (op. cit.: 63) i Ballester (op. cit.: 240-243).

Després de les sol·licituds oficials pertinents a distintes instàncies per informar de la nostra investigació i sol·licitar accés a les diferents fonts, vàrem visitar personalment les illes de Mallorca, Menorca i Eivissa (que inclou la demarcació Eivissa-Formentera) on s'administra el servei d'Inspecció i vàrem procedir a fer les entrevistes, amb un total de vint inspectors entrevistats.

D'aquesta manera, després d'haver consultat els autors de rellevància que han estudiat la tècnica de l'entrevista en profunditat (Merino Sanz, 2010; Sandín, 2003; Brunet, Pastor i Belzunegui, 2002; Rodríguez, Gil i García, 1999; Delgado i Gutiérrez, 1994) vàrem poder fer entrevistes en profunditat a la pràctica totalitat dels inspectors en actiu (sols un va declinar la invitació a participar en l'estudi). I també vàrem recórrer a alguns inspectors recentment retirats, bé per jubilació o per haver assumit durant molts d'anys la funció inspectora accidental, ja que són grans coneixedors de la Inspecció educativa i, per tant, fonts potencialment molt interessants per a aquest l'estudi.

És suficient una mostra intencional de vint subjectes? Potser són massa? Quina mida ha de tenir si pretenem que la mostra ens ofereixi dades significatives, si és que realment existeixen?

Interrogants com aquests ens han abordat en nombroses ocasions i, per saber si la nostra mostra intencional cobreix la suficiència, hem recorregut a autors experts en la matèria. Així, Maykut i Morehouse (1999: 74) no aporten un nombre concret per a la formació de la mostra, sinó que ens aclareixen que el que és determinant és la saturació:

No podem dir a priori quantes persones o escenaris hem d'incloure en el nostre estudi per comprendre totalment un fenomen d'interès. Idealment, continuarem recopilant dades i analitzant conjuntament fins que deixem de descobrir informació nova. Continuarem reunint informació fins que arribem al punt de saturació, en què les dades que es recopilen en aquest moment són redundants.

Per això, podem afirmar que hem cobert pertinentment la mida de la mostra d'inspectors.

En segona instància, per contrastar el que aporten els inspectors, vàrem plantejar el segon dels col·lectius, format per directors que participaren en grups de discussió. Per implementar les

sessions, vàrem recórrer al coneixement teòric aportat per autors de primer ordre (Mucchieli, 1969; Ibáñez, 2000, 1979; Krueger, 1991; Delgado i Gutiérrez, 1994; Callejo, 2001; Ballester, 2004; Gutiérrez Brito, 2008). Aquest col·lectiu format per directors és bon coneixedor de l'acció inspectora i s'ha seleccionat amb un objectiu molt clar, d'acord amb Maykut i Morehouse (*op. cit.*: 67), perquè és un grup curiosament seleccionat per poder adquirir un coneixement més gran sobre els fenòmens experimentats per si mateixos, en aquest cas, sobre l'objecte del nostre estudi: analitzar les funcions i els quefers dels inspectors com a agents de millora educativa.

Per procedir a seleccionar el grup de directors participants en els grups de discussió, vàrem escollir una mostra intencional de màxima variació. La seva utilitat radica en la possibilitat de comptar amb un gran ventall de persones prou ampli, que gaudissin de dilatada experiència en la direcció de centres i, en conseqüència, suficients contactes amb inspectors per poder valorar la seva pràctica professional. Per seleccionar la mostra intencional, vàrem fer dues accions distintes:

1. D'una banda, vàrem contactar les associacions de directors més representatives de les Illes Balears, tant de directors d'educació infantil i primària com de directors de secundària. Els dos presidents d'ambdues associacions ens varen facilitar molt la selecció de membres de dos dels grups, que varen accedir voluntàriament. Cal indicar que la cap d'estudis d'un centre va participar en un fet que, segons el nostre punt de vista, enriqueix encara més la pluralitat dels informants.
2. De l'altra, davant la necessitat de disposar de més efectius per poder desenvolupar els altres dos grups de discussió, vàrem haver d'accedir a altres directors pel nostre compte, mitjançant la tècnica del «mostreig de bola de neu» (Maykut i Morehouse, *op. cit.*: 68), mitjançant la qual un participant ens condueix a un altre com si es tractés d'una bola de neu. Aquesta tècnica ens va funcionar molt bé, ja que vàrem poder agrupar distints directors que també varen voler participar en l'estudi.

Igualment, varen aparèixer interrogants sobre la composició global del grup de directors participants: quantes persones n'han de formar la totalitat?, quantes convé incorporar-ne en cada grup?

Després de recórrer al fonament que ens ofereix la teoria aportada per experts, hem constatat que autors de referència com Lincoln i Guba (*op. cit.*) sostenen que un estudi d'aquestes característiques pot assolir la saturació amb un mínim de dotze persones i amb un màxim de vint.

Consegüentment, estam dins del rang segons autors de referència, ja que en total hem implementat quatre grups de discussió (dos per a directors escolars i dos per a directors d'educació secundària), amb un total de vint-i-tres participants.

En total, vàrem poder reunir quaranta-tres persones informants, entre inspectors i directors, tal com s'exposa en el quadre següent que recull un resum de les fonts personals de l'estudi empíric:

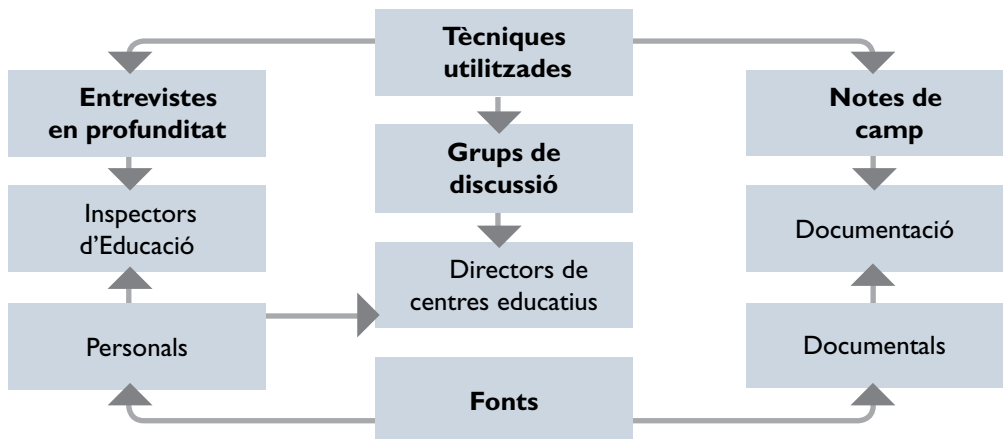
QUADRE I. FONTS PERSONALS DE L'ESTUDI EMPÍRIC

Entrevistes en profunditat a inspectors d'Educació:	➤ Inspectors de Balears en actiu: 14 ➤ Inspectors de Balears retirats: 6 TOTAL D'INSPECTORS: 20
Grups de discussió amb directors de centres educatius:	➤ Grup 1. Directors escolars: 5 ➤ Grup 2. Directors escolars: 6 ➤ Grup 1. Directors de secundària: 6 ➤ Grup 2. Directors de secundària: 6 TOTAL DE DIRECTORS: 23
TOTAL DE PARTICIPANTS	20 inspectors 23 directors TOTAL: 43

L'estudi empíric va conjugar diferents tècniques i fonts, tal com queda reflectit de manera gràfica en el gràfic 4, ja que així podíem accedir a diverses fonts, contrastar les argumentacions i, posteriorment, arribar a resultats i conclusions. Addicionalment, també vàrem completar la informació amb les nostres notes de camp, com a fonts documentals de primer ordre.

GRÀFIC 4. PROCÉS I RELACIÓ ENTRE TÈCNiques I FONTS UTILITZADES EN L'ESTUDI EMPÍRIC

METODOLOGIA QUALITATIVA



El desglossament minuciós del procés metodològic va seguir la planificació estipulada per Ballester (op. cit.), tal com es pot veure en el gràfic següent:

GRÀFIC 5. PROCÉS METODOLÒGIC DE L'ESTUDI EMPÍRIC

FASE PREPARATÒRIA

1. DEFINICIÓ DEL PROBLEMA
DEBAT EN EQUIP
2. SELECCIÓ DE METODOLOGIA
DISSENY (context, casos, dates,
procés d'investigació, etc.)

PROJECTE D' INVESTIGACIÓ

FASE DE TREBALL DE CAMP

3. NEGOCIACIÓ I ACCÉS AL
CAMP D'INVESTIGACIÓ
4. RECOLLIDA SISTEMÀTICA DE
DADES I INFORMACIÓ

**REGISTRES DE DADES
I INFORMACIONS**

FASE D'ANÀLISI

5. TRANSFORMACIÓ I
REDUCCIÓ DE DADES
6. PREPARACIÓ D'ESQUEMES I
ANÀLISI DE CONTINGUT
7. INTERPRETACIONS I
DISCUSSIÓ DE RESULTATS

**QUADRES, ESQUEMES
I ALTRES MATERIALS**

**DOCUMENT PROVISIONAL
DE RESULTATS**

FASE INFORMATIVA

8. ELABORACIÓ I
PRESENTACIÓ
DELS RESULTATS

INFORME FINAL

Font: Ballester (op. cit.: 241).

Una vegada fetes i retornades totes les transcripcions de les entrevistes i dels grups de discussió, perquè mantinguessin la validesa atorgada pels informants —que conserven l'anonimat escrupolós en tot l'estudi—, per procedir a analitzar tota la documentació aportada per les fonts personals, vàrem fer servir Atlas.ti, una potent eina informàtica d'anàlisi qualitativa de dades, que ens va ser molt útil per codificar les dades en tres nivells d'anàlisi, per reduir les dades des d'unitats de significats fins a metacategories:

1. Primer nivell: els codis, que són les unitats bàsiques d'anàlisi de les distintes unitats hermenèutiques
2. Segon nivell: categories
3. Tercer nivell: metacategories

És a dir, vàrem procedir des de les unitats de significat, progressivament, fins al primer grau (codis). A partir d'aquests, vàrem procurar assolir el segon nivell d'anàlisi (categories) i, finalment, vàrem aconseguir el tercer i últim nivell: la formació de les metacategories o nuclis temàtics.

CRITERIS DE RIGOR

Durant tot el procés de planificació, implementació, obtenció i tractament de les dades obtingudes, hem de seguir necessàriament uns criteris de fiabilitat i rigor científic que li atorguen la validesa exigida, entesa com a veritat. En efecte, Sandín (2003: 187) cita Scheurich (1996) quan sosté que «la validesa, com a sinònim de veritat, com a veritat construïda, com a veritat interpretada, consensuada, signifiqui el que signifiqui, es converteix en la línia divisòria, el criteri límit que estableix la legitimitat, acceptació o fiabilitat dels treballs d'investigació».

En relació amb la necessària validesa d'una investigació científica perquè sigui utilitzada com a suport per prendre decisions importants, Sandín (ibídem) indica el següent:

Quan parlem de la qualitat d'un estudi, solem referir-nos a la seva rigor científica, fiabilitat, veracitat, fiabilitat, plausibilitat, adequació metodològica, credibilitat, congruència, etc. Però potser el terme més utilitzat sigui el de validesa. Una investigació no vàlida no és veritable. Una investigació no vàlida no és una bona investigació, no té credibilitat. Si els estudis no poden oferir resultats vàlids, llavors, les decisions polítiques, educatives, curriculars, etc., no poden basar-se s'hi.

En aquest sentit, nosaltres hem adoptat els quatre criteris de rigor aportats per un autor clàssic (Guba, 1981): valor de veritat, aplicabilitat, consistència i neutralitat, per mostrar la validesa i autenticitat de la investigació.

ALGUNS RESULTATS DE LA INVESTIGACIÓ

L'estudi, desenvolupat durant tres cursos acadèmics, d'ençà del 2011-2012, emmarcat en el programa de doctorat de l'espai europeu d'educació superior (EEES) Educació i Societat, en la línia investigadora anomenada Recerca en didàctica, formació i avaluació educativa de la Universitat

de Barcelona, ha projectat resultats en set vies distintes, tantes com metacategories vàrem poder formar. D'aquesta manera, la tesi planteja resultats en relació amb:

- 1. Pràctiques professionals.** Sobre aquest aspecte, els resultats apunten al fet que la visita d'inspecció queda desvirtuada de la seva vertadera essència, pràcticament reduïda al despatx puntual solament una o dues vegades en un curs amb la direcció del centre, bé telefònicament o al despatx mateix de la direcció, sense que puguem apreciar un impacte vertader i normalitzat de la visita a l'aula. Aquest fet queda prou denunciat per la pràctica majoria de fonts personals, tant directors (que es queixen sonorament) com inspectors, que valoren moltíssim la visita a l'aula i l'arriben a qualificar d'«essencial, bàsica i fonamental». El lament de molts d'inspectors sobre la manca de temps per haver d'atendre altres feines i la càrrega de treball que impedeix efectuar la seva comesa pedagògica adientment mitjançant aquesta atribució nuclear tan important també és notòria.
- 2. Percepcions sobre la Inspecció.** Mentre que els inspectors valoren la seva acció com a «essencial, un factor de qualitat», i afirmen que la seva activitat és «rellevant», consideren que el professorat desconeix o no té una bona impressió sobre les tasques que fan com a inspectors. En canvi, els inspectors creuen que els equips directius, en general, «valoren positivament» el treball dut a terme per la Inspecció, ja que els veuen «útils» i els consideren un «referent». No obstant això, el col·lectiu de directors és pràcticament unànimement i rotund amb la percepció que té de les funcions i els quefers dels inspectors com a agents de millora dels centres. Diuen ben alt i clar que els inspectors no inspeccionen, que no entren a les aules a comprovar l'estat de l'ensenyament i que no estan en contacte amb l'escola com s'espera d'un col·lectiu com aquest. La valoració generalitzada és que l'inspector és un buròcrata allunyat de la realitat escolar, una figura que no contribueix a la millora efectiva de l'ensenyança. Fins i tot, alguns directors varen afirmar que si la Inspecció desaparegués, ningú no ho notaria als centres.
- 3. Propostes de millora.** Queda patent, en ambdós col·lectius, que l'inspector hauria de «ser pedagog», o «mestre», un «especialista en didàctica i en programació educativa, perquè ha d'inspeccionar sobre això». Alguns directors varen mostrar una actitud d'incredulitat i sorpresa en saber que molts inspectors no tenen formació universitària relacionada amb la pedagogia i que sols són llicenciats en qualsevol altra disciplina. La veu de molts de directors apunta a la idea que els inspectors han de «tenir més contacte amb els professors perquè el seu treball sigui com és degut, relacionat amb el treball pedagògic», i reclamen que «han d'estar més en contacte amb l'escola», criticant que «no poden venir una vegada o dues a l'any, i a vegades ni això». Així mateix, el col·lectiu d'inspectors exigeix poder gaudir d'un marc més bo per desenvolupar les funcions pròpies en condicions més idònies, per poder fer més i millors visites a l'aula amb el professorat, i poder incidir en la millora dels centres i de l'aprenentatge de l'alumnat.
- 4. Funcions.** La funció que queda relegada a un lloc excessivament abandonat, alhora que és valorada com la més important per la majoria d'inspectors i directors, és la funció d'avaluació, per tal que pugui «acabar en un pla de millora». Hi ha inspectors que admeten que «la Inspecció ja no és el que era», que hi ha «crisi en la Inspecció» i que «està perdent terreny». Hi ha inspectors que critiquen ingerència per part de responsables polítics en les funcions pròpies que tenen encomanades i que admeten que, malgrat que no és una funció oficial establerta en la llei, fan molta mediació i arbitratge.

- 5. Accés.** Els inspectors afirmen rotundament que ha de ser per estricta oposició i que s'ha d'exigir experiència directiva. No accepten l'accidentalitat a llarg termini. Hi ha veus que exposen que el que és determinant és la composició del tribunal, que no pot estar «digitat», atès que «no és acceptable per les influències i implicacions polítiques».
- 6. Competències professionals.** La necessitat de gaudir d'experiència i avaluació positiva en l'exercici de càrrecs directius, especialment de director, és molt recurrent. Així mateix, és pràcticament unànime la veu d'inspectors que reclamen competències relacionades amb «la didàctica, amb teoria del currículum, en organització i gestió de centres educatius i en treball col·laboratiu». El manifest d'un director que recorda amb gratitud l'acció professional d'un inspector —ja jubilat— amb aquest perfil pedagògic i humà resulta molt interessant i alhora revelador, atès que els mateixos directors valoren molt positivament que un inspector tingui el perfil d'inspector pedagog. Aquest director escolar esmentat diu literalment: «Jo crec que els inspectors haurien de ser persones pedagògicament molt ben preparades, és la meua impressió. Nosaltres hem tingut un inspector així i parlàvem de pedagogia, que és una eina que s'hauria de tractar molt a l'escola. Fins a la seva arribada, jo veia l'inspector com un controlador, un fiscalitzador. Però aquest inspector, que és pedagog, feia perfectament el seu treball, ens ajudava. I ho notàvem molt.»
- 7. Formació.** Destaca la relacionada amb «experiència directiva», «gestió de centres», «organització escolar», així com amb «avaluació de centres», «procediment administratiu», «legislació», «redacció d'informes», «dinàmica de grups», «comunicació» i «relacions humanes».

ALGUNES CONCLUSIONS

Una de les conclusions més clares és que l'activitat professional dels inspectors queda deslluïda i infrutilitzada. Hi ha contrastos evidents i notables xocs entre tres forces: la teoria, la normativa i el quefer diari. És a dir, no hi ha correspondència entre allò que estipulen els autors de referència (López del Castillo, 2013, 2000, 1995, 1993; Soler Fierrez, 2013, 2012, 2002, 2001, 1999, 1996, 1995, 1995b, 1994, 1993; Martín Rodríguez, 2011, 1988; Ramírez Aísa, 2003, 2000, 1995, 1993; Antúnez, 2009, 1993; Antúnez i Silva, 2013) i el que encomana la normativa com a vertader quefer dels inspectors en l'exercici de les seves funcions i atribucions per ajudar a millorar veritablement els centres docents que han d'inspeccionar.

La majoria dels inspectors creuen que la visita és essencial per conèixer i informar, i per contribuir a la millora dels centres educatius. De fet, en el marc teòric de la tesi vàrem fer palès que els autors de referència ho testifiquen, al mateix temps que històricament s'ha concebut la inspecció mitjançant la visita als centres. El sentit essencial i primer de la creació, el 1849, del cos d'inspectors professionals de primer ensenyament obeïa, sens dubte, a la necessitat de supervisar l'activitat dels mestres per conèixer de primera mà la seva activitat educadora, controlar el compliment de les disposicions legals en els establiments educatius, promoure'n la millora i el progrés social.

Els inspectors revelen que fan moltes tasques i variades «que indica el pla d'actuació» i que actuen «a instància de part i ofici». No obstant això, reconeixen que la manca de temps, la quantitat de

centres que han de supervisar, l'atenció preferent a les incidències que exigeixen la seva atenció immediata (mediació, en molts casos), així com haver d'atendre actuacions procedents d'exigències polítiques —algunes amb més tall ideològic que didàctic, segons diuen— procedents de responsables de l'Administració educativa propicia que la freqüència i assiduitat amb què voldrien fer visites pedagògiques hagin decrescut exponencialment. Exposen que les tasques incidentals «ocupen molt de temps en la nostra agenda» al mateix temps que «entelen o redueixen les altres».

Aquest desviament d'actuacions de tall pedagògic als centres docents ha estat notablement percebut pels directors, que manifesten de manera generalitzada que la presència dels inspectors als centres és escassa i molt puntual. A més, sostenen que les visites insuficients que reben queden habitualment limitades als despatxos dels directius, sense que s'apreciïn visites a l'aula de manera normalitzada i freqüent per supervisar la pràctica docent. Així mateix, demanen visites d'inspecció a l'aula del professorat per a la millora de l'organització escolar.

El fet més rellevant i notori de tot això és que la visita, que històricament ha estat el rol estel·lar dels inspectors, ara es veu malferida, maltractada i reduïda a la mínima expressió, malgrat que els mateixos directors la reclamen i els mateixos inspectors argumenten que és el que voldrien fer més sovint i millor.

Concloem que la funció més valorada i considerada com la més important i necessària pels inspectors és l'avaluació, que és considerada com «la funció primordial», «imprescindible», «la funció principal de la Inspecció». Exposen que l'avaluació ha d'acabar en una millora i s'erigeixen com a «experts i autoritat en educació» i «l'única autoritat educativa que té la potestat d'avaluar programes, docents, centres». No obstant això, exposen que «la política educativa» ha desviat aquesta funció a altres actors.

Igual que ocorre amb la visita a les aules, els inspectors en defensen la importància rellevant, però sostenen que l'avaluació «queda coixa» i que «hauriem aprofundir-hi». Concloem que els inspectors reclamen més presència en la funció avaluadora, però es regeixen per les pautes marcades en el pla d'actuació de la Inspecció, que, tal com diuen, «el fa el polític».

Així mateix, podem concloure que les tasques més ben valorades són les que suposen un contacte amb els professors per facilitar assessorament, mitjançant accions variades, coordinació entre etapes o avaluació docent i directiva. Consideren que és essencial «mirar la programació i veure com s'aplica, ficar-s'hi dins», ja que això és «la matriu de la nostra professió, acostar-se al professor, veure quin és el seu full de ruta i veure com l'executa, i a partir d'aquí, les tres grans funcions de supervisió, avaluació i assessorament».

Reconeixen que les tasques essencials són «les que més sofreixen quan tens excés de treball, com la visita als centres, el contacte amb la realitat, les visites a les aules, la visualització del que està passant realment al centre».

D'altra banda, conclouem que els inspectors valoren negativament haver d'atendre tasques que els allunyen del contacte dels centres, com l'excés de burocràcia que provoca que el que per a ells és una tasca essencial com la visita a l'aula es redueixi: «casualment, això minva quan tenim molta

feina de despatx» amb les «tasques administratives i mecàniques», considerades «tedioses» i «poc productives» perquè «ens ocupen molt de temps en detriment d'altres actuacions.»

També indiquen que la manca de professionalització en l'Administració educativa és un obstacle perquè han tingut «veritables incompetents». Consideren que l'excés de proximitat del poder polític i la Inspecció fa que es confonguin papers, ja que «la professió es ressent».

Hem observat que els inspectors exposen que fan moltes tasques d'arbitratge i mediació, «funcions de negociador, mediador», «de conciliació». Indiquen que, tot i que els «carrega amb més feina, és d'agrair perquè tot i que es tracta d'una cosa molt implícita i no explícita, perquè això no es diu, reconeixen que —com admet algun director— si ho diu l'inspector, et faran cas».

Concloem que una nova funció que no consta com a tal en l'articulat legal, com la mediació i l'arbitratge, així com un excés de tasques burocràtiques i rutines administratives, esgoten l'agenda dels inspectors.

La funció inspectora pot resultar determinant en la millora dels centres docents. Hem constatat que els inspectors ho creuen i que els directors, tot i que no manifesten majoritàriament un valor positiu perquè sostenen que no reben les visites que desitjarien, també veuen que poden representar un factor de qualitat si els inspectors poden fer el que realment han de fer. El més evident és que demanen als inspectors que acudeixin als seus centres, que entrin a les aules.

En conseqüència, podem concloure que apreciam incongruència en l'assumpció de tasques i funcions pel que fa als requeriments que ambdós col·lectius fan, atès que van en la mateixa sintonia i desitgen poder implementar accions pedagògiques i didàctiques per a la millora dels centres docents.

Concloem que hi ha una infravaloració i un profit escàs del potencial de la Inspecció com a institució i dels inspectors com a agents de millora de la qualitat educativa perquè no tenen un plantejament apropiat centrat en la millora substantiva de la qualitat educativa en els centres docents.

Finalment, conclouem que cal un model d'Inspecció clar i determinat (la tesi en proposa un arranjament de totes les indagacions de la investigació) que garanteixi el compliment de les seves funcions i atribucions, alhora que asseguri l'accés a la Inspecció dels millors, per tal que assumeixin aquesta complexa tasca adientment, ja que és estratègica dins el sistema educatiu. Concloem que la responsable d'oferir aquest model, pertinent i diàfan, sense ambigüitats ni superposicions, és l'Administració educativa, que ha d'oferir el marc més pertinent perquè la Inspecció pugui desenvolupar plenament les seves funcions en benefici dels centres educatius i del sistema educatiu, en definitiva, en profit de la societat.

ALGUNES VIES DE FUTUR

Quan vàrem plantejar, el 2011, el projecte de recerca, ja des del projecte de tesi, ho vàrem fer des de la confiança i certesa que la Inspecció educativa pot tenir un paper clau en la millora de la qualitat educativa. Ha estat així històricament i creiem que ha de continuar així. No obstant

això, hem vist que per aconseguir-ho és fonamental enfortir i donar suport a aquest col·lectiu professional.

L'objectiu general d'aquest estudi ha estat analitzar les funcions i les tasques dels inspectors d'Educació com a agents de millora als centres docents, és a dir, la nostra meta ha estat aprofundir en el coneixement de la Inspecció educativa i examinar la pràctica professional dels inspectors, per determinar la congruència de les seves activitats i establir canals que realcin de quina manera poden donar suport als professors i els centres docents per millorar la qualitat de l'educació a les Illes Balears.

A partir de tot el que s'ha exposat, procedim a destacar alguns aspectes de la investigació en els quals es podria aprofundir:

1. Se suggereix una investigació centrada en la identificació de necessitats de formació inicial i permanent dels inspectors, amb la finalitat de proporcionar informació a l'Administració per enfortir el col·lectiu que exerceix la funció inspectora.
2. Es proposa un estudi basat en la visita d'inspecció del segle XXI, en què s'analitzin els trets més necessaris i oportuns perquè contribueixi a la millora de l'activitat docent.
3. Se suggereix un estudi exclusiu sobre les tasques dels inspectors als centres que determini tasques prioritàries i la seva vinculació amb les funcions essencials per focalitzar-les en la millora de l'educació obligatòria.
4. Es proposa que els fòrums d'administradors existents indaguin sobre aquest tema.
5. Es recomana que s'elabori un programa formatiu exclusiu per a inspectors en actiu basat en les necessitats del col·lectiu i dels centres educatius, que tingui una base sòlida en els coneixements, habilitats i destreses que els inspectors necessiten desenvolupar per promoure realment la millora dels resultats educatius, és a dir, que tingui com a eix fonamental la missió de l'escola i l'assoliment dels propòsits educatius de l'educació obligatòria.
6. Es recomana fer un estudi d'avaluació de l'acompliment de la funció inspectora en el mateix àmbit en què s'ha dut a terme la nostra investigació.
7. Se suggereix que es dissenyi d'un programa de postgrau oficial (màster universitari) dissenyat conjuntament per la Inspecció educativa i les institucions interessades en l'educació escolar (Universitat, IRIE, etc.).
8. Es proposa que es faci un estudi de les funcions exercides en demarcacions diferents de la Inspecció educativa, amb el propòsit de posar en evidència possibles diferències o desviacions en l'exercici professional.
9. Es proposa que s'elabori un estudi que reculli la pertinència de la Inspecció de Serveis.

10. Se suggereix que es dugui a terme un estudi exclusivament centrat en les pràctiques mediadores i d'arbitratge dels inspectors, que avaluï la necessitat d'incloure la funció medidora entre les funcions pròpies de la Inspecció Educativa en la llei educativa estatal.
11. Se suggereix que es faci un estudi comparatiu amb més comunitats autònomes. Coneixem resultats de Catalunya, de Galícia i ara de les Illes Balears.
12. Es recomana que es faci un estudi que reflecteixi un banc de bones pràctiques que difongui les experiències que han tingut els inspectors, que descobreixi el conjunt d'accions que serien el resultat de la identificació d'una necessitat específica de millora i suposarien una millora evident dels estàndards de qualitat del servei educatiu.

Segurament, hi ha molts temes que han quedat de costat, fet que ens obre noves línies d'investigació i possibilitats de difondre els resultats en altres espais.

S'ha constatat la importància que suposa col·locar l'anàlisi d'un dels grups que sosté el treball en les organitzacions escolars. El reconeixement i la comprensió de la realitat discursiva, construïts en l'organització i per l'organització, així com la identitat professional dels inspectors, requereixen processos de reflexió institucional i constitueixen elements crucials en la construcció d'iniciatives i procediments per sostenir i aprofitar aquest col·lectiu professional.

Les línies de recerca i les tendències de la formació, la millora i el canvi educatiu ressalten el treball dels inspectors com una via per a l'enfortiment de les innovacions impulsades pels centres escolars.

Amb aquesta tesi aportam una sèrie d'elements que poden ajudar les persones interessades en temes sobre canvi educatiu i aprofundir en la investigació sobre la funció inspectora.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Antúnez, S. (2009). «La Inspección educativa y la evaluación de la formación permanente de los profesionales de la educación», a *Avances en Supervisión Educativa*, núm. 10, maig. Asociación de Inspectores de Educación de España (ADIDE).
- Antúnez, S. (1993). *Claves para la organización de los centros escolares*. Cuadernos de Educación, núm. 13. Barcelona: Horsori.
- Antúnez, S.; Silva, P. (2013). «Presentación», a *Educación*, vol. 49, núm. 1, gener-juny, p. 9-11. *Monográfico de la inspección educativa*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Atlas.ti (2008). *Atlas.ti. The Knowledge Workbench* (versió 5.0). Berlín: Scientific Software Development.
- Ballester, L. (2004). *Bases metodològiques de la investigació educativa*. Palma: Universitat de les Illes Balears. (2a edició revisada). Materials Didàctics, 86.
- Bernal, C. (2000). *Metodología de la investigación para la Administración y economía*. Bogotá: Pearson Educación.
- Bogdan, R.; Taylor, S. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Bogdan, R.; Taylor, S. (1975). *Introduction to Qualitative research methods*. Nova York: John Wiley.
- Brunet, I.; Pastor, I.; Belzunegui, À. (2002). *Tècniques d'investigació social. Fonaments epistemològics i metodològics*. Barcelona: Pòrtic.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Coller, J. (2005). *Estudio de casos*. Cuadernos Metodológicos, núm. 30. 2a edició. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Cook T. D.; Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Delgado, J. M.; Gutiérrez, J. (Coords.) (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Mèxic, DF: UNESCO.
- Gil, F. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.

Gil de Zárate, A. (1995): *De la instrucción pública en España*. 3 vol. Oviedo: Pentalfa. (Edició facsímil íntegra de l'original de 1855, millorada amb índex onomàstic disponible al volum III).

Goetz, J. P.; Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Guba, E. G. (1981). «Criterios de credibilidad en la investigación naturalista», a Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A. (Eds.) (2008): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. 6a edició. Madrid: Akal. [Vegeu l'original de Guba (1981). *Criteria for Assessing the truthworthiness of naturalistic inquiries*. ERIC/ECTJ Annual, vol. 2, p. 75-91.]

Gutiérrez Brito, J. (2008). *Dinámica del grupo de discusión*. Cuadernos Metodológicos, núm. 41. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

Ibáñez, J. (2000). «Perspectivas de la investigación social: el diseño en tres perspectivas», a García Ferrando, M.; Ibáñez, J.; Alvira, F. (Eds.): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial. 3a edició.

Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la Sociología. El grupo de discusión, teoría y crítica*. Madrid: Siglo XXI.

Imbernón, F. (2012). «Recortes en cantidad y en la calidad», a *El País* (21 de gener de 2012), disponible en línia a: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/01/21/actualidad/1327178889_773882.html
Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

Latorre, A.; Del Rincón, D.; Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.

Lincoln, Y.; Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.

López del Castillo, M. T. (2013). *Historia de la inspección de primera enseñanza en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

López del Castillo, M. T. (2000). *La inspección del bachillerato en España (1845-1984)*. Cuadernos de la UNED. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

López del Castillo, M. T. (1995). «El acceso a la inspección profesional en el sistema educativo español: 1949-1936», a Soler Fierrez, E. (coord.). *Estudios históricos sobre la Inspección educativa*. Madrid: Escuela Española.

López del Castillo, M. T. (1993). «Las funciones de la Inspección en el contexto del actual sistema educativo», a VV.AA.: *Técnicas y procedimientos de Inspección educativa*. Madrid: Escuela Española.

Martín Rodríguez, E. (2011). *Supervisión e inspección educativas. Guía didáctica*. Curso de formación permanente del profesorado. Madrid: UNED.

- Martín Rodríguez, E. (1988). *Supervisión educativa*. Cuadernos de la UNED. Madrid: UNED.
- Maykut, P.; Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.
- Mcmillan, J. H.; Schumacher, S. (2007). *Investigación educativa*. (5a edició). Madrid: Pearson Educación.
- Merino Sanz, M. J. (coord.) (2010). *Introducción a la investigación de mercados*. Madrid: ESIC.
- Miles, M. B.; Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- Mucchieli, R. (1969). *La dinámica de grupos*. Madrid: Ibérico Europea de Ediciones.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Ramírez Aísa, E. (2003). *Educación y control en los orígenes de la España liberal*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ramírez Aísa, E. (2000). «La Inspección en su siglo y medio de historia», a *Actas del Congreso Nacional de Inspección Educativa. 150 años de Inspección educativa: la Inspección ante el siglo XXI*. Madrid: Anaya.
- Ramírez Aísa, E. (1995). «La Inspección educativa en las enseñanzas de formación profesional: 1924-1984», a Soler Fierrez, E. (coord.). *Estudios históricos sobre la Inspección Educativa*. Madrid: Escuela Española.
- Ramírez Aísa, E. (1993). «Introducción a la historia de la Inspección Educativa», a Soler Fierrez, E. (coord.). *Fundamentos de supervisión educativa*. Madrid: La Muralla.
- Rodríguez, G.; Gil, J.; García, E. (1999): *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.
- Scheurich, J. J. (1996). «The masks of validity: a deconstructive investigation», a *Qualitative Studies in Education*. 9 (1), p. 49-60.
- Silva (2009). «La inspección escolar en Cataluña. Un estudio de casos», *Avances en Supervisión Educativa*, núm. 9, octubre. Asociación de Inspectores de Educación de España (ADIDE).
- Soler Fierrez, E. (2013). *La visita de inspección. Encuentro con la realidad educativa*. 3a edició revisada i ampliada. Madrid: La Muralla.
- Soler Fierrez, E. (2012). «Evolución de la visita de inspección a los centros: pasado, presente y futuro», a XIII Encuentro Nacional de Inspectores de Educación. *La actuación inspectora en los centros docentes*. Toledo: Unión Sindical de Inspectores de Educación (USIE). Document fotocopiado.

- Soler Fierrez, E. (2002). *La visita de inspección. Encuentro con la realidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- Soler Fierrez, E. (2001). *La supervisión educativa en sus fuentes*. Madrid: Santillana.
- Soler Fierrez, E. (1999). «La visita de inspección educativa en la II República española (1931-1936)», a *Bordón. Monográfico: 150 años de Inspección educativa*. Volum 51, núm. 3. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- Soler Fierrez, E. (1996). «La formación permanente de los inspectores de educación», a García Hoz (Dir.): *Formación de profesores para la educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- Soler Fierrez, E. (1995). *La práctica de la inspección en el sistema escolar*. Madrid: Narcea.
- Soler Fierrez, E. (coord.) (1995b). *Estudios históricos sobre la Inspección Educativa*. Madrid: Escuela Española.
- Soler Fierrez, E. (1994). *La inspección en las distintas concepciones y sistemas pedagógicos. Características y funciones*. Tesis doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid.
- Soler Fierrez, E. (coord.) (1993). *Fundamentos de supervisión educativa*. Madrid: La Muralla.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. (3a edición). Madrid: Morata.
- Teixidó, J. (2011). «El futuro de la dirección escolar. El arte de avanzar mirando por el retrovisor», a *Escuela*, 8 de diciembre.
- Vallés, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Van Maanen, J. (Ed.) (1985). *Qualitative methodology*. Beverly Hills: Sage Publications.

Històries de vida ciutadanes i propostes educatives emergents

David Abril

RESUM

Aquest text recull part de la recerca desenvolupada per l'autor en el marc del projecte de R+D+I «Aprentatge de la Ciutadania Activa. Discursos, experiències i estratègies educatives», l' finançat pel Ministeri d'Educació i Cultura, i presentada de forma més detallada en la seva tesi doctoral.

Des del moment en què és una construcció social i cultural, la ciutadania s'aprèn. Fins i tot ara, quan la democràcia està reduïda a una qüestió de procediment i els límits del model hegemònic de ciutadania impliquen importants contradiccions i incerteses, presents no sols a l'anàlisi social, sinó també a la nostra vida quotidiana. La recerca parteix de l'anàlisi de cinc històries de vida de ciutadanes i ciutadans actius, que es creuen, tot començant per la d'un jove activista vinculat a l'anomenat moviment 15M. A partir de l'estudi dels relats autobiogràfics ens proposam identificar quin paper han jugat en la construcció del seu rol ciutadà, no sols els diferents espais d'interacció social viscuts, sinó també el posicionament davant les contradiccions a les quals s'han hagut d'enfrontar. El resultat és una important font de reflexió i de propostes de cara a promoure un nou paradigma educatiu al servei d'una ciutadania inclusiva i participativa.

RESUMEN

Este texto recoge parte de la investigación desarrollada por el autor en el marco del proyecto de I+D+I «Aprendizaje de la Ciudadanía Activa. Discursos, experiencias y estrategias educativas» financiado por el Ministerio de Educación, y recogida de forma más extensa en su tesis doctoral.

Como construcción social y cultural, la ciudadanía se aprende. Incluso ahora, cuando la democracia está reducida a una simple cuestión de procedimiento y los límites del modelo hegemónico de ciudadanía llevan aparejadas importantes contradicciones e incertidumbres, presentes no sólo en el análisis social, sino también en nuestra vida cotidiana. La investigación parte del análisis de cinco historias de vida cruzadas de ciudadanas y ciudadanos activos, empezando por la de un joven activista vinculado al llamado movimiento 15M. A partir del estudio de los relatos nos proponemos identificar qué papel han jugado en la construcción del rol ciudadano no sólo los diferentes espacios de interacción social vividos, sino también el posicionamiento frente a las contradicciones. El resultado es una fuente importante de reflexiones y propuestas de cara a promover un nuevo paradigma educativo al servicio de una ciudadanía inclusiva y participativa.

OBJECTIUS I MARC DE REFERÈNCIA

Ens enfrontam, a l'hora d'encarar aquesta recerca, a conceptes com el d'educació i ciutadania que, des del moment que són categories construïdes socialment i culturalment, no són aliens a les lògiques de poder i a les dinàmiques històriques d'inclusió i exclusió, des de la democràcia a Atenes, bressol dels primers «ciutadans», fins al complex món globalitzat del segle XXI.

¹ Referència del projecte de recerca: EDU2009-09195. Es pot accedir a la tesi doctoral «Ciudadanía activa y educación: reflexiones y propuestas a partir de historias de vida» al repositori de tesis de la UNED: <<http://e-spacio.uned.es/fez/serv.php?pid=tesisuned:Educacion-Dabril&dslID=Documento.pdf>>.

Parlar d'educació i ciutadania en el context europeu implica, d'altra banda, parlar de l'aprenentatge de tres grans blocs de coneixements: a) alfabetització política (coneixement de l'entorn, drets i deures, normes de convivència de la societat de referència...); b) el desenvolupament d'un pensament crític i d'actituds i valors en consonància, com la solidaritat i la cooperació; c) la participació activa, començant pel propi medi educatiu (Eurydice 2005). Amb l'advertència que ja ens feia Kymlicka (2003: 341) que aprendre a ser ciutadans implica l'adquisició de disposicions pràctiques que no es poden transmetre únicament mitjançant l'ensenyament escolar.

L'actual crisi global ha posat de manifest una profunda crisi de la civilització (a més d'econòmica), i ha posat en evidència la necessitat de revisar el model hegemònic² de ciutadania. Els diferents impactes de la globalització, que afecten la ciutadania i l'educació, com ara: la crisi de representativitat de la democràcia; els fluxos migratoris i la creixent diversitat cultural; la influència dels mitjans de comunicació i les NTI; la crisi mediambiental i la cultura del consum; el triomf de l'ètica individualista; la ruptura entre els espais de pertinència i de referència; el creixement de les desigualtats socials, entre molts d'altres, posen sobre la taula grans contradiccions entre el que és i el que hauria de ser la ciutadania: la pugna entre allò instituent i allò instituït, si seguim Castoriadis (2004: 45-48). I òbviament, això afecta la funció de l'educació com a eina de construcció de ciutadania en un món mundialitzat, interconnectat i complex.

L'educació per a la ciutadania activa cobra sentit en aquest marc, en què és determinant, per a l'exercici de l'esmentada educació, el que Schugurensky anomena *agency* (2005: 4-6) i que podríem traduir com «capacitat d'acció», compromís, exercici del poder. Un component actiu de la ciutadania que, sobretot, s'aprèn de l'experiència de la participació i el diàleg, i que implica també una opció pedagògica que té com a objectiu la formació dels ciutadans, els quals no sols han de creure en el terme «societat democràtica», sinó que, a més, han d'estar disposats a convertir aquesta creença en una acció, i han de ser capaços de fer-ho.³

METODOLOGIA: LES HISTÒRIES DE VIDA DE CIUTADANES I CIUTADANS COMPROMESOS AMB EL CANVI, COM A PUNT DE PARTIDA

Seguint la invitació de Thompson (2004: 15), Bertaux (1989: 136-148) i altres, hem optat per les històries de vida com una metodologia de feina coherent amb un objecte d'estudi dinàmic, processal i complex, i que transcendeix l'escola, com és l'aprenentatge de la ciutadania, i en el qual els subjectes de la investigació passen a ser-ne protagonistes. Hem elaborat, a partir del relat autobiogràfic, cinc històries de vida creuades, *life-stories*, com les defineix Aceves (1999: 1-17), focalitzades en l'aprenentatge ciutadà. Les entrevistes varen ser enregistrades a Mallorca (Illes Balears, Espanya) entre els mesos de juny i desembre de 2011. Els auto-relats transcrits i ordenats varen ser retornats als seus protagonistes, i validats, juntament amb altres materials (com fotografies, escrits i altres fonts d'informació) aportats, per ells mateixos. Aquí van algunes pinzellades sobre aquests relats.

² Seguint Gramsci, McLaren defineix «hegemonia» com un «marc cultural de significats, una casa-presó del llenguatge i les idees, en el qual "lliurement" entren tant opressors com oprimits» per reforçar el poder dels primers (McLaren 2003: 203).

³ Definició de l'educació per a la ciutadania activa emprada pel govern d' Austràlia (1989), citada per Arthur i Davison (2003).

La primera de les històries és la de NM, un jove vinculat a l'anomenat Moviment 15M i el *hacktivisme*⁴ i les noves manifestacions d'art urbà. La primera trobada amb ell va donar lloc a la identificació de la resta de personatges. Té 18 anys⁵ i cursa un cicle de formació professional. Opta per relativitzar el que ha après dins el sistema escolar, i té molt clar que si es pot considerar un ciutadà és gràcies a l'accés a les xarxes i els espais socials en què ha participat. Defensa amb intensitat els anomenats *wikis*, espais virtuals en què les persones usuàries generen i editen els continguts, en una mena de construcció col·lectiva de coneixement. Considera que això és just el que la democràcia i els partits polítics necessiten. A més, en tots els àmbits en què s'implica, el jove NM vigila que la presa de decisions en comú sigui possible. El *hacktivisme* i els grafitis omplen també el seu temps de lleure, en una recerca permanent d'una ciutadania diferent a la del statu quo (...).

El pare de FM va néixer i créixer a Madrid, a un barri «obrer». Considera que la militància cristiana de base de la seva família i la referència del *cura rojo*, amic de la família, van ser determinants en el seu compromís social. Curiós i autodidacte, de jove va estar pluriempleat i va viure en diferents ciutats, fins acabar fent feina en el sector del turisme a Mallorca. Es va començar a implicar en l'educació del seu fill mitjançant les activitats extraescolars de l'escola pública del fill i, amb el temps, aquella implicació el va dur a fer part de la directiva del principal moviment associatiu de mares i pares de les Illes Balears i de l'Estat espanyol. Una de les seves «obsessions» és la participació de tots els actors (infants, docents, famílies) de la comunitat educativa, com a garantia d'una educació de qualitat.

XR és un dels professors de qui NM conserva un millor record del seu pas per l'institut de secundària. Docent de filosofia, ètica i ciutadania, té 35 anys. Va fer l'EGB en una escola privada d'elit —fet que encara l'incomoda— i va sentir el pas a l'institut com un alliberament. Va ser allà on va començar a desplegar el seu compromís social, que té un punt d'inflexió en les acampades per reclamar el 0,7% del producte interior brut per als països empobrits, de mitjans del decenni dels noranta. Aquella va ser l'«experiència possible» (tal i com ell la defineix) de XR i altres joves com ell, que compara amb les recents acampades i assemblees del 15M, en les quals han participat els seus alumnes. Procura exercir la tasca docent en coherència amb els seus principis i valors, tot i que avisa que l'aprenentatge de la ciutadania no és sols responsabilitat de l'escola, i s'esforça perquè el pas dels seus alumnes per l'institut sigui almenys tan positiu com ho va ser per a ell.

JR, la mare de XR, té 68 anys. És una dona reservada, de fortes conviccions religioses forjades des de petita i a l'escola. De fet, el seu compromís amb la gent que pateix l'exclusió social té les seves arrels en l'aprenentatge dels valors que per a ella són «els de l'Evangeli»: l'amor, la dedicació als altres, la vocació de servei (...). Coordina un nombrós grup de voluntaris al grup d'acció social de la seva parròquia i de Càritas. Després d'uns anys complicats des del punt de vista familiar, admet haver après a ser feliç ja en la maduresa i, tot i que se sent realitzada alternant la cura dels néts i el treball social que desenvolupa, lamenta no ser una mica més jove per poder tornar al Perú, on fa uns anys hi va ser acompanyant un projecte de cooperació al desenvolupament.

⁴ Entès com la utilització de mitjans i eines digitals per a l'activisme i la protesta amb objectius socials i polítics.

⁵ Òbviament, els temps verbals fan referència al moment de recollida de la informació.

NS és a punt de jubilar-se. Mestre i sindicalista, activista cultural i del moviment feminista, és veïna de JR d'ençà de fa pocs anys. Va estudiar geografia a la Barcelona dels anys setanta, uns anys en què l'ambient estudiantil de l'època la va dur a involucrar-se en la protesta antifranquista. En tornar a Mallorca va començar a treballar com a docent, gairebé al mateix temps que esdevenia mare. Les condicions laborals d'un sistema escolar encara sota el control dels ordes religiosos varen ser per a NS una invitació al sindicalisme, activitat a la qual s'ha dedicat en els darrers vint-i-cinc anys, i no hi manca l'autocrítica. Va ser una de les primeres mestres en llengua catalana a l'illa, una de les seves aportacions al món educatiu local, juntament amb els seus treballs sobre coeducació. Parla amb nostàlgia dels «vells temps» d'assemblees massives de mestres, davant un present que la indigna i un futur ben incert.

ON, COM, QUAN: INTERACCIONS I APRENTATGE CIUTADÀ

L'aprenentatge és interacció, i aprenem a ser ciutadanes i ciutadans en tant que interactuam amb els altres i amb el nostre entorn i vivim les accions de la nostra vida quotidiana com un cicle de canvi al qual contribuïm mitjançant la participació. Si a partir de l'anàlisi de discursos dels nostres personatges creuam els espais de socialització «clàssics» (escola, família, treball, societat civil) amb allò que assenyalàvem al principi com a coneixements necessaris per a l'aprenentatge ciutadà (això és: alfabetització política, valors i actituds, i participació activa), el resultat ens permet identificar les competències ciutadanes «atribuïbles» a cada un d'aquests espais.

Tots han passat pel sistema escolar (diferent en funció de la variable generacional i contextual), que els ha influït sobretot en termes d'aprenentatge de valors —sempre condicionat a la continuïtat amb l'espai familiar. Però pel que fa a la participació, les valoracions són més aviat crítiques, tant les de qui encara és alumne (NM), com les de qui ho ha estat i ara reconeix les dificultats per crear un clima escolar i docent col·laboratiu (XR); o les de qui des d'una relació diferent amb el sistema educatiu, com a pare implicat (FM), persevera en la necessitat i els avantatges de la participació de tots els actors de la comunitat educativa, i defensa experiències d'èxit com els programes d'alumnes mediadors que ell mateix ha contribuït a implantar en alguns centres.

Quant al paper de la família en l'aprenentatge de la ciutadania, la seva vinculació al context més proper (el poble, el barri, la parròquia) se'ns presenta com un element comú que ha contribuït en bona mesura a la seva alfabetització política. La majoria de relators recorden els moments de diàleg (i discussió) al voltant de la taula, en el dinar o el sopar, com moments importants d'intercanvi i d'aprenentatge. I, sobretot, els que tenen fills tenen molt clara la importància de la família en l'adquisició de valors com la solidaritat i la cooperació, que sols poden ser transmesos des de l'exemplaritat.

No tot treball o ocupació esdevé espai d'aprenentatge ciutadà, sobretot quan la funció del treball és cada vegada més purament instrumental: com a mitjà d'accés a un ingrés econòmic. No és així en el cas dels personatges que es dediquen a la docència, que entenen aquesta activitat com una continuació de l'expressió del seu quefer ciutadà. O de feines moltes vegades no remunerades, com la que JR desenvolupa a Càritas amb altres voluntàries, o aquelles que tots els relators desenvolupen en diferents organitzacions i col·lectius sense ànim de lucre.

Fer part de la societat civil representa per a tots ells l'aprenentatge d'allò que caracteritza de manera essencial la ciutadania activa, i és la participació: podem saber (alfabetització política); fins i tot creure i sentir que una cosa és justa, o no (valors i actituds)... Però si hi ha una cosa que ens fa ser conscients del cicle de canvi i del nostre poder per intervenir-hi és fer part d'aquest cicle.

EL PODER FORMATIU DE LES CONTRADICCIONS

Cert és que la interacció social ens fa aprendre. Però en aquest punt de la recerca vàrem apostar per una segona categoria d'anàlisi: la de les contradiccions i el seu paper en l'aprenentatge ciutadà. Des de l'interaccionisme simbòlic, Davies i Harré mantenen que els individus «canvien d'una o altra manera de pensar sobre ells mateixos quan canvia el discurs i prenen posició dins dels diferents arguments», i que, si bé necessitem construir un relat coherent sobre nosaltres mateixos, no contradictori amb les contradiccions, «els hi hem de posar remei, transcendir-les, resoldre-les o ignorar-les» (1999: 234-238).

Si la ciutadania activa implica acció i decisió, és coherent que ens plantejem, davant el «rol» de ciutadans que anem adquirint mitjançant la interacció social, el «posicionament» concret que prenem davant les contradiccions, que impliquen elecció i que no sempre s'expressen de forma evident, sinó que s'ha d'anar identificant en el discurs i els relats. Consideram, doncs, la rellevància del bucle contradicció-posicionament-elecció, en l'aprenentatge ciutadà, fent allò que Morin anomena «ecologia de l'acció» (1999: 47-48) per afrontar la incertesa, i acceptant que els límits al model hegemònic de ciutadania esmentats abans representen factors potencials de contradicció en els relats dels nostres personatges.

En el cas de NM, aquests límits i contradiccions es fan evidents de manera paradigmàtica, per exemple amb la ruptura amb el seu entorn de referència que, de forma natural, hauria de ser el centre on estudia i hi passa bona part del seu temps, però no sols no ho és, sinó que el desmotiva. Davant aquesta inquietud no resolta, el jove opta per altres «comunitats»: les virtuals, que representen l'espai amb el qual s'identifica. Podria «passar de tot», com fan molts dels seus amics, però troba un espai en el qual participar, de la mateixa manera que la crisi de representació és resolta mitjançant la recerca permanent d'espais virtuals on tenen lloc la «democràcia participativa i directa» i les «formes d'acció col·lectiva i autogestionària», tal i com ell ho expressa. El seu és, no obstant, un discurs en construcció, que manifesta altres contradiccions no resoltes, com la defensa dels drets de l'individu alhora que somnia una societat en què tot pugui ser decidit col·lectivament.

FM, per la seva part, és quan opta per deixar una feina ben remunerada per dedicar-se a la criança del fill que enceta el seu rol com a destacat militant del moviment associatiu de mares i pares. XR es reconcilia amb la seva condició social i els valors cristians apresos a la llar i a l'institut, i pren consciència que l'escola d'elit on havia estudiat els primers anys «no era el seu món», sobretot quan els seus antics mestres li retreuen que «ha perdut el temps» en elegir estudiar filosofia. A la seva mare, JR, els mateixos valors que la conviden a comprometre's amb les persones més necessitades li suposen una tremenda càrrega de culpa, de la qual s'allibera quan pren decisions determinants

en la seva vida i la seva felicitat, que altres dones amb un perfil similar no haurien pres pel fort condicionament social, cultural i contextual a què estan sotmeses. NS, en canvi, no sols no va deixar de fer feina en ser mare, sinó que va ser llavors quan va iniciar el seu compromís com a sindicalista, animada per les seves fortes conviccions feministes.

RESULTATS: PISTES PERA UNA ALTRA EDUCACIÓ (I UNA ALTRA CIUTADANIA)

El primer dels resultats, per ventura no esperats, d'aquesta recerca, són les històries de vida mateixes, un producte suggeridor, ric i divers, fins i tot abans de ficar-hi el bisturí. Inicialment l'aposta metodològica volia ser un acte de coherència amb els objectius de l'estudi, sense, per això, perdre la voluntat de mantenir el rigor científic. Mesos després de les primeres entrevistes, de la devolució dels relats als seus protagonistes i de molts viatges personals i epistemològics d'anada i tornada, podem afirmar que els relats autobiogràfics aplicats a la recerca educativa poden ser una font inqüestionable de reflexió per a la millora de l'educació tant formal com no formal, a més d'un aprenentatge incomparable per a qui ha fet part de la investigació.

Per altra banda, la desafecció manifestada per NM, el personatge més jove, és l'expressió no sols d'una desafecció generacional, sinó de bona part de la societat, pel funcionament del sistema polític i social, la qual cosa ens recorda que tenim un greu problema compartit, perquè, a més, la recerca dóna comptes dels aprenentatges vitals d'individus amb un compromís ciutadà evident i no de moltes altres persones, com els amics del jove, que directament «passen» d'implicar-se en espais o accions col·lectives per canviar les coses que, tanmateix, els afecten. Sortir d'aquest parany implica reconèixer el paper jugat pels sistemes educatius en la construcció d'una societat inclusiva i democràtica, però alhora ser conscients de la dialèctica de la doble condició de l'escola, eina de reproducció social i, al mateix temps, d'emancipació, i apostar per un nou paradigma educatiu i per un nou model de ciutadania. En les històries de vida es fan visibles les pràctiques alternatives (algunes són noves i unes altres, no tant) que emergeixen, tant en l'educació com en altres espais d'interacció, de socialització.

La clau de tot és com han estat capaços els relators de desenvolupar la seva capacitat d'acció per intervenir activament i transformar les seves realitats. I en l'anàlisi de les històries de vida hem pogut comprovar la importància dels diferents espais d'interacció social (l'escola, la família, el treball, la societat civil) com a motors de l'aprenentatge de la ciutadania, però també de les contradiccions viscudes i, amb aquestes contradiccions, la importància de les eleccions que feim, de les decisions que prenem, que poden conduir el nostre rol ciutadà en un sentit o en un altre.

Els personatges s'han construït com a ciutadans i ciutadanes al llarg d'un complex procés vital d'aprenentatge, en el qual han constituït progressivament la seva identitat ciutadana, complexa i múltiple. Aquesta identitat complexa, diversa i contradictòria, ha reforçat el seu rol com a individus compromesos, per damunt d'altres rols que assumim en funció del context, com el de consumidors, al qual som abocats pel model hegemònic de pensament i de ciutadania, i en el qual els mitjans de comunicació juguen un paper fonamental, però en el qual l'escola és reconeguda i referenciada com un espai contrahegemònic.

Finalment, hi ha tres elements que podem situar com a reflexions i propostes transferibles a l'educació a partir de l'anàlisi de les històries de vida:

- El primer és que si assumim que la globalització i els seus impactes han modificat no sols la realitat concreta, sinó també la nostra manera de percebre-la, necessitem replantejar-nos la forma com abordam el coneixement d'aquesta realitat, que no és altra que la d'un context en què allò global i allò local es fonen i, amb freqüència, es confonen. Per això cal una nova alfabetització social i política, que passa per revisar la forma com l'educació s'articula en relació amb un entorn complex i divers, en facilita la seva comprensió i la creació de nous sentits de pertinença. És a dir: cal un enfocament educatiu molt més significatiu del que tenim ara, que connecti el local i el global, però també que connecti les diferents àrees de disciplina del coneixement, malauradament cada vegada més compartimentades.
- Segon, hem comprovat el paper fonamental que juguen els valors en el rol ciutadà dels relators, uns valors que, a més de ser coherents entre ells, han de tenir continuïtat amb i entre els espais d'aprenentatge. Valors contrahegemònics associats a la ciutadania activa, com la solidaritat, la igualtat o la inclusió, han de ser adquirits des de la seva praxi, mitjançant el que Freire definia com la corporificació de les paraules amb l'exemple, ja sigui a l'escola, la família... Però en col·lectiu. Per tant, cal treballar per recuperar espais de convivència i feina en comú a diferents nivells, començant per les dinàmiques de treball cooperatiu a l'escola.
- Tercer, no es pot aprendre la ciutadania sense exercir-la, ja que el seu exercici constitueix justament un dels pilars de la nostra formació com a subjectes polítics, i l'adquisició d'una capacitat d'acció que s'aprèn mitjançant la participació, tot fent part de les decisions que ens afecten. Això ens obliga, per tant, a revisar les pràctiques educatives i els rols docents i ciutadans, que s'han d'orientar a facilitar la participació i el diàleg entre els actors del procés educatiu, del procés d'aprenentatge, ja sigui a l'escola, la societat civil o altres espais de construcció ciutadana.

Finalment, el fet d'haver treballat des de l'anàlisi de discursos ens ha fet veure la importància del llenguatge i els significats en la construcció no sols del coneixement, sinó, sobretot, de la percepció que tenim de la realitat que condiciona l'objectiu, explícit en la legislació educativa, de ser ciutadans autònoms i crítics. Per això, cal també plantejar una educació que permeti reapropiar-nos d'un llenguatge que permeti plantejar marcs cognitius prou diferents als dominants: ni l'educació és un servei, ni la democràcia un procediment, ni la ciutadania som una guarda de consumidors-ovelles, tot apel·lant a la imatge de *Temps moderns*, de Charles Chaplin. Defensem l'educació com a pràctica de llibertat, la democràcia com a poder del poble, i la ciutadania com a responsabilitat compartida i solidaritat amb la comunitat.

Cal destacar, per acabar, la riquesa de discursos i matisos en les històries de vida recollides, òbviament difícils d'expressar en poques pàgines sotmeses a la necessitat de sintetitzar per donar a conèixer allò que ha estat més rellevant d'aquesta recerca. I, sobretot, una invitació a incorporar aquesta metodologia en la recerca social i educativa, sobretot si desitjam una educació diferent i al servei de l'emancipació, que des de l'escolta i el diàleg faci que ens trobem en el camí cap a una altra societat, lliure, diversa i inclusiva.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

AA.VV. (2005). *Eurydice. Citizenship education at School in Europe*. Bruselas: Comisión Europea.

ACEVES, J. (1999). «Un enfoque metodológico de las historias de vida». *Revista Proposiciones*, núm. 29, pàg. 1-7.

ARRAIZ, A.; SABIRÓN, F. (2011) «Una historia inacabada de las historias de vida» [en línia]. Documentació inèdita del projecte d'investigació d'I+D+I del Grupo Inter sobre aprenentatge de la ciudanía activa. <www.uned.es/grupointer>.

BERTAUX, D. (1989). «Los relatos de vida en el análisis social». A: ACEVES, J. (Comp.) *Historia Oral. Parte II. Los conceptos, los métodos*. México: Instituto Mora-UAM, pàg. 136-148.

CARTORIADIS, C. (2005) *Ciudadanos sin brújula*. México: Ediciones Coayacán.

DAVIES, B.; HARRÉ, R. (1999). «Posicionamiento: la producción discursiva de la identidad». *Sociológica*, any 14, núm. 39: *Reforma institucional y gobiernos locales* (gener-abril 1999), pàg. 215-239.

DAVISON, J.; ARTHUR, J. (2003). *Active citizenship and the development of social literacy: a case for experiential learning* [en línia]. <www.citized.info>.

FONTANA, J. (2011). *Por el bien del Imperio. Una historia del mundo desde 1945*. Barcelona: Pasado y Presente.

GOODSON, I. (2003). «Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes». *Revista mexicana de investigación educativa*, set.-des., any/vol. 8, núm. 019. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (pàg. 733-758).

KYMLICKA, W. (2003). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós.

MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.

SCHUGURENSKY, D. (2005): «*Citizenship and Citizenship Education*». Toronto: Ontario Institute for Studies in Education (OISE). <www.oise.utoronto.ca>.

THOMPSON, P. (2004). «Historia oral y contemporaneidad». *Anuario n° 20. Historia, memoria y pasado reciente*. Argentina: Universidad de Rosario.

Educam en comunitat

Joan Rado

CEIP Pintor Joan Miró

RESUM

Parlar de l'experiència educativa del CEIP Pintor Joan Miró és parlar d'un mosaic de peces encaixades al llarg del temps, fruit de la reflexió, per respondre a una realitat complexa.

Aquest escrit simplement vol mostrar com afronta una escola pública de la nostra comunitat, amb unes característiques determinades i pròpies, però compartides amb altres centres, la tasca d'educar. Educar uns infants als quals el seu curt recorregut al camí de la vida els iguala a la resta d'infants, però als quals les seves experiències i sobretot la nostra estima, els fa únics.

Parlarem de: model comunitari d'escola, aprenentatge dialògic, grups interactius, intel·ligència cultural, interculturalitat, vinculació i resiliència.

RESUMEN

Hablar de la experiencia educativa del CEIP Pintor Joan Miró es hablar de todo un mosaico de piezas encajadas a lo largo del tiempo, fruto de la reflexión y respuesta a una compleja realidad.

El presente escrito simplemente pretende exponer de qué forma afronta una escuela pública de nuestra comunidad, con unas características determinadas y propias, pero, sin lugar a dudas, compartidas por otros centros, la tarea de educar. Educar a unos niños y niñas cuyo corto recorrido de vida los iguala al resto de niños/as, pero a los que sus experiencias vitales i sobre todo nuestra estima, les hace únicos.

Hablaremos de: modelo comunitario de escuela, aprendizaje dialógico, grupos interactivos, inteligencia cultural, interculturalidad, vinculación y resiliencia.

I. INTRODUCCIÓ**a) L'escola**

El nostre centre està ubicat al barri ciutadà del Polígon de Llevant (actualment Nou Llevant).

El 1973 fou aprovat el PGOU (Pla General de Ordenació Urbanística de Palma) amb la finalitat de resoldre el problema de l'habitatge sorgit arran dels processos migratoris d'aquells anys, així es dugué a terme la construcció de blocs d'habitatges, pràcticament la totalitat dels quals són de protecció oficial, que conformen el nostre barri i la nostra comunitat.

b) Les famílies

Aquestes són algunes de les característiques més singulars de les famílies dels nostres alumnes.

En general, són un col·lectiu d'una gran vulnerabilitat econòmica i formen part del sector de la societat mallorquina que amb més força ha rebut i rep els efectes de l'actual crisi econòmica.

Presenta una gran dispersió pel que fa al lloc de procedència dels progenitors i amb freqüència dels fills/es. Aquest fet dificulta l'existència d'uns referents comuns i el sentit identitari de pertinença a la nostra illa, a la nostra cultura.

El seu nivell de formació acadèmica sovint és baix i es veu llastat, en alguns casos, pel desconeixement de les llengües oficials de la comunitat autònoma.

Finalment, un altre factor que comparteix un bon nombre de les nostres famílies és el desemparament que sorgeix de la manca d'una xarxa familiar o social que els pugui donar suport i ajuda.

- | | | |
|-----------------------------------|----------------------|--------------|
| 1. Comunitat de les Illes Balears | 7. Guinea Equatorial | 13. Bolívia |
| 2. De l'Estat espanyol | 8. Senegal | 14. Colòmbia |
| 3. Alemanya | 9. Nigèria | 15. Perú |
| 4. Romania | 10. Equador | 16. Xina |
| 5. Bulgària | 11. Veneçuela | 17. Índia |
| 6. Marroc | 12. Uruguai | |

1. Treballadors de serveis domèstics (servei de neteja en cases particulars, cura d'ancians)
2. Treball a casa (especialment les mares)
3. Hostaleria (estacionalment)
4. Construcció
5. Venedor ambulat
6. Pensionistes
7. Servei Municipal de Neteja (EMAYA)
8. Transportistes
9. Atur
10. Sense especificar
11. Altres ocupacions minoritàries: drapaires, xofer, mecànic, repartidor...

2. ORGANITZACIÓ I FUNCIONAMENT

El nostre model comunitari preveu el funcionament del centre escolar basat en comissions relacionades amb les distintes àrees o activitats que conformen la vida de l'escola; també preveu la creació i el funcionament d'una comissió gestora, que és l'encarregada d'unificar els criteris de les diverses comissions, donar el vist i plau sobre certes decisions, supervisar i autoritzar la gestió econòmica, mantenir les relacions a nivell institucional...

Desgraciadament la normativa actual no contempla un funcionament dels centres escolars segons aquest model. Així doncs, hem de mantenir l'estructura oficial que regeix a tots els centres escolars, principalment concretada en l'existència dels òrgans unipersonals (secretària, cap d'estudis i director) i col·legiats

(el claustre i el consell escolar). Aquesta situació, contrària al model comunitari i de participació, es veu encara més agreujada per l'actual llei d'educació (LOMQE), segons la qual el director assumeix més atribucions i competències i el consell escolar passa a ser, pràcticament, un òrgan consultiu.

Aquests factors, diguem-ne adversos, per a nosaltres es veuen matisats pel rol que assumeix el director i el seu equip.

L'actual equip directiu presentà un projecte en el qual quedaven ben explicitades les intencions d'obrir les vies a la participació a totes les persones implicades i compromeses en el procés educatiu del centre. Aquest fet impulsat, com ja s'ha dit, des de la pròpia direcció no es pot entendre de cap manera com un factor de negligència o de desresponsabilització, sinó tot el contrari.

Qui el presenta (aquest projecte de direcció) vol ser l'organitzador o més aviat el facilitador d'aquesta continuïtat en la recerca d'alternatives des d'un model comunitari de centre escolar. El terme «facilitador» s'ha d'entendre com la persona que s'afanya per aconseguir un clima de benestar per a totes i tots els implicats en l'educació dels infants i, a la vegada, dóna impuls a la discussió/reflexió interna i sobretot possibilita el desenvolupament del millor, el més competencial, de cada una de les persones compromeses amb el centre. Assolir aquest objectiu implica saber reconèixer la vàlua de cada membre i delegar responsabilitats en ells (Projecte de Direcció CEIP Pintor Joan Miró, 28 novembre 2011).

Aquest esperit de participació i diàleg ha permès la creació de comissions, algunes de les quals han comptat amb la participació heterogènia dels diversos membres que conformen la nostra comunitat, i la creació i el manteniment de xarxes professionals i comunitàries, però, sobretot, l'entrada real i en termes d'igualtat dels pares i mares, de persones del barri i la comunitat, d'estudiants... compromesos amb l'educació dels seus fills i filles, dels infants i els joves, amb la ciutadania en general.

Aquest ideari és el motor que impulsa i manté la nostra comunitat: des de la passivitat i la submissió, a la implicació activa; des de l'adaptació a la transformació.

3. EL PROJECTE EDUCATIU DEL CENTRE

Els exclosos socials són aquells que no poden refer la seva història.

Angélica Satiro

A continuació fem una síntesi d'aquells aspectes fonamentals del PEC a través dels quals volem aconseguir un millor benestar físic i emocional de l'infant; una acceleració dels aprenentatges com a mesura d'equitat en relació amb altres col·lectius d'infants que han tingut i tenen des de sempre una bona estimulació, i un suport acadèmic per part de la família i els professionals; aconseguir la implicació de les famílies com a factor èxit dels alumnes i de transformació de la comunitat; una relació dialògica entre tots els membres que formen la nostra comunitat com a element de cohesió social i de superació del conflicte; i la creació d'un espai de referència per als infants i les famílies de la barriada; un espai lúdic, formatiu i educatiu, obert també fora de l'horari escolar i en període de vacances escolars.

A) Necessitats bàsiques de l'alumne/a

Molts dels nostres alumnes presenten trajectòries vitals complexes: situacions de dol, d'hiperresponsabilització, de desarrelament, de pèrdua, etc. No parlem únicament d'aquells que s'han hagut de desplaçar amb el pare i la mare i deixar enrere família, amics; sinó també d'aquells que vivint sempre a la nostra comunitat pateixen circumstàncies i situacions molt adverses i alhora injustes per a persones tan joves i vulnerables. Situacions, en definitiva, que poden hipotecar el seu futur.

Estem parlant de viure sota la manca o deficiència d'hàbits parentals, de problemes econòmics familiars greus, de violència familiar, d'abandonaments, de convivència amb problemàtiques relacionades amb drogodependències.

Evidentment, també hi ha famílies i alumnes que afortunadament no tenen una vida tan «complicada», per als quals la seva situació econòmica i emocional no fa trontollar la seva existència i que els permet seguir o arribar a un nivell d'inclusió i de participació ciutadana de normalitat.

El centre escolar és un lloc privilegiat per a l'observació de l'estat físic i emocional dels infants, però perquè aquesta observació es converteixi en acció és requisit indispensable la sensibilització i la implicació del docent i l'existència d'un projecte que contempli el que s'ha de fer.

A les escoles públiques de la nostra comunitat assisteixen infants amb problemes de salut, no sols física, que no reben l'atenció necessària o que en alguns casos les famílies no poden costejar el seu tractament. D'altres presenten deficiències relacionades amb la higiene per manca d'habilitats parentals o, fins i tot, per la manca d'infraestructures a la casa (aigua, encaientidors...). Però sobretot actualment es detecten problemes d'alimentació.

Nosaltres no podem obviar aquesta realitat per molt sorprenent que sigui en una societat rica, del segle XXI, com és la nostra. Aquests aspectes bàsics, si no estan resolts en el context familiar, han de ser prioritaris per al centre i ha de ser resolts pel centre mateix o a través de la mobilització d'altres institucions i organismes.

La nostra escola fa un vertader esforç per detectar i derivar aquells infants que poden presentar problemes de salut o malestar emocional. Així, s'han fet revisions oftalmològiques a tot l'alumnat i s'ha facilitat gratuïtament l'adquisició d'ulleres, si és el cas. Si la família no pot costejar certes medicacions que no cobreix la sanitat pública se'ls paga el tractament, es fan derivacions a pediatria, a salut mental... Igualment es du a terme un programa específic d'higiene amb la participació de l'ATE (una de les nostres característiques és la flexibilització dels rols professionals) i, en cursos anteriors, d'una treballadora familiar, gràcies a la col·laboració de SS de Llevant Sud.

Especialment important és el suport que és dona a les famílies per tal que els infants rebin una alimentació completa i saludable, i adquireixin bons hàbits d'alimentació. Així, s'ha aconseguit el manteniment del menjador escolar gràcies a una política d'abaratiment del preu del menú i a la subvenció i ajudes individuals.

També és important que l'edifici escolar i les seves infraestructures han de respondre a les necessitats reals i diferents dels alumnes. Així, s'han creat o reconvertit infraestructures no existents en el disseny inicial del centre: menjador, sala de psicomotricitat, pati d'infantil, aula d'informàtica, laboratori de llengües, etc.

B) Aspectes socioeconòmics

Ètnies i cultures. La incorporació recent a la nostra ciutadania de poblacions vingudes d'indrets diversos amb cultures, història i llengua molt diferents poden ser objecte de discriminació i malestar entre la comunitat i alhora provocar sentiments individuals i col·lectius d'indefensió, desarrelament o marginació, per la qual cosa veiem la necessitat de ser reconeguda la identitat ètnica i cultural de cada un dels alumnes i de les famílies, individualment i com a col·lectius. Aquesta necessitat de reconeixement es du a terme en un espai comú i propi, sorgit de la interrelació positiva de cultures a l'aula i a la vida del centre; des de la normalitat que dona la quotidianitat del dia a dia.

Aspectes econòmics. Prendre consciència de la situació econòmica real de les nostres famílies, ja que les seves dificultats econòmiques poden repercutir en els alumnes amb problemàtiques relacionades amb la higiene, la salut, l'alimentació, l'assistència escolar, la no adquisició del material escolar imprescindible o la no participació en activitats complementàries...

Aquest darrer punt també és vital per a la no discriminació dels infants i la minva de situacions de formació, estímul i èxit (llibres d'aula i consulta, material fungible, material informàtic, participació en les sortides escolars, les colònies, el viatge d'estudis). Així, l'escola compta amb recursos suficients i de qualitat, i cap dels nostres infants ha deixat de participar, per raons econòmiques, a les activitats programades i per suposat tots han tingut al seu abast el material escolar necessari.

Les actuacions que ja hem mencionat i d'altres que a continuació exposarem han estat possibles, després de no rebre el suport de l'administració educativa, gràcies a l'ajuda de la Fundació La Caixa, Viasion Lab, òptica Florida Weurest, Sa Nostra... Però sobretot gràcies el treball personal i altruista de famílies de l'escola i de persones voluntàries de diferents procedències (psicòlegs, mestres no actius laboralment, professors universitaris, gent que des de l'anonimat s'ha ofert...).

Especialment agraïts estem a l'ONG Ayuda en Acció, que en els moments que la crisi i la política de retallades va fer perillar el nostre projecte va signar amb l'escola un contracte de col·laboració, sobretot econòmica, que ha fet possible, no sols, com ja s'ha dit, el manteniment del nostre projecte, també ha possibilitat que tinguí un abast major.

C) Aspectes cognitius i metodològics

Cada un dels alumnes presenta unes característiques individuals pròpies en la construcció del coneixement. Aquest fet implica la necessitat de donar respostes personalitzades tot atenent a diferents trets individuals: actituds, coneixements previs, capacitats, interessos i motivació, temps i ritmes de treball, hàbits de feina i estratègies d'aprenentatge.

Partim del programa de l'escola inclusiva que implica la comprensió i l'acceptació de la singularitat de cada alumne. Per aquesta raó cal que el/la mestre/a conegui i empri un ampli ventall de metodologies que possibilitin aprenentatges d'acord als trets individuals (metodologies d'atenció a la diversitat: tallers, racons filosofia 3-18).

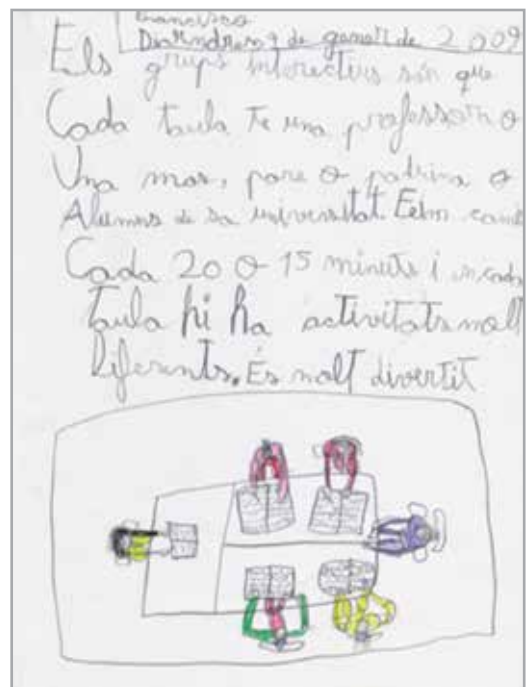
Igualment, i ja entrant en el camp de l'aprenentatge dialògic (a), una pràctica que es desenvolupa a totes les unitats del centre de forma sistematitzada són els grups interactius (b).

a) Aprenentatge dialògic (Freire, Habermas, Bakhtin, Soler)

- L'aprenentatge dialògic es basa en la interacció que s'estableix entre els diferents components del grup per a la construcció d'aprenentatges.
- Aquest diàleg ha de ser un diàleg igualitari, és a dir considerant la validesa dels arguments de cada un dels membres del grup des de la pròpia experiència i no des de la imposició dels elements hegemònics del grup (pertànyer al grup social dominant, més nombrós o de millor qualificació acadèmica).
- Promou la intel·ligència cultural com la suma de la intel·ligència acadèmica, emocional i pràctica.
- Desenvolupa la capacitat de transformació dels nivells previs de coneixement i del context sociocultural: es transformen les relacions entre les persones i el seu ambient, i gràcies a això, en comptes de produir-se moviments d'adaptació, es desenrotllen capacitats de transformació.
- La democratització i la solidaritat. Afavoreix la no exclusió social i crea lligams de suport i ajuda.
- La interculturalitat. Crea l'espai adient per treballar des d'una perspectiva intercultural.

b) Grups interactius

És una metodologia que parteix d'una organització flexible de l'aula, que es divideix en petits grups de treball heterogenis, tutoritzats per un adult (mestre, voluntari, familiar...). Això suposa que la intervenció de l'adult és molt més rica i concreta per atendre les necessitats de cada alumne/a i s'estableix dins un clima de cooperació i comunicació on tothom aprèn.



Principis i característiques (Ferrer, 2005)

- Altes expectatives d'aprenentatge: les motivacions del professorat i de l'alumnat han d'estar orientades a l'èxit i no al fracàs.
- Acceleració dels aprenentatges: la participació i col·laboració de tots els agents de la comunitat per afavorir un aprenentatge de màxims.
- Aprenentatge dialògic: creació d'entorns d'aprenentatge eficaços a partir de la comunicació i la cooperació dels alumnes entre ells, com entre aquests i els adults-tutors.

Conte: Na caputxeta vermella

Activitat 1: Lectura



Activitat 1: Representació d'una seqüència del conte



Activitat 3: Picam paraules



Activitat 4: Dramatització amb titelles



D) Psicoafectius

La nostra escola vol ser un lloc de confirmació per a l'infant, tant en l'adquisició d'aprenentatges com per al seu desenvolupament psicoafectiu.

Igualment, ha de ser un factor de protecció, un lloc on el/la nin/a pugui establir relacions amb els adults d'incondicionalitat i de clara defensa de les seves necessitats psicoafectives.

En casos de detecció o d'indicadors de perill o lesió a l'infant el centre escolar persegueix la intervenció d'institucions i professionals amb responsabilitats en la defensa dels drets del menor i alhora col·labora en la resolució i el seguiment.

En tots els casos, des del centre es procura per als infants un entorn emocionalment ric, tant a l'aula i al centre com a la família. Per això, a més del treball propi de les tutories, es desenvolupen sessions de pràctica psicomotriu educativa i terapèutica; s'organitzen reunions de reflexió amb famílies, sessions de treball i seguiment de casos individuals... Aquestes actuacions són possibles, en bona part, gràcies a la col·laboració de voluntaris especialistes que de forma altruista donen suport al centre.

4. ESCOLA I COMUNITAT

El compliment estricte de l'horari escolar no assegura, a l'actualitat, la igualtat d'oportunitats de tots els infants. Alguns d'ells, sols al carrer, poden desfer aprenentatges i valors treballats a l'aula, per aquest motiu el centre roman obert, també, fora de l'horari escolar, amb la finalitat que s'hi duguin a terme activitats educatives, lúdiques i esportives. Aquestes activitats es duen a terme amb tots els infants de la barriada que hi volen participar i també amb adults, siguin o no de la nostra escola. Nosaltres defensem que tots, persones, institucions, associacions... tenim la funció i el deure d'aprendre els uns dels altres i ensenyar i actuar sobre tota la població del Polígon, independentment del col·lectiu a què es pertany.

D'aquesta forma tenim establerta una xarxa d'associacions i entitats que tenen com a lloc de desenvolupament de la seva activitat, el nostre centre. Aquest fet implica estructurar una organització paral·lela a l'escolar a fi que s'hi puguin fer les diferents activitats sense interferències ni duplicitats i amb el màxim aprofitament. Igualment l'activitat de les associacions del barri permet l'establiment de xarxes comunitàries.

Aquestes xarxes, segons Boris Cyrulnik i també per la nostra pròpia experiència, són de gran importància per desenvolupar relacions de vinculació, la qual cosa permet que els infants se sentin part d'un tot, d'un col·lectiu.

Igualment des de la pertinença i la vinculació es poden estimular els elements de resiliència que fan possible que els infants sotmesos als afectes de l'adversitat la superin i fins i tot en surtin enfortits.

Per acabar i com a petit homenatge a totes les persones que ens han ajudat i ens ajuden dia a dia reproduïm un petit article que vàrem publicar el 4 de novembre de 2009 a la revista *Patronat*.

Així mateix, ens agradaria que l'actual Conselleria d'Educació reconsiderés la seva política sobre el voluntariat

(http://die.caib.es/normativa/pdf/2011/2011_Resolucio_DGPIIE_Instruccions_Voluntariat_Educatiu.pdf), la qual, inexplicablement, dificulta la participació i el suport d'aquest col·lectiu.

Reflexions sobre el voluntariat al CEIP Pintor Joan Miró

Entendre el centre escolar com a un espai de trobada ens permet, per mitjà de la interacció de tots els membres de la comunitat educativa, crear un marc de diàleg possibilitador de noves construccions, en el camp del coneixement, però també en les relacions socials i afectives.

Aquesta xarxa de relacions que es crea al centre escolar la construeixen persones de diferents cultures, races, coneixements i formació, edat, professió, nivell econòmic... Entre elles mai es poden establir valoracions qualitatives ni exclusions basades en prejudicis i falses creences. Per sobre de la diversitat que representa cada ésser i les seves circumstàncies han de prevaler interessos comuns, aquests són els que possibiliten aquesta trobada i fan que dita diversitat no sigui un obstacle sinó una aportació enriquidora per al grup i per a cada una de les persones que hi participen.

Aquests interessos comuns es poden concretar, a l'escola, en el desig d'ajudar a la millora educativa de tots els infants, al seu creixement personal; però també en la necessitat de donar sortida a sentiments altruistes, i al desig de gaudir d'un espai i d'una gent acollidora que possibilita realitzar una tasca socialment positiva.

Des d'aquest plantejament passem, ara, a parlar de com es va iniciar la tasca que desenvolupa el voluntariat al nostre centre.

Ara farà uns deu cursos escolars vàrem considerar que l'escola havia de superar l'estereotip de centre escolar tradicionalment reclòs en si mateix.

Obrir-nos, per una part, a l'exterior i, per l'altra, donar cabuda als ajuts que la comunitat ens ofería foren dos elements que consideràrem que ens podrien ajudar a avançar en el nostre projecte de millora.

Fou així com començà el moviment de voluntariat al centre. En un primer moment foren els mateixos mestres que per tal que l'escola es mantingués oberta a la tarda i pogués donar ajuda a aquells infants amb més dificultats acadèmiques decidiren oferir als pares dels infants classes de suport escolar d'horabaixa. Ben aviat l'Associació Cultural i Esportiva Alfonso Gómez s'afegí a l'oferta d'activitats de la tarda aportant, sobretot, la possibilitat de la pràctica esportiva tan necessària sempre, però quasi imprescindible en aquestes edats. Així mateix, la formació d'equips de futbol sala crea lligams de solidaritat entre els nins i els ajudar a acceptar unes regles i normes, a voltes difícils d'entendre en el marc estrictament escolar.

També en aquesta època es reconstituí l'AMIPA del centre amb unes persones: Joana Antich, Merche, Brígida, amb una il·lusió i voluntarietat realment excepcionals. Durant molt de temps han estat i encara són, ara que ja no pertanyen a l'AMIPA ni tenen els seus fills a l'escola, unes persones que donen un suport incondicional al centre i fan que moltes altres persones de forma més puntual també participin de propostes que sense la seva col·laboració serien irrealitzables.

Cal remarcar el fet de la continuïtat del voluntari, ja que també són altres les persones que amb una idea inicial de col·laboració limitada en el temps han perllongat la seva tasca molt per sobre

del temps inicialment proposat. Així doncs, podem afirmar que la funció del voluntariat crea lligams profunds que perduren en el temps i en les persones.

Superats aquests primers cursos la quantitat d'ajuts de l'exterior s'han anat multiplicant progressivament amb aportacions diverses.

Des de l'Oficina del Voluntariat de Palma cada curs escolar ens faciliten un nombre de persones disposades a col·laborar amb nosaltres.

De la Universitat, l'Escola de Magisteri, també curs rere curs, ens demana comptar amb la presència d'estudiants interessats a conèixer de ben a prop la tasca d'educar.

L'Associació Mario Benedetti, formada per persones nou vingudes a la nostra illa, ens ajuda des de fa uns tres cursos escolars en les activitats creatives i lúdiques de la tarda.

A aquest grup de voluntaris pertanyents a agrupacions diverses hem d'afegir un altre grup de persones voluntàries, no menys nombros i valorat per nosaltres, que tant en horari de matí com de tarda ens aporten els seus sabers i la seva ajuda: mares i pares dels infants, altres familiars, mestres jubilats, persones del barri, persones d'altres indrets...

Per finalitzar únicament volem animar-vos a vosaltres, amables lectors, perquè inicieu, si ja no ho heu fet, l'aventura de construir en positiu, des de la generositat i amb companyia d'altres. De posar les vostres capacitats, tal volta desaprovades, al servei de qualsevol de les moltes tasques que es duen a terme gràcies a la participació del voluntariat.



CEIP Torres de Balàfia: Una escola «petita» on passen «grans coses»

Equip docent del CEIP Torres de Balàfia

RESUM

En aquest article pretenem donar a conèixer la vida quotidiana d'una «escola petita», amb la idiosincràsia i les característiques que la fan tan especial. En el nostre cas, l'equip docent del CEIP Torres de Balàfia sempre hem tingut una fita clara: aconseguir una escola on, diàriament, passin esdeveniments interessants que possibilitin que els nostres alumnes aprenguin i, alhora, siguin els veritables protagonistes del procés d'ensenyament-aprenentatge.

RESUMEN

En este artículo pretendemos dar a conocer la vida cotidiana de una «escuela pequeña», con su idiosincrasia y características que la hacen tan especial. En nuestro caso, el equipo docente del CEIP Torres de Balàfia siempre hemos tenido una meta clara: conseguir una escuela donde, diariamente, pasen acontecimientos interesantes que posibiliten que nuestros alumnos aprendan y sean, al mismo tiempo, los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

I. D'ON VENIM?

El CEIP Torres de Balàfia està situat a Sant Llorenç de Balàfia, poble que forma part del municipi de Sant Joan de Labritja, Eivissa. Sant Llorenç de Balàfia és un poble que gairebé no ha canviat al llarg dels anys. Les cases s'hi troben disseminades i actualment té 1.525 habitants aproximadament. El nucli de població està format per l'església, l'escola, alguns edificis públics i comercials i, un poc més allunyat, l'Institut de Secundària Balàfia.

La història d'aquesta escola sempre ha estat lligada a la iniciativa popular i a la creença de les famílies de cada època que un poble necessita una escola. A finals de 1932 un grup de veïns varen constituir una societat per construir l'escola en un terreny privat. L'Ajuntament hi va donar el vistiplau i el 1935 ja estava en funcionament.

Les lleis educatives dels anys setanta es caracteritzaren per les centralitzacions escolars i el desenvolupament del transport escolar. Va ser una època de tancament de moltes escoles unitàries d'arreu de les Illes Balears. Algunes varen romandre obertes gràcies al Moviment en Defensa de les Escoles Petites, que es va crear a Mallorca a principis dels anys vuitanta amb el lema «Obriu ses escoles públiques petites. No en tanqueu més!». L'escola de Sant Llorenç, però, no «es va salvar». Així que tancà les portes el 1976 i els escolars de Sant Llorenç passaren a l'escola de Sant Joan, que centralitzava tot l'alumnat del municipi.

Dos anys més tard, a causa de la falta d'espai a l'escola de Sant Joan i, una vegada més gràcies a la iniciativa de les famílies del poble, es tornen a obrir les portes del nostre centre per acollir els nens i nenes més petits (pàrvuls). De mica en mica, s'anaren ampliant les classes fins a arribar a formar una escola completa.

El 1998 es va decidir que davant la falta de recursos humans i la poca estabilitat del professorat, s'hi suprimia el tercer cicle d'educació primària, de manera que havien d'acabar els estudis primaris a l'escola de Sant Joan. La formació d'un equip estable de professorat i l'obertura de l'IES Balàfia al poble varen ser determinants perquè pogués tornar a ser l'escola completa que és avui en dia.

Aquest retall de la història del CEIP Torres de Balàfia confirma que ha estat una escola molt vinculada a la societat de cada època i que, malgrat haver sofert contrarietats, s'ha sabut mantenir fins avui.

Fa uns quants anys l'equip del CEIP Torres de Balàfia vàrem deixar d'usar el terme *escola unitària* (es refereix a una sola unitat) i el vàrem substituir per *escola petita*. Tanmateix, si miram enrere, el nostre centre mai va ser unitari, ja que des del principi es crearen dues unitats, una per a nens i una altra per a nenes.

2. LA NOSTRA ESTRUCTURA PECULIAR

L'estructura del centre és cíclica. Així, els nens i les nenes estan agrupats en quatre cicles: educació infantil (alumnat d'educació infantil); primer cicle (primer i segon curs d'educació primària); segon cicle (tercer i quart curs d'educació primària), i tercer cicle (cinquè i sisè curs d'educació primària). Actualment, tenim una matriculació de 61 nens i nenes i, quant al professorat, 5 mestres romanen sempre al centre i 5 són itinerants.

L'organització de l'alumnat determina la nostra visió d'entendre l'educació i esdevé la primera estratègia d'atenció a la diversitat. L'equip de mestres que hi impartim classes partim de la idea de cicle i es compleixen els principis d'atenció individualitzada i respecte als ritmes d'aprenentatge.

3. LA IMPLICACIÓ DEL PROFESSORAT

Des de sempre, la preocupació de l'equip de mestres ha estat esdevenir una escola on passin coses interessants que siguin el motor de l'aprenentatge. Seguint aquest «mantra», any rere any, amb la col·laboració de tots els mestres que han passat pel centre, hem anat consolidant un projecte educatiu basat en l'activitat i en el treball dels continguts curriculars a partir de situacions que són significatives per als nens i les nenes.

Això, com ja hem deixat entreveure, ha esdevingut un procés llarg, de molta formació, de visites a escoles de dins i fora de l'illa, de moltes lectures..., que finalment han abocat a una línia metodològica molt marcada i compartida.

Un dels aspectes més destacables del claustre de professorat és que pretenem ser un equip que comparteix. Creiem en la teoria del capital humà, és a dir, el conjunt de coneixements que cada persona té, fruit de les seves experiències, formació, inquietuds... El capital humà que cada persona té pot ser valedor sols per a ella mateixa o pot fer-lo revertir en benefici de l'organització de la qual forma part. Tenint en compte aquesta premissa, un dels nostres punts forts del nostre equip

docent són les formacions internes, en les quals, cada membre de l'equip forma els altres en una «disciplina» determinada.

Una de les nostres característiques com a centre és la quantitat de professorat especialista itinerant que tenim (la meitat de l'equip docent). Aquestes itineràncies impliquen que les coordinacions pedagògiques han de ser molt estructurades i freqüents per evitar contradiccions o direccions contràries en maneres de fer.

4. EL NOSTRE PROJECTE EDUCATIU

Basam el procés d'ensenyament-aprenentatge en els *projectes*. Aquests poden ser de centre o d'aula, més globalitzats o menys. Però sempre tenen en comú la recerca d'informació, la posada en marxa d'habilitats cognitives, el treball cooperatiu... En definitiva, l'alumnat n'és el protagonista.

Som conscients de la importància que té l'escola en l'adquisició de l'hàbit lector. Així que, hem consensuat un pla lector en què els infants tenen molt a dir. A la biblioteca del centre la majoria dels documents del fons s'adquireixen a partir de les recomanacions de l'alumnat. S'usen elements motivadors com el «lectòmetre»; la *parella lectora*, en què els nens i les nenes més grans expliquen contes i històries als més menuts; les *tertúlies literàries* que fan els nens i les nenes de tercer cicle a partir de llibres diferents o del mateix llibre; la celebració del Dia del Llibre, en què tots i totes han de venir disfressats d'un personatge literari i han de portar una petita descripció d'aquest, i, per descomptat, la *mitja hora de lectura diària*.

Fa tres anys vàrem sentir la necessitat de posar en marxa el Projecte Solidari. Des de sempre havíem fet activitats relacionades amb el desenvolupament de valors solidaris, però sentíem que eren aïllades i ocasionals. Arran d'aquest projecte som socis col·laboradors del Fons Pitiús de Cooperació, hem fet un projecte amb la Fundació Vicente Ferrer anomenat School to School i participam de manera conscient i planificada en activitats de cooperació i ajuda als altres. Aquest ideari, així com el Projecte Eco-ambiental, formen part del nostre projecte educatiu, ja que ambdós projectes estan relacionats entre si.

Donam molta importància a la capacitat comunicativa dels nostres alumnes des que són ben petits. De manera que tenim instaurades pràctiques d'expressió oral en tots els cicles, en què l'alumnat fa exposicions orals a la resta de la classe, amb suport visual o sense, amb ajuda de les famílies o sense...

Participam des de fa uns quants anys en el programa Portafolis Europeu de les Llengües, gràcies al qual el nostre alumnat s'adona de la diversitat de llengües i cultures existent a l'escola i augmenta la seva motivació cap a l'aprenentatge de llengües alhora que fa una reflexió sobre el seu propi aprenentatge lingüístic, del qual va guardant evidències dins una carpeta-dossier. Aquest programa és molt enriquidor, ja que l'alumnat percep que totes les llengües són importants —inclosa la seva— i se sent més motivat i encoratjat per aprendre'n altres.

Malgrat les dificultats tècniques que moltes vegades tenim a causa de les antigues instal·lacions, som plenament conscients de la importància dels recursos TIC. Entenem que el repte de l'escola no és

ensenyar tecnologia als infants —tal vegada en saben més que nosaltres— sinó treballar en l'ús de la tecnologia per a l'aprenentatge i l'organització personal.

Un altre aspecte que ens identifica és la importància que donam a l'educació emocional. Hem fet molta formació en aquest camp i hem intentat impregnar la vida quotidiana d'emocions. A educació infantil i a primer cycle es fa un treball exhaustiu *d'identificació i reconeixement de les emocions i sentiments* i a segon i tercer cycle es treballa molt la mediació a partir de la figura del *responsable de bon ambient*. S'ensenyen als nens i nenes a usar la comunicació assertiva i a tenir en compte els sentiments dels altres amb estratègies com la *bústia de la convivència* i les sessions de tutoria anomenades *Emociona't*, entre altres.

Trobam que el treball de l'autonomia en tots els àmbits és molt potent. Volem nens i nenes que es mostrin autònoms en les seves activitats i, per això, és molt important posar en joc certes estratègies com la importància de les rutines, la presentació a primera hora del matí del que es farà al llarg de tota la jornada escolar, el treball amb autoinstruccions i llistes de control, l'organització dels encarregats setmanals/quizenals...

Un dels punts forts del centre és l'avaluació. De mica en mica, hem anat instaurant pràctiques d'*autoavaluació* i *coavaluació* i la utilització de *rúbriques* que permeten fer una avaluació més objectiva, especialment en el nostre cas, en què els exàmens no són l'únic referent per avaluar. A més a més, la possibilitat que l'alumnat conegui a priori les rúbriques d'avaluació permet que pugui saber exactament què se n'espera.

Pensem que l'art s'ha de treballar des de dos punts de vista: com a mitjà d'expressió i com a element cultural i estètic. Cada curs encetam el projecte Transformam l'Escola, que es concreta en exposicions efímeres al pati que giren al voltant d'una temàtica, un artista, un esdeveniment... Aquest curs, la proposta ha partit de transformar els arbres de l'escola. El resultat ha estat un llimoner que s'ha convertit en obres de Klimt, un ametller que ha esdevingut *La nit estrellada* de Van Gogh, la morera que s'ha impregnat de tot el moviment art pot i l'olivera que ha esdevingut algunes de les obres de Dalí. D'altra banda, cada curs visitam un museu i a classe fem un treball previ i posterior a la visita.

Els racons d'aula permeten ajustar el procés d'ensenyament a cada infant i que tinguin l'oportunitat de triar què volen fer i com, la qual cosa té lloc durant tot el curs, tant a infantil com a primària. En el tercer trimestre fem els *racons de tota l'escola*, on els nens i les nenes poden trobar diferents possibilitats d'aprenentatge per tots els espais de l'escola.

No podem passar per alt *l'atenció a la diversitat*. Com heu pogut comprovar, el nostre projecte educatiu es basa en activitats obertes, atenció individualitzada, preparació de material manipulatiu, importància de les rutines..., mesures ordinàries que afavoreixen l'alumnat amb més dificultats.

Potser algú es preguntarà on és el temps per treballar els continguts curriculars i aquest ha estat sempre el punt màxim de reflexió de l'equip docent. Ens ha costat temps, esforç, reflexions..., però finalment hem aconseguit compartir que els continguts curriculars es poden treballar de

moltes maneres i que som els mateixos mestres els que tenim la responsabilitat de decidir quins es prioritzen, i com i quan s'ensenyen. Hem après a treballar els continguts a partir de totes les propostes que hem plantejat anteriorment i a registrar els continguts treballats perquè no ens perdem i portem un control del que hem fet i del que no.

5. LES FAMÍLIES

La participació de les famílies és variable. Això fa palesa la diversitat existent. Des del centre se'ls ofereix múltiples formes de participació perquè cada família pugui sentir-s'hi còmoda. Així, tenim famílies que participen activament a l'aula, altres que ho fan aportant materials, altres que s'encarreguen d'organitzar festes, altres que s'encarreguen del servei de préstec de llibres de la biblioteca...

Un dels aspectes més definitoris de la relació centre-famílies és la relació que mantenen els tutors i les tutores amb les famílies a través dels contactes informals diaris.

Un altre aspecte a destacar són els blogs d'aula, els quals permeten a les famílies visualitzar de manera periòdica les activitats que s'han portat a terme al centre.

A final del curs recollim les seves opinions, necessitats o inquietuds mitjançant enquestes de satisfacció, que ens donen pistes sobre aspectes del funcionament del centre que, de vegades, l'equip de mestres, sotmès a la rutina diària, no pot veure.

6. UN DIA TIPUS AL NOSTRE CENTRE

En entrar a l'escola a primera hora del matí, començam amb el *Bon dia*, estratègia per treballar certs hàbits i rutines que estructuraven la jornada i tenen connotacions diferents depenent del cicle. És el moment de posar en marxa tots els encarregats, de parlar de les tasques que s'han de fer durant tot el matí i de revisar aspectes del dia anterior. En el primer cicle, a més, es fa l'assemblea del matí, en què un infant moderador fa servir la *canya de la paraula*. Aquesta persona desenvolupa el seu càrrec durant tota la setmana. És el que dóna la paraula amb ordre. Per què ho fem així? Perquè ajuda els nostres alumnes a escoltar, pensar i concentrar-se en el que es diu i el que s'ha de dir. Han de controlar el to de veu, el temps de les intervencions, l'atenció i l'interès que tenen les exposicions pròpies i les dels altres en relació amb les intervencions i els temes que es tracten.

A educació infantil, a més de donar-se el bon dia amb cançonetes i rutines, presenten totes les activitats que es duren a terme al llarg de la jornada amb un sistema que serveix per poder visualitzar tot el que passarà durant la jornada i, a mesura que va passant, es va tapant, així els ajudam a estructurar el temps i a aportar-los seguretat en donar-los la capacitat de poder anticipar-se al que passarà. També, fan l'*Endevina endevineta*. Cada dia duen una sorpresa dins d'una capsula molt polida. L'encarregat o l'encarregada del dia condueix tota la sessió i, a més, presenta la sorpresa donant una pista que els altres han d'endevinar fent preguntes. Aquesta activitat la preparen a casa amb ajut de la família, per poder-la desenvolupar amb certa desimboltura. Està pensada, sobretot, perquè els

nens i les nenes més tímids parlin en l'assemblea. Amb la il·lusió de dur la sorpresa, es van amollant a parlar en públic. El contingut de la capsa pot ser molt divers, des de l'adquisició més preuada a un manat d'espàrrecs acabats de collir.

És dilluns, avui toca la *Capsa «Parlantxina»* a primer cicle. Seguint la línia metodològica del centre, fem activitats que permeten a les famílies participar i gaudir de la nostra manera d'aprendre. Aproximadament cada quinze dies un dels nostres alumnes presenta el seu tema estrella. S'enduu a casa una capsa en què hi posarà el material que ens vol mostrar i alhora parlar-ne. La família és l'element de suport dels infants i aquesta entrada a la nostra aula els ajuda a comprendre la nostra manera de fer, com se'n surt l'infant a l'aula, com responen els altres nens i nenes... De vegades, el seu material no cap dins la capsa, depenent del tema triat. Però, no passa res perquè és simbòlica. Explicar les coses per a les altres persones, parlar en públic, organitzar les exposicions, triar un tema engrescador per a tots els nens i les nenes, valorar el més important de la informació, saber fer preguntes importants que els mostrin el grau d'escolta que han aconseguit... Aquest és un dels projectes prioritaris del nostre centre, juntament amb l'entrada de les famílies a l'aula.

A tercer cicle treballen a ple rendiment en l'organització d'una cooperativa de classe. Algunes de les tasques que han de fer són: presentar-se a les eleccions, triar els candidats democràticament, fer estudis de mercat, fer una inversió econòmica inicial, aixecar actes, preparar el material per vendre, decorar l'estand de venda, buscar patrocinadors... Això implica que s'han de superar les frustracions en cas de perdre amb actitud positiva, com una passa cap a l'aprenentatge de la vida quotidiana. Avui, concretament, calculen matemàticament els guanys de la venda dels productes i el repartiment dels beneficis, tenint en compte que n'han de cedir un 10% a una ONG.

En acabar, toca fer una part de Medi en anglès. Estan molt motivats, ja que construeixen circuits elèctrics i, sense adonar-se'n, aprenen estructures i vocabulari en llengua anglesa.

D'aquí a uns quants dies rebrem la visita de Sheeba Baddi, una intèrpret de la Fundació Vicente Ferrer que explicarà de primera mà tot el que hem anat aprenent sobre l'Índia a través del Projecte Solidari. Els nens i les nenes de segon cicle preparen minuciosament les preguntes que volen fer-li, fan una pluja d'idees, n'agrupen les comunes, es reformulen les qüestions que no acaben d'estar clares i determinen qui ho transmetrà a la nostra convidada. Tota una lliçó de llengua! En acabar la sessió, la mestra els ha preparat una gimcana perquè facin un viatge al voltant de la geografia de la península Ibèrica. L'organització en petits grups fa que hi hagi algun conflicte, però sempre es podran tractar en la sessió Emocionat o es resoldran amb l'ajuda del responsable de bon ambient.

Arriba l'hora d'esmorzar. Tots els alumnes —tant d'infantil com de primària— esmorzen dins la classe, asseguts, de manera tranquil·la. És un bon moment per intercanviar esmorzars i vivències. També és un temps per revisar hàbits —que sembla que en arribar a primària desapareixen— com rentar-se les mans abans d'esmorzar, rentar-se les dents en haver acabat i comprovar que hem classificat bé tots els residus.

Després d'esmorzar ens retrobarem tots al pati, grans i petits, i això possibilita de manera natural que es desenvolupin relacions socials i també actituds de responsabilitat, d'empatia, d'admiració, de cura...

Entram a classe, ens relaxam una mica i continuam la feina. Segurament algun grup té Educació Física o Música, depenent de la itinerància dels mestres itinerants, o un desdoblament aprofitant que hi ha dos mestres dins l'aula per reforçar determinats continguts o racons d'aula... En el cas de les classes d'Educació Física, podem dir que no són gaire rutinàries, ja que el seu professor els duu pels voltants de l'escola a experimentar diferents espais i sensacions i a gaudir del nostre pati, amb optimisme, tenint en compte les greus mancances d'instal·lacions que tenim.

Al final de la jornada tenim temps per fer l'acomiadament. Per exemple, a educació infantil ho fan a partir de cançonetes. A primer cicle seguim la rutina que l'encarregat o l'encarregada del dia preguntant als altres: «Com t'ho has passat i què és el que més t'ha agradat? Has tingut algun problema amb el teu càrrec?» Les respostes queden enregistrades en format de graella. Els més grans fan una devolució de la jornada i anticipen la següent.

Aquest és un dia qualsevol a les nostres aules. Un dia com un altre que no ha de tenir res a veure amb un altre dia, ja que depèn del dia, l'activitat, que els alumnes mostrin entusiasme o no. Mai és igual, però l'objectiu sempre és el mateix: *gaudir d'un aprenentatge significatiu que ens permeti assolir els continguts i ens ajudi a trobar eines per aprendre a aprendre.*

7. NOUS REPTES PER AFRONTAR

Moltes vegades, la percepció que tenen els companys de professió sobre el fet de treballar en una escola petita és que tot és més fàcil, que la gestió i l'organització del centre és més senzilla, que les ràtios són més baixes... Però la veritat és que també tenim entrebancs i dificultats, per exemple, la burocràcia. Al cap i a la fi, la normativa, les instruccions i els procediments són iguals per a tots els centres, amb la diferència que nosaltres no disposem del mateix temps, ja que la direcció i la secretaria es combinen amb tutories i coordinacions. A més a més, moltes vegades ens trobam que hi ha més falta de recursos humans i materials que en escoles «grans», cosa que suplim amb enginy i redoblant els esforços.

Així i tot, pensam que el procés de renovació pedagògica que hem volgut fer no està relacionat amb les dimensions d'una escola, sinó, més aviat, amb les inquietuds d'un equip docent que ha tingut la motivació, la il·lusió i la formació per portar endavant un projecte educatiu que es basi en l'activitat i en el protagonisme de l'alumnat.

No ens tanquem a res. Tenim ganes de seguir aprenent, sempre en benefici dels nostres nens i nenes. Es mereixen una educació pròpia del segle XXI. La darrera actuació que hem fet en aquest sentit ha estat la de sol·licitar la realització d'un projecte a través de l'Erasmus +, que se'ns ha concedit. Així que ara se'ns obre una nova porta cap a Europa, que de ben segur ens ajudarà en la millora de la nostra tasca.

**VI. EL MONOGRÀFIC DE
L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ:
EL DECRET INTEGRAT DE LENGÜES**

Les llengües en els sistemes escolars europeus

Bartomeu Quetgles

RESUM

A la Unió Europea s'hi parlen moltes llengües, algunes molt més que altres, però en cada estat hi ha una llengua vinculada a la comunitat lingüística majoritària i, sobretot, al poder. Els sistemes escolars han servit aquestes llengües dominants i han minoritzat les altres. Quan algunes d'aquestes es feien un lloc, a vegades precari, a l'educació, la Comissió Europea i els governs estatals han insistit en l'aprenentatge de la llengua estrangera, fent-la servir com a vehicle d'ensenyament d'assignatures no lingüístiques. Tanmateix, el primer European Survey on Language Competences no ha pogut demostrar l'eficàcia d'aquest mètode (CLIL). En canvi, tant aquest estudi com l'Special Eurobarometer 386. Europeans and their languages aporta dades que demostren la importància dels factors extraescolars en del desenvolupament de les competències lingüístiques.

RESUMEN

Muchas lenguas se hablan en la Unión Europea, algunas mucho más que otras, pero en cada estado hay una lengua vinculada a la comunidad lingüística mayoritaria y, sobre todo, al poder. Los sistemas escolares han servido a estas lenguas dominantes y han minorizado a las demás. Cuando algunas de estas se estaban haciendo un sitio, a veces precario, en la educación, la Comisión Europea y gobiernos estatales han insistido en el aprendizaje de lenguas extranjeras, utilizándolas como medio para la enseñanza de asignaturas no lingüísticas. Sin embargo, el primer European Survey on Language Competences no ha podido demostrar la eficacia de este método (CLIL). En cambio, tanto este estudio como el Special Eurobarometer 386. Europeans and their languages aportan datos que demuestran la importancia de los factores extraescolares en el desarrollo de las competencias lingüísticas.

INTRODUCCIÓ

Aquest article té tres parts. La primera repassa la situació actual de les llengües que es parlen a la Unió Europea com a primera llengua (L1), la llengua que ja se sap parlar abans d'anar a escola; la segona és un relat accelerat de la funció dels sistemes escolars europeus en l'aprenentatge (o no) de les llengües, oficials, «regionals o minoritàries» o estrangeres, en què es dedica una atenció especial a les últimes tendències; la part final, a partir de dos estudis publicats recentment per la Comissió Europea sobre les competències lingüístiques dels alumnes i dels ciutadans europeus en general, estudia quins són els factors escolars i extraescolars més efectius en l'aprenentatge de llengües.

I. LES LLENGÜES PRIMERES A LA UNIÓ EUROPEA

I.1. Llengües més parlades

L'heterogeneïtat lingüística de la UE contrasta amb l'existència de la majoria clara d'alguna llengua en cada un dels estats que l'integren. A vint-i-tres estats una llengua és la llengua primera (L1) de la gran majoria de la població, per damunt del 85%.

A cada estat hi ha una comunitat lingüística clarament majoritària, però en algunes també hi ha un nombre significatiu de persones que no hi pertanyen.

En molts casos poden ser immigrants que tenen com a primera llengua una llengua del seu país d'origen, però més aviat solen ser membres d'una comunitat lingüística establerta històricament a l'estat on ara estan en minoria.

En tots els estats de la Unió Europea la llengua primera de la comunitat lingüística majoritària és llengua oficial de l'estat. A vint-i-tres estats és l'única llengua oficial; a tres (Finlàndia, Irlanda i Malta), una altra llengua, que, tot i que molt menys parlada com a primera llengua, també és oficial, i finalment, a dos estats (Bèlgica i Luxemburg) hi ha tres llengües oficials.

El cas del luxemburguès evidencia que l'estatus de llengua oficial d'un estat o de qualsevol territori, tanmateix, no és assolit automàticament per la llengua primera majoritària, ni és decidit democràticament pels ciutadans d'aquell territori. Sovint ha estat el monarca qui ha decidit quina havia de ser la llengua usada a la cort, l'administració, les escoles, etc.²

A més de les llengües oficials dels estats respectius, a l'Eurobaròmetre també apareixen llengües que es parlen com a llengua primera en algun estat on no tenen l'estatus de llengua oficial. Quasi sempre es tracta de llengües que tenen l'estatus de llengua oficial en algun altre estat, dins o fora de la Unió Europea. Les úniques llengües que no són oficials de cap estat i que apareixen a l'Eurobaròmetre són les llengües cooficials de comunitats autònomes a l'Estat espanyol, així com el gal·lès, cooficial a Gal·les.³ Totes les llengües europees que no gaudeixen de l'estatus de llengua oficial d'algun estat entren dins la categoria de «llengües regionals o minoritàries».

Cap llengua no és «regional» o «minoritària» per essència. L'estatus de cada llengua pot variar en cada territori on habita la comunitat lingüística que la parla.⁴ La mateixa llengua pot ser majoritària i oficial en algun estat i ser regional o minoritària en un altre.

El nombre de parlants no és l'única diferència entre la comunitat lingüística majoritària i les minoritàries en un territori determinat. El temps que fa que cada comunitat lingüística s'ha establert i es manté en aquell territori ha de ser tingut molt en compte. Algunes comunitats lingüístiques minoritàries són el resultat de processos migratoris recents (per exemple, la immigració italiana i, sobretot, la portuguesa a Luxemburg, la immigració russa als països bàltics), mentre que altres poden ser tan o més antigues

² El 1556 Francesc I de França decideix que el «langage maternel françois» sigui l'única llengua oficial del seu regne, prescindint totalment del llatí (Edicte de Villers-Cotterêts, art. 111., 1556). El 1768, per fer més efectives les disposicions dels Decrets de Nova Planta, Carles III emet a Aranjuez una real cèdula «para que en todo el Reyno se actue y enseñe en lengua castellana»: «Finalment mando que la enseñanza de primeras Letras, Latinidad y Retórica se haga en lengua Castellana generalmente, donde quiera que no se practique, cuidando de su cumplimiento las Audiencias y Justicias respectivas, recomendándose también por el mi Consejo a los Diocesanos, Universidades, y Superiores Regulares para su exacta observancia, y diligencia en extender el idioma general de la Nación para su mayor armonía, y enlace recíproco.», cap.VII de la «Real Cédula de su Magestad, a consulta de los señores del Consejo, reduciendo el arancel de los derechos procesales a reales de vellón en toda la Corona de Aragón, y para que en todo el Reyno se actue y enseñe en lengua castellana, con otras cosas que expresa». Aranjuez, 1768.

³ El gaèlic escocès no fa acte de presència a causa del seu baix percentatge al Regne Unit, inferior a l'1%.

⁴ A manera d'exemple, l'alemany és llengua majoritària i oficial a Alemanya i Àustria, és oficial a Bèlgica, i és minoritària a Dinamarca.

que la comunitat majoritària (per exemple, bascs a Euskadi, catalans a Catalunya). D'altra banda, el concepte majoritari-minoritari sempre és relatiu en un àmbit territorial determinat: una comunitat lingüística pot ser minoritària en l'àmbit territorial de l'estat i en canvi pot ser majoritària en una part del territori del mateix estat (per exemple, el francès és menys parlat que el neerlandès com a llengua primera al regne de Bèlgica, però és la llengua primera més estesa a la regió de Valònia).

Algunes comunitats lingüístiques poden no ser majoritàries ni tan sols a cap municipi.⁵

1.2. Aprenentatge de la llengua oficial majoritària com a L2

Les competències orals de la llengua primera s'adquireixen habitualment dins l'àmbit familiar; a l'escola s'hi aprèn a llegir i a escriure.

L'estatus de llengua oficial comporta l'alfabetització en aquella llengua i l'ensenyament obligatori d'aquella llengua i en aquella llengua. El sistema escolar té sempre dos objectius prioritaris: a) que totes les persones, tant les que tenen la llengua oficial com a llengua primera com les que no l'hi tenen, l'aprenquin a llegir i escriure, i b) que les que no tenen la llengua oficial com a llengua primera aprenquin també a parlar-la. Tots els sistemes escolars aconseguixen en gran mesura l'acompliment del primer objectiu mitjançant la gran importància que es dona a la llengua oficial com a assignatura obligatòria i com a llengua vehicular per a l'ensenyament i l'aprenentatge de les altres assignatures. Per tal d'aconseguir el segon objectiu, en canvi, no n'hi ha prou d'ensenyar una llengua com una assignatura, encara que sigui obligatòria, si aquella llengua no és ben present en el context social.⁶

L'existència en cada un dels estats de la Unió Europea (excepte Bèlgica) d'una llengua en què pot comunicar-se, si més no oralment, més del 92% la població, sempre segons les mostres entrevistes a l'Eurobaròmetre, evidencia l'eficàcia dels sistemes escolars d'ensenyar com a mínim una de les llengües oficials a la gran majoria de la població del país respectiu.

En el cas de Bèlgica, la proporció més reduïda que pot parlar la llengua més estesa no pot ser atribuïda de cap manera a un sistema escolar ineficaç, sinó a la manca d'una llengua comuna i a l'existència de tres sistemes escolars, un per cada comunitat lingüística.

2. LES LLENGÜES EN ELS SISTEMES ESCOLARS EUROPEUS

2.1. L'alfabetització en llatí: el sistema escolàstic medieval

La percepció que l'analfabetisme és tan baix en els estats de la UE pot induir molta gent en l'error de creure que els sistemes escolars dels estats europeus fan aquesta feina des de fa molts segles.

⁵ En el context de la UE es qualificaria de regional la llengua minoritària d'un l'estat, però majoritària, o si més no amb una presència significativa en alguna «regió». Les llengües «minoritàries» serien les de les comunitats lingüístiques que estan en minoria en qualsevol àmbit territorial, tal volta excepte el municipal.

⁶ Des de la proclamació de l'Estat lliure d'Irlanda, l'irlandès ha estat una assignatura obligatòria a l'ensenyament primari i secundari. Tanmateix només un 26% de les persones entrevistades a l'Eurobaròmetre se senten competents per poder mantenir-hi una conversació.

Convé recordar que, si no a tota Europa, si a l'Europa occidental va existir un «espai d'educació» en què la mobilitat dels estudiants no tenia res d'excepcional. Que totes les escoles fessin servir la mateixa llengua i estiguessin sota el control de la mateixa institució facilitava certament la mobilitat d'estudiants de nacions distintes per la xarxa d'«escoles de gramàtica llatina» i «estudis generals». El llatí era la llengua del poder eclesiàstic i de la cultura acadèmica. El llatí era també la llengua oficial d'algunes corts.

Aquest sistema «escolàstic» que facilitava l'accés i la mobilitat d'estudiants de totes les nacions europees estava, però, reservat als homes. Més encara, estava reservat als homes que es preparaven amb l'estudi de les Arts Liberals i els estudis superiors de Teologia, Medicina i ambdós Drets, Canònic i Civil, per a alguna de les professions que requerien l'ús de la llengua llatina.

Ja a les «escoles de primeres lletres», l'alfabetització es feia en llatí. Qualsevol altra llengua que no fos la llatina era anomenada llengua *vulgar*, i era considerada essencialment una llengua oral.

Els avantatges que tenia el llatí de ser una llengua supranacional tenien com a contrapartida els desavantatges de no ser accessible a la majoria de la població, pràcticament totes les dones i la gran majoria dels homes, que ni sabien llegir-lo ni parlar-lo.

2.2. L'alfabetització en «llengua vulgar»: reforma protestant i traducció de la Bíblia

Que tothom aprengué a llegir fou la voluntat de reformadors de l'Església, que ho veien com un requisit perquè tothom pogués llegir les Escriptures i fer-ne la seva pròpia interpretació, en lloc de sotmetre's a la predicació oral controlada per la jerarquia eclesiàstica. Però fer accessible la Paraula de Déu a tota la població requeria que aquesta aprengué a llegir en la llengua que parlava i que, prèviament, la Bíblia hagués estat traduïda a la llengua que parlava la gent.⁷ Entre 1522 (traducció de Luter del Nou Testament) i 1550, la Bíblia fou traduïda i impresa en totes les llengües de les monarquies que donaven suport a la Reforma: alemany, anglès, suec i danès. Posteriorment, a vegades molt més tard i només de la part del Nou Testament, també es feren traduccions i impressions en llengües de nacions minoritàries dominades per alguna d'aquelles monarquies. També es feren traduccions en altres llengües per als protestants súbdits de monarquies que romanien fidels a l'Església catòlica.

La reacció de l'Església catòlica fou tan oposada com contundent. El 1559 el papa Pau IV decretà que les bíblies traduïdes en llengua vulgar no podien ser impreses, llegides o posseïdes sense llicència escrita del Sant Ofici. El 1564, just a la fi del concili de Trento (1545-1563), una butlla del papa Pius IV ordenà la publicació d'un Índex de Llibres Prohibits, on es troba una referència a les traduccions de la Bíblia a la regla IV,⁸ que manté la necessitat de la llicència escrita del bisbe per poder llegir la Bíblia en llengua vulgar.

⁷ James Hastings (Ed.): A Dictionary of the Bible.

⁸ Regula IV. Facsímil a <http://books.google.es/books?id=gNVIAAAcAAJ&pg=PR14&lpg=PR14&dq=%22index+librorum+prohibitorum%22+%2B+%22regula+iv%22&source=bl&ots=xhsr4olgS9&sig=SenSph8EinM7ZGnz3WzLCVfxRzc&hl=ca&sa=X&ei=4wr2UqKsHKVp7AbdIGYCW&ved=0CDQ6AEwAQ#v=onepage&q=%22index%20librorum%20prohibitorum%22%20%2B%20%22regula%20iv%22&f=false>

Certament, l'Església no encoratjava la lectura de la Bíblia en llengua vulgar. En canvi, procurava que allà on ja hi havia una traducció feta per protestants se'n fes tot d'una versió catòlica en la mateixa llengua. Era jugar a la contra. La Contrareforma.

Contràriament als afanys alfabetitzadors dels protestants, la punta de llança de la Contrareforma, la Companyia de Jesús insistia només en el manteniment de l'estructura escolàstica medieval amb les escoles de gramàtica amb l'ús del llatí com a llengua objecte i vehicle de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar.⁹ Els jesuïtes triomfaren en la creació d'un sistema supranacional d'institucions d'ensenyament secundari i superior regulats tots per la mateixa *Ratio studiorum*.

No és sorprenent que les àrees d'expansió de la Reforma i de la Contrareforma representassin dues zones ben diferenciades quant al nivell d'alfabetització general i a la presència de llengües vulgars en els estudis escolars.

2.3. L'alfabetització en la llengua oficial: l'escolarització obligatòria

L'interès de les esglésies protestants per l'alfabetització de tots els fidels es va veure reforçat quan el poder civil d'alguns estats reformats va començar a introduir les primeres lleis d'escolarització obligatòria a finals del segle XVI i al llarg del XVII i del XVIII.

En el segle XVIII alguns monarques absoluts¹⁰ prengueren a l'Església (fos protestant o fos catòlica) el control de les escoles, introduïren per llei l'escolarització obligatòria, establiren institucions per a la formació dels mestres, i crearen, així, els primers sistemes escolars públics.

La introducció de l'escolarització obligatòria era volguda també pels revolucionaris francesos que volien liquidar l'Antic Règim. Condorcet parlava més aviat de l'obligació que la societat té de procurar la instrucció necessària a tothom.¹¹ A proposta de Louis Joseph Charlier, la Convenció votà a favor de la creació d'un ensenyament primari gratuït, laic i obligatori el 1793. La reacció termidoriana de l'any següent, però, votà la supressió primer de l'obligatorietat i, més tard, de la gratuïtat.¹²

En contrast amb el fracàs dels projectes de crear un sistema d'instrucció pública al país de la Revolució, al llarg de la primera meitat del segle XIX es varen promulgar lleis d'escolarització obligatòria als altres regnes escandinaus i alemanys.

⁹ Se'n podria dir «Content and Latin Integrated Learning» (CLIL) o «Aprentatge Integrat de Contingut i Llatí» (AICLI) Vid. Fr. Michael McMahon: The Jesuit Model of Education a http://www.edocere.org/articles/jesuit_model_education.htm

¹⁰ Frederic Guillem (1717) i Frederic II (1763) a Prússia; Maria Teresa i Josep II (1774) a Àustria.

¹¹ «C'est donc encore un devoir de la société que d'offrir à tous les moyens d'acquérir les connaissances auxquelles la force de leur intelligence et le temps qu'ils peuvent employer à s'instruire leur permettent d'atteindre.» (p. 17). «Enfin, les femmes ont les mêmes droits que les hommes.» (p. 48). Condorcet, J.-A. (1791): *Cinq mémoires sur l'instruction publique. Premier mémoire. Nature et objet de l'instruction publique*. A http://classiques.uqac.ca/classiques/condorcet/cinq_memoires_instruction/Cinq_memoires_instr_pub.pdf

¹² Calgué esperar fins al 1882 perquè, amb les lleis de Jules Ferry, la república francesa tingués ensenyament obligatori.

2.4. L'alfabetització en altres llengües: els sistemes escolars nacionals

Com es pot comprovar, a meitat del segle XIX, l'escolarització obligatòria en sistemes escolars públics s'havia estès a partir dels països luterans de llengua alemanya, primerament als països catòlics de llengua alemanya (Àustria, Baviera) i després als països luterans escandinaus, amb l'addició del regne d'Hongria, depenent de la monarquia dels Habsburg.

Òbviament la llengua de l'escola obligatòria en països protestants era la llengua nacional i oficial a la qual havia estat traduïda la Bíblia.¹³ A l'imperi catòlic i multinacional dels Habsburg les decisions sobre la llengua de l'escola foren objecte de controvèrsies intenses. L'alemany substituï el llatí a la part alemanya de l'imperi, però els hongaresos no acceptaren la disposició de la *Ratio educationis* de 1777, que disposava que la llengua escolar havia de ser l'alemany. Finalment, una llei de 1843-44 ordenà que l'hongarès fos la llengua d'instrucció escolar.¹⁴

Al llarg de la segona meitat del segle XIX, altres estats europeus establiren sistemes escolars públics amb la corresponent escolarització obligatòria.¹⁵

El conjunt d'aquests estats¹⁶ forma el quadrant sud-occidental del continent europeu (amb l'absència només de Bèlgica i Portugal, que introduïren l'educació obligatòria més tard). El compliment progressiu de l'educació obligatòria es feia en sistemes escolars que ensenyaven exclusivament en la llengua oficial de l'estat i de la nacionalitat dominant (castellà, italià, francès, anglès i neerlandès) i que fins i tot prohibien l'ús de les llengües de les altres nacionalitats. D'aquesta manera, aquests sistemes escolars excel·lien en el compliment d'una eficaç doble funció de majorització de la llengua majoritària i de minorització de les llengües minoritàries.

2.5. L'analfabetisme en la llengua pròpia: la doble minorització lingüística

Es parla amb freqüència i exactitud de «llengües minoritzades», però no hi ha llengües minoritzades sense «llengües majoritzades». Quan una llengua augmenta el seu ús i millora el seu estatus és sempre a costa d'una o més llengües. Les llengües víctimes del procés de minorització operat pels sistemes escolars són llengües de comunitats lingüístiques establertes en territoris europeus que en algun moment han estat incorporats a territoris més extensos habitats per una comunitat lingüística més nombrosa. Algunes fins i tot fou durant segles la llengua oficial d'aquell territori quan era un estat sobirà. Tanmateix, per algun esdeveniment històric cada un d'aquells territoris fou annexionat per algun estat més gran. Tal incorporació no s'ha produït mai per una decisió col·lectiva, democràtica, de la comunitat lingüística convertida en minoritària en el nou estat, sinó per la voluntat d'un poder associat amb la comunitat lingüística majoritària. Temporalment, la llengua de la comunitat lingüística minoritària pot seguir sent majoritària en el seu territori històric, esdevenint «regió» del territori més ampli de l'estat. Aquesta

¹³ A causa de la koiné danonoruega, a la fàcil comprensió del danès escrit i al domini de la casa reial danesa, a Noruega no hi hagué traduccions de la Bíblia al *bokmal* o al *nynorsk* fins a finals del segle XIX o principis del segle XX. La llengua de l'escola de la Noruega autònoma del segle XIX es basava majorment en el danès estàndard.

¹⁴ Nagy, Péter Tibor: *The social and political history of Hungarian education*. <http://mek.oszk.hu/03700/03797/03797.htm>.

¹⁵ Espanya el 1857, amb la Ley Moyano.

¹⁶ Regne de Sardenya (després Regne d'Itàlia), Suïssa, Irlanda, Anglaterra i Gal·les, Escòcia, França i Països Baixos.

llengua rep l'etiqueta de «llengua regional», mentre que la llengua de la comunitat lingüística associada al poder de l'estat és acceptada com a «llengua nacional». Però aquesta minorització només és la primera.

La segona minorització té com a objectiu que la «llengua regional» esdevingui minoritària en el seu propi territori històric. L'arribada de parlants de la llengua majoritzada com a representants del poder, que obliguen els autòctons a entendre i parlar la «llengua oficial»; la immigració de parlants de la llengua majoritzada, que no senten cap necessitat d'aprendre la llengua minoritzada; la immigració de parlants d'altres llengües, que opten generalment per aprendre primer «la llengua oficial» i no la «llengua regional»; l'emigració de parlants de la llengua minoritzada a la recerca d'oportunitats a altres països: tots aquests factors contribueixen a menystenir l'estatus de la llengua minoritzada, a augmentar el nombre de persones que tenen com a primera llengua la llengua majoritzada i a reduir el pes proporcional de la comunitat lingüística autòctona. Mentre que els uns gaudeixen del «privilegi» de no haver d'aprendre la llengua històrica del territori on han anat a viure, els altres tenen l'obligació d'aprendre la llengua que el poder que ve de fora els imposa. En una primera fase són només els fills de les elits locals els qui estudien la llengua del poder i en la llengua del poder, però després, amb l'educació obligatòria, tots es veuen obligats a seguir el mateix camí. En descobrir els avantatges individuals que atorga parlar la llengua del poder, els pares poden optar per no transmetre llur llengua minoritzada als seus fills i malden perquè aquests aprenguin la llengua dominant no com a segona, sinó com a llengua primera, parlant-los en la llengua dominant des del naixement. Ja no la necessitat, sinó fins i tot l'interès d'aprendre la llengua històrica del territori es va esvaïnt a mesura que la població autòctona aprèn la llengua dominant. La substitució lingüística està servida. Cuinada, en major part, pel sistema escolar.

Tanmateix, com mostra l'Eurobaròmetre, algunes «llengües regionals» encara són la llengua primera d'un nombre de parlants que constitueixen un percentatge apreciable fins i tot en el conjunt de l'estat respectiu: català (8%), gallec (5%), basc (1%) i gal·lès (1%).

2.6. Aprenentatge de les llengües «regionals o minoritàries»

Quan la pèrdua d'estatus de la llengua pròpia i la disminució del nombre de parlants produeix la minorització d'una comunitat lingüística no sols al territori controlat pel poder que s'ha associat la comunitat lingüística majoritària, sinó principalment al seu propi territori històric, la consciència del perill d'extinció esdevé un estímul per reclamar la introducció de la llengua minoritzada en el sistema escolar, primer com a assignatura optativa, després com a assignatura obligatòria i finalment com a llengua vehicular d'algunes o de totes les assignatures no lingüístiques.

Sovint l'etiqueta «educació bilingüe» designa l'ús com a llengües vehiculars de l'ensenyament a una mateixa escola tant de la llengua majoritzada com de la llengua minoritzada. Per introduir aquesta última s'han hagut de donar tot tipus de raons psicològiques i pedagògiques per convèncer els parlants de l'altra que aprendre mitjançant la llengua del territori no perjudicaria l'aprenentatge de la seva Ll ni de les altres assignatures.

El terme «immersió» s'aplica originàriament quan són els pares que parlen la llengua majoritzada els qui volen que els seus fills aprenguin en la llengua del territori.¹⁷ En aquest cas no són els parlants

¹⁷ La primera experiència d'immersió («French immersion») s'inicià el 1965 a l'escola de Saint-Lambert, Québec, Canadà.

d'una llengua minoritzada en el seu territori històric els qui demanen ensenyament en la seva L1, sinó membres d'una comunitat lingüística majoritària que volen que els seus fills aprenguin en una L2, la llengua històrica del territori on viuen.

2.6.1. La Carta Europea de Llengües Regionals o Minoritàries

Moltes iniciatives d'educació bilingüe i d'immersió varen antecedir l'aprovació de la Carta Europea de Llengües Regionals o Minoritàries¹⁸ el 25 de juny de 1992 com una convenció que havia de ser signada i ratificada pels estats membres del Consell d'Europa.

La Carta Europea de Llengües Regionals o Minoritàries fou signada l'onze de novembre de 1992 per onze estats membres del Consell d'Europa, incloent-hi Espanya.¹⁹

La part II (art. 7) de la Carta refereix els objectius i els principis perseguits. En canvi, la part III (art. 8-14) descriu les mesures per promoure l'ús de les llengües regionals i minoritàries a la vida pública.

Cada estat decideix voluntàriament si vol signar o no la Carta, que després ha de ser ratificada pel parlament respectiu, i defineix també quines són les llengües regionals o minoritàries que hi ha al seu territori. La signatura implica l'acceptació, com a mínim, dels objectius i dels principis referits a la part II. Aquest seria el nivell mínim de protecció que hauria de garantir cada estat a cada una de les llengües que definís com a «regional o minoritària». L'estat que vulgui protegir millor les llengües que ha definit com a «regionals o minoritàries», més enllà de les declaracions generals, s'ha de comprometre a emprendre com a mínim trenta-cinc mesures de les enumerades a la part III.

L'article 8 de la part III es refereix a les accions que els governs dels estats es comprometen a emprendre en el camp de l'educació. Es diferencien les etapes d'educació infantil (a), primària (b), secundària (c), professional i tècnica (d), universitària i superior (e) i permanent i d'adults (f).

Escalonades de menys a més efectives, les polítiques a favor de les llengües regionals o minoritàries a l'educació serien:

- Declaració d'intencions a favor de la llengua regional o minoritària (part II. art. 7);
- Oferir²⁰ l'ensenyament de la llengua regional o minoritària com una part integral del currículum o com a mitjà de l'ensenyament com a mínim als alumnes les famílies del quals ho demanin i n'hi hagi un nombre considerat suficient (part III, art. 8, a iii, b iv, c iv, d iv);
- Oferir l'ensenyament de la llengua regional o minoritària com una part integral del currículum (part III, art. 8, b iii, c iii, d iii, e ii, f ii);

¹⁸ <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/I148.htm>

¹⁹ A Espanya la ratificació es produí el 4 d'abril de 2001 i l'entrada en vigor l'1 d'agost del mateix any.

²⁰ «To make available» al text original anglès i «prévoir» al text original francès. Una traducció més literal del text anglès podria ser «fer disponible» o «posar a disposició». La traducció espanyola, no oficial (només ho són l'anglesa i la francesa), és «hacer posible». En alemany «anzubieten», oferir.

- Oferir una part substancial de l'ensenyament en la llengua regional o minoritària (part III, art. 8, a ii,²¹ b ii, c ii, d ii, e ii, f ii);
- Oferir l'ensenyament en la llengua regional o minoritària (part III, art. 8, a i, b i, c i, d i).

Espanya, en l'instrument de ratificació dipositat el 9 d'abril de 2001, en el camp de l'educació es comprometia a aquestes últimes mesures, les de màxima protecció.²² Altres països que es comprometen també a oferir aquest nivell més alt de protecció són Eslovàquia (minoria hongaresa), Eslovènia (minoria italiana), Finlàndia (19 municipis monolingües suecs, 30 municipis bilingües suec-finès, 4 municipis bilingües sami-finès), Polònia (15 minories), Romania (7 minories), Regne Unit (gal·lès a Gal·les i gaèlic escocès a Escòcia).

La incorporació de les «llengües regionals o minoritàries» en els sistemes escolars estatals arriba generalment massa tard i en forma totalment insuficient. Així i tot, alguns volen veure-hi una amenaça, un perill per a l'estatus i l'ús de la seva llengua oficial i majoritzada. Els costa perdre el «privilegi» de poder romandre monolingües. «Si els altres ja han après la meua llengua, per què he d'aprendre jo la seva?»

2.7. Aprenentatge de les llengües estrangeres

Aprendre una llengua estrangera, en canvi, pot ser considerat útil o, fins i tot, necessari.

En tots els sistemes escolars europeus, excepte els d'Irlanda i d'Escòcia, és obligatori estudiar alguna llengua estrangera durant alguns anys de l'educació obligatòria. En alguns casos, l'escola o l'alumne tenen llibertat per decidir quina o quines; en altres casos les autoritats educatives obliguen a l'estudi d'una (o més d'una) llengua determinada, si més no en alguna etapa de l'educació obligatòria.

Catorze estats europeus (els països nòrdics: Dinamarca, Islàndia, Noruega i Suècia; països del centre d'Europa: Alemanya, Liechtenstein, Eslovàquia, la República Txeca i els Països Baixos; països del sud d'Europa: Grècia, Itàlia, Xipre, Malta,²³ Portugal) obliguen a estudiar l'anglès com a primera llengua estrangera. A més, en la majoria dels estats que obliguen tots els alumnes en alguna etapa de l'educació obligatòria a estudiar alguna llengua estrangera sense determinar quina, la primera llengua estrangera més estudiada és l'anglès. Dades de l'any escolar 2009-2010 mostren que el 73% dels alumnes de primària (ISCED 1) de la Unió Europea estudien anglès. El percentatge arriba al 90% pel que fa als alumnes de secundària obligatòria (ISCED 2) i de secundària general postobligatòria (ISCED 3).²⁴

²¹ «To make available a substantial part of primary education in the relevant regional or minority languages». Art. 8.

²² «Declarations contained in the instrument of ratification deposited on 9 April 2001 - Or. Spa. Spain declares that, for the purposes of the mentioned articles, are considered as regional or minority languages, the languages recognised as official languages in the Statutes of Autonomy of the Autonomous Communities of the Basque Country, Catalonia, Balearic Islands, Galicia, Valencia and Navarra. For the same purposes, Spain also declares that the languages protected by the Statutes of Autonomy in the territories where they are traditionally spoken are also considered as regional or minority languages. The following provisions of the Part III of the Charter will apply to the languages mentioned in the first paragraph: Article 8: - paragraph 1 sub-paragraphs a(i), b(i), c(i), d(i), e(iii), f(i), g, h, i. - paragraph 2.» <http://conventions.coe.int/treaty/Commun/ListeDeclarations.asp?NT=148&CM=1&DF=&CL=ENG&VL=1>

²³ S'ha de recordar que l'anglès és llengua oficial a Malta, juntament amb el maltès.

²⁴ EACEA – Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2012): *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*, Eurydice – Eurostat. ISBN 978-92-9201-500-8. p. 11.

Nou estats d'Europa de l'Est (Bulgària, Croàcia, Eslovènia, Estònia, Hongria, Letònia, Lituània, Polònia i Romania) obliguen els alumnes a estudiar una llengua estrangera però sense determinar quina, tot i que Lituània obliga les escoles a oferir anglès, francès i alemany, i Eslovènia limita l'oferta a l'anglès i l'alemany. És necessari recordar que fins a la fallida del pacte de Varsòvia, el rus era obligatori com a primera llengua estrangera. Ara, l'anglès és la llengua més demanada.

També l'anglès és la primera llengua estrangera més estudiada a Àustria, Espanya i França. Encara que les escoles no estiguin obligades a oferir una llengua determinada, de fet, quasi sempre és l'anglès l'única que ofereixen.

Tres estats tenen com a segona llengua obligatòria no una llengua estrangera, sinó l'altra llengua (Finlàndia) o una de les altres llengües oficials de l'estat (Bèlgica, Luxemburg). La primera llengua estrangera, sempre l'anglès, s'introdueix després de l'ensenyament primari.

El suec és obligatori a les escoles dels municipis de Finlàndia on el finès és la llengua oficial, mentre que, inversament, el finès és llengua obligatòria als municipis on la llengua oficial és el suec.

El francès és obligatori a la comunitat de llengua alemanya de Bèlgica, la comunitat flamenca de Bèlgica, Luxemburg, Saarland (Alemanya) i Xipre. El neerlandès és obligatori a les escoles francòfones de la regió bilingüe de Brussel·les, on és llengua oficial juntament amb el francès.

Finalment, el danès és obligatori a Islàndia,²⁵ després de l'anglès.

2.8. CLIL

La darrera novetat en l'ensenyament de la llengua estrangera es diu Content and Language Integrated Learning (CLIL).²⁶ Es proposa com un desenvolupament nou de la «bilingual education» i de la «immersion» i, a la vegada, com un concepte més ampli, atès que les inclouria totes dues. El punt de partida seria un avantatge considerat comú a ambdós mètodes, és a dir, aprendre matèries no lingüístiques mitjançant l'L2 mentre que l'L1 potser seria apresada fàcilment sense haver d'invertir-hi tot l'horari escolar. Totes les virtuts de la «bilingual education» i de la immersió són adduïdes com a justificació per adoptar el CLIL.²⁷

Hi ha dos tipus de CLIL, A i B.²⁸ El segon es definit més tost vagament com una «oferta on les assignatures no lingüístiques són ensenyades mitjançant una llengua regional i/o minoritària, o una llengua no territorial, o una llengua estatal en països amb més d'una llengua estatal, i una segona llengua, que pot ser qualsevol altra», mentre que el primer tipus requereix per a l'ensenyament de les matèries no lingüístiques l'ús parcial («case 2») o exclusiu («case 1») d'una «llengua estrangera».

²⁵ Islàndia va independitzar-se de Dinamarca el 1944, després d'un plebiscit celebrat entre el 20 i el 23 de maig, en què el 97% va votar a favor d'una república independent.

²⁶ European Commission, Directorate-General for Education and Culture (2006): *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. ISBN 92-79-00580-4.

²⁷ «Programmes for immersion teaching have been enormously successful in Canada. Support from education authorities and the involvement of parents have undoubtedly been key factors in their success.» CLIL, P. 7.

²⁸ *Key Data*, p. 137.

En conseqüència el CLIL A és exactament el contrari de l'aprenentatge mitjançant la llengua territorial, tant si és l'L1 o l'L2 dels alumnes, és a dir, el contrari de la «bilingual education» i de la «immersion», que només tindrien cabuda en el CLIL B. La gran paradoxa és que l'èxit evident de l'educació bilingüe i de la immersió és utilitzat per promoure un mètode completament diferent: ensenyar en una llengua de fora del territori, estrangera.

Els promotors del CLIL admeten que «malgrat que existeix en gairebé tots els països en els nivells de primària i secundària, el CLIL no està gaire estès en els sistemes educatius [...] Bèlgica (Comunitat germanòfona), Luxemburg i Malta són els únics estats o regions on el CLIL es dona a totes les escoles al llarg de tot el sistema educatiu.»²⁹ Però, precisament en aquests tres casos, la llengua usada per ensenyar les assignatures no lingüístiques difícilment pot ser considerada «estrangera», extraterritorial: el francès és llengua oficial i la llengua més parlada tant a Valònia com a Luxemburg; l'anglès és la segona llengua oficial de Malta. Per tant, estrictament parlant, cap d'aquests tres exemples podria ser considerat CLIL A. En canvi la definició del CLIL B és prou àmplia per incloure'ls.

Si és així, altres països o regions podrien ser considerat exemples d'aplicació general del CLIL B, atès que una llengua diferent de l'estatal és usada al llarg del sistema escolar. Aquest seria el cas de «regions» amb una llengua «regional o minoritària» amb estatus oficial que és usada generalment com a llengua d'ensenyament (Catalunya, Euskadi, Frísia, Galícia, Gal·les, Illes Balears, Navarra bascofona, País Valencià) al costat de la llengua oficial de l'estat.

En resum, les llengües usades pels estats o regions amb més CLIL no són de cap manera llengües extraterritorials i gaudeixen d'estatus oficial, en l'àmbit estatal o bé regional. Tots aquests exemples de CLIL han de ser considerats, per tant, CLIL B.

Quins serien, doncs, els estats membres de la Unió Europea amb una oferta més generalitzada de CLIL A, el tipus que requereix necessàriament una llengua estrangera com a mitjà d'ensenyament?

Descomptant els estats o regions que s'han esmentat, Letònia (19,47%), Estònia (14,68%) i Espanya (14,28%) tenen els percentatges més alts d'escoles que ofereixen CLIL al llarg de la primària i la secundària. El rus és considerat oficialment «llengua estrangera» a Estònia i Letònia,³⁰ però si és considerat una «llengua regional o minoritària», amb estatus oficial a Estònia i sense aquest estatus a Letònia i Lituània, tal com ho fan els autors de *Key Data*,³¹ aleshores **Espanya destacaria com l'estat amb un percentatge més alt d'escoles que fan CLIL A a tota la Unió Europea**. Si ens referim només a l'ISCED I, el percentatge d'escoles espanyoles que fan CLIL seria encara més alt (16,57%). A una distància considerable, els països que vindrien darrere serien Xipre (2,99%) i la comunitat francesa de Bèlgica (1,55%).

²⁹ «Although it exists in nearly all countries at primary and general secondary levels, CLIL is not widespread across education systems. [...] Belgium (German-speaking Community), Luxembourg and Malta are the only countries or regions within countries in which CLIL provision exists in all schools throughout the whole education system.» *Key Data*, p. 39.

³⁰ «In Estonia and Latvia all languages that are different from the state language are officially defined as "foreign languages"». *Regional and minority languages in the new Member States*. http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/emii-synthesis_en.pdf

³¹ *Key Data*, p. 154, p. 156.

Tot i que pot haver-hi una tendència a iniciar l'estudi de la llengua estrangera a primària, és molt menys freqüent usar-la com a mitjà d'ensenyament a l'ISCED 1 que a l'ISCED 2 i 3.

QUADRE 2. PERCENTATGE D'ESCOLES QUE FAN CLIL EN CADA NIVELL ISCED³²

Estat	Llengua regional o minoritària	Llengua estrangera	ISCED 1	ISCED 1+2	ISCED 2	ISCED 2+3	ISCED 3	ISCED 1+2+3
Lituània	pl		22,93%					
Eslovènia	hu			0,59%				
Croàcia	sr			3,73%				
Letònia	ru	ru						20,98%
Estònia	ru	ru	18,69%	6,23%			20,69%	
Espanya		en/fr/de/it/pt	16,57%			20,25%		
Bèlgica-Fr		en	1,55%			4,72%		
Xipre		en	2,99%					
Hongria		en		8,02%			3,65%	
Finlàndia		en		4,93%			5,24%	
Noruega		en		0,03%			2,01%	
Bèlgica-Nl		en				0,42%		
Països Baixos		en				28,49%		
Bulgària		en/fr/de/es/it/ru				42,78%		
Polònia		en			0,98%		0,37%	
França		en					23,77%	
Lituània		en					(:)	
Lituània		fr					5,70%	
Eslovàquia		en					1,41%	
Liechtenstein		en					33,33%	
Croàcia		en					0,41%	

En molt poques escoles s'afegeix una tercera llengua per ensenyar assignatures no lingüístiques. Les tres llengües n'inclouen una de regional o minoritària, una llengua oficial de l'estat i una llengua estrangera.³³ «This very infrequent arrangement»³⁴ es troba en algunes escoles d'Àustria (alemany-croata-anglès o alemany-hongarès-anglès ISCED 1-2-3; alemany-eslovè-anglès o alemany-eslovè-italià ISCED 2-3), Letònia (letó-rus-alemany o letó-rus-anglès ISCED 1-2-3; letó-rus-bielorús ISCED 1-2), els Països Baixos (40 escoles primàries de Frísia fan l'ensenyament en neerlandès-frisó-anglès)³⁵ i, sobretot, a Espanya (comunitats autònomes amb llengua pròpia distinta de la castellana).³⁶

³² Key Data, p. 154-156, and Eurypedia (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia_en.php).

³³ Key Data, p. 137.

³⁴ Key Data, p. 41.

³⁵ De totes les llengües germàniques, el frisó és la més pròxima a l'anglès.

³⁶ En el curs escolar 2010-2011 a Catalunya aquestes escoles representaven aproximadament l'11% dels centres de primària i el 14% dels de secundària.

2.8.1. Cost-efectivitat del CLIL

Els impulsors no es planyeren d'advertir que el CLIL exigia molts recursos, molts més que «l'ensenyament de llengües tradicional».³⁷

La demanda més important era un bon subministrament de mestres ben qualificats en la llengua d'ensenyament.³⁸ Però aquells mestres ben qualificats també havien de ser competents en les estratègies del CLIL.³⁹ Aquells mestres qualificats i competents necessitarien uns materials docents dissenyats específicament.⁴⁰ Set anys després, les demandes segueixen sent les mateixes i romanen igualment insatisfetes.⁴¹

D'altra banda, hi havia preocupació pels costos prevists⁴² i per possibles efectes del CLIL. De quina manera i en quina mesura la llengua nacional podia ser perjudicada per l'ús d'una llengua estrangera com a llengua d'ensenyament?⁴³ Si les llengües estatals podien sofrir per la invasió acadèmica d'una llengua estrangera, què podia succeir a unes llengües «regionals o minoritàries» que tot just acabaven d'accedir al sistema escolar? Com i fins a quin punt el CLIL podia afectar l'aprenentatge dels continguts no lingüístics?⁴⁴⁻⁴⁵

Malgrat els grans costos prevists i les preocupacions expressades, en una resolució de 21 de novembre de 2008, el Consell de la Unió Europea convidava els Estats Membres i la Comissió a «dedicar una

³⁷ «The organisation of CLIL type provision in foreign target languages makes demands that go well beyond those associated with traditional language teaching. It requires the use of human resources (specialist teachers) and suitable teaching materials to a significantly greater extent than conventional school language teaching.» *CLIL*, p. 51.

³⁸ «Many countries draw attention to a big shortage of teachers with the qualifications needed to teach in schools making use of CLIL methodology.» *CLIL*, p. 52.

³⁹ «Teachers themselves complain that there are virtually no initial and in-service training programmes devoted to methods used specifically to teach a subject in other than the normal language of instruction. The fact that many language teachers may be available is little help if – as in Cyprus – they have not been trained in the special skills needed to provide CLIL.» *CLIL*, p. 52.

⁴⁰ «Finding teaching materials geared to CLIL is not easy for schools. Such materials not only have to be available in the target language but also cover subjects in the national curriculum.» *CLIL*, p. 52.

⁴¹ «To be effective, foreign language teaching needs well qualified foreign language teachers. Yet, finding such teachers to fill vacancies or cover for absentees appears to be difficult for school heads in some countries. Besides relevant qualifications, foreign language teachers need sufficient and appropriate teaching resources as well as clear teaching guidelines. Yet, even if these needs are met, implementing official recommendations might still prove to be a challenge in some countries.» *Key Data*, p. 9.

⁴² «Certain countries (the Czech Republic, Denmark, Spain, Austria and Poland) also emphasise the high cost of introducing CLIL. Teacher training specifically for CLIL, the preparation and distribution of appropriate teaching materials, and the official certification of pupils all represent an additional financial outlay for central, regional or local authorities.» *CLIL*, p. 52.

⁴³ «Concern has been expressed in some quarters about the introduction of CLIL type provision, for example in Belgium (the Flemish Community), Lithuania, Sweden, Iceland and Norway. [...] In these five countries, the national language issue is at the heart of the discussions. Concerns in this respect are numerous. They relate, first, to teaching: could teaching of the national language (generally taught as the mother tongue) suffer as the result of intensive teaching of another language? They are language related too. The vitality and richness of a language are rooted in the experience of its speakers. Could there ever be a risk of the national language suffering if certain areas of knowledge are explored and analysed in a foreign language? And finally, such fears are also political in so far as the position and influence of a language are for some people the reflection of national culture and citizenship.» *CLIL*, p. 53.

⁴⁴ «Another concern expressed in Sweden, in particular, relates to the impact such provision may have on the level of knowledge pupils acquire in a subject taught in a target language.» *CLIL*, p. 53.

⁴⁵ «Furthermore, it is clear from analysing the country contributions that developing proficiency in the subjects taught using a target language might sometimes be a secondary consideration. In general, national recommendations regarding CLIL tend to attach greater importance to the language proficiency that pupils or students are meant to acquire.» *CLIL*, p. 56.

atenció particular a la formació contínua dels professors de llengües i a potenciar les competències lingüístiques del professorat en general, amb vista a promoure l'ensenyament d'assignatures no lingüístiques en llengües estrangeres (CLIL – Content and Language Integrated Learning)».⁴⁶

Alguns anys més tard, el primer *European Survey on Language Competences* assenyalava: «**que les escoles ofereixin Content and Language Integrated Learning no mostra cap efecte clar sobre les puntuacions mitjanes de les escoles en les proves de llengua en cap competència.**»⁴⁷ En poques paraules, del CLIL són molt més clars els costos que l'efectivitat.

No es disposa de cap estudi europeu que qüestionari l'eficàcia de l'ensenyament en la llengua pròpia del territori en general o de la immersió en particular. Pareix com si ensenyar en una llengua estrangera o fer-ho en la llengua del territori fossin dues realitats massa distintes i distants per compartir l'aixopluc d'un sol paraigua. Utilitzar el mateix acrònim per referir-se a dos mètodes tan diferents i divergents és fomentar la confusió, tot i que, ben pensat, alguns deuen beneficiar-se'n.

3. LLENGÜES APRESES COM A L2, L3, L4

3.1. Factors més importants en l'aprenentatge de les llengües estrangeres (ESLC)

Mentre el CLIL, o el CLIL A, no ha donat fins ara els resultats esperats, tal com posa en evidència l'ESLC, quins serien, segons aquest estudi, els factors més relacionats amb les competències en llengua estrangera?

El primer *European Survey on Language Competences* n'ha explorat molts.⁴⁸

Aquells que mostren una correlació positiva més alta són:

- Nombre de llengües antigues i modernes apreses;
- Coneixement que tenen els pares de la llengua d'estudi;
- Contacte amb la llengua d'estudi i utilització a través de mitjans tradicionals i moderns;
- Ús de la llengua d'estudi per part de professors i alumnes durant les classes d'aquella llengua;
- Percepció d'utilitat de la llengua d'estudi i del seu l'aprenentatge.

⁴⁶ «Devote particular attention to the further training of language teachers and to enhancing the language competences of teachers in general, in order to promote the teaching of non-linguistic subjects in foreign languages (CLIL - Content and Language Integrated Learning)» *COUNCIL RESOLUTION of 21 November 2008 on a European strategy for multilingualism (Official Journal of the European Union. 16.12.2008. C 320/01.*

⁴⁷ «Whether schools offer Content and Language Integrated Learning shows no clear effect on average school scores on the language tests for any of the skills.» European Commission, Directorate General for Education and Culture (2012): *First European Survey on Language Competences. Final Report.* p. 78. ISBN: 978-92-79-25347-8. <http://ec.europa.eu/languages/eslc/>

⁴⁸ ESLC, p. 75-88.

Els valors alts de tots i cada un d'aquests factors estan associats a una competència superior amb la llengua estrangera.⁴⁹

Hi ha factors que també mostren una correlació alta, però negativa:

- Edat inicial de l'ensenyament de llengua estrangera;
- Percepció de dificultat d'aprendre la llengua estrangera.

La correlació és «negativa» perquè expressa una relació «com més, menys». És a dir, com més alta sigui l'edat en què hom comença a estudiar la llengua estrangera i com més difícil hom en consideri l'aprenentatge, més baixes són les competències.

Els autors de l'ESLC reconeixen haver trobat correlacions negatives que no esperaven:

- Ús domèstic de les TIC per a l'aprenentatge de llengües estrangeres;
- Percepció d'èmfasi [del professor] en semblances entre llengües conegudes.

Altres factors, com mètode CLIL, laboratoris multimèdia i molts altres no mostren efectes clars sobre les mitjanes escolars en les proves de llengua.

Entre tots aquests factors, alguns actuen dins el context escolar (sistema escolar, escola, mestre). El sistema escolar o l'escola poden iniciar l'estudi de la primera llengua estrangera en una edat més primerenca,⁵⁰ ensenyar més llengües clàssiques i modernes. Els mestres de llengua poden usar més o menys la llengua d'estudi en les classes de llengua i intentar que els alumnes també l'usin.

Altres factors operen fora del control del context escolar. L'escola i els mestres poden treure partit del contacte i de l'ús que els alumnes fan de la llengua estrangera a través dels mitjans tradicionals i moderns, però no poden determinar en quina mesura, quan i com serà aquest contacte. El context escolar tampoc no pot determinar la utilitat extraescolar de la llengua estrangera ni disminuir la distància respecte a l'LL de l'aprenent per tal reduir la impressió de dificultat i de facilitar-ne l'aprenentatge. El context escolar tampoc no pot fer gaire per augmentar la competència dels pares en la llengua estrangera (tot i que pot fer prou més per la dels futurs pares).

La intervenció del context social en l'aprenentatge de llengües es pot veure ja d'entrada en el resultat de la decisió dels governs o de les autoritats educatives sobre quines llengües han de ser ensenyades com a primera o segona llengua estrangera.

⁴⁹ «This means that more ancient and foreign languages learned, higher parental target language knowledge, more target language exposure and use through traditional and new media and more use of target language during target language lessons are related to higher foreign language proficiency.» *ESLC*, p. 88.

⁵⁰ A la comunitat germanòfona de Bèlgica, el francès, llengua oficial de la regió de Valònia, es comença a ensenyar als tres anys. **A Espanya també s'introdueix la primera llengua estrangera als tres anys.** *Key Data*, p. 25-26.

L'anglès és la primera llengua estrangera en tots els països, excepte Bèlgica, perquè en cada una de les tres comunitats lingüístiques la primera llengua distinta de la pròpia que ha de ser apresada és sempre l'altra llengua oficial de l'Estat, francès per a la comunitat flamenca i la comunitat germanòfona, i neerlandès per a la comunitat francesa; l'anglès és la llengua següent que han d'aprendre a totes les comunitats.⁵¹

El francès és la primera llengua estrangera al Regne Unit i en les altres dues comunitats de Bèlgica. És, a més, la segona llengua estrangera a Espanya, Portugal i Grècia. L'alemany és la segona llengua estrangera als Països Baixos, Eslovènia, Croàcia, Polònia i Anglaterra, i la tercera a la comunitat francesa de Bèlgica, Bulgària i Estònia (on la segona és el rus). L'espanyol és la segona llengua estrangera a França i a Suècia. Finalment, l'italià és la segona llengua estrangera de Malta (on la primera és l'anglès, tot i ser la segona llengua oficial).⁵²

El primer *European Survey on Language Competences* no ha inclòs ni el neerlandès (primera llengua «estrangera» de la comunitat francesa de Bèlgica), ni el rus (primera llengua estrangera de Bulgària i Estònia).

Aquesta selecció de les cinc llengües de la Unió Europea més parlades a la mateixa UE i arreu del món ja indica a priori quines són les llengües que les autoritats educatives dels països europeus consideren més útils i que consegüentment són ensenyades com a primera o segona llengua després de la llengua oficial de l'estat o, en el cas de Bèlgica, de la comunitat lingüística. L'atracció que una llengua exerceix sobre els possibles aprenents estrangers no prové, tanmateix, de ser proposada (com a assignatura optativa) o imposada (com a assignatura obligatòria o com a llengua vehicular) per l'escola, sinó de la grandària, de la proximitat i del prestigi de la seva comunitat lingüística.

La importància radical del context social en l'aprenentatge de llengües es pot veure amb claredat en comparar les puntuacions mitjanes dels setze estats o regions que prengueren part en l'ESLC.

Com ja hem dit, una llengua difícilment pot ser considerada «estrangera» quan és una llengua oficial de l'estat. Aquesta és la situació de l'anglès a Malta i del francès a la comunitat germanòfona de Bèlgica. Tant en un cas com en l'altre, el contacte quotidià amb la llengua n'estimula i facilita l'aprenentatge, tot i que l'acceptació o l'interès per la llengua oficial pot ser superior a Malta que a Bèlgica.

⁵¹ El cas de Bèlgica il·lustra el problema de la definició de «llengua estrangera». Si per a la comunitat germanòfona, que evidentment té com a pròpia l'alemany, el francès, que és la llengua oficial de la regió de Valònia (en una petita àrea de la qual resideix la comunitat germanòfona), és considerat llengua estrangera («foreign language»), no podria ser-ho també el castellà quan és llengua oficial (pel fet de ser-ho de tot l'Estat) en territoris que tenen també com a oficial la llengua de la comunitat lingüística que hi viu des de fa més temps? En qualsevol cas, els membres de la comunitat germanòfona tenen un contacte amb el francès que amb l'anglès certament no tenen; semblant al que els catalanoparlants tenen amb el castellà i no tenen amb l'anglès. Seria la diferència que a Mallorca s'ha fet entre «foraster» i «estranger». La paraula anglesa «foreign» no permet la matisació.

⁵² La qualificació de «first foreign language» o «second foreign language» està decidida per les autoritats educatives de cada estat o regió. En el cas de Malta poden servir perfectament els comentaris de la nota anterior.

QUADRE 3. MITJANA DE LES PUNTUACIONS DE LES TRES COMPETÈNCIES (LISTENING, READING, WRITING) EN FL1 I EN FL2⁵³

País	FL1	Mitjana	País	FL2	Mitjana	País	FL1 + FL2	Mitjana
Suècia	en	68,80	Bèlgica-NI	en	67,96	Països Baixos	en+de	59,20
Malta	en	68,46	Bèlgica-De	en	60,03	Malta	en+it	57,14
Països Baixos	en	62,48	Països Baixos	de	55,92	Bèlgica-De	fr+en	55,14
Estònia	en	58,69	Malta	it	45,83	Bèlgica-NI	fr+en	54,58
Eslovènia	en	56,58	Espanya	fr	44,73	Estònia	en+de3	50,65
Croàcia	en	53,19	Bèlgica-Fr	de ⁵⁴	44,40	Suècia	en+es	49,18
Grècia	en	53,07	Estònia	de ⁵⁵	42,61	Eslovènia	en+de	49,00
Bèlgica-De	fr	50,26	Eslovènia	de	41,42	Bèlgica-Fr	en2+de3	44,93
Bulgària	en	46,56	Bulgària	de ⁵⁶	39,41	Croàcia	en+de	44,69
Bèlgica-Fr	en ⁵⁷	45,46	Croàcia	de	36,19	Espanya	en+fr	43,62
Portugal	en	44,23	França	es	34,70	Grècia	en+fr	43,48
Espanya	en	42,52	Portugal	fr	34,15	Bulgària	en+de3	42,99
Polònia	en	41,50	Grècia	fr	33,90	Portugal	en+fr	39,19
Bèlgica-NI	fr	41,21	RU-Anglaterra	de	31,03	Polònia	en+de	35,84
França	en	35,81	Polònia	de	30,18	França	en+es	35,25
RU-Anglaterra	fr	32,88	Suècia	es	29,56	RU-Anglaterra	fr+de	31,95

La percepció de la dificultat (i també la dificultat real) pot ser més reduïda quan la llengua estrangera pertany a la mateixa família lingüística de l'L1 de l'aprenent. Els estudiants dels països que tenen com a llengua oficial una llengua germànica tenen millors puntuacions en anglès: Suècia (L1 68,80), Malta (68,46), Bèlgica-NI (L2 67,96), Països Baixos (L1 62,48), Bèlgica-De (L2 60,03). En canvi, els estudiants dels països amb una llengua oficial romànica (juntament amb Polònia i Bulgària) tenen les pitjors puntuacions en anglès: França (35,81), Espanya (42,52), Portugal (44,23), Bèlgica-Fr (45,46). Els alumnes espanyols tenen millors puntuacions en francès que els alumnes flamencs (44,73 > 41,21), encara que a Bèlgica el francès sigui llengua oficial de l'Estat. Els alumnes neerlandesos tenen les millors puntuacions en alemany (55,92). Els alumnes francesos tenen millors puntuacions en espanyol que els suecs (34,70 > 29,56). Els alumnes suecs tenen les millors puntuacions en anglès (68,80) i les pitjors puntuacions en espanyol (29,56), i la diferència és més gran entre les puntuacions de primera i segona llengua de qualsevol país.

⁵³ Les dades són la mitjana de les tres puntuacions «ordering» (*reading, listening, writing*) per a la primera i la segona llengua estrangera de les taules 115 a 119 d'ESLC, apèndix 8.6. Obtingut de https://crell.jrc.ec.europa.eu/sites/default/files/files/eslc/ESLC_tables_chap-4.pdf

⁵⁴ Primera llengua estrangera: neerlandès (nl).

⁵⁵ Segona llengua estrangera: rus (ru).

⁵⁶ Segona llengua estrangera: rus (ru).

⁵⁷ Primera llengua estrangera: neerlandès (nl).

Els alumnes generalment obtenen millors puntuacions en la llengua estrangera que els és més propera. Fins i tot quan la llengua més propera és estudiada com a FL2 en lloc de FL1, la puntuació d'aquella potser quasi tan alta com la d'aquesta —els alumnes anglesos tenen gairebé les mateixes puntuacions en alemany (FL2) i en francès (FL1): 31,03 < 32,88; els alumnes francesos tenen gairebé les mateixes puntuacions en espanyol (FL2) i en anglès (FL1) 34,70 < 35,81—; en alguns casos fins i tot poden ser més altes —els alumnes espanyols tenen millors puntuacions en francès (FL2) que en anglès (FL1): 44,73 > 42,52—, o molt més altes —els alumnes flamencs o germanòfons de Bèlgica tenen puntuacions molt millors en anglès (FL2) que en francès (FL1): 67,96 > 41,21; 60,03 > 50,26.

La proximitat geogràfica facilita l'exposició i el contacte. Els alumnes neerlandesos tenen les terceres millors puntuacions en anglès (62,48) i les millors en alemany (55,92), els maltesos les millors puntuacions en italià (45,83), els espanyols la segona millor puntuació en francès (44,73), els francòfons belgues la segona millor puntuació en alemany (44,40) i els eslovens la tercera (41,42). Tanmateix, el veïnatge per si sol no assegura un interès positiu per la llengua dels veïns. Els alumnes flamencs tan sols tenen la tercera millor puntuació en francès (41,21), per darrere dels espanyols; els polonesos treuen la pitjor de les puntuacions en alemany (30,18). A vegades la llengua dels veïns no és prou atractiva, potser perquè és considerada menys útil o no prou difícil per haver de ser apresada a l'escola.

La mitjana entre les puntuacions de la primera i de la segona llengua estrangera és molt útil per detectar que els alumnes dels països amb una llengua molt usada obtenen les puntuacions combinades més baixes: Anglaterra (31,95), França (35,25). Els alumnes dels països amb més població (per damunt dels 10 milions d'habitants) tenen puntuacions per sota de 44,00: Polònia (35,84), Portugal (39,19), Grècia (43,48), Espanya (43,62). L'única excepció són els Països Baixos, que tenen precisament la millor puntuació combinada (59,20), fet que podria ser explicat, si més no en part, tant per la proximitat lingüística del neerlandès amb l'alemany i l'anglès, com per la situació geogràfica entre Alemanya i la Gran Bretanya.

Els alumnes dels països amb menys població (per sota dels 10 milions) obtenen puntuacions per damunt de 44,00: Malta (57,14), comunitat germanòfona de Bèlgica (55,14), comunitat flamenca de Bèlgica (54,58), Estònia (50,65), Suècia (49,18), Eslovènia (49,00), comunitat francesa de Bèlgica (44,93) i Croàcia (44,69). En aquest grup també hi ha una excepció, Bulgària (42,99), però convé recordar que l'ESLC no ha avaluat les competències en la segona llengua estrangera, que és el rus, sinó en l'alemany, que és la tercera.

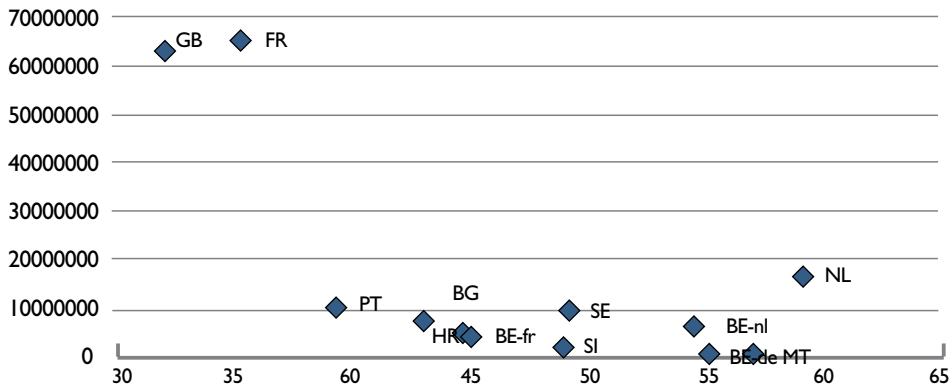
Pareix que, com més atractiva és la pròpia LI, menys atret hom se sent per les altres llengües. I a la inversa.

Totes aquestes dades confirmen la importància del context social, és a dir, les interaccions entre les comunitats lingüístiques i entre les llengües, especialment pel que fa a una exposició autèntica a la llengua estrangera i a una motivació personal per aprendre-la.

Mestres, escoles i sistemes escolars no poden actuar sense tenir ben present els seus contextos socials respectius, tret que estiguin decidits a aplicar mesures que, com a mínim, siguin poc efectives per a

l'aprenentatge. Val més cercar la sinergia amb el context. L'aprenentatge de la llengua estrangera ha de transcendir el context escolar; no es fa en més assignatures, sinó més enllà de l'assignatura.

GRÀFIC 1: CORRELACIÓ ENTRE LA POBLACIÓ I LA MITJANA DE LES PUNTUACIONS EN FL1 I FL2 (ESLC)⁵⁸



3.2. Factors més importants en l'aprenentatge de les llengües estrangeres (EBS)

És hora de tornar a l'*Special Eurobarometer 386. Europeans and their languages (EBS)*,⁵⁹ però, ara, no per veure la competència de parlar l'L1 sinó altres llengües apreses posteriorment, com l'L2, L3 o L4.

Des d'aquesta perspectiva, les cinc llengües més parlades a Europa són l'anglès (38%), el francès (12%), l'alemany (12%), l'espanyol (7%) i el rus (5%).⁶⁰

Mirant país per país quina és la llengua més parlada després de l'L1, seria l'anglès a 18 països, el francès a 3 (Luxemburg, Bèlgica i el Regne Unit), el rus a 3 (Estònia, Letònia i Lituània), el croat a Eslovènia, el txec a Eslovàquia i l'irlandès a Irlanda. La segona llengua més parlada seria el francès a 8 països (de llengua romànica, catòlics, veïnats de França o mediterranis), l'anglès a 7 països i l'alemany a 6 (de llengua germànica i països veïnats d'Alemanya o Àustria). La tercera llengua seria l'alemany a 11 països (de llengua germànica, veïnats o d'Europa de l'Est), el francès a 4 i l'anglès a 2.

Com a primera, segona o tercera distinta de l'L1, l'anglès destaca a tots els països (27), l'alemany a 17, el francès a 15, el rus a 5 (tots països veïnats) i l'espanyol a 4 (països de llengua romànica i veïnats).

⁵⁸ La correlació és -0,71.

⁵⁹ European Commission, Directorate General for Education and Culture, Directorate General for Communication (2012): *Special Eurobarometer 386. Europeans and their languages*. NC-03-13-176-EN-N. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf

⁶⁰ *EBS*, p. 19.

**QUADRE 4. LENGÜES (NO LI) MÉS PARLADES.
PERCENTATGE DE PARLANTS PER PAÍS⁶¹**

EUROPA	EU	En	38%	Fr	12%	De	11%
Àustria	AT	En	73%	Fr	11%	It	9%
Bèlgica	BE	Fr	45%	En	38%	De	22%
Bulgària	BG	En	25%	Ru	23%	De	8%
Xipre	CY	En	73%	Fr	7%	El	5%
Rep. Txeca	CZ	En	27%	Sk	16%	De	15%
Dinamarca	DK	En	86%	De	47%	Sv	13%
Estònia	EE	Ru	56%	En	50%	Fi	21%
Finlàndia	FI	En	70%	Sv	44%	De	18%
França	FR	En	39%	Es	13%	De	6%
Alemanya	DE	En	56%	Fr	14%	De	10%
Grècia	EL	En	51%	Fr	9%	De	5%
Hongria	HU	En	20%	De	18%	Fr	3%
Irlanda	IE	Ga	22%	Fr	17%	En	6%
Itàlia	IT	En	34%	Fr	16%	Es	11%
Letònia	LV	Ru	67%	En	46%	Lv	24%
Lituània	LT	Ru	80%	En	38%	De	14%
Luxemburg	LU	Fr	80%	De	69%	En	56%
Malta	MT	En	89%	It	56%	Fr	11%
Països Baixos	NL	En	90%	De	71%	Fr	29%
Polònia	PL	En	33%	De	19%	Ru	18%
Portugal	PT	En	27%	Fr	15%	Es	10%
Romania	RO	En	31%	Fr	17%	It	7%
Eslovàquia	SK	Cs	47%	En	26%	De	22%
Eslovènia	SI	Hr	61%	En	59%	De	42%
Espanya	ES	En	22%	Es	16%	Ca	11%
Suècia	SE	En	86%	De	26%	Fr	9%
Regne Unit	UK	Fr	19%	En	10%	De	5%

Els percentatges ombrejats tenen una desviació estàndard per damunt de la mitjana europea i mostren una proporció significativament alta de parlants d'una llengua que no és la seva LI. Tretze corresponen a l'anglès (països germànics i antigues colònies britàniques, països bàltics, Eslovènia i Bèlgica); 4 a l'alemany (Països Baixos, Luxemburg, Dinamarca i Eslovènia), 2 al rus (Lituània i Letònia), 2 al francès (Luxemburg i Països Baixos), 1 a l'italià (Malta), 1 al suec (Finlàndia) i 1 al letó (Letònia).⁶²

⁶¹ Dades d'EBS, p. 21.

⁶² Aquest 24% tindria com a LI el rus. Convé observar que a Espanya el 16% té el castellà com a L2, mentre el català seria l'L2 de l'11%.

Tant la proximitat geogràfica com la lingüística, així com una antiga dependència política (Malta i Xipre respecte al Regne Unit, Finlàndia respecte a Suècia) poden explicar aquests alts percentatges de persones que parlen una llengua estrangera o, en tot cas, diferent de la seva Ll.

L'ampliació de la Unió Europea de 15 a 28 estats membres, amb 11 països d'Europa de l'Est, més Malta i Xipre,⁶³ ha donat més presència a l'alemany i al rus entre les llengües més parlades.⁶⁴ Tanmateix, des de 2005 la proporció de persones que diuen que coneixen el rus «prou bé per mantenir una conversa» baixa significativament a Bulgària, Eslovàquia, Polònia i la República Txeca.⁶⁵ L'alemany també baixa significativament a Luxemburg, la República Txeca, Dinamarca, Eslovàquia, Eslovènia, Hongria i Estònia. El francès també declina a Luxemburg, Portugal, Romania, Bulgària i Malta.

D'altra banda, l'anglès experimenta un notable increment general i l'espanyol creix a Itàlia i a Espanya mateix.⁶⁶

A partir de les dades de l'*Special Eurobarometer 386* hem calculat la mitjana de llengües parlades per les persones de cada país.

QUADRE 5. PERCENTATGE DE PARLANTS D'1, 2, 3 I 4 LLENGÜES⁶⁷

	% parlant 1L	% parlant 2L	% parlant 3L	% parlant 4L	Mitjana L
EU	46	29	15	10	1,89
LU	2	14	23	61	3,43
NL	6	17	40	37	3,08
SI	8	25	33	34	2,93
DK	11	31	35	23	2,70
MT	7	34	46	13	2,65
LV	5	41	41	13	2,62
LT	8	40	34	18	2,62
EE	13	35	30	22	2,61
SE	9	47	29	15	2,50
FI	25	27	22	26	2,49
BE	28	22	23	27	2,49
SK	20	37	25	18	2,41
AT	22	51	18	9	2,14
CY	24	56	13	7	2,03
DE	34	38	20	8	2,02

⁶³ República Txeca, Estònia, Hongria, Letònia, Lituània, Polònia, Eslovàquia, Eslovènia, Malta i Xipre el 2004; Romania i Bulgària el 2007; Croàcia el 2013.

⁶⁴ Vegeu *EBS*, p. 20.

⁶⁵ *EBS*, p. 22.

⁶⁶ Probablement perquè hi ha més persones que no indiquen l'espanyol com a Ll, sinó com a L2.

⁶⁷ *EBS*. Annex, p. T36-T59.

	% parlant 1L	% parlant 2L	% parlant 3L	% parlant 4L	Mitjana L
PL	50	28	15	7	1,79
RO	52	26	14	8	1,78
CZ	51	27	16	6	1,77
EL	43	42	11	4	1,76
FR	49	32	14	5	1,75
IT	62	16	7	15	1,75
BG	52	29	15	4	1,71
ES	54	28	13	5	1,69
IE	60	22	14	4	1,62
UK	61	25	9	5	1,58
PT	61	26	9	4	1,56
HU	65	22	9	4	1,52

Vinculat amb el predomini absolut i sempre creixent de l'anglès com a primera llengua estrangera, destaca clarament el multilingüisme dels països germànics, basat primer en l'anglès i després en l'alemany. També destaca el multilingüisme dels països bàltics, basat en el rus i en l'anglès. Països amb dues llengües estatals amb idèntic estatus arreu del territori (Luxemburg, Malta) figuren entre les més multilingües. En els països on cada llengua estatal gaudeix de ple estatus oficial només en el territori que li és propi, com Bèlgica, serien necessàries dades de cada territori per poder fer una comparació internacional precisa. Això no obstant, les dades de l'EBS suggereixen que les comunitats germanòfona i flamenca són més multilingües que la francesa.

Eslovènia té la proporció més equilibrada entre els parlants de les distintes llengües estrangeres. La primera és el croat, probablement perquè, com a serbocroata, era la llengua majoritària de l'antiga Iugoslàvia; la segona és l'anglès, que s'ha anat imposant a l'alemany, llengua de la veïna Àustria i del seu antic imperi.

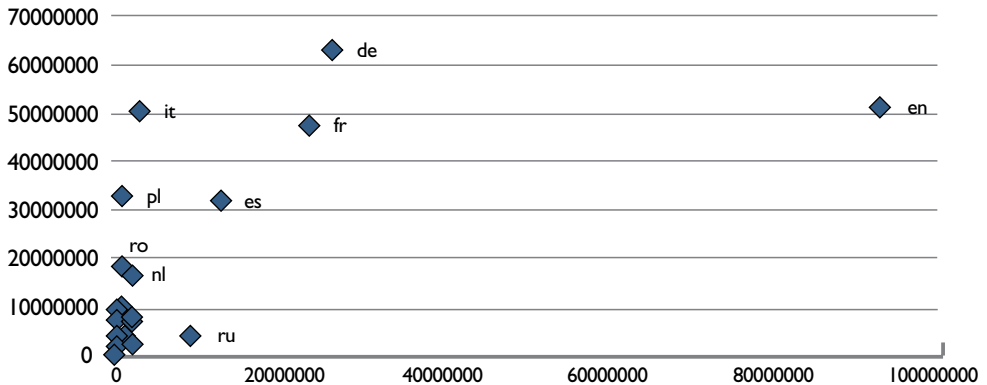
Juntament amb els països de llengua romànica, els països eslaus i Hongria tenen els percentatges més baixos de persones que es declaren capacitades per mantenir una conversa en anglès. El coneixement decreixent del francès i del rus, que anteriorment havien estat respectivament les seves primeres llengües estrangeres, pot no haver estat encara substituït pel de l'anglès, que, a més, no és tan pròxim a l'arbre lingüístic.

El poder d'atracció d'una llengua no depèn només de la proximitat geogràfica i lingüística, sinó del seu nombre de parlants. Com més parlants d'Lx, més aprenents d'Lx.

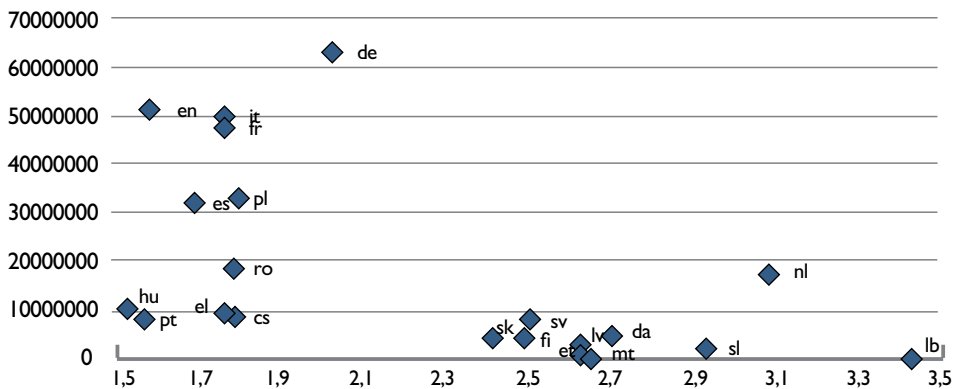
Les dades de la gràfica, procedents de l'EBS, només representen el nombre de parlants a la Unió Europea. No hi ha dubte que la presència de l'anglès com a llengua internacional va molt més enllà de les fronteres de la UE. El francès, l'espanyol i el portuguès també poden atreure aprenents pel fet de ser parlades extensament fora de la UE.

L'altra cara de la moneda és que els parlants de les llengües majoritàries solen tenir menys interès per aprendre altres llengües. Com més parlants d'Lx, menys aprenents d'Ly (sobretot quan els parlants d'Ly ja han après a parlar Lx).

GRÀFIC 2: CORRELACIÓ DE PARLANTS D'L1 I PARLANTS D'L2, L3, L4. R=0,63



GRÀFIC 3: CORRELACIÓ ENTRE PARLANTS D'L1 I MITJANA DE LLENGÜES PARLADES. R=-0,52



La correlació negativa mostra una relació del tipus «com més, menys».

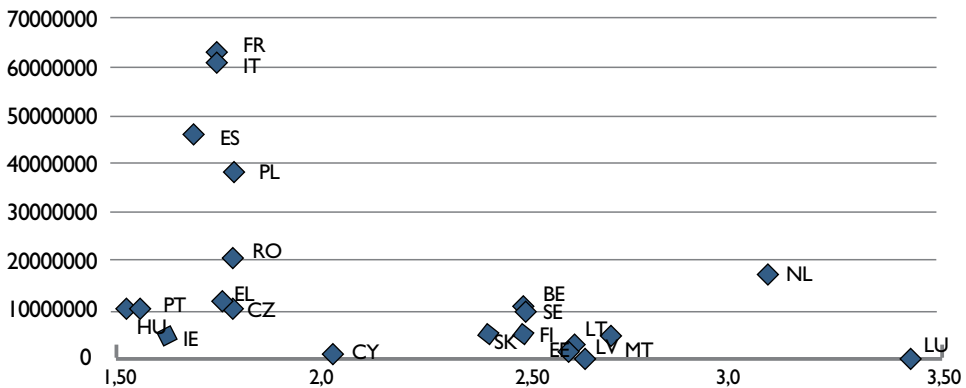
En general, els parlants de llengües amb un nombre de parlants més petit (luxemburguès, maltès, eslovè, estonià, letó, lituà, eslovac, finès, danès i suec) són més multilingües, mentre que els parlants

de llengües amb un nombre més gran de parlants (anglès, italià, francès, espanyol, polonès) ho són menys.

Tanmateix, el fet que la correlació sigui només $r = -0,52$ demostra la presència de factors diferents que interactuen. Ja s'ha vist que la proximitat lingüística entre el neerlandès, l'anglès i l'alemany, juntament amb la proximitat geogràfica dels tres països respectius, poden explicar en gran mesura l'alt multilingüisme dels neerlandesos. La proximitat lingüística amb l'anglès també podria contribuir al bilingüisme dels germanòfons.

Tenint en compte que parlants d'una mateixa llengua poden ser ciutadans de països distints, pot ser convenient explorar la relació entre la grandària de la població i el multilingüisme.

GRÀFIC 4: CORRELACIÓ ENTRE LA POBLACIÓ (1/1/2012) I LA MITJANA DE LLENGÜES PARLADES. $R=-0,46$

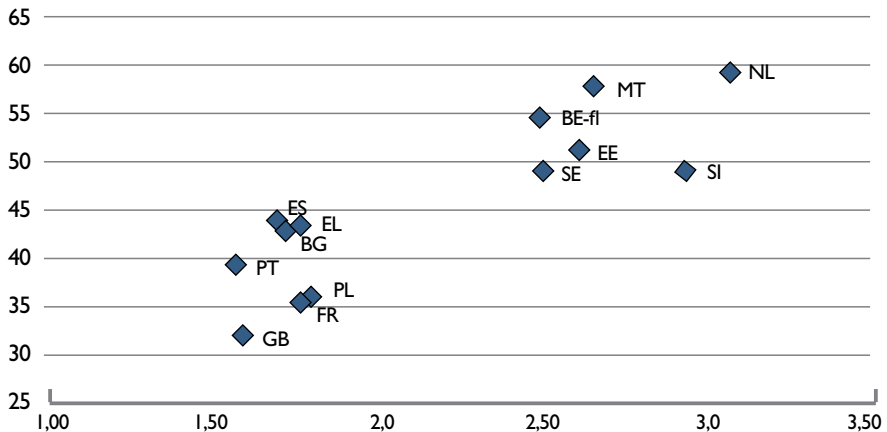


La correlació també és negativa i la gràfica no és gaire diferent de l'anterior, però ajuda a mostrar que països amb la mateixa llengua estatal (Alemanya i Àustria, Regne Unit i Irlanda) poden tenir diferents graus de multilingüisme: el país més petit sol tenir el nivell més alt.

El pes de tots aquests factors que operen fora del context escolar (proximitat lingüística, proximitat geogràfica, nombre de parlants, grandària de la població) sobre l'aprenentatge de llengües pot ser confirmat per la comparació entre els resultats dels països que apareixen en dos estudis distints, l'*European Survey on Language Competences* i l'*Special Eurobarometer 386*.

Encara que les competències lingüístiques siguin distintes i hagin estat avaluades de manera diferent, l'alta correlació entre els resultats d'ambdós estudis demostra l'existència de dos grups de països, cada un per valors ben diferents dels factors extraescolars que hem assenyalat.

GRÀFIC 5: CORRELACIÓ ENTRE LA MITJANA DE LES PUNTUACIONS EN FL1 I FL2 (ESLC) I LA MITJANA DE LLENGÜES PARLADES (EBS). R= 0,87



4. CONCLUSIONS

A diferència del sistema escolàstic medieval, que aplicava el CLIL (Content and Latin Integrated Learning), els sistemes escolars moderns es basen en l'alfabetització en la llengua que es parla. A vegades no és la llengua parlada pels alumnes, sinó per la comunitat lingüística vinculada al poder que domina aquell territori. A cada estat l'escola ha contribuït decisivament a la majorització de la llengua del poder i a la minorització de qualsevol altra, per molt antiga que fos en el seu territori propi. En qualsevol cas, però, la llengua de l'ensenyament ha estat sempre ben present en el context social de l'escola, com a llengua dominant o bé com a llengua pròpia. Aquesta segona opció s'ha anat estenent a ritme de la creació de nous estats o de processos de descentralització. La signatura de la Carta Europea de Llengües Regionals o Minoritàries expressa la voluntat que les comunitats lingüístiques que viuen en el seu territori històric tinguin l'ensenyament en la seva llengua pròpia. Múltiples experiències també validen l'efectivitat d'aquest ensenyament que no és la llengua primera de l'alumne (immersió).

L'ensenyament en llengua estrangera —és a dir, la llengua que per definició no es parla en l'àmbit territorial de l'escola— trenca el principi de fer accessible a tothom l'aprenentatge escolar utilitzant com a mitjà la llengua primera de l'alumne o, si més no, de la comunitat lingüística amb la qual que viu, i recorda, perillósament, un ensenyament per a una minoria. Tal volta, per a algunes persones, aquest caràcter exclusiu pot constituir el seu aval principal. Pot ser l'únic, perquè el recent *European Survey on Language Competences* no ha pogut demostrar cap influència del CLIL en les competències lingüístiques dels alumnes. Les dades de l'*European Survey on Language Competences* i les de l'*Eurobarometer Special 386. Europeans and their languages* demostren la importància de

factors extraescolars que poden estimular la motivació personal i facilitar el contacte autèntic amb la llengua més enllà de l'escola, en lloc de reduir-la als continguts d'una o més assignatures.

Ignorant totes aquestes evidències, algun partit polític i els governs que sosté s'han llançat a imposar l'ús vehicular d'una llengua estrangera —o, en el seu defecte, de la llengua oficial de l'Estat— en detriment de la llengua pròpia de la comunitat, incomplint els compromisos internacionals assumits amb la signatura de la Carta Europea de Llengües Regionals o Minoritàries, desoïnt els docents i rompent el consens social.

És una aventura forassenyada que no aspira tant a l'aprenentatge d'una llengua estrangera com a conservar el dubtós privilegi del monolingüisme en la llengua dominant. Una aventura impulsada per la fòbia envers la llengua, la cultura i la història de la comunitat que viu, encara, a la seva terra.

Bunyola, 31 de juliol de 2014

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Condorcet, J. A. (1791): *Cinq mémoires sur l'instruction publique. Premier mémoire. Nature et objet de l'instruction publique*. Text a http://classiques.uqac.ca/classiques/condorcet/cinq_memoires_instruction/Cinq_memoires_instr_pub.pdf

Council of Europe: European Charter for Regional or Minority Languages. Text a http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/textcharter/default_en.asp

Council of Europe: European Charter for Regional or Minority Languages. Declaracions dels estats a <http://conventions.coe.int/treaty/Commun/ListeDeclarations.asp?NT=148&CM=1&DF=&CL=ENG&VL=1>

Council of the European Union: *Council Resolution of 21 November 2008 on a European strategy for multilingualism* (Official Journal of the European Union. 16.12.2008. C 320/01).

EACEA – Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2012): *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*, Eurydice – Eurostat. ISBN 978-92-9201-500-8.

EACEA – Education, Audiovisual and Culture Executive Agency: *Eurydice. Eurypedia*. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia_en.php

European Commission, Directorate - General for Education and Culture (2006): *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. ISBN 92-79-00580-4.

European Commission, Directorate General for Education and Culture (2012): *First European Survey on Language Competences. Final Report*. ISBN: 978-92-79-25347-8. <http://ec.europa.eu/languages/eslc/>

European Commission, Directorate General for Education and Culture, Directorate General for Communication (2012): *Special Eurobarometer 386. Europeans and their languages*. NC-03-13-176-EN-N. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf

European Commission, Directorate General for Education and Culture, Directorate General for Communication (2012): *Special Eurobarometer 386. Europeans and their languages*. Annex. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_anx_en.pdf

European Commission: *Regional and minority languages in the new Member States*. http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/emii-synthesis_en.pdf

Eurostat: Statistics. Population. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/population/data/main_tables

Hastings, J. (1898-1904): *A Dictionary of the Bible* (4 vols.) T. i T. Clark. Edimburg.

Index Librorum Prohibitorum. Regula IIII. Reproducció facsimil a http://books.google.es/books?id=Qjo8AAAaAAJ&pg=PT28&dq=index+librorum+prohibitorum&hl=ca&sa=X&ei=Xn3WU_itEcSn0AWGn4CIBw&ved=0CCoQ6AEwAg#v=onepage&q=index%20librorum%20prohibitorum&f=false

McMahon, Fr. Michael: The Jesuit Model of Education. http://www.edocere.org/articles/jesuit_model_education.htm

Nagy, P. T.: The social and political history of Hungarian education. <http://mek.oszk.hu/03700/03797/03797.htm>

L'ordenació normativa del model educatiu trilingüe a les Illes Balears

Lluís J. Segura Ginard

Miquel Sbert i Garau

RESUM

La normativa que regula el model lingüístic del sistema educatiu de les Illes Balears ha sofert, des dels seus orígens a l'actualitat, una evolució que havia configurat un marc jurídic i un desenvolupament normatiu que definien, amb la Llei de normalització lingüística (1986) com a base, un model anomenat de conjunció lingüística o de bilingüisme integral. Es tracta d'un procés llarg en el temps i que, sovint amb dificultats, gradualment havia obtingut uns nivells de consens entre els diversos agents que feien que l'ensenyament en català assolís fites que mai no havia aconseguit, i això sense conflictes i sense cap minva en el coneixement i l'ús del castellà per part de l'alumnat. Aquesta situació s'havia consolidat, però amb la implementació d'un seguit de mesures normatives que, teòricament, es proposaven la conformació d'un model educatiu trilingüe, des de 2012 s'han modificat substancialment les línies bàsiques del model existent, i això ha suposat una sacsejada del sistema educatiu que, en el sector públic principalment, ha entrat en una crisi com no hi havia precedents. L'estudi pretén posar de manifest, des de la perspectiva de la normativa, quins són els elements substancials del canvi.

RESUMEN

La normativa reguladora del modelo lingüístico del sistema educativo de las Illes Balears ha experimentado, desde sus orígenes a la actualidad, una evolución que configuraba un marco jurídico y un desarrollo normativo que definían, con la Ley de Normalización Lingüística (1986) como base, un modelo denominado de conjunción lingüística o de bilingüismo integral. Se trata de un proceso prolongado en el tiempo y que, a menudo con dificultades, había obtenido gradualmente unos niveles de consenso entre los diversos agentes que propiciaban que la enseñanza en catalán alcanzara hitos que jamás había conseguido, y todo ello sin conflictos y sin menoscabo en el conocimiento y uso del castellano por parte del alumnado. Esta situación se había consolidado, pero con la implementación de un conjunto de medidas normativa que, teóricamente, se proponían establecer un modelo educativo trilingüe, desde 2012 se han modificado substancialmente las líneas básicas del modelo existente y ello ha provocado una sacudida del sistema educativo que, principalmente en el sector público, ha entrado en una crisis sin precedentes. El estudio pretende poner de manifiesto, desde la perspectiva de la normativa, cuáles son los elementos substanciales del cambio.

I. INTRODUCCIÓ

En els primer anys d'existència de la nova realitat institucional que significà la Comunitat Autònoma de les Illes Balears va prendre forma gradualment un conjunt normatiu que, en regular l'ús de les llengües oficials, començava a perfilar allò que coneixem com a model lingüístic educatiu; és a dir, un àmbit en el qual convergeixen principis i regles que permeten ordenar l'ensenyament de i en llengües oficials en l'educació no universitària.

Aquest model convé que sigui analitzat des d'una perspectiva històrica o temporal, la qual cosa ha de facilitar tant una millor comprensió de la situació actual en què es troben aquests ensenyaments, com l'anàlisi que ens proposam fer de les transformacions experimentades en el marc normatiu dissenyat per regular-lo. D'entrada, cal avançar que el model, denominat de *conjunció lingüística* o de

ilingüisme integral, ha experimentat en els darrers temps una mutació significativa i que aquest fet és a la base de la situació d'incertesa i de conflicte que actualment es viu en el sistema educatiu balear i que afecta diversos sectors de la societat.

En consonància amb les determinacions de la Constitució espanyola de 1978, de l'Estatut d'autonomia de 1983 i de la Llei 3/1986, de 29 d'abril, de normalització lingüística (LNL), l'ordenació de l'ensenyament de i en català evolucionà des de mesures simplement permissives a plantejaments gradualment afavoridors de l'ús progressiu d'aquesta llengua com a llengua vehicular. Més endavant, amb el Decret 92/1997, de 4 de juliol, es va donar una passa més en introduir mesures de caràcter prescriptiu que, sense deixar de fomentar la tasca dels centres que havien apostat decididament per l'escola en català, aconseguiren que en pocs anys l'ensenyament en aquesta llengua fos significatiu i, fins i tot, majoritari en un nombre important de centres. Es produïa així la consolidació del model. Un model que no havia creat conflictes remarcables i que, segons les avaluacions institucionals, no provocava desequilibris en el domini, per part de l'alumnat, de les llengües oficials.

Però, és sobretot a partir de 2012 quan els trets definidors d'aquest model comencen a ser alterats mitjançant noves mesures normatives que, obertament, s'aproven amb una finalitat limitadora de l'ús oficial del català i de l'ensenyament de i en aquesta llengua. Neix en 2013 el model d'ensenyament denominat *trilingüe*, objecte fonamental d'aquestes pàgines, que introdueix l'ús de les llengües estrangeres com a llengües vehiculars de l'ensenyament al mateix temps que determina un nou règim per a les llengües oficials.

2. LA LLEI DE NORMALITZACIÓ LINGÜÍSTICA COM A PUNT DE PARTIDA

En els primers anys de singladura autonòmica les forces polítiques i socials de les Illes Balears posaren sobre la taula la necessitat de desplegar el marc bàsic d'ordenació del pluralisme lingüístic que derivava de la Constitució i de l'Estatut d'autonomia i, amb l'exemple de Catalunya i el País Basc a la vista, propugnaren l'aprovació d'una llei de normalització lingüística pensant fonamentalment en una llei de recuperació i de potenciació de l'ús de la llengua catalana. Els redactors del text que posteriorment esdevingué la Llei 3/1986, de 29 d'abril, foren ben conscients que l'escola havia de ser instrument de normalització i per això adoptaren algunes decisions importants.

De fet, la LNL és un text normatiu que conté un disseny, molt general com correspon al rang de la norma, de planificació lingüística educativa. Estableix un objectiu general a l'article 1.2.b per garantir tant el coneixement com l'ús del català com a vehicular de l'ensenyament i, al Títol II («De l'ensenyament»), determina una sèrie de punts clau per a la consecució d'aquest objectiu: dret a rebre l'ensenyament en català; obligatorietat de l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes; harmonització amb plans d'estudis estatals; implicació del Govern en l'aportació dels mitjans i les mesures que facin possible el compliment d'un objectiu educatiu concret: l'ús normal i correcte del català i del castellà al final del període d'escolaritat obligatòria; èmfasi en el principi de progressivitat com a substancial per al compliment de la norma; previsió de mesures de formació lingüística inicial i continuada del professorat; prohibició de la separació de l'alumnat per raons de llengua, etc.

Lògicament, la LNL no va deixar acabades les línies mestres del model (que detallarem de seguida), però indubtablement va incorporar unes coordenades prou expressives d'allò que havia de ser en el futur l'ensenyament de i en català.

Com es va posar en relleu en la tramitació parlamentària del projecte de llei, hi havia una preocupació intensa no solament per retornar a la llengua pròpia de les Illes Balears la posició de dignitat que havia tingut en el passat, sinó també per aconseguir que el pluralisme lingüístic no comprometés la convivència i la pau social. Això, per exemple, explica la redacció de l'article 22.3 sobre la no separació dels alumnes per raons lingüístiques que ja hem anotat. La voluntat del legislador de fer de llengua catalana una llengua de cohesió social hi és ben manifesta, com n'és palesa la intenció d'acabar amb la marginalització de la llengua pròpia de les Illes Balears en el sistema educatiu. La disposició addicional 5a preveu, per exemple, mesures per a l'ensenyament de la llengua catalana a l'alumnat nouvingut, bona mostra del sentit integrador de la norma.

Un altre aspecte important d'aquesta primera etapa té a veure amb la consideració de la normalització de la llengua catalana com a procés que s'inicia i que ha d'implantar-se progressivament i sense mesures improvisades, sinó amb un calendari de compliment no conflictiu tant per a la comunitat educativa com per a les administracions (articles 23 a 26, disposicions addicionals 6a, 7a i 8a, i disposició transitòria 3a de la LNL).

3. EL MODEL DE CONJUNCIÓ LINGÜÍSTICA

El model de *conjunció lingüística* o de *bilingüisme integral*, derivat de la LNL i avalat per la jurisprudència (STC 337/1994), presenta unes línies fonamentals prou conegudes que convé remarcar:

- L'educació bàsica ha d'assegurar l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes, amb mesura suficient a tots els centres docents i en totes les etapes, nivells i modalitats de l'ensenyament (art. 1.2.b LNL), tot atenent, pel que fa a la llengua, a les modalitats insulars (art. 2) i, en relació amb la literatura, a les aportacions dels autors de les Illes Balears (art. 19.1). Tot això amb una dedicació horària, com a mínim, igual a la prevista per a la llengua i literatura castelleses (art. 18 i 19).
- Els poders públics determinen les llengües en què s'han de transmetre els continguts educatius (llengua vehicular). Ara bé, aquesta facultat l'exerceixen plenament només a partir d'un determinat moment, ja que, per al denominat *primer ensenyament*, a l'article 18.1 s'estableix el dret dels alumnes a rebre l'ensenyament en la seva llengua, sigui la catalana o la castellana.
- Per assolir l'efectivitat del dret a l'ensenyament en català, l'Administració (art. 22.1) «ha d'establir els mitjans necessaris encaminats a fer realitat l'ús normal d'aquest idioma com a vehicle usual en l'àmbit de l'ensenyament en tots els centres docents». Així mateix, la correcta aplicació d'aquest model persegueix per damunt de tot la integració social, com hem vist, optant per la no segregació i l'atenció específica als nouvinguts, i no admetent la separació dels alumnes en centres diferents per raons de llengua (art. 22.3).

- L'Administració educativa ha de garantir que, en acabar el període d'escolaritat obligatòria, els alumnes puguin utilitzar amb normalitat i correcció ambdues llengües oficials (art. 20.1).

D'acord amb aquests postulats, el model lingüístic en l'ensenyament dissenyat per la LNL implicava la necessitat d'una norma de rang inferior, un decret, que, a diferència dels precedents, donàs resposta a les noves necessitats del sistema educatiu i de la societat balear. Calia, entre altres coses, concretar molts aspectes perquè els contextos polítics no foren, durant molt temps, favorables a desplegar la LNL en matèria educativa. Fins passats onze anys de l'aprovació de la Llei de normalització no es publicà la norma l'esperit de la qual concordava estrictament amb l'esperit de la LNL: el Decret 92/1997, de 4 de juliol, conegut com a «decret de mínims».

Abans del Decret 92/1997 hi hagué uns processos inicials amb mesures normatives que es limitaven a impulsar una major presència del català en el sistema educatiu, però que, des de la perspectiva actual, han de ser considerades com a passes decisives per a la configuració posterior del model de què tractam. Ens referim principalment a l'Ordre del conseller de Cultura, Educació i Esports, de 12 d'agost de 1994, sobre l'ús de la llengua catalana, pròpia d'aquesta Comunitat, com a llengua vehicular en l'ensenyament no universitari, coneguda en l'àmbit docent com a «Ordre Rotger». Aquesta disposició va establir l'exigència del *projecte lingüístic de centre* (PLC), instrument que hauria de garantir que, al final de l'escolaritat obligatòria, tots els alumnes tinguessin un domini oral i escrit de la llengua catalana i de la castellana, havia de definir els criteris pedagògics, fonament de l'ensenyament de les llengües en cada un dels centres, i havia de preveure la implantació progressiva de la llengua catalana en l'ensenyament i en els actes administratius, socials i culturals de l'àmbit educatiu. De fet, s'eliminaven obstacles per a l'ensenyament en llengua catalana i es deixava en mans de cada centre, sense necessitat de cap mena d'autorització administrativa com fins aleshores, la decisió del percentatge i de la tipologia de les matèries que s'havien d'impartir en català. L'Ordre va tenir una contestació social molt important, però això no obstant suposà el primer gran revulsiu a favor de l'ensenyament en català (sobretot a al sector privat concertat).

Els progressos derivats de l'aplicació d'aquesta disposició són a la base de les dinàmiques que farien necessari un canvi normatiu de rang superior que, tres anys després, també amb un Govern de signe conservador, veuria la seva plasmació en el Decret 92/1997, amb el qual es pretenia que, en un període de quatre anys, s'impartissin en tots els centres de l'ensenyament no universitari àrees o matèries en català fins arribar, al menys, a la meitat del còmput horari lectiu.

La consolidació de les mesures del Decret 92/1997 en els centres docents no universitaris, i de les posteriors regulacions curriculars (Decret 67/2008, de 6 de juny de 2008, *pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears*, i altres disposicions específiques d'ordenació curricular de cada etapa educativa), permeté caracteritzar el model lingüístic educatiu, tot assumint els principis programàtics de la LNL que hem anotat, en els termes següents:

- Desenvolupament del concepte de progressivitat en la normalització lingüística dels centres, tot establint regles que obligaven els centres educatius a impartir determinades matèries en català, fins arribar, en quatre cursos escolars, a un 50% de l'horari lectiu, com a mínim en aquesta

llengua; l'instrument de planificació que fixa és el PLC; el procés té una temporització: «a partir del curs posterior a la publicació d'aquest Decret, tots els centres educatius iniciaran, si escau, l'ensenyament en aquesta llengua. Aquesta planificació ha de preveure que, en un termini de quatre cursos escolars, l'alumnat de l'ensenyament no universitari rebi l'ensenyament segons el que es concreta en aquest Decret i en les disposicions que el despleguin» (art. 8).

- Prescripció d'un ús, com a mínim idèntic al del castellà, del català a l'educació infantil (tant com a llengua vehicular com pel que fa a usos comunicatius en general); explicita les àrees mínimes a impartir en català a l'educació primària (medi natural, social i cultural) i a l'educació secundària obligatòria (socials, geografia i història i ciències naturals), així com traça unes pautes aclaridores per a l'educació secundària postobligatòria (arts. 16 a 19).
- Determina l'adscripció del professorat amb el PLC i estableix lligams entre el mapa escolar i els PLC, la qual cosa comporta, entre d'altres aspectes, la necessitat de catalogació dels llocs de feina dels centres públics existents i els de nova creació (en aquest sentit, a partir de 1998 es publicaren ordres de catalogació com a bilingües de les places de primària i de secundària fins a culminar el procés per a la totalitat de centres públics de qualsevol nivell i modalitat).
- Fa referència explícita als usos lingüístics en els àmbits administratius i de relació dels centres.
- Posa les bases de regulació de l'exempció de l'avaluació de llengua i literatura catalanes per a alumnat amb residència temporal a les Illes Balears alhora que fomenta, per a aquesta població, l'assistència a les classes de la llengua pròpia (art. 4).

El conjunt normatiu format per la LNL i el Decret 92/1997 configura un model que assegura el coneixement adequat d'ambdues llengües oficials, posant les bases per tant per a l'exercici dels drets lingüístics del ciutadans de les Illes Balears. Però alhora no neix i no es desenvolupa només com a un model neutre lligat a la idea de cooficialitat d'aquestes llengües, doncs el legislador ha volgut anar més enllà en pretendre enfortir la presència del català a l'escola i afavorir que les futures generacions puguin tenir el català, efectivament, com a llengua pròpia, i la coneguin suficientment, com també han de conèixer suficientment la llengua comuna de l'Estat.

4. L'ENSENYAMENT TRILINGÜE

1. El Decret 15/2013 i el model TIL

Tot i el consens assolit en matèria de llengua per les forces polítiques en l'aprovació del nou Estatut d'autonomia de 2007, expressiu de la voluntat de continuar amb les polítiques de normalització lingüística, el cert és que, a partir de l'any 2012, s'aproven diverses mesures legislatives i reglamentàries amb la pretensió explícita de replantejar el règim lingüístic balear. La primera passa en aquesta direcció es va materialitzar amb la Llei 9/2012, de 19 de juliol, text que introduï modificacions en diverses normes balears, com la Llei 3/2007, de 27 de març, de *la funció pública*, la Llei 3/1986, de 29 d'abril, de *normalització lingüística* o la Llei 3/2003, de 26 de març, de *règim*

jurídica de l'Administració de la Comunitat Autònoma. El Ple del Tribunal Constitucional, per majoria, va declarar la constitucionalitat d'aquesta Llei en la Sentència 165/2013, de 26 de setembre, a la qual acompanyaren diversos vots particulars. La Sentència, que assumeix acríticament l'exposició de motius de la llei, avala en bona mesura el canvi en el marc jurídic de la normalització del català pel qual apostà la majoria parlamentària.

Un segon conjunt de mesures, ja directament referides a l'àmbit educatiu, s'inicià amb el Decret 15/2013, de 19 d'abril, *pel qual es regula el tractament integrat de llengües en els centres docents no universitaris.* La disposició prescriu la implantació generalitzada de l'ensenyament en llengües estrangeres –model que es coneix informalment com a TIL–, per tal d'aconseguir, en el marc de la legislació orgànica de l'Estat i en el context de les recomanacions dels organismes competents de la Unió Europea, l'objectiu d'una major capacitat dels alumnes en llengües estrangeres i, de manera preferent, en anglès. Si bé és cert que aquest objectiu es persegueix, segons el preàmbul del Decret, en el marc de l'Estatut d'autonomia i de la Llei de normalització lingüística, el contingut d'aquesta disposició posa en relleu una indissimulada voluntat de revisar els plantejaments del Decret 92/1997, com també de desactivar algunes de les seves mesures, introduint determinacions que afecten l'estatus de les llengües oficials. Això es duu a terme regulant la implantació d'un model d'ensenyament trilingüe que prescindeix de qualsevol connexió amb la situació de la llengua catalana i amb l'objectiu de la seva normalització, que es desvincula de la normativa reglamentària anterior (de fet no es fa cap referència al model de conjunció lingüística) i que introdueix una nova lectura del principi d'equilibri entre llengües oficials, promovent la tendència a la paritat aritmètica entre llengües amb la finalitat d'assegurar un increment de la docència impartida en llengua castellana.

El Decret 15/2013 esdevé així un instrument de mutació dels grans eixos de l'ensenyament de i en les llengües oficials que havien caracteritzat especialment el període 1997-2012; una revisió que es duu a terme sense un marc legal específic que doni cobertura als canvis que s'introdueixen i que qüestiona el model de conjunció lingüística fins ara vigent. Al servei dels nous objectius, en el Decret 15/2013 s'adopten, entre d'altres, les mesures següents:

- El nou model es basa en determinats principis: adquisició de competències lingüístiques en les dues llengües oficials i en una llengua estrangera, igualtat d'oportunitats, impartició de matèries lingüístiques en la llengua d'aprenentatge, metodologia AICLE, participació dels agents educatius i adaptació a la realitat social de cada centre (art. 4). No s'esmenten com a principis el de normalització de la llengua catalana ni, curiosament, el d'equilibri entre llengües oficials.
- Es disposa que qualsevol àrea, matèria, mòdul o àmbit de coneixement no lingüístic pugui ser impartit en qualsevol llengua oficial o en la llengua estrangera determinada pel centre (art. 5).
- Es fixen regles per a l'ús de les llengües docents en les diverses etapes de l'ensenyament no universitari, establint-se prescripcions sobre àrees i càrrega lectiva (art. 6-10). L'article 20 del Decret, avui derogat, permetia flexibilitzar aquests plantejaments.
- S'introdueix la directriu de l'equilibri entre llengües oficials, que ha de ser aplicada amb relació a les hores lectives dedicades a la resta de matèries no lingüístiques que no s'imparteixen d'acord

amb la distribució que fa el Decret. L'article 7.3 així ho estableix per a l'educació primària i la Disposició transitòria primera ho indica, per a la resta d'etapes, en els casos en què, per manca de mitjans, no es pugui impartir docència en llengua estrangera.

- Es revisa l'abast del dret d'opció lingüística en el primer ensenyament (art. 6 i 7), introduint-se, per a l'educació infantil i primària, referències a la primera llengua escollida pels pares o tutors (en contraposició a la normativa precedent), i al tipus de mesures d'atenció específica que poden rebre els alumnes.
- Es crea la figura del projecte de tractament integrat de llengües (PTIL), en relació amb el qual es prescriu un contingut mínim i el procediment d'elaboració i d'aprovació, atribuint-se noves funcions de control al Departament d'Inspecció Educativa (art. 17, 18 i 19).
- Es reconeix el dret de les famílies a ser consultades quant a les propostes de PTIL diferents de les regulades en el Decret (art. 22).
- Es preveuen les conseqüències de la manca de recursos humans degudament capacitats, que inclouen el mandat de la impartició de la docència equilibrada en ambdues llengües oficials si no es pot introduir, per aquesta causa, la llengua estrangera com a llengua docent.
- Les disposicions reguladores del nou model condicionen la impartició de docència en llengües estrangeres a la deguda capacitació lingüística del professorat. A aquest efecte s'exigeix que els docents hagin d'acreditar un certificat de nivell B2 o superior de coneixements de la llengua estrangera i obtenir l'habilitació corresponent (art. 23 i D.A. única).
- S'estableix el calendari d'aplicació del nou model (Annex I).

2. La compleció de les mesures del Decret 15/2013

L'entrada en vigor del Decret 15/2013 suscità dubtes generalitzats respecte a com s'havien d'aplicar les noves mesures i, en particular, sobre quin havia de ser el contingut dels projectes lingüístics que regien fins aleshores per obra del Decret 92/1997. Per això, el secretari autonòmic d'Educació, Cultura i Universitats dicta les Instruccions de 9 i 21 de maig, que no foren objecte de publicació en el *Butlletí Oficial de les Illes Balears*.

L'escassa eficàcia pràctica de les instruccions, com també el contingut de les decisions judicials a què es fa referència en l'epígraf següent, conduïren el Govern a dictar el Decret Llei 5/2013, de 6 de setembre, mitjançant el qual s'establí el calendari obligatori d'implantació del nou model per al curs 2013-2014, es dotà el contingut de les instruccions de rang legal i es derogà l'article 20 del Decret 15/2013, que permetia flexibilitzar l'aplicació de les regles sobre els àmbits de coneixement en què s'havia d'impartir la docència en llengua estrangera. Per al curs 2013-2014, el Decret Llei permetia que els centres adoptassin altres PTIL amb determinades condicions, sempre que s'aprovassin amb el vot favorable de les dues terceres parts dels membres del Consell Escolar de centre i es dugués a terme una consulta no vinculant a les famílies (art. 4). Els nous projectes havien d'estar justificats,

respectar el mínim d'hores lectives en què, d'acord amb el Decret 15/2013, s'han d'impartir en les diferents llengües i preveure un ús vehicular equilibrat del català i el castellà en les àrees o matèries no lingüístiques (i això sense impedir eventualment aquest ús per a la llengua estrangera). Per altra banda, el Decret llei preveia, per als casos en què, a criteri del Departament d'Inspecció Educativa, els centres haguessin aprovat un PTIL no ajustat a la normativa vigent, que l'equip directiu corresponent havia d'aprovar una proposta adequada a la legalitat, per tal que pogués ser aplicada transitòriament durant el curs 2013-2014. Si l'equip directiu no elaborava la proposta, es facultava el Departament esmentat a elaborar un projecte de PTIL amb caràcter transitori.

Més endavant, alguns punts del Decret 15/2013 foren desenvolupats per l'Ordre de la Consellera d'Educació, Cultura i Universitats de 9 de maig de 2014, que concretà aspectes referits, entre d'altres, al calendari d'aplicació del nou model fins l'any 2018, a l'elaboració i continguts del PTIL, a l'actualització o modificació dels PTIL vigents a l'entrada en vigor de l'Ordre, a la metodologia educativa, i a les tasques de supervisió, fonamentalment de control, del Departament d'Inspecció Educativa.

Així doncs, en el curs 2014-2015, i llevat que els tribunals de justícia modifiquin aquesta situació, el model trilingüe apareix regulat, en els seus aspectes fonamentals, pel Decret 15/2013 i per l'Ordre de 2014; no així pel Decret llei 5/2013, l'àmbit d'aplicació del qual quedà limitat al curs 2013-2014, si bé la seva decadència normativa no afecta la derogació de l'article 20 del Decret 15/2013, que ha quedat definitivament eliminat de l'ordenament jurídic. A l'inici d'aquest curs escolar hi haurà diferències remarcables pel que fa als projectes lingüístics. Aquesta heterogeneïtat, en general, no serà fruit de diversitat que deriva de la necessitat d'adaptar la planificació lingüística (i la planificació educativa, en general) a les necessitats socioeducatives dels alumnes per part dels centres, sinó més aviat a causes externes a les dinàmiques educatives internes dels centres (moment d'aprovació dels projectes, decisions de l'Administració educativa, predisposició o resistència dels equips directius o de la comunitat educativa, etc.) que poc o res no tenen a veure amb l'exercici de l'autonomia reconeguda als centres docents per les lleis i que, en qualsevol cas, requereixen un context de diàleg i consens.

3. El procés d'implantació del TIL

Des del punt de vista del bastiment normatiu del nou model d'ensenyament trilingüe, és altament il·lustratiu repassar amb brevetat les dades següents:

- a) En el procediment d'elaboració del Projecte de disposició reglamentària que més endavant esdevindria el Decret 15/2013 es donà audiència a les entitats representatives del sector educatiu no universitari (associacions empresarials, sindicats, etc.) i es demanà el parer del Consell Escolar de les Illes Balears, però no s'arribà a produir una consulta formal a la UIB. Finalment, el projecte es va sotmetre al parer del Consell Consultiu de les Illes Balears, institució que emeté el Dictamen 33/2013, de 10 d'abril, al qual acompanyà un vot particular signat per quatre dels nou membres que examinaren el projecte. El Dictamen fou favorable a l'aprovació de la norma, si bé condicionat a la modificació d'alguns aspectes com, per exemple, el relatiu a la consulta vinculant a les famílies per a l'aprovació dels projectes lingüístics.

- b) El Govern aprovà el Decret 15/2013, de 19 d'abril, pel qual es regula el tractament integrat de llengües en els centres docents no universitaris. L'entrada en vigor de la norma es produí el dia 21 de abril. Després del Dictamen del Consell Consultiu s'introduí un Annex I amb el calendari d'implantació del nou sistema.
- c) El secretari autonòmic d'Educació, Cultura i Universitats dictà les Instruccions de 9 i 21 de maig de 2013, que no foren objecte de publicació oficial en el BOIB. Contenien regles i criteris per a l'aplicació del Decret 15/2013.
- d) Diverses organitzacions sindicals impugnaren el Decret 15/2013 i les Instruccions esmentades davant la Sala Contenciosa Administrativa del Tribunal Superior de Justícia de les Illes Balears. Algunes d'aquestes entitats sol·licitaren la suspensió cautelar de l'Annex I del Decret que contenia el calendari d'aplicació de les noves mesures, atès que s'havia introduït sense la tramitació que era exigible a la resta del Decret.
- e) Mitjançant dues Interlocutòries de dia 6 de setembre de 2013, la Sala esmentada acordà la suspensió cautelar del referit Annex, apuntant-ne l'existència d'una possible causa de nul·litat.
- f) En la mateixa data, el Govern de la Comunitat Autònoma, reunit amb caràcter urgent, sense acudir a la via dels recursos processals que estaven a la seva disposició i emparant-se en l'article 49 de l'Estatut d'autonomia, aprovà el Decret Llei 5/2013, de 6 de setembre, pel qual s'adopten mesures urgents en relació amb la implantació, per al curs 2013-2014, del sistema de tractament integrat de llengües en els centres docents no universitaris de les Illes Balears. Amb aquest instrument legal es pretenia assegurar la immediata entrada en vigor del nou sistema en el curs esmentat.
- g) Per Interlocutòria de la Sala Contenciosa Administrativa del Tribunal Superior de Justícia de les Illes Balears, de 18 d'octubre de 2013, es va declarar la improcedència de seguir mantenint la suspensió del Decret 15/2013, atès el canvi normatiu operat pel Decret Llei abans esmentat. La interlocutòria conté referències crítiques a l'aprovació d'aquesta mesura legal de caràcter excepcional.
- h) Per part de més de cinquanta senadors i senadores del Grup Parlamentari Socialista del Senat s'interposà un recurs d'inconstitucionalitat contra tots els preceptes del Decret Llei 5/2013, que el Tribunal Constitucional va admetre a tràmit mitjançant providència de 14 de gener de 2014 (RI-7084/2013).
- i) La Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats inicià el procediment d'elaboració d'una Ordre de desenvolupament de determinats aspectes del tractament integrat de llengües. El Consell Consultiu va examinar el projecte d'Ordre i emeté el Dictamen 42/2014, de 30 d'abril, que fou aprovat amb el vot de qualitat del president de la institució. Cinc consellers discreparen del parer majoritari i signaren un vot particular.
- j) El dia 30 de desembre de 2013 entrà en vigor de la Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa. Aquest fet no té cap repercussió expressa en l'elaboració del projecte d'Ordre esmentat, en la qual no s'invoca aquesta norma estatal.

- k) La consellera d'Educació, Cultura i Universitats dictà l'Ordre de 9 de maig de 2014 per la qual es desenvolupen determinats aspectes del tractament integrat de llengües als centres docents no universitaris de les Illes Balears, que va entrar en vigor el dia 11 de maig de 2014.
- l) Contra l'Ordre esmentada diverses entitats interposaren recursos contenciosos administratius davant la Sala Contenciosa Administrativa del Tribunal Superior de Justícia, tot interessant la suspensió d'aquesta norma reglamentària.
- m) La Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats elabora un projecte d'ordre per la qual es regula el procediment per obtenir l'habilitació per impartir docència de matèries no lingüístiques en llengua estrangera als centres docents no universitaris de les Illes Balears. El projecte se sotmet a l'examen del Consell Consultiu i aquesta institució emet el Dictamen 61/2014, de 25 de juny, favorable al text proposat. La Consellera d'Educació, Cultura i Universitats aprova l'Ordre d'1 de juliol de 2014.
- n) En el mes de juliol de 2014 la Direcció General d'Ordenació, Innovació i Formació Professional de la Conselleria esmentada estableix criteris interpretatius, per al curs 2014-2015, en relació amb el concepte d'equilibri de llengües, circumstància que obre un nou front de conflicte jurídic.

Les dades exposades posen de manifest que els fonaments jurídics per a la implantació del nou model trilingüe s'han construït de manera poc planificada, apressadament i amb vacil·lacions, sense un marc normatiu previ i general, de rang legal i només amb una ordenació de nivell reglamentari o, fins i tot, sense sustentació normativa, amb mesures confusionàries i restrictives sempre de l'ús del català. Paral·lelament la nova regulació ha provocat una conflictivitat inusual davant els tribunals de justícia.

4. Les raons de la impugnació del model TIL

La implantació del nou model, articulat fonamentalment sobre la base del Decret 15/2013 i de l'Ordre de 9 de maig de 2014, ha estat fortament contestada per la comunitat educativa, ha sovintejat com a tema recurrent de polèmica en els mitjans de comunicació generals i especialitzats, i ha estat posada en qüestió jurídicament al si dels òrgans consultius i en via jurisdiccional. Per la seva banda, el Decret llei 5/2013 segueix pendent de l'enjudiciament que pertoca al Tribunal Constitucional.

Del debat sorgit al si del Consell Consultiu, com també de les impugnacions formalitzades davant el Tribunal Superior de Justícia de les Illes Balears, és possible extreure algunes de les raons per les quals s'ha qüestionat la legalitat del model trilingüe. Aquestes poden agrupar-se en els blocs següents:

- a) *Existència de deficiències greus de procediment.* El Decret 15/2013 es va aprovar sense que s'incorporassin al procediment els diagnòstics i els elements de judici necessaris per a la justificació tècnica de les noves mesures pedagògiques, com tampoc les previsions econòmiques i de recursos humans que havien d'assegurar la implantació adequada del nou model. A més, es va marginar la consulta directa a la Universitat de les Illes Balears, que era exigible d'acord amb l'article 35 de l'Estatut d'autonomia, precepte que dota aquesta instància acadèmica de

la condició d'«institució oficial consultiva per a tot el que es refereix a la llengua catalana». Aquestes deficiències en el procediment d'elaboració de la norma poden constituir infraccions dels articles 42 i 46 de la Llei 4/2001, de 14 de març, de règim jurídic de l'Administració de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears.

- b) *Lesió dels principis de participació i d'autonomia de centres.* La Constitució (art. 27) i la legislació orgànica estatal exigeixen que els centres i la comunitat educativa s'impliquin intensament en els projectes docents, de manera que l'Administració no pot decidir, amb caràcter exclusiu, els aspectes curriculars d'aquests projectes, havent-se de limitar a fixar un marc general per a la seva aprovació. Al servei d'aquesta idea s'han articulats històricament els principis de participació de la comunitat educativa i d'autonomia dels centres. El primer es projecta sobretot en el paper que han de jugar els consells escolars; el segon confereix un ampli marge d'apreciació pedagògica -especialment al claustre de professors- i organitzativa, per tal que cada centre pugui ordenar els ensenyaments i adaptar-los a la realitat en què ha d'actuar. Aquest esquema es manté avui en la LOE després de les modificacions introduïdes per la Llei orgànica 8/2013, de 9 de novembre (LOMQE) (art. 118, 119, 120, 121, 125 i 129 LOE). Doncs bé, del Decret 15/2013 i de l'Ordre que el desplega es desprèn un model d'implantació generalitzada, uniformadora i obligatòria de l'ensenyament trilingüe que es caracteritza per condicionar fortament els projectes educatius dels centres en els aspectes lingüístics. D'aquesta manera es limita l'àmbit decisor dels òrgans de govern dels centres i es retalla la capacitat de la direcció del centre i del claustre de professorat per ordenar el desenvolupament del nou model. Així, per exemple, els reglaments esmentats decideixen la docència en llengua estrangera en les matèries més importants del currículum, estableixen percentatges obligatoris de càrrega lectiva per a les matèries que s'han d'impartir en cada llengua oficial i en la llengua estrangera, prescriuen les orientacions metodològiques, dibuixen de manera acabada el calendari i el ritme d'implantació del nou model (eliminant progressivitat), etc. A més, la intervenció de l'Administració no solament es manifesta en l'ordenació detallista dels PTIL, sinó que també es plasma en el procediment d'aprovació d'aquests projectes i en l'ampliació de les competències de la Inspecció Educativa per al control dels projectes (art. 5 i 6 de l'Ordre).
- c) *Alteració del règim estatutari de la llengua catalana i del model educatiu de conjunció lingüística.* Com ja hem apuntat abans, la introducció de l'ensenyament en llengües estrangeres s'ha dut a terme adoptant decisions que qüestionen les grans determinacions de l'Estatut d'autonomia (art. 4.3 i 35) i de la LNL. La implantació del model trilingüe s'ha produït, fonamentalment, a partir de decisions de caràcter reglamentari, mitjançant les quals s'ha materialitzat una reforma del model de conjunció lingüística sense una cobertura legal adient; una reforma que interromp la dinàmica normalitzadora iniciada amb el Decret 92/1997, i que dificulta notòriament l'aplicació de projectes lingüístics en què el català tenguí una posició preponderant en el marc dels articles 1.2.b de la LNL –que assenyalava com un dels seus objectius «Assegurar el coneixement i l'ús progressiu del català com a llengua vehicular en l'àmbit de l'ensenyament»–, i 22.1 del mateix text legal –segons el qual el Govern «ha d'establir els mitjans encaminats a fer realitat l'ús normal d'aquest idioma com a vehicle usual en l'àmbit de l'ensenyament en tots els centres docents»–. En definitiva, les regles del nou model afavoreixen actuacions que impedeixen o dificulten l'aplicació de projectes docents adaptats a la realitat sociolingüística de cada centre, alhora que poden obstaculitzar els processos de normalització de la llengua sobre la base de

la idea –assumida fins i tot acríticament en el Dictamen del Consell Consultiu 32/2013, i sense comptar amb el diagnòstic i el parer de la UIB– que aquests processos ja ha donat els seus fruits i que s'ha de donar un tractament igualitari a les llengües oficials amb independència del context sociolingüístic. Per això, algun autor ha apuntat la necessitat de proclamar el principi de no regressió en matèria de protecció de la llengua catalana.

- d) *Reinterpretació de la idea d'equilibri lingüístic.* Tant el Decret de 2013 com l'Ordre de 2014 contenen diverses referències a l'ensenyament equilibrat en les llengües oficials. La idea d'equilibri que es desprèn d'aquest context normatiu es procliu a un tractament igualitari del català i del castellà com a llengües de docència, allunyant-se així del sentit originari (apuntat, entre d'altres, a la STC 337/1994): la necessitat de potenciar la llengua més feble per tal superar la posició de des-nivell respecte de la llengua oficial més forta socialment. Les disposicions reglamentàries que ens ocupen permeten una lectura segons la qual les llengües oficials han d'igualar-se com a llengües de docència, criteri que s'ha criticat des d'una perspectiva triple: d'una banda, perquè aquest postulat pot suposar entrebancs als processos de normalització del català –que neixen precisament de la desigualtat real– i a la posició que aquesta llengua hauria d'ocupar en el sistema educatiu d'acord amb la LNL; d'altra banda, perquè s'opta per una major presència de la llengua castellana per raons purament ideològiques, i al marge de les dades que subministren les avaluacions institucionals i la realitat, la qual no exigeix aquest tipus de mesures perquè no hi ha una situacions de risc des del punt de vista dels drets lingüístics; finalment, perquè aquest postulat obstaculitza l'autonomia dels centres per determinar la proporció entre llengües oficials, des del punt de vista del seu caràcter vehicular, en funció de la realitat social del centre i d'altres factors relacionats. Darrera la relectura del principi d'equilibri lingüístic es pot intuir la polèmica doctrina del Tribunal Constitucional (STC 31/2010) i dels tribunals de l'ordre contenciós administratiu sobre la noció de *preferència*, és a dir, sobre la inviabilitat jurídica d'atorgar un tractament de predomini a la llengua catalana respecte de la llengua castellana, perquè això suposaria una desigualtat entre idiomes oficials contrària a la Constitució. Això no obstant, és cert que el Tribunal Constitucional ha admès que, per raons de normalització, el català a Catalunya pugui ser el centre de gravetat del sistema educatiu, sempre que es respecti el castellà com a llengua vehicular de l'ensenyament. Convé assenyalar que la normativa reguladora del PTIL no perfila el concepte d'equilibri, limitant-se a establir regles de distribució de la càrrega lectiva que poden donar lloc a percentatges mínims d'ús docent de cada llengua oficial. En aquest sentit, es poden qualificar d'anòmales les mesures executives adreçades recentment a fixar, amb caràcter prescriptiu i general, els supòsits de desequilibri lingüístic. A tot això cal afegir-hi que en el darrer *Informe Executiu de l'Avaluació de Diagnòstic 2012-2013*, publicat per l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (IAQSE) de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats, es constata «que els graus d'assoliment molt baix i baix (per davall del nivell 1 i entre l'1 i el 2) s'hi situa un 17,1% de l'alumnat en català», la qual cosa posa de manifest que calen mesures per «compensar» aquest dèficit poc compatibles amb la concepció de l'equilibri lingüístic des d'una mera perspectiva de quantificació del 50% estricte, sense cap consideració pedagògica.
- e) *Desplegament tècnicament deficient del dret d'opció lingüística en el primer ensenyament.* Els articles 6 i 7 del Decret 15/2013, en determinar com ha de ser l'ensenyament en llengües estrangeres en l'educació infantil i primària, efectuen un desplegament del referit dret d'opció lingüística, establert a l'article 18 de la LNL, que ignora el concepte de primer ensenyament avalat pels

tribunals, menysté la realitat de l'ensenyament compartit en català i castellà promogut pel Decret 92/1997 (no derogat en aquest punt) i crea confusió pel que fa a l'abast de les mesures d'atenció específica en la llengua escollida pels pares o tutors dels alumnes.

- f) *Insuficiència de les exigències de capacitat del professorat.* L'establiment del nivell B2 del Marc Comú Europeu de Referència per a les Llengües, en l'article 23 del Decret, ha suscitat dubtes de licitud en la mesura que aquest grau de preparació no sembla indicat per a les funcions docents, especialment quan es tracta d'un model que s'implanta amb caràcter obligatori i de manera generalitzada. La comparació amb el perfil competencial inherent al nivell C1 proporciona encara més arguments a la crítica del precepte esmentat.
- g) *Infracció del principi d'igualtat d'oportunitats.* S'ha destacat amb encert que, davant les avaluacions finals que introdueix la LOMQE, els alumnes de les Illes Balears es poden trobar, en general, en una situació de desavantatge en comparació amb els d'altres comunitats autònomes. La implantació generalitzada i precipitada del model TIL, en un context de recursos molt limitats i a cura d'un considerable nombre de professors que no presenta els nivells de competència lingüística i d'especialització desitjables, afavoreix que, en les àrees o matèries no lingüístiques que s'imparteixen en llengua estrangera, es redueixi quantitativament el currículum docent i se'n rebaixin els aspectes qualitius.
- h) *Irraonabilitat de les mesures educatives.* Com a argument complementari dels abans exposats, s'ha al·legat davant els tribunals el principi d'interdicció de l'arbitrarietat de l'actuació dels poders públics (art. 9.3 de la Constitució) a partir de la idea que l'establiment incondicionat, precipitat i rígid de les noves mesures, amb tràmits i terminis difícils d'acomplir pels centres educatius, i sense una previsió raonable de recursos, s'ha dut a terme sense la mesura, la proporcionalitat, la progressivitat i la sensatesa exigibles en un àmbit tan delicat com és el dret a l'educació.

5. LA PLANIFICACIÓ I LA GESTIÓ LINGÜÍSTICA DELS CENTRES DOCENTS

1. Els orígens

Com a darrera etapa del camí emprès amb les consideracions precedents, cal aturar-se breument sobre les coordenades normatives i pedagògiques en què els centres docents de les Illes Balears afronten els processos d'elaboració i aprovació dels projectes de tractament de llengües com a instrument de planificació lingüística, i a més, com a part integrant del projecte educatiu. Es tracta, fonamentalment, de plantejar si l'autonomia pedagògica i organitzativa que la legislació orgànica estatal reconeix als centres permet culminar aquests processos amb objectius i mesures que continguin alternatives als plantejaments igualadors del denominat model TIL, o si la tasca planificadora discorre inevitablement per la via de la lectura estricta del Decret 15/2013 i de l'Ordre que el desplega.

L'Ordre del conseller de Cultura, Educació i Esports, de 12 d'agost de 1994, sobre l'ús de la llengua catalana com a llengua vehicular en l'ensenyament no universitari, definia el PLC de la manera següent:

«El projecte lingüístic de centre serà l'instrument de planificació que garantirà l'ús progressiu de la llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, i de les seves modalitats insulars, com a vehicular de l'ensenyament i de la comunicació del centre, en harmonia amb el castellà i les altres llengües curriculars no oficials».

Tres anys més tard, és amb el Decret 92/1997 que el concepte de PLC cobraria una major entitat normativa. Les principals remarques pertinents dels plantejaments institucionals de planificació i gestió lingüística dels centres serien les següents, en consonància també amb la legislació estatal:

- El PLC és responsabilitat del l'equip directiu quant a l'elaboració, però, com a part del Projecte educatiu és funció del claustre de professors fer-hi aportacions (les relatives a aspectes pedagògics i didàctics són competència del claustre) i del consell escolar (que té la capacitat d'aprovar-lo o rebutjar-lo, segons acord de la majoria qualificada del seus membres). La normativa sobre funcions i competències dels òrgans col·legiats dels centres és a la legislació bàsica estatal i és un dels pilars de l'autonomia dels centres.
- El PLC té una naturalesa dual: *curricular* (decidir quines àrees s'imparteixen en català, la metodologia de l'ensenyament de les llengües, l'articulació dels ensenyaments lingüístics) i *funcional* (determinar els usos lingüístics administratius i de comunicació).
- De la característica anterior se'n deriva una conseqüència molt rellevant: qui determina l'equilibri lingüístic és l'òrgan col·legiat competent de la direcció i la gestió del centre, no l'Administració educativa. Hi ha un mecanisme d'ampliació del còmput del 50% en català, mitjançant el consens (art. 11) i la disposició addicional la consolida els projectes lingüístics aprovats amb anterioritat al decret que superin el percentatge de l'ús del català com a llengua d'ensenyament.
- Les assignatures de llengua catalana i castellana s'impartiran en la llengua oficial respectiva i les de llengua estrangera «preferentment» en la llengua de què es tracti (art. 15).

2. Els nous projectes lingüístics

La situació actual, com hem apuntat, és de modificació del model lingüístic del sistema educatiu vigent fins ara, i això comporta unes implicacions en matèria de planificació i de gestió lingüística als centres escolars, principalment del sector públic.

Al preàmbul del Decret 15/2013, s'apunta la desaparició del concepte de PLC i la seva substitució per un altre tipus d'instrument de planificació. Efectivament, el PLC, com era entès fins a la data, desapareix de l'ordenament jurídic del nostre sistema i és substituït aparentment per «un projecte que abordi el tractament integrat de les dues llengües oficials, així com de la llengua estrangera, i que inclogui accions de suport a totes les llengües, d'innovació educativa i d'atenció a la diversitat lingüística i cultural». Escrivim «aparentment» perquè a la Disposició derogatòria única de la norma es determina que «Queden derogades totes les disposicions de rang igual o inferior en aquells punts que s'oposen al que disposa aquest Decret», i no roman gens clar que moltes de les característiques dels PLC derivats del Decret 92/1997 s'oposin al que la disposició

nova estableix. Concretament, el Capítol III («La llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, com a llengua de relació i de comunicació en l'àmbit docent») i el Capítol IV («Llibres de text d'EI, d'EP i d'ES») sembla que no «s'oposen» a cap punt de la nova reglamentació i, per tant són vigents, amb les implicacions pertinents.

A més, cal observar que en definir específicament el *projecte de tractament integrat de llengües* (PTIL) les similituds amb els PLC són notables:

- Sense explicitar-ho ambdós són instruments de planificació de la gestió lingüística dels centres inserits en el projecte educatiu; per tant, són responsabilitat i competència dels òrgans corresponents dels centres (d'entrada compatibles amb l'autonomia de gestió dels centres educatius).
- Ambdós han de partir de la realitat sociolingüística del centre.
- Es proposen una finalitat semblant (domini de les dues llengües oficials al final del període obligatori d'ensenyament, com estableix l'art. 20 de la LNL).
- S'han d'establir mètodes conseqüents d'ensenyament-aprenentatge de les llengües.
- S'han d'avaluar contínuament els processos d'ensenyament-aprenentatge lingüístic.
- Ambdós han de realitzar una gradació (temporització) del procés envers l'aplicació del nou model.

Quant a les diferències, es detecten algunes variacions, més o menys subtils:

- Explicitació de la llengua estrangera a impartir, «preferentment» l'anglesa.
- La diagnosi ha de ser «socioeconòmica i cultural», en comptes de sociolingüística.
- S'incita a una «concreció de les àrees» a impartir en les diferents llengües que, en altres articles roman restringida (l'art. 20 del Decret obrí la porta a la flexibilització, en funció de les possibilitats dels centres, però seria modificat pel Decret Llei 5/2013 i aplicable només al sector públic),
- S'explicita una «aplicació simultània d'altres programes autoritzats als centres, si escau, en relació amb la utilització vehicular d'una llengua estrangera» (art. 17).

Potser el que sobta més són les directrius (d'obligat compliment) pel que fa al procés d'aprovació si tenim en compte que, quan es publica la norma, vigia encara la Llei 2/2006 de 3 de maig, d'educació (LOE), que atorgava al claustre competències exclusives en matèria estrictament pedagògica, salvant les corresponents als consells escolars (art. 19).

El Decret 15/2013 defineix un model lingüístic, a nivell de llengües d'ensenyament, ben precís, tot i el seu esbiaixament notori (el rètol de l'art. 11, «Llengües d'ensenyament» es refereix realment a la llengua estrangera, com a vehicular de l'ensenyament).

Un plantejament que, a l'art. 21, es vol donar l'aparença que es tracta d'un model flexible, en funció de l'alumnat i les seves necessitats formatives (i de la realitat sociolingüística) i modificable segons l'evolució. Però, cal remarcar que, un cop avaluat el procés, la norma no preveu com modificar les intervencions educatives per millorar la situació. O sigui que, si es detectàs un dèficit en qualsevol de les llengües, la catalana, posem per cas, s'obre una porta per a la *discriminació positiva* d'aquesta llengua? O la rigidesa normativa, per via d'ordres i d'instruccions, barraria el pas a tals accions?

Es poden subratllar, a parer nostre, set aspectes criticables del model de planificació o de gestió lingüística dels centres derivat de la normativa TIL:

1. *No parteix d'un diagnòstic seriós de la situació.* En aquest sentit resulta molt instructiu llegir els equilibris del Dictamen 32/2013 del Consell Consultiu, favorable al projecte de decret quan valora com a assolits els objectius de la LNL per raons des desplegament normatiu, sense comptar per res amb la realitat sociolingüística i ignorar, per descomptat, el manament estatutari de la competència de la UIB en aquesta matèria. El vot particular de quatre consellers de l'òrgan de consulta deixa molt clarament exposada tal acció.
2. *Considera que la igualtat jurídica de les llengües cooficials és sinònim d'identitat estricta de tractament (les dues llengües tenen una mateixa situació sociolingüística).* Sobre aquesta base tan poc real s'hi fonamenta tota la planificació lingüística del sistema educatiu, tant a nivell global com a nivell de centre i és l'arrel d'una sistemàtica ambigüitat calculada que genera no només dificultats serioses «d'intendència» sinó de concepció axiològica i metodològica en els plantejaments pedagògics, didàctics i socioculturals del tractament de les llengües a l'educació de les Illes Balears.
3. *Trenca el caràcter dual del PLC.* Des del punt de vista curricular, el TIL confon «currículum» amb «horari». No considera per a res les implicacions pedagògiques i didàctiques que comporta un currículum; no considera que tant els objectius d'aprenentatge com les finalitats no poden ser les mateixes en cadascuna de les llengües; ignora que els usos socials són determinants tant per a l'aprenentatge com per a l'aplicació del que s'ha après; no considera realment la situació personal i social de l'alumnat; no atén degudament les necessitats educatives específiques dels alumnes; no considera amb realisme les possibilitats del professorat quant a formació i competència lingüística per impartir ensenyament en una llengua estrangera, etc. I, d'altra banda, ignora qüestions que, tant des del punt de vista normatiu com educatiu, afecten aspectes com les actituds lingüístiques (favorables, per exemple, al plurilingüisme, tan invocat, o a la valoració de la llengua pròpia, tan feble socialment), o els usos del català com a llengua oficial primera dels centres (valor afegit de prestigi de la llengua feble), entre d'altres.
4. *Limita l'autonomia dels centres educatius.* La nova regulació determina amb un excés de rigorisme i de meticulositat el model i insereix els centres en una dinàmica que dificulta la flexibilitat de la intervenció educativa en matèria lingüística.
5. *Introdueix elements de conflicte.* On hi havia un bon clima convivencial s'ha generat inestabilitat als centres i a les comunitats educatives, com s'ha vist amb la contínua publicació d'instruccions, de directius confoses i complexes que han suposat interminables sessions de discussió estèril als

centres. Amb posterioritat, la publicació de l'Ordre de 9 de maig de 2014 ha creat un estat major de confusió i de rebuig vertader per part dels centres públics i de bona part de la comunitat educativa, a causa de les dificultats organitzatives i de recursos, com també per discrepàncies en la interpretació de les directrius de l'Administració educativa.

6. *Manipula el concepte d'equilibri lingüístic.* Com s'ha vist, amb la normativa de què tractam se separa aquest concepte del de normalització per tal de facilitar el camí de la quantificació matemàtica del 50% com a sistema de distribució horària equilibrada dels dos idiomes oficials.
7. *Estableix uns terminis temporals difícils de complir.* Els terminis establerts d'elaboració i aprovació dels PTIL són molt ajustats i no faciliten gens un diàleg serè i unes anàlisis detingudes de les situacions diverses, en contextos d'escassetesa de recursos i dotacions.

6. ALGUNES CONCLUSIONS

Les dades exposades certifiquen que el model de conjunció lingüística o de bilingüisme integral, tal com el coneixíem fins a 2012, ha experimentat en els darrers anys transformacions de gran calat. S'han afeblit considerablement algunes de les seves característiques fonamentals en favor d'un nou esquema d'ensenyament en què, paral·lelament a la introducció de la docència en anglès o en un altre idioma estranger, el català i el castellà esdevenen llengües vehiculars el protagonisme de les quals depèn ara d'uns projectes de tractament integrat de llengües fortament condicionats per l'Administració educativa. De fet s'ha configurat una mena de model administratiu, no explícit, de «projecte lingüístic del sistema educatiu de les Illes Balears» que presenta les característiques examinades en les pàgines precedents.

El nou esquema determina d'una manera molt rígida la planificació lingüística dels centres, tot limitant les possibilitats d'iniciativa dels centres en la dimensió curricular (fixa amb rigidesa matèries, horaris, procediments d'avaluació i de revisió, mètodes). D'altra banda, no fa indicacions respecte als usos comunicatius i administratius de la llengua catalana als centres i es limita a ordenar formalment la inserció del PTIL en el projecte educatiu del centre. Obvia aspectes educatius rellevants, com la necessitat, per imperatiu de la LNL, que l'escola sigui agent de normalització lingüística, i a més, utilitza el concepte de cooficialitat com a equivalent a identitat de tractament de les llengües (com si el sistema educatiu no fos l'únic, o un dels pocs àmbits on bona part de l'alumnat de les Illes Balears tendrà contacte directe amb la llengua pròpia del territori).

Paral·lelament, cal tenir present que la nova ordenació objecte d'aquest treball s'aplica en el context d'una concepció lingüística nova a nivell social, que és diferent a la dels anys finals del segle passat, en què l'aspiració del bilingüisme era el determinant. Aquesta nova concepció és actualment assumida per sectors importants de la societat i del món educatiu: es tracta del conegut concepte del *paradigma plurilingüe*, que ha vingut a substituir, en bona mesura, tant el concepte de *bilingüisme*, operatiu durant molts anys, com també el de *trilingüisme*, molt a l'ús els darrers. El trilingüisme, en contraposició al referit paradigma, no sol proposar-se com a objectiu últim una convivència real entre llengües (camp abonat, per exemple, per a la recuperació del català),

sinó la prioritització d'aquelles que són més fortes socialment. Per això es qualificat sovint, de manera crítica, de *trilingüisme substitutiu*.

Un altre element determinant a considerar és la implementació, per part del Govern i de l'Administració de la Comunitat Autònoma, d'una concepció descontextualitzada de l'equilibri lingüístic, desproveïda de la seva connexió inicial amb l'imperatiu legal de reforçar l'ús del català, i que es pretén que esdevingui un instrument per anivellar l'ensenyament en ambdues llengües oficials. Així, obertament es renuncia, amb tota intenció, a l'objectiu que el català sigui el centre de gravetat del sistema educatiu, substituint el principi de normalització progressiva de la llengua catalana en l'àmbit educatiu (articles 4.3 i 35 de l'Estatut d'autonomia, i 1.2.b i 22 de la LNL) per una mena de bilingüisme/trilingüisme neutre que faci visible una igualtat formal entre llengües oficials. Aquesta posició es pot veure afavorida per la jurisprudència més recent del Tribunal Constitucional (STC 31/2010, 165/2013) i d'altres instàncies judicials, en què s'ha menystingut el protagonisme del Estatuts d'autonomia en matèria de llengua, han perdut força les evidències de caràcter sociolingüístic i s'ha restringit la virtualitat del principi de protecció de les llengües pròpies de les comunitats autònomes.

En el cas de les Illes Balears, hi ha arguments per afirmar que el consens que permeté l'aprovació de l'Estatut d'autonomia i de la LNL partí de la idea que la normalització de la llengua catalana i la creació de les condicions idònies per a l'exercici dels drets lingüístics eren objectius que només podien aconseguir-se si hi havia *escola en català*, entenent inclosa en aquesta expressió la necessitat que el català fos la llengua vehicular usual i predominant en el sistema educatiu, com a llengua de docència i com a llengua de comunicació, sense minva dels drets lingüístics reconeguts en aquest àmbit.

Cal constatar així mateix que la mutació del model es produeix fonamentalment mitjançant disposicions de caràcter reglamentari i, a més, sense respondre a criteris de reforma degudament planificats. El canvi de model s'està realitzant sense la imprescindible cobertura d'una llei específica que eventualment reformàs la LNL, la qual cosa comporta un dèficit de legitimitació democràtica que cal subratllar i que s'afegeix a la pèrdua lamentable de consensos fonamentals. En aquest sentit és important deixar clar que el Decret 15/2013 i l'Ordre de 2014 no poden comptar amb l'emparament del Decret llei 5/2013, la vigència el qual quedà limitada al curs acadèmic 2013-2014.

Pel que fa a la planificació lingüística, hem d'assenyalar que el panorama descrit ha generat en els centres unes dinàmiques caracteritzades per un estat generalitzat de desconcert i manca de perspectives clares. Això s'ha traduït en una situació d'anormalitat en l'elaboració i aprovació dels projectes lingüístics inèdita fins ara, difícilment sostenible en el temps i amb efectes evidents sobre la qualitat de l'ensenyament.

Finalment, no podem deixar de subratllar que les diverses impugnacions, davant el Tribunal Superior de Justícia, de les mesures reglamentàries adoptades pel Govern i per la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats, aporten dosis d'incertesa en l'aplicació del nou model que, juntament amb la palesa manca de recursos humans i materials adients, dificulten la tasca planificadora de l'Administració i dels centres educatius.

7. ADDENDA

- I. Un cop lliurat aquest treball s'han produït una sèrie de fets de caire jurídic dels quals cal donar-ne compte al lector mitjançant la introducció d'un nou i darrer apartat de la nostra exposició. El primer d'aquests fets el constitueix l'emissió de tres sentències de gran importància per a la vigència del model TIL. Efectivament, en el marc dels processos promoguts per diverses organitzacions sindicals contra el Decret 15/2013, de 19 d'abril, pel qual es regula el tractament integrat de llengües, la Sala Contenciosa Administrativa del Tribunal Superior de Justícia de les Illes Balears va dictar les Sentències núm. 443, 444 i 446, totes elles de 22 de setembre de 2014, mitjançant les quals es declarà la nul·litat d'aquesta disposició reglamentària. Aquestes decisions foren impugnades poc després per la representació processal de la Comunitat Autònoma davant el Tribunal Suprem, interposant els corresponents recursos de cassació. En el moment de redactar aquesta Addenda, la Sala no ha acordat encara l'execució provisional de dites sentències, la qual cosa determinaria la pèrdua temporal d'eficàcia del Decret 15/2013 fins que es resolguin els recursos de cassació.

En les referides decisions judicials es dona compte dels nombrosos motius d'il·legalitat del Decret que foren al·legats pels recurrents, però només s'hi afronten les impugnacions per deficiències procedimentals. L'acceptació d'algunes d'aquestes impugnacions de caràcter formal permeté així al Tribunal evitar l'examen de les qüestions substantives o de fons (lesió de l'autonomia pedagògica dels centres, infracció de la Llei de normalització lingüística, vulneració de la legislació orgànica estatal, etc). Les raons determinants de l'anul·lació del Decret 15/2013 i, per tant, del model d'ensenyament trilingüe, són dues i es refereixen, com hem dit, al procediment d'elaboració de la disposició reglamentària: la manca de consulta a la Universitat de les Illes Balears i la manca de justificació adient de l'oportunitat de la regulació. El primer motiu d'il·legalitat suposa fonamentalment la contravenció de l'article 35 de l'Estatut d'autonomia de les Illes Balears, segons el qual «La institució oficial consultiva per a tot el que es refereix a la llengua catalana és la Universitat de les Illes Balears». El segon dels motius acollits per la Sala —si bé només en les Sentències núm. 444 i 446/2014— és la infracció dels articles 42.2 de la Llei balear 4/2001, del Govern, de 14 de març; 42 de la Llei balear 4/2011, de 31 de març, de bona administració i bon govern, i 4 de la Llei estatal 2/2011, de 4 de març, d'economia sostenible.

En relació amb el primer motiu d'il·legalitat, el Tribunal argumenta extensament que el Decret 15/2013 afecta a la matèria *llengua catalana*, i no solament a la matèria *ensenyament*, de manera que és clara la competència consultiva de la UIB; a més, considera que, tot i la manca de regulació del règim de consulta, es desprèn de l'article 35 el caràcter preceptiu de l'informe de la Universitat. Per tant, la seva absència en el procediment d'elaboració del decret regulador del TIL infringeix l'esmentat precepte estatutari —que ja recollia la disposició addicional 3a de la LNL—, com també l'article 46, núm. 3, de la Llei 4/2001, de 14 de març, ja esmentada. El Tribunal reforça la seva argumentació tot constatant que el Decret 15/2013 introdueix un canvi de model educatiu que «resulta substancial per a la llengua catalana» i, també, que «incideix en allò que l'àmbit de la normalització del català», circumstàncies que justifiquen prou la consulta directa a la UIB (això suposa refusar l'argument que la Universitat ja havia estat consultada perquè un representat seu era present al Consell Escolar, òrgan que va emetre informes al llarg del procediment).

Pel que fa al segon motiu de nul·litat acollit per la Sala Contenciosa Administrativa, es desprèn de les sentències esmentades que el Govern no va respectar els estàndards de qualitat i les obligacions materials que ha de tenir en compte tota administració en l'exercici dels seus poders reglamentaris. Més concretament, la declaració de nul·litat del decret es connecta, d'una banda, al fet de contradir els principis de bona regulació aplicables a les iniciatives normatives de les administracions públiques, recollits a l'article 4 de la Llei d'economia sostenible i, d'altra banda, a la manca d'adequació a les exigències de qualitat normativa establertes a l'article 42 de la Llei balear 4/2011. Es constata que l'expedient de tramitació del Decret –a la llum d'aquestes disposicions i des del punt de vista dels interessos públics– posa en relleu una justificació insuficient de l'oportunitat i la idoneïtat de les noves mesures educatives que constituïen el model TIL per part de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats. Com hem posat de manifest al llarg d'aquest treball, les deficiències en el procediment d'elaboració del decret regulador del TIL eren certament greus, i evidenciaven –com després ha confirmat el Tribunal– la manca de rigor en el disseny d'unes mesures educatives els efectes de les quals en l'ordenament jurídic i en la vida dels centres no s'havien ponderat de manera adient.

2. Una de les sentències esmentades, la núm. 443/2014, resol també la impugnació de la Instrucció de 9 de maig de 2013, dictada pel secretari autonòmic, Cultura i Universitats, i la declara nul·la de ple dret. El Tribunal, tot i que assenyalava que la Instrucció es podia entendre derogada tàcitament pel Decret llei 5/2013, de 6 de setembre, entra a analitzar les al·legacions del sindicat recurrent i afirma que el secretari autonòmic, d'acord amb la disposició addicional 1a del Decret 15/2013, no era l'autoritat competent per dictar la Instrucció que, en realitat, suposava un desplegament normatiu en matèria d'elaboració i aprovació de projectes de tractament integrat de llengües, desplegant que pertocava llavors a la consellera d'Educació, Cultura i Universitats.
3. El segon dels fets destacables ve donat per les decisions de la mateixa Sala en relació a les mesures cautelars a adoptar en els recursos contenciosos administratius interposats per diverses entitats sindicals i associatives contra l'Ordre de la Consellera d'Educació, Cultura i Universitats de 9 de maig de 2014, que desenvolupa determinats aspectes del TIL. Dos dies després que es dictassin les sentències abans esmentades, és a dir, el dia 24 de setembre de 2014, la Sala esmentada va emetre quatre Interlocutòries mitjançant les quals va decidir la mesura cautelar de suspensió de l'execució de dita Ordre. Aquesta decisió va ser confirmada posteriorment per unes altres quatre interlocutòries de dia 24 d'octubre de 2014, mitjançant les quals es denegà la sol·licitud de l'Administració de la Comunitat Autònoma que s'aixecà la suspensió. La decisió de privar temporalment d'efectes l'Ordre a què s'ha fet referència es basà principalment en els arguments següents:
 - Aquest reglament desenvolupa el Decret 15/2013, que va ser anul·lat per les Sentències núm. 443, 444 i 446 de 2014, de manera que els motius d'il·legalitat de l'Ordre presenten allò que es denomina «aparença de bon dret».
 - L'efectivitat de les sentències que han de recaure en els processos en què està impugnada aquesta Ordre quedaria compromesa si, mentrestant, es permetés la vigència del calendari d'aplicació d'uns projectes de tractament integrat de llengües fonamentats en un decret declarat nul.

4. A parer nostre, l'anul·lació judicial del Decret 15/2013 i la suspensió de l'eficàcia de l'Ordre de 9 de maig de 2014 dibuixen un nou escenari que, d'una banda, afavoreix que els centres docents recuperin la seva autonomia per al disseny dels projectes educatius i lingüístics (sobre la base de la LNL i del Decret 92/1997) i, d'altra banda, produeix una nova situació d'incertesa jurídica que exigeix de l'Administració, de les entitats que impugnaren aquestes disposicions i, en general de la comunitat educativa, l'adopament de postures i la recerca consensuada de solucions en pro del bon funcionament del sistema educatiu de les Illes Balears.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Colom Pastor, Bartomeu.

- «Estatuto jurídico del catalán en las Illes Balears», a Pérez Fernández, J.M. (coord.), *Estudios sobre el estatuto jurídico de las lenguas en España*. Atelier, Barcelona, 2006.
- *Llengua, dret i autonomia*. Lleonard Muntaner, Editor. Palma, 2011.

March Cerdà, Martí X. «Cap a on va l'educació a les Illes Balears? Reflexions sobre una dècada de política educativa». *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*, 2013.

Sbert Garau, Miquel.

- «Normativa de la llengua catalana al sistema educatiu de les Illes Balears», a *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*, 2005.
- «La gestió lingüística dels centres». Document inèdit elaborat per encàrrec de la Universitat de les Illes Balears. Palma, 2014.
- «Una Conselleria entre el sigil i el cinisme», col·laboració, amb G. Nicolau i B. Cañellas, a *Diario de Mallorca* (17/06/2014).

Segura Ginard, Lluís J.

- «Les llengües oficials en la doctrina recent del Tribunal Constitucional». *Revista de Llengua i Dret*, núm. 56, 2011.
- «El règim lingüístic», a Blasco Esteve, A. *Manual de dret públic de les Illes Balears*. Institut d'Estudis Autònoms (Govern de les Illes Balears). Palma, 2012.
- «El règim jurídic de la llengua catalana en el sistema educatiu de les Illes Balears», a Milian i Massana, A (coord.), *Els drets lingüístics en el sistema educatiu. Els models de Catalunya i les Illes Balears*. Institut d'Estudis Autònoms. Barcelona, 2013.

coapabalesars.org

<http://adideillesbalears.blogspot.com.es>

<http://die.caib.es/normativa>

<http://iaqse.caib.es>

<http://www.adesma.net>

www.consellconsultiu.es

www.tribunalconstitucional.es

L'aplicació del projecte de tractament integrat de llengües (TIL) als centres públics d'educació secundària durant el curs 2013-14

Català, castellà i anglès al sistema educatiu de les Illes Balears

Antoni Morante

Antoni Quintana

Antònia Serra

RESUM

L'objecte d'aquest treball és analitzar com s'ha desenvolupat l'aplicació del projecte de tractament integrat de llengües (TIL) als centres públics d'educació secundària de les Illes Balears durant el curs 2013-14, fer una valoració dels resultats i una reflexió sobre el procés, el cost d'oportunitat i el clima creat. A més, es fa una proposta d'integració de llengües al sistema educatiu a partir d'evidències científiques i emmarcada en el nou escenari que configura la consolidació d'una societat plurilingüe a la nostra comunitat.

RESUMEN

El objeto del presente trabajo es analizar cómo se ha desarrollado la aplicación del proyecto de tratamiento integrado de lenguas (TIL) en los centros públicos de educación secundaria de las Islas Baleares durante el curso 2013-14, realizar una valoración de los resultados y una reflexión sobre el proceso, el coste de oportunidad y el clima creado. Además, se hace una propuesta de integración de lenguas en el sistema educativo a partir de evidencias científicas y enmarcada en el nuevo escenario que configura la consolidación de una sociedad plurilingüe en nuestra comunidad.

El 14 de juny de 2011, en el discurs d'investidura, el nou president del Govern de les Illes Balears, José Ramón Bauzá, en parlar d'educació, féu unes declaracions encoratjadores i de tots conegudes: «és públic el meu compromís que aquesta sigui sobretot la legislatura de l'**educació**, la legislatura de les "autopistes de l'educació"».

A més, entre moltes altres coses més, hi afegí:

«La voluntat del Partit Popular és la d'apostar per un model educatiu basat en la llibertat i en la qualitat. De fet, vàrem ser el primer partit polític que es va adherir al compromís de la Plataforma per l'Educació del Cercle d'Economia, assumint uns reptes de cara al futur que han de ser una obsessió d'aquest govern i de tots aquells que el succeeixin [...]. Insistesc que des del primer moment cercaré el consens i treballaré en pactes d'Estat en matèria de turisme, educació, seguretat jurídica i territori.»

Menys d'un any abans de l'acabament de la legislatura aquest compromís s'ha diluït i el sector educatiu ha viscut un dels cursos més difícils que recordam.

Si fem memòria, veurem que les concrecions de les actuacions en matèria educativa del govern del Partit Popular no han estat en absolut consensuades (amb la majoria dels agents educatius en contra); les anhelades autopistes de l'educació no han arribat ni a carreteres secundàries; la Plataforma de l'Educació del Cercle d'Economia ha continuat el seu camí, però al marge del Govern, amb qui trencà relacions. En aquests moments arribar a un pacte educatiu sembla una tasca gairebé impossible...

La pretensió d'aquest article és analitzar la implantació del projecte de tractament integrat de llengües als centres educatius durant el curs 2013-14, veure els resultats d'aquesta implantació

i fer propostes per a un model d'ensenyament plurilingüe que doni resposta a les necessitats de la societat de les Illes Balears i que pugui aconseguir un consens que en aquests moments ha esdevingut imprescindible i inajornable.

El projecte de tractament integrat de llengües ha estat el projecte estrella del Govern del Partit Popular i ha provocat el distanciament més gran que recordem entre la Conselleria d'Educació i la comunitat educativa.

Val a dir que a les Illes Balears, abans de tot això, s'havien iniciat amb èxit diverses experiències en matèria d'educació plurilingüe, com ara el programa d'Ensenyament Primerenc de l'Idioma (EPI), el programa de centres adscrits al conveni MEC - British Council i el programa de Seccions Europees.

Les primeres passes cap al model trilingüe del govern del PP s'iniciaren amb el projecte del pla pilot d'Educació Plurilingüe (Resolució de 4 de maig de 2012). El Govern proposava posar en marxa a partir del curs 2012-13 un pla pilot que «afavorís l'harmonització [sic] de l'ensenyament de les llengües oficials i d'una llengua estrangera». El projecte estava dissenyat perquè durés tres anys, amb la intenció d'extreure'n informació fiable del seguiment, l'assessorament i l'avaluació per generalitzar gradualment aquesta mesura. A aquesta convocatòria s'hi adheriren cinc centres de secundària de les Illes Balears (quatre de Mallorca i un d'Eivissa).

Lluny de fer el que es proposaren al principi d'implantar el model de manera gradual després de l'experiència del pla pilot (i que semblava lògic i assenyat) i atesa la impaciència dels responsables de la Conselleria per accelerar el procés, la intenció del Govern d'introduir amb caràcter universal l'anglès a l'escola i de limitar la presència del català a les aules es concretà el curs 2012-13 amb l'aparició del Decret 15/2013, de 19 d'abril, pel qual es regulava el tractament integrat de les llengües als centres docents no universitaris de les Illes Balears. Aquest decret obligava a tots els centres de les Illes Balears a introduir l'anglès com a llengua d'aprenentatge i, a més a més, a impartir l'ensenyament en les dues llengües oficials.

Alguns punts d'aquest decret, no consensuat amb la comunitat educativa, esdevingueren polèmics i les posteriors actuacions de la Conselleria generaren un clima d'oposició i malestar permanent.

Com s'arribà a tot això?

El decret del 19 d'abril obligava els centres de secundària a impartir a primer, segon i tercer d'ESO en cada una de les llengües oficials i en anglès com a mínim una de les matèries següents: Matemàtiques, Ciències de la Natura i Ciències Socials, i a quart curs les següents: Matemàtiques, Ciències Socials i la resta de les matèries obligatòries. A més a més, s'havia d'oferir un mínim d'un 20% de la càrrega lectiva de la resta de matèries en cadascuna de les llengües oficials i en la primera llengua estrangera.

Aquest mateix decret permetia (en l'article 20), dins el marc de l'autonomia de centre, als centres educatius que volguessin aplicar una distribució de llengües diferent aprovar un altre projecte de tractament de llengües, sempre que es mantingués la impartició d'alguna àrea o matèria no lingüística en cadascuna de les llengües oficials i en anglès.

El projecte de tractament integrat de llengües havia d'estar aprovat abans del 20 de juny de 2013 i, si els responsables dels centres volien elaborar-lo a partir de l'article 20, s'havia de fer una consulta directa no vinculant a les famílies.

Per tot això, els centres procediren a elaborar el projecte de tractament integrat de llengües que havien d'encetar el curs següent a primer d'ESO, d'acord amb el calendari d'aplicació. Atesa la dificultat d'impartir una matèria com les Matemàtiques, les Ciències Socials o les Ciències Naturals en anglès, la majoria de centres partiren de l'article 20 per redactar-lo.

Durant el procés d'elaboració es feren diverses reunions informatives amb els responsables de la Conselleria i semblava que, si els projectes es dissenyaven amb una sola matèria en anglès, una altra en castellà, una altra en català i les altres com decidís el centre segons les seves necessitats, el projecte seria correcte.

Però, a partir de la destitució del conseller Bosch (el 2 de maig de 2013) les coses canviaren. Semblava que no era suficient impartir una matèria en cadascuna de les llengües oficials i en anglès i començaren a arribar a les direccions dels centres consignes que es concretaren el 9 de maig amb les Instruccions del secretari autonòmic d'Educació, Cultura i Universitat sobre l'aplicació del Decret 15/2013, de 9 d'abril, que restringien la interpretació de l'article 20.

Posteriorment, el 22 de maig, es dictaren les Instruccions del secretari autonòmic d'Educació Cultura i Universitat adreçades al Departament d'Inspecció Educativa, al Departament de Planificació Educativa i al coordinador del TIL sobre l'aplicació de l'article 20.1 del Decret 15/2013, en què es determinava que «la resta d'àrees o matèries no lingüístiques s'han d'impartir de forma equilibrada en les dues llengües oficials i, sempre que sigui possible, en la llengua estrangera plantejada al projecte».

El 20 de juny la majoria de centres de secundària aprovaren el seu projecte de TIL redactat a partir de l'article 20 i equilibrant l'ús de cada llengua segons les necessitats de cada centre.

Però la cosa no s'acabà aquí. Durant el mes de juliol començaren a arribar als instituts els informes negatius d'inspecció als projectes aprovats pels claustres i els consells escolars i la comunicació del secretari autonòmic d'Educació Cultura i Universitat que obligava, en un termini de cinc dies, a presentar un nou projecte amb les esmenes que es feien (bàsicament s'havien d'equilibrar les dues llengües oficials). Per això, es varen haver de tornar a convocar comissions de coordinació pedagògica (CCP), claustres i consells escolars, que majoritàriament no aprovaren les modificacions dels projectes que es presentaren. Els directors enviaren els projectes sense aprovar.

Al mes de setembre ens incorporarem als centres sense saber ben bé quin projecte s'havia d'aplicar.

El 6 de setembre de 2013 el Tribunal Superior de Justícia de les Illes Balears dictà dues interlocutòries per les quals se suspenia l'annex del calendari d'aplicació del Decret 15/2013 i les instruccions del secretari autonòmic de 9 de maig. Semblava que en aquell curs no s'hauria d'aplicar el projecte de TIL.

La reacció del Govern fou molt ràpida. El mateix dia dictà el Decret llei 5/2013 per continuar amb l'aplicació del tractament integrat de llengües. Aquest decret llei restringia l'aplicació de l'article 20.

El que passà després és conegut: el curs 2013-14 no s'inicià amb normalitat i l'oposició al projecte TIL provocà nombroses mobilitzacions que es concretaren amb una vaga de professorat, que durà tres setmanes i que a hores d'ara encara no s'ha desconvocat, i la manifestació més multitudinària que s'ha produït mai a les Illes Balears en contra de les mesures d'un Govern.

Per tot això l'aplicació del projecte TIL als centres de secundària durant el curs 2013-14 ha estat envoltada de problemes. Les respostes de la Conselleria als dubtes dels equips directius no sempre han arribat i el projecte de TIL s'ha aplicat a primer d'ESO amb força controvèrsia, de manera desigual i amb uns resultats que analitzarem en els apartats següents.

ANÀLISI DE LA IMPLEMENTACIÓ DELS PROJECTES DE TRACTAMENT INTEGRAT DE LLENGÜES ALS CENTRES PÚBLICS DE SECUNDÀRIA EN EL CURS 2013-14

La precipitació amb què els centres van haver d'elaborar i iniciar l'aplicació dels seus projectes de tractament integrat de llengües, en el marc d'una acusada improvisació normativa per part de la Conselleria d'Educació, tal com hem posat de manifest en l'apartat anterior, ha tingut com a conseqüència que els centres han hagut d'aplicar projectes elaborats amb un alt grau d'improvisació, sense dotació addicional de recursos i amb un fort rebuig dels distints estaments de la comunitat educativa.

En aquest apartat revisarem quina ha estat la realitat de l'aplicació dels programes de tractament de llengües als centres de secundària públics de la nostra comunitat durant el primer curs de la seva implantació, a partir de l'anàlisi del grau de compliment dels requisits per a la correcta implementació de projectes de tractament integrat de llengües basats en la metodologia AICLE (Aprentatge Integrat de Continguts i Llengües Estrangeres), de l'anàlisi de la documentació existent i de les dades recollides a l'enquesta enviada a directors i directores de 53 instituts d'educació secundària de les Illes Balears, d'un total de 68, que representen el 78% dels centres públics que imparteixen aquests ensenyaments, 40 dels quals es troben emplaçats a Mallorca, 8 a Eivissa i Formentera i 5 a Menorca. En els centres que han facilitat les dades hi ha matriculats un total de 5.664 alumnes de primer d'ESO en el curs escolar 2013-14.

Segons els experts en metodologia AICLE,¹ els aspectes clau per a l'èxit d'un programa basat en aquesta metodologia que s'han de tenir en compte, entre altres, són els següents:

1. La formació inicial i contínua del professorat en metodologia AICLE
2. La implementació gradual en la implantació dels programes basats en metodologia AICLE
3. Les actituds positives i la motivació tant de l'alumnat com del professorat i de les famílies
4. Els incentius i el suport per als equips directius i per al professorat

¹ «Recomanacions dels experts». (En línia). *Documentació del Congrés Internacional El Paradigma Plurilingüe*, 3 i 4 d'abril de 2014. FADESIB. <http://adesma.net/images/stories/documents/X_Jornades/Recommendations.pdf> (Consulta: 14 de juliol de 2014).

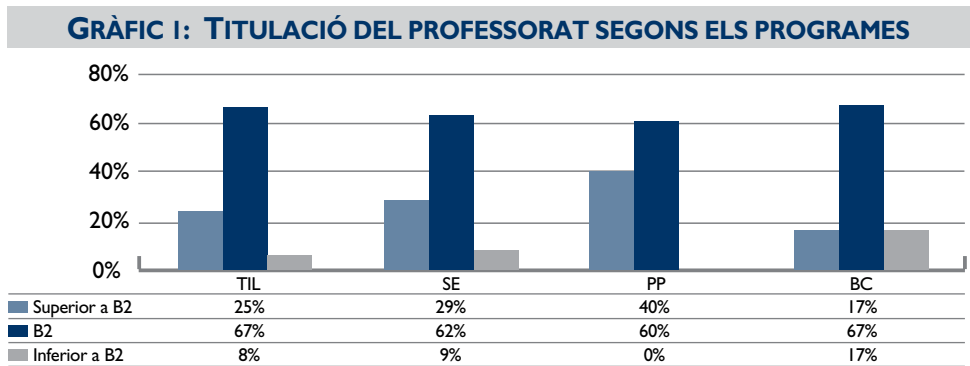
5. La coordinació i el treball en equip del professorat
6. L'aplicació dels principis bàsics de la metodologia AICLE
7. La dotació de recursos
8. La disponibilitat de materials didàctics
9. Les habilitats lingüístiques de l'alumnat

Seguirem aquesta llista per analitzar els resultats de l'aplicació del projecte de TIL a primer d'ESO aquest curs 2013-14:

I. La formació inicial i contínua del professorat en metodologia AICLE

Per a l'èxit d'un programa d'aprenentatge de llengües estrangeres basat en metodologia AICLE es considera que els professors «han de ser experts en la matèria curricular i tenir també un coneixement profund dels elements cognitius, socioculturals i psicològics de l'aprenentatge d'un idioma estranger». Així mateix, s'assenyala que «la formació de professors per a AICLE abans i durant el servei actiu s'ha de centrar en la capacitat d'ensenyar en una llengua estrangera»² (Pavesi, Bertocchi, Hofmannová, Kazianka, Langé, 2001).

Pel que fa a la capacitat en llengua estrangera del professorat que imparteix matèries no lingüístiques en els programes TIL, Seccions Europees, Pla Pilot i British Council, els resultats que hem obtingut són els següents:



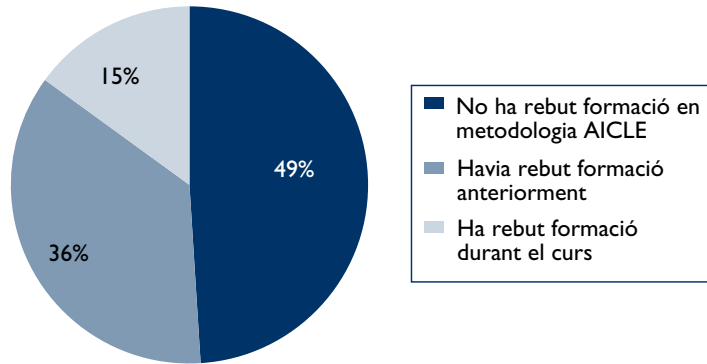
Font: ADESMa, 2013a.³

Pel que fa a la capacitat específica sobre metodologia AICLE, s'ha de destacar que pràcticament la meitat (49%) dels professors que han impartit matèries no lingüístiques en llengua estrangera no han rebut cap tipus de formació, tal com es pot veure al gràfic següent:

² <<http://www.ub.edu/filoan/CLIL/profesores.pdf>> (Consulta: 14 de juliol de 2014).

³ <http://adesma.net/images/stories/documents/Comunicats/informe_aplicacio_til_lavaluacio_leso_13_14.pdf> (Consulta: 14 de juliol de 2014).

GRÀFIC 2: FORMACIÓ EN METODOLOGIA AICLE DEL PROFESSORAT QUE IMPARTEIX MATÈRIES NO LINGÜÍSTIQUES EN LLENGUA ESTRANGERA



Font: Elaboració pròpia a partir de les respostes de l'enquesta feta als directors, juliol de 2014.

2. La implementació gradual en la implantació dels programes basats en metodologia AICLE

En general els experts consideren que la implementació d'un programa d'aquestes característiques en tots els nivells de l'ensenyament preuniversitari no es pot fer en un termini de 5 o 10 anys, la qual cosa també implica un grau significatiu de flexibilitat en el programa (Langé, 2014).⁴

Les recomanacions dels experts assistents al congrés internacional El Paradigma Plurilingüe, organitzat per FADESIB (Federació d'Associacions de Directors d'Educació Secundària de les Illes Balears) els dies 3 i 4 d'abril de 2014, aconsellen fer un acord en cada centre de l'escalonament i contingut de les matèries. Cada centre ha de poder acordar quan, en quines matèries i en quin període de temps es fa la implementació, d'acord amb la disponibilitat de professorat.⁵

3. Les actituds positives i la motivació tant de l'alumnat com del professorat i de les famílies

Aquest aspecte és cabdal per als experts, juntament amb la impossibilitat d'imposar aquests programes i l'èmfasi en la negociació i la voluntarietat. Sembla força clar que en l'aplicació dels projectes de tractament de llengües als centres de la nostra comunitat aquestes recomanacions no s'han tingut en compte.

D'altra banda, en les respostes a l'enquesta enviada als directors dels centres, les famílies demostren que desconeixen els projectes de tractament de llengües dels seus centres (5,58/10), mentre que l'expectativa d'èxit és només de 3,53/10.

⁴ <http://adesma.net/images/stories/documents/X_Jornades/lange_Palma_Ap_4_2014.pdf> (Consulta: 14 de juliol de 2014).

⁵ «Recomanacions dels experts». Documentació del Congrés Internacional El paradigma Plurilingüe, 3 i 4 d'abril de 2014. FADESIB. <http://adesma.net/images/stories/documents/X_Jornades/Recommendations.pdf> (Consulta: 14 de juliol de 2014).

4. Els incentius i el suport per als equips directius i per al professorat

Es recomana que «els professors que comencen AICLE comptin amb un assessorament adequat que els permeti una avaluació correcta de les seves competències lingüístiques i metodològiques, i els guiï en l'ús d'estratègies eficaces i de materials adequats als recursos disponibles.» (Pavesi, Bertocchi, Hofmannová, Kazianka i Langé, 2001: 120).

En les reunions mantingudes amb els responsables del projecte, aquestes qüestions no s'aclariren als centres i els dubtes expressats per escrit per ADESMa (Associació de Directors i Directores d'Educació Secundària de Mallorca) a la Direcció General d'Ordenació, Innovació i Formació Professional el mes d'octubre de 2013 quedaren sense resposta fins a la creació de l'equip d'assessorament ATLES (Acompanyament del Tractament de les Llengües a les Escoles) el mes de març de 2014.

D'altra banda, la valoració que fan els directors del suport rebut per part d'aquest equip és força baixa, ja que en una escala de 0 a 5 la valoració mitjana és d'1,8.

5. La coordinació i el treball en equip del professorat

En una proporció significativa de centres (36%) no s'han establert mecanismes de coordinació entre el professorat que imparteix matèries no lingüístiques en llengua estrangera i el departament de llengües estrangeres, que haurien de tenir per objectiu la millora de les estratègies metodològiques i d'avaluació, l'adaptació de materials, el suport lingüístic dins l'aula, la definició de vocabularis, etc.

En aquests casos, els motius al·legats per les direccions dels centres han consistit bàsicament en la impossibilitat organitzativa i la manca de professorat.

Així mateix, segons els directors, un volum molt significatiu de centres (71%) no s'han plantejat objectius conjunts a assolir en relació amb les competències lingüístiques i l'aprenentatge dels continguts de les matèries en llengua estrangera.

6. L'aplicació dels principis bàsics de la metodologia AICLE

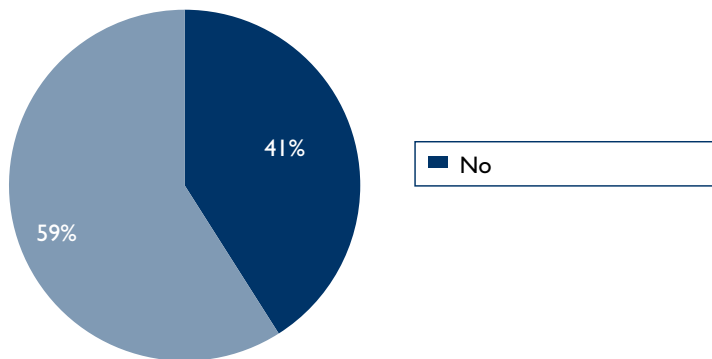
Els principis bàsics de la metodologia AICLE (Grenfell, 2002) es poden resumir molt breument en:

- a) Un ensenyament centrat en l'alumnat
 - Promoció de la implicació de l'aprenent mitjançant la negociació de temes i tasques, la cooperació de l'alumnat i la participació en treballs per projectes.
- b) Un ensenyament flexible i facilitador, tenint en compte els distints estils d'aprenentatge
 - Alternança de la llengua estrangera i la llengua oficial.
 - Utilització d'eines d'aprenentatge que facilitin la comprensió del contingut mitjançant estratègies tant lingüístiques com paralingüístiques (repetir, parafrasejar, simplificar, exemplificar, fer analogies, gestos, utilitzar imatges, gràfics, diagrames, etc.).

- c) Un ensenyament més interactiu i autònom
- Treball per grups.
 - Treball per descobriment i investigació.
 - Realització d'activitats adreçades al desenvolupament d'estratègies de comprensió i de seguiment de la classe.
 - Ús de rúbriques d'avaluació i d'avaluació entre iguals.
- d) Un ensenyament basat en tasques:
- Realització d'activitats que fomentin l'ús de la llengua estrangera per a l'obtenció d'un producte final i que donin més importància als continguts de la matèria i a l'ús comunicatiu de la llengua que a la correcció gramatical.

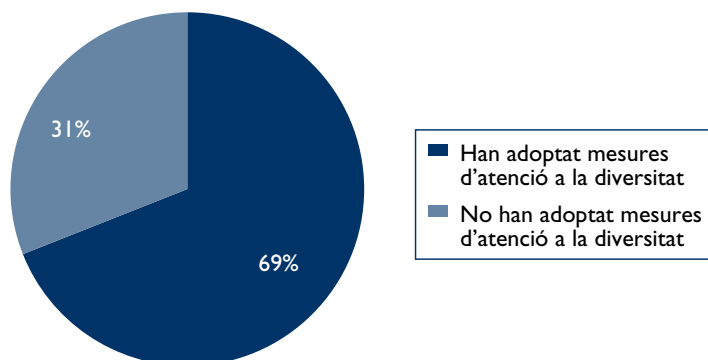
Davant la qüestió plantejada als directors de centres sobre si s'han aplicat els principis bàsics d'aquesta metodologia, un percentatge molt significatiu (41%) han respost negativament, quelcom fàcilment explicable si tenim en compte les carències formatives pel que fa a l'ús d'aquesta metodologia del professorat que ha d'impartir matèries no lingüístiques en llengua estrangera, tal com hem assenyalat anteriorment.

GRÀFIC 3: PROPORCIÓ DE CENTRES QUE HAN APLICAT ELS PRINCIPIS AICLE EN L'ENSENYAMENT DE MATÈRIES NO LINGÜÍSTIQUES EN LLENGUA ESTRANGERA



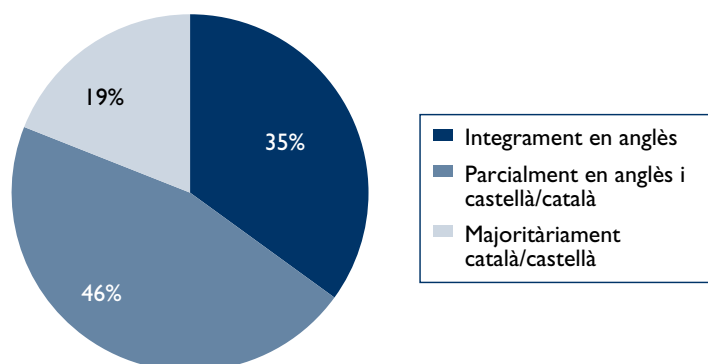
Font: Elaboració pròpia a partir de les respostes de l'enquesta feta als directors, juliol de 2014.

Pel que fa l'adopció de mesures d'atenció a la diversitat de l'alumnat (un dels aspectes que la normativa del projecte obviava), la resposta ha estat afirmativa en un 69% dels casos, i aquestes han consistit principalment en adaptacions curriculars, desdoblaments i suports a l'anglès i a la matèria no lingüística impartida en anglès, reformulació de les explicacions en català i adaptació de les proves d'avaluació i materials en llengua catalana, així com excloure alguns alumnes de la impartició de la matèria en llengua estrangera i proporcionar una atenció més individualitzada.

GRÀFIC 4: ADOPCIÓ DE MESURES D'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT

Font: Elaboració pròpia a partir de les respostes de l'enquesta feta als directors, juliol de 2014.

Pel que fa a la llengua en què els alumnes fan les proves o treballs d'avaluació en les matèries no lingüístiques en llengua estrangera, la situació és diversa, com es pot veure en el gràfic següent, tot i que predomina una combinació en l'ús de la llengua estrangera i el català/castellà (46%):

GRÀFIC 5: IDIOMA QUE FAN SERVIR ELS ALUMNES EN LES PROVES O TREBALLS D'AVALUACIÓ DE LES MATÈRIES EN ANGLÈS

Font: ADESMA, 2013a.

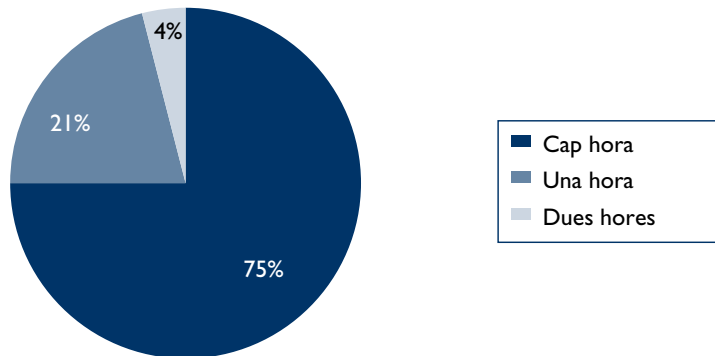
7. La dotació de recursos

La dotació de recursos addicionals també és un dels aspectes clau per a l'èxit d'un programa basat en la metodologia AICLE,⁶ i en aquest sentit hem constatat que els centres no han disposat

⁶ «Recomanacions dels experts». (En línia). *Documentació del Congrés Internacional El Paradigma Plurilingüe*, 3 i 4 d'abril de 2014. FADESIB. <http://adesma.net/images/stories/documents/X_Jornades/Recommendations.pdf> (Consulta: 14 de juliol de 2014).

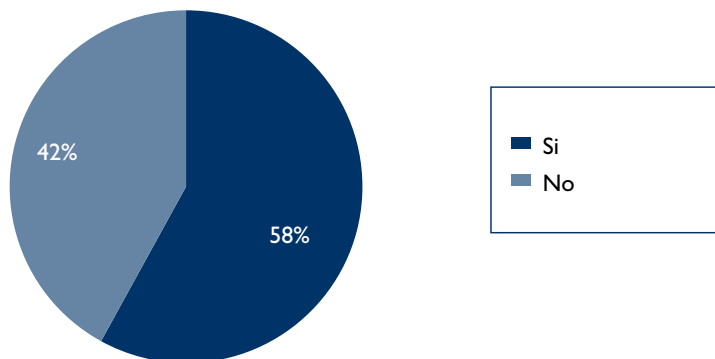
en general de professorat de suport (75%) ni d'auxiliars de conversa. I, per tant, hi han hagut de desenvolupar el programa en un context de precarietat pel que fa a la disponibilitat de recursos humans per implementar-lo:

GRÀFIC 6: HORES DE SUPORT QUE REP EL PROFESSORAT QUE FA MATÈRIES EN ANGLÈS



Font: ADESMA, 2013a.

GRÀFIC 7: EL CENTRE DISPOSA D'AUXILIAR DE CONVERSA



Font: ADESMA, 2013a.

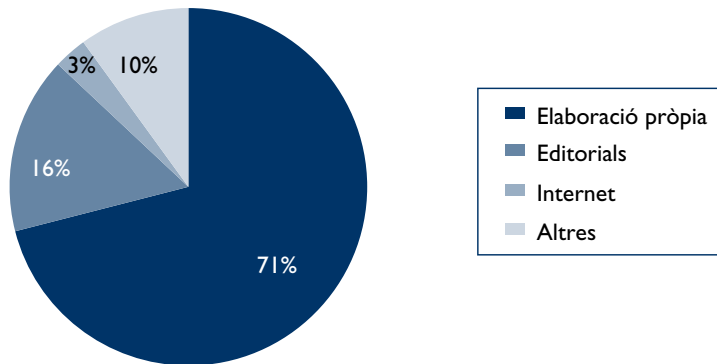
En una proporció significativa, els directors han sol·licitat recursos addicionals per a l'aplicació del projecte de TIL (31%), consistents bàsicament en professorat de suport, auxiliar de conversa o professorat de l'àrea a impartir en llengua estrangera davant la manca de professorat, però aquestes peticions han obtingut resposta positiva en menys de la meitat dels casos (45%) i, per tant, podem afirmar que no s'ha complert el compromís de l'Administració de dotar els centres dels recursos addicionals que calguessin.

Per garantir una correcta aplicació del projecte s'hauria d'incrementar la quota de professorat dels centres i dotar-los d'auxiliars de conversa en el 100% dels casos.

8. La disponibilitat de materials didàctics

La correcta aplicació del projecte requereix la disponibilitat de materials didàctics adaptats a l'ensenyament de matèries no lingüístiques en llengua estrangera. De les respostes rebudes es constata que, de manera molt majoritària, els professors han hagut d'elaborar els seus propis materials, molt possiblement duplicant esforços davant l'absència d'un programa coordinat d'elaboració de materials, tal com recomanen els experts:⁷

GRÀFIC 8: PROCEDÈNCIA DELS MATERIALS DIDÀCTICS UTILITZATS

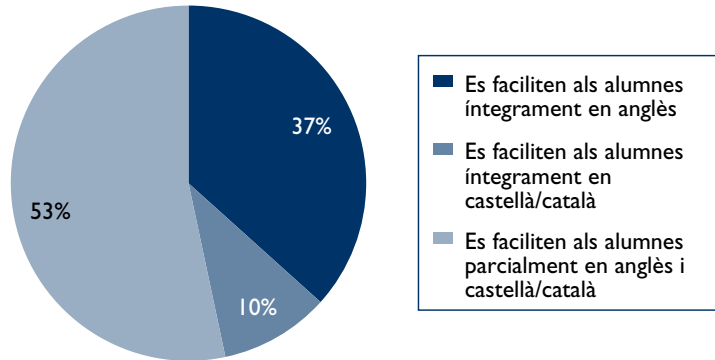


Font: Elaboració pròpia a partir de les respostes de l'enquesta feta als directors, juliol de 2014.

⁷ «Recomanacions dels experts». (En línia). *Documentació del Congrés Internacional El Paradigma Plurilingüe*, 3 i 4 d'abril de 2014. FADESIB. <http://adesma.net/images/stories/documents/X_Jornades/Recommendations.pdf> (Consulta: 14 de juliol de 2014).

Pel que fa a l'idioma dels materials:

GRÀFIC 9: IDIOMA DELS MATERIALS DIDÀCTICS QUE ES FAN SERVIR A LES MATÈRIES EN ANGLÈS



Font: ADESMa, 2013a.

9. Habilitats lingüístiques de l'alumnat

Un dels aspectes que condiciona significativament la utilització d'una llengua estrangera com a llengua vehicular en les matèries no lingüístiques és, sens dubte, la competència lingüística de l'alumnat. En el cas de l'ensenyament secundari es reconeix la necessitat que l'alumnat disposi de suficients coneixements previs de la llengua estrangera abans de començar un projecte basat en metodologia AICLE (Pavesi, Bertocchi, Hofmannová, Kazianka, Langé, 2001: 119).

Amb l'objectiu de determinar els coneixements previs de l'alumnat de primer d'ESO dels centres públics, el mes de novembre de 2013, ADESMa va fer una prova d'avaluació inicial de competències lingüístiques en anglès (ADESMa, 2013b),⁸ amb l'objectiu de disposar d'informació objectiva sobre si l'alumnat de primer d'ESO dels centres públics de secundària tenia la suficient competència lingüística en anglès per rebre classes de matèries no lingüístiques íntegrament en aquesta llengua. Això implica el següent: llegir i entendre textos en anglès de la matèria corresponent (que incloguin, per tant, vocabulari específic) i ser capaç d'entendre una explicació oral de la matèria en anglès.

La població sobre la qual es va fer l'estudi estava formada per 2.376 alumnes de primer d'ESO de 23 instituts de secundària de Mallorca, que representaven el 55% dels 42 centres públics que en aquest curs van haver d'implantar el projecte de TIL en aquest nivell.

⁸ <http://adesma.net/images/stories/documents/Comunicats/informe_aval_inicial.pdf> (Consulta: 14 de juliol de 2014).

Pel que fa al disseny i les característiques de la prova, aquesta va ser dissenyada per professorat especialista en llengua anglesa sobre continguts de sisè de primària de Ciències Naturals, per tal de comprovar si els alumnes estaven preparats per seguir una classe en anglès d'aquesta matèria.

La prova constava de dues parts:

- Una primera part de *reading*, comprensió lectora, que pretenia evidenciar si els alumnes podien entendre un text, adequat a un nivell de primer d'ESO, amb vocabulari específic de la matèria en anglès i amb la qual es pogués demostrar si entenien un text científic molt senzill.
- Una segona part de *listening*, comprensió oral, en què a partir de la visualització d'un vídeo de la sèrie *National Geographic for Kids*, els alumnes havien de contestar diverses preguntes d'opció múltiple que pretenien mostrar si l'havien entès mínimament.

Un cop analitzades les dades enviades pels centres, els resultats varen ser els següents:

- **Comprensió lectora:** Superaren la prova només un 22% del total d'alumnes avaluats, mentre que el 78% restant no demostrà suficient competència lingüística per entendre un text de la matèria en anglès.
- **Comprensió oral:** Superaren la prova només un 18% del total d'alumnes avaluats, mentre que el 82% restant no demostrà suficient competència lingüística per entendre una explicació oral de la matèria adaptada al seu nivell.

D'aquests resultats, es podia concloure que, en conjunt, la gran majoria dels alumnes de primer d'ESO avaluats (prop d'un 80%) no estaven en condicions de seguir una classe íntegrament en anglès en la qual tant els materials com les explicacions eren íntegrament en aquesta llengua, si no s'adoptaven simultàniament mesures de reforç (repeticions, matisacions, etc.) en una de les dues llengües oficials, la qual cosa podia suposar que es rebaixassin continguts i s'alentís significativament el desenvolupament de la matèria.

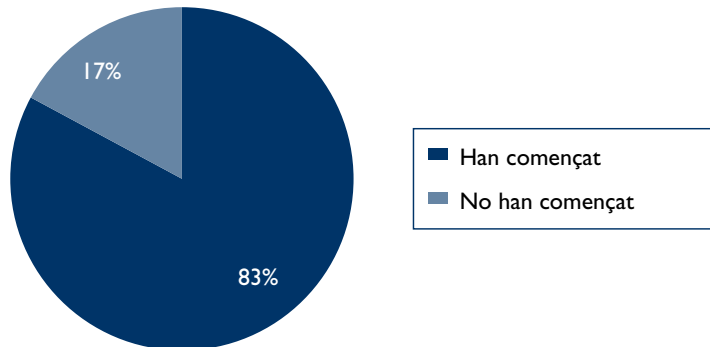
Pel que fa a l'alumnat de segon d'ESO que s'haurà d'incorporar al projecte de tractament integrat de llengües a partir del curs vinent, la situació planteja igualment seriosos dubtes, ja que només un 42,5% per cent de l'alumnat ha consolidat la competència en comunicació lingüística en anglès i un 31,3% es troba en grau d'assoliment baix o molt baix, segons les dades de l'IAQSE (IAQSE, 2013), la qual cosa molt possiblement afectarà negativament l'aprenentatge de les matèries que s'imparteixen en aquesta llengua (Catalan, Catany, Palou et al., 2014).

RESULTATS DE LA IMPLEMENTACIÓ DEL PROJECTE DE TIL A SECUNDÀRIA

A partir de la revisió de la documentació existent, de les dades de la mateixa Conselleria d'Educació i de les respostes que han proporcionat els directors de 53 centres públics de les Illes Balears, hem dut a terme una anàlisi dels resultats de la implementació del projecte de TIL.

SITUACIÓ DE LA IMPLANTACIÓ DEL PROJECTE DE TIL ALS CENTRES PEL QUE FA A LA IMPARTICIÓ DE MATÈRIES EN LLENGUA ESTRANGERA

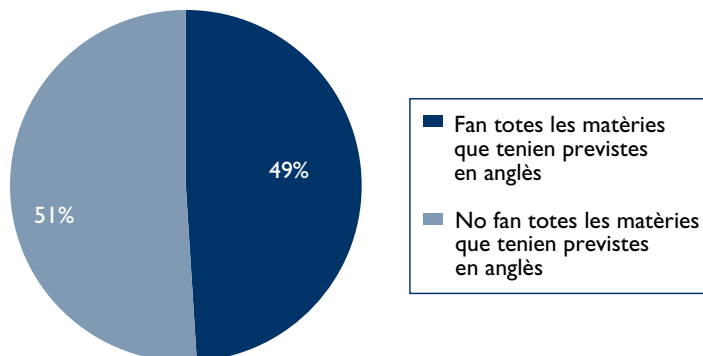
GRÀFIC 10: CENTRES QUE NO HAN COMENÇAT A IMPARTIR CAP DE LES MATÈRIES QUE TENIEN PREVISTES EN ANGLÈS



Font: ADESMA, 2013a.

Els motius pels quals el 17% dels centres no han començat a impartir les matèries que tenien previstes al seu projecte de TIL en anglès són bàsicament la manca de professorat (5 centres) i que no han tingut resposta del projecte que s'ha d'aplicar (1 centre).

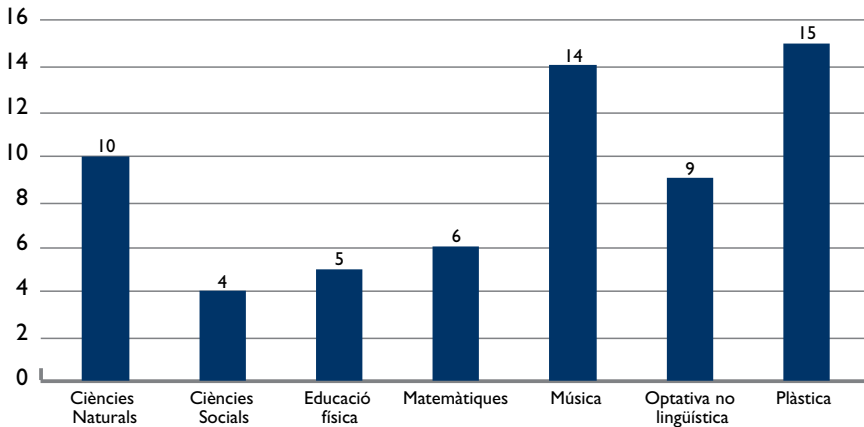
GRÀFIC 11: PROPORCIÓ DE CENTRES QUE NO FAN TOTES LES MATÈRIES PREVISTES EN ANGLÈS PER MANCA DE PROFESSORAT



Font: ADESMA, 2013a.

Pel que fa a les matèries que s'imparteixen en llengua estrangera, vegeu el gràfic següent:

GRÀFIC 12: QUINES MATÈRIES ES FAN EN ANGLÈS



Font: ADE SMA, 2013a.

RESULTATS DE SUPERACIÓ DE LES MATÈRIES QUE S'IMPARTEIXEN EN ANGLÈS I COMPARATIVA AMB ELS DEL CURS ANTERIOR

Com es pot veure a la taula següent en què es recullen els resultats de les distintes matèries de primer d'ESO als cursos 2013-14 i 2012-13, a partir de les dades obtingudes del Sistema d'Explotació de Dades d'Educació de les Illes Balears (SEDEIB) de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats, en algunes matèries com Anglès i Castellà els alumnes obtenen millors resultats, mentre que en Català són lleugerament inferiors als del curs passat i es produeix una baixada més acusada en Ciències Naturals, Ciències Socials, Matemàtiques i Música, matèries afectades en bona mesura per l'aplicació del TIL, tot i que aquest efecte negatiu no s'hauria produït en el cas de l'Educació Plàstica:

Matèria de 1r d'ESO	2013-14		2012-13		Diferència	
	Alumnes	% aprovats	Alumnes	% aprovats	Alumnes	% aprovats
Anglès	11.376	70,46%	11.455	68,40%	-79	2,06%
Ciències de la Naturalesa	11.391	72,29%	11.465	73,62%	-74	-1,33%
C. Socials, Geografia i Història	11.396	71,72%	11.463	72,72%	-67	-1,00%
Educació Física	11.375	85,77%	11.451	85,75%	-76	0,02%
Educació Plàstica i Visual	11.379	80,12%	11.455	79,34%	-76	0,78%
Llengua Castellana i Literatura	11.430	71,57%	11.486	70,20%	-56	1,38%
Llengua Catalana i Literatura	11.409	69,02%	11.420	69,14%	-11	-0,12%

Matèria de 1r d'ESO	2013-14		2012-13		Diferència	
	Alumnes	% aprovats	Alumnes	% aprovats	Alumnes	% aprovats
Matemàtiques	11.426	66,37%	11.494	67,22%	-68	-0,85%
Música	11.351	77,98%	11.375	79,32%	-24	-1,35%

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del SEDEIB (Sistema d'Explotació de Dades d'Educació de les Illes Balears), de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats.

Si la comparació es fa específicament sobre les matèries impartides en llengua estrangera, a partir dels resultats proporcionats per les direccions dels centres, aquesta diferència encara és més acusada:

MATÈRIA	Variació de % d'aprovat del conjunt de les Illes Balears respecte de juny del curs anterior	Variació de % d'aprovat de matèria impartida en anglès respecte de juny del curs anterior	Variació de % d'aprovat de matèria impartida en anglès respecte de la 1a avaluació del curs anterior
Matemàtiques	-0,9 punts	-2,0 punts	-0,3 punts
C. Naturals	-1,3 punts	-1,5 punts	-12,9 punts
C. Socials	-1,0 punts	-10,6 punts	-20,9 punts
Ed. Plàstica	+0,8 punts	-3,0 punts	-4,8 punts
Ed. Física	0,0 punts	-0,8 punts	-8,9 punts
Música	-1,0 punts	-6,6 punts	-17,6 punts

Font: Elaboració pròpia a partir de les respostes de l'enquesta feta als directors, juliol de 2014.

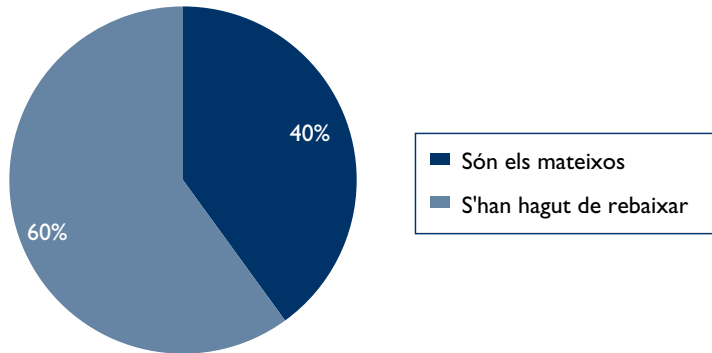
Es veu que en tots els casos en què la matèria s'ha impartit en llengua estrangera la variació és sempre negativa en relació amb el curs anterior i també en relació amb la variació mitjana en el conjunt de les Illes Balears.

Cal assenyalar que, segons les dades oficials del SEDEIB, en la resta dels cursos de l'etapa d'ESO i del batxillerat els resultats del curs 2013-14 són similars o lleugerament superiors als del curs anterior, la qual cosa podria permetre inferir, amb les reserves oportunes derivades de la necessitat de fer una anàlisi amb més profunditat de les dades disponibles, que es podria descartar un efecte negatiu de la vaga de professorat que tingué lloc al principi del curs sobre aquests resultats.

La variació positiva entre els resultats de la primera avaluació i els obtinguts al final del curs 2013-14 s'explica en molts casos, segons les informacions rebudes de les direccions dels centres, per l'esforç dut a terme pel professorat per no perjudicar excessivament l'alumnat, alentint les explicacions, rebaixant contingut o repetint les explicacions en català o castellà. En alguns casos, els centres han establert reforços específics en detriment d'altres matèries, ja que en la majoria de casos ho han hagut de fer amb els recursos ordinaris del centre.

En aquest sentit, és especialment significatiu el que responen els centres a la qüestió que fa referència als continguts de les matèries que s'han impartit en llengua estrangera, ja que el 60% reconeix que ha estat necessari rebaixar-los:

GRÀFIC 13: ELS CONTINGUTS DE LES MATÈRIES EN ANGLÈS



Font: ADESMa, 2013a.

CONCLUSIONS SOBRE LA IMPLANTACIÓ DEL PROJECTE

- Després d'un curs d'aplicació del projecte, s'evidencia que **la improvisació en la implantació no ha permès el disseny de criteris metodològics comuns**, i l'Administració educativa tampoc no ha donat orientacions ni, en la majoria dels casos, formació específica al professorat.
- La majoria de centres no han pogut impartir en llengua estrangera totes les matèries que tenien previstes per manca de professorat.
- En la majoria de casos **no s'han tingut en compte els principis bàsics de la metodologia AICLE**, en la qual suposadament es basa el projecte.
- **Només en un 25% dels casos en què l'anglès ha de ser la llengua de la matèria no lingüística les classes s'han fet íntegrament en anglès.** Les causes les podem trobar en les dificultats que presenten la majoria d'alumnes de primer d'ESO per seguir una matèria en anglès, tal com ja vàrem poder constatar en l'estudi previ.
- Els materials didàctics de les matèries no lingüístiques en anglès es proporcionen parcialment en castellà/català i anglès (53%), i només en un 37% íntegrament en llengua estrangera. Majoritàriament són de producció pròpia, **i no s'han aprofitat possibles sinergies entre equips de professorat.**

- En el 65% dels casos l'idioma que fan servir els alumnes a les classes i proves o treballs d'avaluació de matèries no lingüístiques en anglès és castellà/català, ja que no tenen les competències lingüístiques necessàries per poder fer-ho en una llengua estrangera.
- Les matèries que més freqüentment es fan en llengua estrangera són, per aquest ordre: Plàstica, Música i Ciències Naturals. Les dues primeres són matèries que tenen mitjans d'expressió no exclusivament lingüístics (so i imatge).
- **Els continguts de les matèries que es fan en llengua estrangera s'han hagut de rebaixar en la majoria de casos (60%),** a causa de l'alentiment que suposa el fet d'impartir una matèria en idioma estranger a alumnes que no tenen en general les competències lingüístiques necessàries i també de les dificultats que experimenta un professorat que no té domini suficient de l'anglès ni dels aspectes metodològics que hi estan associats.
- Tot i aquesta rebaixa de continguts i d'altres mesures que el professorat ha implementat al llarg del curs per no perjudicar excessivament l'alumnat, de l'anàlisi duta a terme es desprèn que, si no s'adopten les mesures correctores oportunes, aquest projecte **pot incrementar la possibilitat de fracàs en la majoria de casos en què una matèria no lingüística s'imparteix en llengua estrangera a més de tenir un impacte negatiu en l'aprenentatge dels continguts de la matèria en qüestió**, i, de moment, no hi ha cap evidència, ja que no s'ha fet cap estudi pilot, que pugui millorar les competències lingüístiques de l'alumnat. De fet, les conclusions de l'estudi *Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: El impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero* (Anghel, Cabrales i Carro, 2013), dut a terme per la Fundació de Estudios de Economía Aplicada (FEDEA) i la Universidad Carlos III de Madrid sobre el programa d'educació bilingüe en aquesta comunitat, apunten a un efecte negatiu sobre l'aprenentatge de matèries no lingüístiques en llengua estrangera, especialment significatiu sobre l'alumnat de sectors socials més desfavorits, i malgrat que aquesta experiència s'ha dut a terme en condicions molt més favorables que en el cas de la nostra comunitat (aplicació progressiva en 10 anys, voluntarietat dels centres participants, suport i incentius per al professorat i per als centres, selecció dels centres després d'una avaluació de la viabilitat dels projectes presentats i dotació d'auxiliars de conversa).
- **La gran majoria de centres (75%) no disposen de professorat per donar suport** als professors que imparteixen matèries no lingüístiques en llengua estrangera i, en **una proporció molt significativa (42%), tampoc no disposen d'auxiliar de conversa**. En aquest sentit, l'aplicació del TIL s'està duent a terme principalment amb els recursos ordinaris dels centres, ja que en el 64% dels casos en què s'han sol·licitat recursos addicionals no s'han concedit, segons els directors.
- Del punt anterior es desprèn que, per garantir la viabilitat d'un projecte d'aquestes característiques, al marge de consideracions de tipus no estrictament pedagògic, caldria:
 - Replantejar el projecte per introduir elements de negociació i flexibilització, i revisar el calendari d'implantació per dotar-lo d'una progressivitat més gran.

- Incentivar la participació voluntària dels centres per mitjà de projectes educatius que tinguin com a punt de partida la realitat socioeducativa de l'alumnat.
- Analitzar la conveniència d'excloure determinades àrees amb gran contingut curricular i lingüístic de la impartició en llengua estrangera.
- Adoptar mesures específiques d'atenció a la diversitat.
- Dotar de recursos addicionals els centres que participin en el projecte (professorat de suport, auxiliars de conversa, recursos materials, etc.).
- Incentivar i recompensar la dedicació més gran del professorat que imparteix matèries no lingüístiques en llengua estrangera.
- Garantir la creació de materials didàctics adequats per a l'ensenyament de matèries no lingüístiques en llengua estrangera i que permetin la sinergia en la dedicació dels esforços necessaris per a la seva elaboració.
- Dissenyar un programa ambiciós i realista, a curt i llarg termini, de formació del professorat que inclogui la metodologia AICLE.
- Preveure temps per a la coordinació dels departaments de llengües estrangeres i els de matèria no lingüística, incrementant la quota de professorat dels centres.
- Definir quin nivell de MERC (Marc europeu comú de referència per a les llengües) es vol que l'alumnat assoleixi en acabar l'ESO, en cadascuna de les llengües, no només amb el català com ha succeït fins ara.
- Comptar amb el suport i l'aprovació de les famílies, que han de poder optar voluntàriament a la impartició de matèries en llengua estrangera.

Vists els resultats i les necessitats que ens han sorgit a partir de l'anàlisi que hem dut a terme, els dubtes que ens plantejam són: com es pot dur a terme l'ensenyament integrat de llengües amb garanties d'èxit?, com es pot concretar en un projecte de centre? La resposta és senzilla: ens cal un model d'educació plurilingüe que ho faci possible.

VERS UNA PROPOSTA D'INTEGRACIÓ DE LLENGÜES

Principis

Paral·lelament a l'anàlisi de les dades i a l'estudi dels efectes de la implantació del Decret 15/2013, l'Associació de Directors d'Ensenyament Secundari de Mallorca (ADESMA) s'ha ocupat de fer una proposta alternativa a l'elaborada pel Govern, que es refereix exclusivament a l'etapa de secundària, i

que parteix d'unes premisses i d'un plantejament global diferent, emmarcat en el que hem anomenat «El paradigma plurilingüe», amb referència al canvi radical de l'escenari que des del nostre punt de vista suposa la consolidació d'una societat plurilingüe a la nostra comunitat.

Per això, la nostra proposta es fonamenta en els principis següents:

- a) Considerem els sistemes educatius plurilingües com els que usen almenys tres llengües en educació tal com els definí la UNESCO el 1999 (Resolució 30 C/12).
- b) Les llengües no s'aprenen en compartiments separats, sinó que es construeix una competència comunicativa a partir de coneixements i experiències lingüístiques que interactuen.
- c) El català és la llengua pròpia de les Illes Balears; ho reconeix l'Estatut d'Autonomia de les Illes Balears, i també n'és llengua cooficial juntament amb el castellà. És, a més, una llengua per a la cohesió social, ja que la seva presència a l'escola i en el conjunt de la societat és garantia de convivència lingüística. El català, com que és una llengua minoritzada, està protegida per uns drets lingüístics que s'han recollit en diversos acords internacionals.⁹ Així i tot, aquest estatus no sempre és ben acceptat pels parlants de la llengua majoritària i per això esdevé essencial que el sistema educatiu tracti, sense embuts, la diversitat lingüística com un tret de les societats democràtiques.
- d) El castellà és llengua oficial de l'Estat, cooficial a les Illes Balears i llengua global pel seu nombre de parlants i per la seva distribució geogràfica. És la llengua materna d'una part important de la població de les Illes Balears i es tracta d'una llengua que facilita la mobilitat. En el nostre cas, a més, és un element clau de la convivència, ja que ajuda a comprendre altres cultures.
- e) L'anglès és —més que llengua estrangera— *lingua franca*. A hores d'ara hi ha més parlants al món que tenen l'anglès com a segona o tercera llengua que no parlants que la tenen com a primera. L'extensió de l'anglès per tot el món no es justifica tan sols per l'imperialisme o el neocolonialisme, sinó per l'emergent necessitat d'una llengua global que faciliti la comunicació entre comunitats i nacions. L'anglès és imprescindible per a la mobilitat i l'educació intercultural. Ningú no dubta avui de l'alt valor que donam al coneixement de l'anglès no sols perquè ens connecta amb una bona part del món, sinó perquè duu implícits els beneficis de ser membres de la Unió Europea. Precisament, aquesta consideració de l'anglès com a *lingua franca* és el que fa que sigui l'L3 del nostre sistema, ja que és la llengua no oficial a la qual estan més *exposats* els nostres alumnes.
- f) La institució escolar té la missió que l'alumnat adquireixi suficient competència comunicativa en cada una d'aquestes llengües per tal que els individus siguin plurilingües. Ara bé, aquest objectiu no tindrà èxit si no prenem en consideració la sociolingüística i la psicolingüística. És per això que qualsevol decisió educativa ha de vigilar que les llengües més fortes demogràficament no facin

⁹ Declaració de la UNESCO sobre els drets de les persones que pertanyen a minories nacionals o ètniques, religioses o lingüístiques (1992).

reclar la més dèbil.¹⁰ No podem amagar que en aquest paradigma plurilingüe les llengües estan en tensió.

Així, doncs, i partint de les premisses que s'acaben d'enumerar, es pot fer una crítica als actuals responsables polítics de les Illes Balears i és que no han volgut parar esment a les polítiques lingüístiques que es basen en el principi del plurilingüisme com a valor fonamental de les societats democràtiques i que necessiten la cohesió social i el suport dels professionals per tenir èxit.

Aquest nou escenari plurilingüe al qual tots aspiram està lluny d'assolir-se, tant en l'opinió pública com en les decisions polítiques. Les causes s'expliquen per les percepcions socials que consideren que sols la llengua oficial del seu estat és valuosa, i en tot cas, també ho consideren quant a l'anglès. A això hem d'afegir que les polítiques educatives sovint no són suficientment explícites.

El plurilingüisme no posa en qüestió el paper de cada llengua —no hi ha llengües enemigues unes de les altres— si el que es persegueix en l'ensenyament de cada una de les llengües està clarament definit. Des d'aquesta perspectiva, l'educació plurilingüe ha de jugar el paper de salvaguardar i potenciar el valor de la diversitat lingüística d'una comunitat determinada.

En conseqüència, la comunitat de ciutadans està obligada a decidir sobre polítiques lingüístiques, a introduir de manera acceptable les normes i a crear consens. Les llengües tenen múltiples funcions socials: estan associades a les identitats, prenen part en el desenvolupament dels individus com a ciutadans, són un instrument indispensable i creixent de la vida laboral, faciliten el descobriment d'altres cultures i societats, i tenen un paper en l'educació, atès que la intolerància i el racisme també s'expressen en el menysteniment de la llengua de l'altre. El plurilingüisme ha de formar part de la filosofia de l'educació d'aquest segle, una educació que ha de preparar les persones per saber accedir a la informació, per saber analitzar-la i avaluar-la, per saber usar-la per resoldre problemes i per saber compartir-la amb gent d'altres cultures i llengües. Es pot fer tot això sense que les persones adquireixin consciència plurilingüe?

LA CONSCIÈNCIA PLURILINGÜE

Els individus hem estat educats en una consciència monolingüe o, com a molt, bilingüe. Quan ara parlam de bilingüisme ens referim a una situació en la qual els parlants de la llengua global aprenen també la llengua local, que ha d'esdevenir llengua coneguda i emprada per tots els que viuen al territori. El nostre sistema educatiu ja fa una trentena d'anys que procura que el nostre alumnat sigui igualment competent en les dues llengües oficials. Ara sabem que hi ha molts estudis (Appel i Muysken, 1987; Byram i Leman, 1990; Cenoz i Valencia, 1994; Lasagabaster, 2000; Muñoz, 2000; Safont, 2005; Sanz, 2000; Swain, et al. 1990; Thomas, 1998) que mostren que els bilingües som més eficients en l'adquisició de la tercera llengua.

¹⁰ *Mensaje de la directora general de la UNESCO con motivo del Día Internacional de la Lengua Materna*, 21 de febrer de 2013.

Els que tenim el català com a primera llengua, a més a més, hem de destacar la nostra actitud inclusiva, una actitud que hem anat reforçant aquests darrers trenta anys. Els programes d'acollida lingüística, els cursos de llengua per a adults i les manifestacions en defensa de la llengua i cultura són evidències que ens mostren la voluntat integradora de la població autòctona. Aquest inclusivisme, contràriament a l'assimiliacionisme de les llengües fortes, és un dels trets de la consciència del parlant plurilingüe. En aquest sentit, doncs, la consciència del plurilingüe consisteix a valorar positivament no només el fet de parlar moltes llengües, sinó també les qualitats cognitives, culturals i psíquiques que fan dels individus persones competents socioculturalment i interculturalment.

Tot i que el plus del plurilingüisme el dona l'anglès, què hi podem aportar d'específic des de les dues llengües oficials? Com aprofitar aquest avantatge inicial que ens proporciona el fet de tenir dues llengües oficials? Tots els nins i totes les nines escolaritzats a les Illes Balears són bilingües o almenys són bilingües emergents¹¹ en dues llengües pròximes, emparentades, amb transferències evidents i fins i tot inconscients. Un bilingüe català-castellà utilitza estratègicament les dues llengües per comunicar-se. Aquests bilingües, davant noves situacions lingüístiques, com pot ser la incorporació de l'L3, parteixen amb avantatge precisament per mor d'aquest entrenament en l'estratègia. És per això que en el procés de formació de la consciència plurilingüe, als bilingües seqüencials se'ls ha de facilitar i estimular en l'adquisició de l'L2 (català) des de l'inici de l'escolarització. És més fàcil adquirir l'L2 si hom hi està exposat, i l'escola és el lloc ideal perquè es produeixi aquesta exposició. Un cop el bilingüe emergent és conscient de les transposicions L1-L2 li serà més fàcil adquirir l'L3, com veurem més endavant.

Com avançam cap a la consciència plurilingüe? Com dèiem, la institució escolar té un paper fonamental a jugar en la formació d'aquesta consciència, i per això el Govern ha de dictar una política educativa que reconegui, sense cap mena de dubte, l'existència de la llengua pròpia com ja fa l'Estatut d'Autonomia en el seu títol preliminar. No ho té difícil perquè l'experiència d'aquests trenta anys d'escola en català avala: bilingüisme inclusiu i resultats equilibrats en les avaluacions externes. Precisament, aquesta actitud inclusiva ha de ser el valor a destacar de la consciència plurilingüe.

La consciència plurilingüe no és tan sols un tema d'aprenentatges, sinó de valors, de valors democràtics que creen solidaritat i cohesió social (Pandey, 1991: 111-113). És per això que l'ensenyament de les llengües ha d'anar associat a una educació de ciutadania democràtica. Això implica que s'ha d'anar exercint aquesta ciutadania a través d'intercanvis lingüístics per tal que s'acceptin les diferències lingüístiques i culturals i la necessitat d'establir marcs de convivència que permetin el manteniment d'aquesta diversitat.

Aquests valors democràtics s'han de basar en la consciència de posseir competència plurilingüe, especialment l'acceptació positiva de la diversitat lingüística i la integració social, que també s'adquireixin a través de la comunicació i la inclusió, dos objectius fonamentals de l'educació plurilingüe.

¹¹ Bilingüe emergent és el que incorpora una L2 a l'escola.

En definitiva, la consciència plurilingüe i pluricultural és l'habilitat per usar llengües amb el propòsit de comunicar-se i prendre part en una acció intercultural en què una persona, vista com un agent social, té competència, en diversos graus, en diverses llengües i cultures. L'habilitat d'utilitzar diferents llengües, sigui quin sigui el grau de competència que es tingui, és comuna a tots els parlants.

LA CORRELACIÓ ENTRE LES DUES LLENGÜES OFICIALS

Entre les dues llengües oficials existeix una correlació molt significativa atès que són dues llengües romàniques, amb components lingüístics comuns, i veïnes, que estan contínuament en contacte. Aquesta proximitat tipològica de les dues llengües en facilita l'adquisició, ja que els aprenents tendeixen a fer-se préstecs lingüístics i a fer servir mecanismes que els permetin superar les dificultats que els planteja l'alternança de llengües. Ara bé, aquest contacte no s'estableix en un pla d'igualtat, perquè mentre el castellà és una llengua present en tots els àmbits de la vida, el català — atès que és una llengua minoritzada — no té una presència efectiva en tots mitjans de comunicació, el cinema, l'Administració estatal o les famílies de procedència al·lòctona.

Això no impedeix que el sistema educatiu de les Illes Balears hagi perseguit, des de l'assumpció de les competències educatives de 1998, el bilingüisme integral en l'educació obligatòria que vol garantir que, en finalitzar l'ESO, l'alumnat pugui usar amb normalitat i correcció totes dues llengües. Ara bé, perquè l'educació sigui realment bilingüe s'han de transformar les relacions de poder que es donen entre les dues llengües oficials, perquè el que perseguim és un parlant amb consciència plurilingüe, com ja s'ha explicat.

Què hem après després de més d'una trentena d'anys de presència del català a l'escola? Si ara posam atenció sols a secundària, fins al 2013-14 l'ensenyament de llengües quedava regulat pel Decret 92/1997, que establia que almenys la meitat del currículum s'havia d'impartir en català. És important posar èmfasi en el fet que en l'etapa de secundària no hi havia immersió, sinó bilingüisme integral i que, d'aquesta manera, es garantia la cohesió social perquè una part de la població de les Illes Balears, la que procedeix de famílies al·lòctones, sols té contacte amb la llengua pròpia si l'aprèn a l'escola.

Els centres han d'elaborar les seves pròpies polítiques lingüístiques i hauran d'arribar a acords sobre quina és la consciència lingüística que es trasllada a l'alumnat. La UNESCO, en un document del 2003 ja advertia que l'elecció de les llengües d'ensenyament pot ser un assumpte discordant si no se cerca un *delicat* equilibri entre les llengües vernacles i les llengües mundials [sic]. Aquesta ha estat la gran dificultat amb què ens hem trobat a les Illes Balears: el Govern ha imposat un concepte d'equilibri lingüístic que es fonamenta en una distribució paritària de les hores de docència de les llengües oficials. Això, evidentment, no és ensenyament integrat de llengües. Què és el que ha conduït el Govern a entendre equilibri com a meitats iguals? Potser creuen que el català obstaculitza l'aprenentatge del castellà? Les llengües minoritzades no obstaculitzen l'aprenentatge de les llengües globals (Appel i Muysken, 1987; Byram i Leman, 1990; Swain et al., 1990; Thomas, 1988). A Europa hi ha vint estats amb llengües minoritàries o minoritzades que gaudeixen d'un estatus de cooficialitat (Eurydice, 2012: 18) i en cap cas la llengua oficial i majoritària s'ha vist afectada per la introducció a l'escola de la minoritària o minoritzada.

La solució és fer un ensenyament integrat de les dues llengües oficials que, indubtablement, afavoreix la competència plurilingüe. El professorat de les dues llengües oficials ha de fer una planificació conjunta de les seves matèries amb referència als objectius, la didàctica i la terminologia i, així, evitar repeticions innecessàries. Aquest enfocament integrat preveu que l'estratègia conduirà a incrementar la predisposició de l'alumnat a aprendre altres llengües, dins o fora de l'escola. Els primers estudis sobre la interdependència de llengües i el seu aprenentatge són del 1979 (Cummins, 1979) i des d'aleshores s'insisteix en aquesta estratègia, que passa, indefectiblement, per utilitzar metodologies d'enfocament comunicatiu. Tal com asseguren avui els experts, la integració de llengües millora la competència comunicativa i això permet, també, una millor actitud envers aquestes.

A les Illes Balears disposem d'un document d'orientacions¹² del 2009 que insisteix en la coherència i continuïtat metodològica del que es fa en català i castellà. L'informe (Cañellas, Bauzá i Borràs, 2010) sobre dades en competència lingüística presentat el 2010 torna a insistir en la necessitat de coordinació perquè no existeix una competència comunicativa per a cada llengua, sinó una sola competència comuna a l'aprenentatge de llengües.

Dins l'aula és important que el professorat sàpiga utilitzar la transferència entre les llengües en el vocabulari o la utilització d'estructures gramaticals per fer evident aquesta competència comuna. En el nostre cas la transferència es fa molt evident en el vocabulari; és el que anomenem *barbarismes*. Ja hi ha experiències d'escoles multilingües (Bassa, 2013) en les quals es desenvolupen habilitats de lectura i escriptura a través del treball de la llengua materna de l'alumne i la llengua de l'escola atès que hi ha contínues interrelacions entre les dues llengües. Es fa necessari explorar amb molta més atenció les interrelacions cognitives i acadèmiques entre les L1 i L2, ja que hi ha molts d'estudis — com ja s'ha assenyalat — que mostren que els bilingües són més eficients en l'adquisició de la tercera llengua. A més, s'ha d'aprofitar el veïnatge del català i el castellà per aprofundir en el contacte entre les escriptures i les ortografies i, així, permetre llegir més llengües romàniques (Stegmann et al., 2002) i educar en el plurilingüisme.

Fins ara, la convivència lingüística en els centres educatius ha estat exemplar i això s'ha de traslladar a la col·laboració pedagògica del professorat de les dues llengües. No podem deixar passar l'oportunitat d'assenyalar algunes estratègies per fer efectiva aquesta col·laboració que ha de servir per rendibilitzar la planificació d'activitats que permetin un increment de les habilitats d'ús de la llengua acadèmica. Es tractaria, en primer lloc, que les dues llengües establissin objectius lingüístics paral·lels. Hem de tenir present que els bilingües emergents poden tenir problemes amb les matèries que no són estrictament de llengua i aquests problemes es deuen a la llengua que incorporen. Fins ara el Pla d'Acolliment Lingüístic i Cultural (PALIC) s'adreçava a resoldre aquestes dificultats. Hauríem d'anar més enllà i aconseguir que el professorat de les dues llengües oficials treballin de manera integradora. A aquest treball coordinat hi poden ajudar els mapes curriculars que subratllin els objectius d'aprenentatge i posin el focus sobre què s'ha de treballar dins l'aula. Aquesta metodologia que s'acaba d'exposar vol rompre la tendència que la pràctica docent es produeixi de manera aïllada, que és, probablement, una de les debilitats més significatives del nostre

¹² Document de suport per a la revisió o l'elaboració del PLC a partir de la reflexió i l'anàlisi de la realitat socioeducativa actual. Servei d'Ensenyament del Català, octubre de 2009. Pàg. 27.

sistema. Parlant ara exclusivament de les dues llengües oficials, aquesta desconexió fa més difícil que l'alumnat adquireixi alts nivells d'èxit en la llengua acadèmica.

Una de les eines que pot reportar més beneficis a aquesta integració lingüística és la implementació del portafolis europeu de les llengües que fins ara sols utilitzen els professors d'L3. Aquesta eina seria molt més valuosa per l'adquisició de llengües si es fes servir en totes les matèries de llengua (biografia, passaport i dossier). Es tracta d'una excel·lent iniciativa, ja que tots els alumnes van anotant els seus progressos en cada una de les llengües, anoten també com desenvolupen la comprensió cultural i com afegeixen nous exemples al seu treball.

Exemples com els esmentats —objectius lingüístics comuns i portafolis— i altres que no hem desenvolupat aquí, com el treball col·laboratiu o d'aparellament lingüístic, la recerca multilingüe, els quadres d'afinitats i els de *false friends*, l'escriptura multilingüe que expressa identitat, la transferència sintàctica... contribueixen a la integració de les pràctiques d'ensenyament i resulten molt beneficiosos per als bilingües. En molts d'aspectes de la vida sabem on volem arribar. Si el professorat de les dues llengües oficials —deixarem per un altre moment la resta del professorat— sap on vol arribar amb els seus alumnes i ho comparteix amb ells, aleshores es focalitzen els aprenentatges i l'ensenyament esdevé molt més eficient. Som conscients que un ensenyament integrat exigeix un plus de coordinació entre el professorat de les dues llengües, que haurà de saber orientar la seva tasca cap a la millora de la competència comunicativa de l'alumnat. Sense un objectiu final, l'ensenyament-aprenentatge sembla esmoreït, desorganitzat i mancat d'autenticitat.

Més enllà de les mesures lingüístiques, se n'han de proposar d'altres adreçades a la convivència lingüística i aquestes han de fer prevaler la llengua minoritzada per tot el que s'ha explicat en parlar de la consciència plurilingüe. Així, doncs, el català ha de ser la llengua de les comunicacions, de la web, de la documentació, per tal de conferir-li la consideració que li manca perquè es troba en un context de veïnatge amb llengües globals com el castellà i l'anglès. El personal que ostenta la representació del centre —en aquest cas els directors— ha d'utilitzar, sense complexos, el català i quan això no sigui possible en els casos d'intercanvis internacionals, ha d'explicar als visitants que el català és la llengua pròpia de les Illes Balears.

LA TERCERA LENGUA

A Europa, l'anglès està en expansió i té la consideració de *lingua franca* perquè és la llengua que s'utilitza no sols per comunicar-se amb nadius anglesos, sinó també la llengua que utilitzam els europeus per comunicar-nos entre nosaltres. Europa reconeix aquesta llengua com a llengua universal de comunicació. L'anglès és, sens dubte, la llengua que més s'ensenyava com a primera llengua estrangera i la que s'utilitza en els programes CLIL (Eurydice, 2012: 41 i 47).

S'ha de reconèixer que els parlants de llengües romàniques estam familiaritzats amb l'anglès, ja que un 30% del seu vocabulari el formen llatinismes. Això és així perquè els normands —parlants d'una llengua romànica— envaïren l'illa d'Anglaterra al segle X. Allà parlaven el saxó, una llengua germànica que es barrejà amb la normanda i d'aquí naixé l'anglès.

En el nostre cas, l'anglès ocupa el lloc de l'L3. Avui sabem que els aprenents d'una tercera llengua presenten més estratègies que els aprenents d'una segona llengua i un nivell més elevat de consciència metalingüística. En el nostre cas es tracta d'un procés molt formal i acadèmic, ja que té lloc a l'escola, mentre que les llengües L1 i L2 s'han adquirit de manera natural, acadèmica o per una combinació de les dues.

Tot i així, l'adquisició de la tercera llengua és un procés encara per explorar, en què la motivació és un factor essencial. El procés d'aprenentatge de l'L3 és més complex que el de l'L2 i requereix unes altres habilitats. Sense anar gaire lluny, requereix un determinat llindar lingüístic que no tot l'alumnat adquireix a la mateixa edat: n'hi ha de més exposats a l'anglès que d'altres. La motivació individual té un efecte molt significatiu per la quantitat d'esforç dedicat a incrementar el nivell lingüístic. El factor motivació (Herdina i Jessner, 2000) depèn del desig individual que està determinat per factors sociològics i per la competència que cadascú es pensa que té, que no és el mateix que la competència mesurada pels examinadors. Altres factors que tenen a veure són l'edat en què s'adquireix la llengua i el manteniment que se'n fa.

L'adquisició d'una llengua més (L3) ens porta a haver de desenvolupar noves habilitats que formen part d'un repertori multilingüe. A les Illes Balears, encara no sabem amb exactitud l'impacte que causa en el nostre alumnat l'àmplia varietat d'interaccions lingüístiques que es produeixen, i no sabem l'impacte que això produeix en l'adquisició de llengües oficials. L'únic estudi que es coneix per ara (Anghel, Cabrales i Carro, 2013), que ja hem esmentat anteriorment, mostra l'impacte negatiu que l'ús de la metodologia CLIL té en l'adquisició de coneixements de la matèria no lingüística. S'han de fer, emperò, dues excepcions: l'impacte negatiu és més reduït en famílies amb nivells de formació més alts i també ho és a les escoles on el professorat té un nivell de llengua superior al B2 del Marc europeu comú de referència per a les llengües (MECR). Aquesta última és una consideració molt important a l'hora de dissenyar polítiques plurilingües.

Per nosaltres, el més interessant del cas estudiat per FEDEA és que es refereix a estudiants monolingües. Hi ha altres estudis desenvolupats al País Basc (Cenoz i Valencia, 1994), Catalunya (Muñoz, 2000) i València (Safont, 2005) amb població bilingüe que afirmen que els aprenents bilingües adquireixen la tercera llengua més ràpidament i més eficientment que els monolingües.

ORGANITZACIÓ DEL PLURLINGÜISME

En el cas de les Illes Balears, la política lingüística ha de considerar, en primer lloc, que l'escola serà, en alguns casos, l'únic lloc on una part de la població tindrà contacte i possibilitat d'aprendre la llengua pròpia de les Balears. Així, doncs, és del tot necessari que s'arbitrin mesures de protecció i normalització del català. Per això s'han de considerar, prèviament, les característiques i els entorns socials i culturals dels centres educatius allà on s'han d'implantar polítiques de plurilingüisme, i que aquestes polítiques persegueixin un equilibri lingüístic que garanteixi la plena competència de l'alumnat en les dues llengües oficials.

Per això, qualsevol política ha de considerar les recomanacions del Consell d'Europa (Beacco i Byram, 2007: 78) i les que ens adreçaren els experts que actuaren com a ponents en el congrés

El Paradigma Plurilingüe celebrat a la UIB (Palma) el 3 i 4 d'abril del 2014:¹³

- La formació del professorat. El Consell d'Europa publicà (Marsh, Mehisto, Wolff i Frigols, 2011) la guia per a la formació del professorat en metodologia CLIL (AICLE), seguint les recomanacions que la Unió Europea li adreçà el 1995. Aquesta recomanació perseguia dos objectius. Primerament, elevar la competència lingüística de la població i, segonament, incrementar la qualitat dels perfils dels sistemes educatius europeus, ja que CLIL provoca la innovació en els currículums. S'ha d'insistir que la correcta formació del professorat és essencial per arribar als objectius proposats. Aquesta formació ha d'incorporar un pràcticum i una mena de certificació paneuropea.
- El professorat que imparteixi una matèria en llengua estrangera ha de tenir el nivell C1 del MEQR.
- Garantir, des de l'inici de l'escolarització, que tot l'alumnat prengui consciència de la diversitat lingüística i cultural, la consciència plurilingüe.
- Seguir les disposicions de la *Carta europea de les llengües regionals o minoritàries* i de la *Convenció marc per a la protecció de les minories nacionals* en tots aquells paràmetres que es considerin desitjables per a les minories lingüístiques o culturals.
- La necessitat de coordinació metodològica tenint en compte l'espectre de llengües que s'imparteixen. No es pot ensenyar una llengua sense tenir en compte les altres llengües curriculars. Per això, és necessari constituir xarxes de professors per etapes i per matèries.
- Les competències lingüístiques que s'ensenyaran.
- Els diferents nivells de competència que s'esperen assolir de cada una de les habilitats lingüístiques en cada un dels estadis d'escolarització (primària, secundària i postobligatòria). És a dir, definir quin nivell de MEQR es vol que l'alumnat assoleixi en acabar l'ESO.
- Opcionalitat de la llengua 4.
- L'atenció a l'alumnat que necessiti suport educatiu. De la mateixa manera que es preveuen diferents itineraris educatius per tal que tothom accedeixi a les etapes postobligatòries, se n'han de preveure d'altres per garantir l'accés efectiu de tothom al plurilingüisme.
- Administracions educatives disposades a consensuar-ne l'aplicació. Per això, es fa del tot necessari esglaonar la cooperació entre les autoritats educatives, la universitat i els centres educatius en tot allò que tingui a veure amb la formació del professorat.
- Temàtiques culturals que acompanyaran l'ensenyament de la llengua.

¹³ <http://adesma.net/images/stories/documents/X_Jornades/Recommendations.pdf> (Consulta: 14 de juliol de 2014).

- La distribució horària de cada una de les llengües com a resultat dels entorns socials i culturals i de les decisions de cada centre educatiu.
- Utilitzar més d'una llengua dins l'aula, segons la recomanació dels experts internacionals participants del congrés El Paradigma Plurilingüe, sempre que el professor controlï i gestioni l'ús de les llengües a partir de contractes amb l'alumnat.
- La reducció de la ràtio alumne/professor.
- Premiar la carrera docent del professorat que pot impartir docència en llengua estrangera.
- Dotar de complements salarials les places de professors en llengua estrangera que s'hagin format en metodologia CLIL.
- Dotar els centres d'auxiliars de conversa.
- Abordar campanyes de sensibilització ciutadana i de conscienciació plurilingüe.
- Un calendari d'implementació que comenci en els nivells més baixos del sistema (Safont, 2005: 45).
- Les resistències al canvi.
- Fer un diagnòstic clar de la situació inicial. Si es vol iniciar un projecte amb garanties d'èxit, cal conèixer el punt de partida. Per això, la implantació ha de començar amb una anàlisi acurada per determinar el nivell de coneixements d'L3 dels alumnes i saber si tenen les capacitats per iniciar l'aprenentatge en una llengua estrangera. De la mateixa manera, qualsevol decisió sobre la distribució de les llengües oficials ha de prendre en consideració els resultats de les avaluacions externes en competència comunicativa de cada una de les llengües.

EL PROJECTE LINGÜÍSTIC DEL CENTRE

El centre ha de disposar d'autonomia pedagògica per redactar el seu projecte lingüístic que ha de tenir com a objectiu prioritari el creixement lingüístic de l'alumnat i el professorat. D'acord amb les recomanacions esmentades, s'ha de:

- Dedicar temps per a la coordinació del professorat de les dues llengües oficials.
- Disposar de professor de suport a la matèria no lingüística impartida en L3, si és possible el mateix que imparteix la llengua estrangera al grup. El paper dins l'aula d'aquest professorat d'L3 és fonamental per a l'èxit de la integració de la llengua estrangera. Aquest professor d'L3 ha de conèixer el grup, ha de saber què s'ensenyarà i quin ha de ser el seu paper en el procés d'ensenyament.

- Dedicar temps a la coordinació entre el departament d'anglès i el de la matèria no lingüística.
- Dedicar temps a la lectura extensiva és crucial pel desenvolupament acadèmic del nostre alumnat. Si no hi ha lectura extensiva, no es pot accedir amb èxit al llenguatge acadèmic. La capacitat de llegir i escriure és un poderós indicador sobre l'adquisició de la llengua. L'informe PISA del 2003¹⁴ evidencià que la competència lectora és un indicador d'alt rendiment més bo que l'índex socioeconòmic (SEC), la qual cosa ens diu que fomentar la lectura ajuda a superar desavantatges inicials.
- Fomentar l'aprenentatge col·laboratiu i el debat sobre el que s'ha llegit, ja que ajuden l'alumnat.
- Escriure també és crucial perquè quan l'alumne escriu sobre coses que li interessin no tan sols consolida aspectes del llenguatge acadèmic, sinó que també expressa la seva identitat a través del llenguatge.
- Permetre que, en uns primers estadis, els alumnes utilitzin la LI en una matèria que s'imparteixi en anglès, però se'ls ha d'animar a utilitzar l'anglès, premiant-los en les qualificacions. No hi ha d'haver cap inconvenient de permetre que s'usi l'LI en activitats de posada en comú, sempre que el treball final —que ha de ser escrit— es faci en la llengua d'instrucció (Cummins, 1998).
- Establir els mecanismes de correcció necessaris perquè el plurilingüisme eviti la segregació de l'alumnat.
- Planificar l'avaluació de la implantació.
- Tenir recursos vinculats a resultats, depenent dels entorns socioculturals.

CONCLUSIONS

Finalment, aquest paradigma plurilingüe ens exigeix que adoptem les mesures metodològiques adients per tal que es produeixi una millora significativa de la competència comunicativa del nostre alumnat. La transferència lingüística és el mètode apropiat per al creixement lingüístic de l'alumnat, tot i que som conscients que aspectes com la pronúncia o la fluïdesa de les llengües poden ser clarament diferents. En canvi, hi ha una habilitat cognitivoacadèmica que és comuna a totes les llengües. Aquest substrat comú és el que fa possible la transferència.

Algunes pautes metodològiques, organitzatives i culturals que hi han d'ajudar:

1. Com a principi metodològic fonamental, s'ha d'orientar l'alumnat cap a la recerca, l'anàlisi i l'avaluació de la informació.

¹⁴ *Learning for tomorrow's world*. OCDE, 2003.

2. S'ha de garantir que el professorat de llengües L3 i L4 faci servir sempre la llengua estrangera.
3. El professorat de les L3 i L4 ha de prioritzar una metodologia que posi èmfasi en la competència comunicativa.
4. Els centres han de garantir que almenys un cop a la setmana, la sessió d'L3 i L4 es faci amb ràtios no superiors als 15 alumnes.
5. El professorat d'L1 i L2 ha de treballar els continguts de cada llengua de manera integrada i d'aquesta coordinació n'és responsable la direcció del centre, per exemple, amb mapes curriculars, portafolis, llibres fets amb criteris pedagògics similars, estructurant els treballs de lectura, coordinant els criteris d'avaluació i qualificació...
6. Les decisions sobre la distribució horària de les L1 i L2 s'han de prendre a partir dels resultats de les avaluacions en competència comunicativa que s'han de fer al llarg del procés d'ensenyament-aprenentatge. Aquestes avaluacions han de servir perquè el professorat de les L1 i L2 es coordini i estableixi de manera conjunta els criteris d'avaluació.
7. Establir en totes les matèries els criteris d'avaluació que permetin que tot el professorat exerceixi, també, com a professorat de llengua.
8. Les matèries no lingüístiques que s'imparteixin en L3 faran servir la metodologia AICLE.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

ADESMA, Associació de Directors i Directores d'Ensenyament Secundari de Mallorca (2013a). *Informe d'anàlisi dels resultats de l'aplicació del projecte de tractament integrat de llengües (TIL) a 1r d'ESO. La avaluació del curs 2013-14*. Palma.

ADESMA, Associació de Directors i Directores d'Ensenyament Secundari de Mallorca (2013b). *Informe d'avaluació inicial de competències lingüístiques en anglès de l'alumnat de 1r d'ESO*. Palma.

Anghel, Cabrales i Carro (2013). *Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: el impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero*. FEDEA i Universidad Carlos III de Madrid.

Appel i Muysken (1987). *Language contact and bilingualism*. Edward Arnold. Londres.

Bassa (2013). «Sobre el model lingüístic escolar de les Illes Balears». *Dossier d'Actualitat*, núm. 2. Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació.

Beacco i Byram (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education. Guide for the development of language policies in Europe*. Council of Europe.

Byram i Leman (1990). *Bicultural and trilingual education: The Foyer Model in Brussels*. Clevedon.

Cañellas, Bauzà i Borràs (2010). «L'assoliment de la competència en comunicació lingüística en llengua catalana i llengua castellana per l'alumnat de les Illes Balears». *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*, 2010, pàg. 68-97. Universitat de les Illes Balears i Colònia Fundació Guillem Cifre.

Catalan, Catany, Palou et al. (2014). «El tractament integrat de les llengües i l'aprenentatge de les ciències a l'educació secundària obligatòria». *IRIE, Informes de Recerca en Educació. Illes Balears 2013*. Institut de Recerca i Innovació Educativa. Palma.

Cenoz i Valencia (1994). «Additive trilingualism: Evidence from the Basque Country». *Applied Linguistics*, 15, 195-207.

Cummins (1979). «Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children». *Review Of Educational Research*, 49, 222-251.

Cummins (1998). «What I have learned in the last 30 years». *A Learning Through Two Languages: Research And Practice*.

Eurydice (2012). *Key data on teaching languages at school in Europe*. Published by the Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Grenfell (2002). *Modern languages across the curriculum*. Routledge. Londres.

Herdina i Jessner (2000). «The dynamics of third language acquisition». *English in Europe*. Multilingual Matters Ltd.

IAQSE (2013). *Avaluació de diagnòstic 2011-2012. 2n d'educació secundària obligatòria. Informe executiu*. Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats del Govern de les Illes Balears. Palma.

Langé (2014). «Implementing language policies: the Italian experience». *Documentació del Congrés Internacional El paradigma Plurilingüe*, 3 i 4 d'abril de 2014. FADESIB.

Lasagabaster (2000). «Three languages and three linguistic models in the Basque education system». *English in Europe*, pàg. 179-197. Multilingual Matters Ltd.

Marsh, Mehisto, Wolff i Frigols (2011). *European Framework for CLIL Teacher Education*. Council of Europe.

Muñoz (2000). «Bilingualism and trilingualism in school students in Catalonia». *English in Europe*, pàg. 157-178. Multilingual Matters Ltd.

Pandey (1991). «A psycholinguistic study of democratic values in relation to mono, bi and trilingualism». *Psycho-Lingua*, 21.

Pavesi, Bertocchi, Hofmannová, Kazianka i Langé (2001). «Cómo utilizar lenguas extranjeras en la enseñanza de una asignatura». *Enseñar en una lengua extranjera*.

Safont (2005). *Third language learners. Pragmatic production and awareness*. Multilingual Matters Ltd. Pàg. 40-41.

Sanz (2000). «Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia». *Applied Psycholinguistics*, 21, pàg. 23-44.

Stegmann et al. (2002). *Eurocomrom. Els set sedassos: aprendre a llegir les llengües romàniques simultàniament*.

Swain et al. (1990). «The role of mother-tongue literacy in third language learning». *Language, Culture and Curriculum*, 3, 65-81.

Thomas (1998). «The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning». *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9, 235-246.

**RELACIÓ DE COL·LABORADORS I
COL·LABORADORES DE L'ANUARI DE
L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS 2014**

**Relació de col·laboradors
i col·laboradores
de l'Anuari de l'Educació
de les Illes Balears 2014**

DAVID ABRIL HERVÀS

Inca, 1975. Llicenciat en Geografia i Història per la UIB. Expert en Animació Sociocultural i doctor en Educació per la UNED. Ha treballat en diferents organitzacions socials sense ànim de lucre i projectes d'intervenció socioeducativa en els camps de l'educació de persones adultes i l'educació intercultural, a Mallorca i a Amèrica Llatina. Ha estat director tècnic de l'Agència de Cooperació Internacional de les Illes Balears (ACIB) i director general de Canvi Climàtic i Educació Ambiental del Govern autonòmic, i en l'actualitat és parlamentari. És col·laborador habitual del grup de recerca en educació intercultural INTER, vinculat a la UNED, on exerceix com a docent de les matèries Mediació Social en Contextos Educatius; i Gestió de Polítiques Públiques.

JOAN AMER FERNÁNDEZ

Selva, 1976. Llicenciat i doctor en Sociologia per la Universitat Autònoma de Barcelona. Professor ajudant doctor del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques, a l'àrea de Teoria i Història de l'Educació, de la UIB. Membre del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) de la UIB. Col·laborador del grup de recerca Política, Treball i Sostenibilitat, també de la UIB. Ha estat investigador postdoctoral MEC del Departament de Sociologia de la Universitat de Lancaster (Regne Unit).

VICENÇ ARNAIZ SANCHO

Ciudadella (Menorca), 1952. Llicenciat en Psicologia. Director de l'Equip d'Atenció Primerenca de Menorca. Professor associat d'Atenció Primerenca del Departament de Ciències de l'Educació de la UIB. Membre del consell de direcció de la revista *Guix d'Infantil* i membre del consell d'assessors d'altres publicacions periòdiques. Director de la col·lecció Biblioteca d'Infantil de l'editorial Graó. President de l'Observatori de la Infància de Menorca. És autor de més d'un centenar d'articles publicats en revistes del món educatiu i d'alguns llibres. Ha estat director de l'Institut de Primera Infància de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears.

LLUÍS BALLESTER BRAGE

Santiago de Compostel·la, 1960. Diplomant en Treball Social, 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. Ha estat director (1990-1996) de la Unitat de Planificació i Estudis dels Serveis Socials del Consell de Mallorca. Fou, també, el primer director de l'Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears (2002-2003). És autor, entre d'altres, de: *Las necesidades sociales. Teorías y conceptos básicos* (1999); i coautor, entre altres llibres, de *La inserció sociolaboral dels joves des Raiguer de Mallorca* (1997); *Estudi sociològic sobre els joves de les Illes Balears* (1998); *Intervención educativa en inadaptación social* (2000); *La prostitució femenina a les Balears* (2003). Ha estat director de l'ICE de la UIB. És membre del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES).

ALEXANDRE CAMACHO PRATS

Inca, 1974. Doctor en Pedagogia per la Universitat de Barcelona, llicenciat en Pedagogia per la UNED, màster universitari en Direcció i Gestió de Centres Educatius per les Universitats de Deusto i Autònoma de Barcelona, mestre especialista en Llengua Estrangera per la UIB. Funcionari de carrera del cos de mestres amb experiència docent en educació infantil, primària, ESO, PQPI, adults, formació permanent del professorat i a la Universitat. Ha estat professor especialista, tutor de

primària i d'ESO, coordinador de cicle, cap d'estudis a infantil, primària i ESO i director d'un col·legi públic d'educació infantil i primària durant anys. Membre del Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació i de la Sociedad Española de Historia de la Educación. Autor de diverses publicacions i ponent sobre didàctica i organització de centres, ha participat en investigacions educatives de caire estatal. Actualment exerceix com a mestre i com a professor de Didàctica i Organització Escolar al Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la UIB, i com a professor del Màster Universitari en Direcció i Gestió de Centres Educatius de la Universitat de Barcelona.

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 (1987-1995). 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). Vocal de la comissió organitzadora de les PAU de la UIB (2000-2013). Cap de servei de Planificació de la Direcció General de Planificació i Centres de la Conselleria d'Educació i Cultura (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 de llengües 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) de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats (2009 - juny 2013). Jubilat i investigador associat de l'Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE) de la UIB.

F. JAVIER CAPÓ PARRILLA

Palma (Mallorca), 1969. Llicenciat i doctorat en Economia per la UIB, en ambdós casos, premi extraordinari. Professor titular d'universitat del Departament d'Economia Aplicada. Ha estat membre del Centre de Recerca Econòmica (CRE) i forma part del grup de recerca en Anàlisi Econòmica dels Impactes del Turisme (AEIT). Ha investigat sobre temes de macroeconomia i economia regional i és autor de diversos articles en revistes nacionals i internacionals, així com de capítols de llibre.

MARIA ANTÒNIA CERDÓ VALLESPÍ

És llicenciada en Dret per la UIB (1994). Ha estat professora de FOL i d'Administració d'Empreses en diferents instituts de les Illes. Des de 2012 és assessora jurídica del Servei d'Oferta Formativa i Infraestructures.

FELIP CIRER COSTA

És catedràtic d'institut i director de l'Enciclopèdia d'Eivissa i Formentera.

EQUIP DOCENT DEL CEIP TORRES DE BALÀFIA

JOAN ESTARÀS FERNÁNDEZ

Sóller (Mallorca), 1950. Oficial industrial. Mestre industrial. Llicenciat en Filosofia i Lletres, secció Ciències de l'Educació UIB. Professor tècnic de Formació Professional. Professor d'ensenyament secundari de Tecnologia.

IMMACULADA FALCÓ PÉREZ

És llicenciada en Ciències i Tecnologia dels Aliments per la Universitat Autònoma de Barcelona (1999). Funcionària de carrera del cos d'ESO d'Hoteleria i Turisme (2010). Ha estat ATD al servei d'oferta formativa i infraestructures i és la coordinadora de FP dual.

MARIA ANTÒNIA GOMILA GRAU

Llicenciada en Ciències Polítiques i Sociologia en l'especialitat d'Antropologia Social a la Universitat Complutense, doctora en Història per l'Institut Universitari Europeu. Becària Marie Curie a l'Institut d'Ethnologie Méditerranéenne et Comparative de la Universitat de Provença. Professora contractada doctora del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB i membre del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) de la UIB.

MARIA JESÚS MAIRATA CREUS

Llicenciada en Pedagogia i diplomada en Professorat d'EGB (especialitat Ciències) per la UIB. És cap del Servei d'Estadística i Qualitat Universitària (SEQUA) de la UIB i professora del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques.

MARTÍ X. MARCH I CERDÀ

Pollença, 1954. Llicenciat i doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de Barcelona. Catedràtic d'universitat de Sociologia de l'Educació i Pedagogia Social de la UIB. Està especialitzat en avaluació de programes educatius i socials, estudis sociològics de l'educació i en pedagogia social en els seus diversos àmbits, sobre els quals té diverses publicacions, comunicacions i ponències a congressos, etc. Ha estat director del Departament de Ciències de l'Educació de la UIB durant diversos anys i director general d'Universitat del Govern de les Illes Balears (1999-2003). Ha estat director del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques i exerceix la vicepresidència de la Societat Iberoamericana de Pedagogia Social. Fins al curs 2010-11 ha estat vicerector primer, de Panificació i Coordinació Universitària, de la UIB. Ha estat membre del Consell Escolar de les Illes Balears. És Director de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears. És coordinador del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) de la UIB.

JOSÉ MANUEL MARTÍNEZ ONIEVA

És diplomat en Ciències Empresarials per la UIB i diplomat en Hoteleria i Turisme per la UIB. Funcionari de carrera del cos d'ESO d'Hoteleria i Turisme (1999). Ha estat cap del Servei d'Oferta Formativa i Infraestructures de 2011 a 2014. Actualment és director de l'IES Alcúdia.

JUAN JOSÉ MONTAÑO MORENO

Llicenciat i doctor en Psicologia per la UIB. Professor titular d'universitat de la matèria d'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 director del Departament de Psicologia de la UIB.

ANTONI MORANTE MILLA

Llicenciat en Ciències per la UIB i màster en Societat de la Informació i el Coneixement per la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). És membre de diversos grups de recerca de l'Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE) de la UIB i consultor dels estudis d'Informàtica, Multimèdia i

Telecomunicació de la UOC. Professor d'ensenyament secundari, actualment és director de l'IES Madina Mayurqa de Palma i president de l'Associació de Directors i Directores d'Ensenyança Secundària de Mallorca (ADESMA), així com de la Federació d'Associacions de Directors d'Educació Secundària de les Illes Balears (FADESIB).

ANDRÉS NADAL CRISTÓBAL

Mestre especialista en Educació Musical, llicenciat en Psicopedagogia i doctor en Ciències de l'Educació per la UIB. A més, és especialista universitari en Resolució de Conflictes Infantils i Juvenils per la UIB. Actualment compagina les seves funcions com a orientador educatiu en un IES amb les tasques docents de professor associat en l'àrea de Mètodes i Tècniques d'Investigació Educativa, al Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB. També és professor de l'àrea de Psicologia i Pedagogia del Centre d'Ensenyament Superior Alberta Giménez, on imparteix docència de Psicologia de l'Educació i de Sociologia. També és col·laborador de l'IRIE. És autor i ha col·laborat en diferents publicacions i articles en congressos tant nacionals com internacionals. Pertany a diferents grups d'investigació educativa, i les línies de treball i investigació que segueix se centren en les tècniques d'investigació social, els conflictes juvenils i la docència en educació secundària i universitària.

JOSEP LLUÍS OLIVER TORELLÓ

Professor de la UIB i doctor en Ciències de l'Educació. A més de la docència, la seva experiència professional s'ha centrat en l'àmbit dels Serveis Socials, on ha treballat en un Equip Comarcal de Suport als Serveis Socials d'Atenció Primària, com a director d'un centre de protecció de menors (Llars del Menor del Consell Insular de Mallorca) i com a responsable dels Serveis Transferits de Protecció de Menors. També ha treballat com a responsable de la Unitat de Planificació del Departament de Serveis Socials del Consell Insular de Mallorca. És membre del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) de la UIB i en l'actualitat participa en diverses investigacions i treballs tècnics relacionats amb la intervenció en famílies i la protecció a la infància. En l'actualitat és degà de la Facultat d'Educació de la UIB.

FRANCESC OLIVER RULLAN

Palma (Mallorca), 1975. Llicenciat i doctorat en Economia per la UIB. Màster en Economia Aplicada per la Universitat Pompeu Fabra (IDEC). Professor titular d'universitat del Departament d'Economia Aplicada 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 *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.

CARME ORTE SOCIAS

Llicenciada en Psicologia i doctora en Ciències de l'Educació per la UIB. Catedràtica d'universitat del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB. Està especialitzada en temes d'inadaptació social, drogodependències i gerontologia en els camps de la Psicologia i la Pedagogia Social, sobre els quals té diverses publicacions d'àmbit estatal i internacional. Ha estat la creadora de la Universitat Oberta per a Majors de la UIB i n'és la directora. És investigadora principal del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) de la UIB.

MARIA PALOU OLIVER

Llicenciada en Psicologia (UIB) i diplomada en Treball Social (UB). És funcionària de carrera dels cossos generals de la UIB. Actualment presta serveis a l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la UIB.

BELÉN PASCUAL BARRIO

Palma, 1968. És llicenciada en Sociologia i Ciències Polítiques per la Universitat Complutense de Madrid i doctora en Ciències de l'Educació per la UIB. Professora contractada doctora del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB, imparteix diverses assignatures de grau i de postgrau vinculades amb la Sociologia de l'Educació. Des de 2009 és cap d'estudis d'Educació Social de la Facultat d'Educació de la UIB. Membre del grup de recerca Educativa i Social de la UIB (<http://gifes.uib.eu>), des de 2004 participa en projectes de recerca competitiva relacionats amb la formació en competències familiars i la prevenció de les drogodependències (<http://www.competenciafamiliar.com/>). Les seves principals línies de recerca s'integren en les àrees de Sociologia de l'Educació i Pedagogia Social i inclouen temàtiques com el sistema educatiu, la intervenció socioeducativa amb famílies, la intervenció comunitària o la inserció sociolaboral dels joves.

HERACLI PORTAS FUENTESPINA

Palma, 1959. Llicenciat en Ciències de l'Educació per la UIB. Professor de secundària de l'especialitat d'Orientació Educativa. Ha estat mestre, assessor de formació del CEP i professor associat del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB. Assessor tècnic docent de l'IAQSE de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats (2011 - juliol de 2013). Orientador de l'IES Son Pacs de Palma.

ROSARIO POZO GORDALIZA

Diplomada en Educació Social i llicenciada en Psicopedagogia amb diverses especialitzacions (màster) en problemes socials, etnicitat i gènere, entre d'altres. Doctora en Sociologia. Ha estat becària FPU del Departament de Sociologia de la Universitat de Granada i consultora internacional en temes de gènere i desenvolupament a Àsia. Actualment és professora ajudanta doctora del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB. És membre del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) de la UIB.

ENRIC POZO MAS

Marratxí (1957). Mestre d'Educació Primària del Col·legi Sant Felip Neri de Palma (Cooperativa Gorg Blau). Vinculat al món del cooperativisme des de 1991. Actualment és president de la Sectorial de Cooperatives d'Ensenyament de les Illes Balears, integrada dins la Unió de Cooperatives de Treball Associat de les Illes Balears.

BARTOMEU QUETGLES PONS

Bunyola. Doctor en Filosofia i Lletres (Secció Pedagogia) per la Universitat de Barcelona amb la tesi «Escolarització i dinàmica de sistemes», un estudi de l'escolarització en 150 països entre 1965-1980. Professor titular de la UIB. S'ha fet càrrec sempre de les assignatures d'Organització Escolar i d'Educació Comparada. Participa habitualment en els congressos europeus i mundials d'aquesta disciplina, amb comunicacions com «The European Member State. Between European Unity and Cultural Diversity» i «Losing Cultural Diversity in Europe?», publicades en revistes internacionals. Compromès amb l'educació,

la cultura i la llengua d'aquest poble, ha contribuït al projecte MERCATOR amb «Report on the position of Catalan language in the teacher training at the Balearic Islands» i ha estat creador i director del projecte interuniversitari ERASMUS «Minority Languages and Education». Com a participant en un altre projecte ERASMUS és coautor del llibre «Learning my Way. A Handbook on Language Learning Strategies». Ha estat el primer director del Servei de Relacions Internacionals de la UIB.

ANTONI QUINTANA TORRES

Professor d'història. Ha publicat estudis sobre història de la cultura i didàctica de la història. Ha estat director d'un IES des de 2004 a 2014. Va ser president d'ADESMA i de FADESIB des de 2011 a 2013. Actualment, a més d'exercir la docència a secundària, treballa com a consultor de l'International Baccalaureate per als centres educatius espanyols que volen incorporar aquest prestigiós programa educatiu.

JOAN RADO FERRANDO I CEIP PINTOR JOAN MIRÓ

MIQUEL SBERT I GARAU

Llucmajor, 1952. Mestre (1972), llicenciat en Filologia Hispànica per la UIB (1981) i doctor en Filologia Catalana (UIB, 1992). Accés directe al cos de mestres (1972), ingressà per oposició al cos de professors de secundària i el 1992 al d'inspectors d'Educació. Està jubilat des de 2012. Ha estat director de centres d'EP i d'IES. Professor associat de Filologia Catalana a la UIB i assessor de l'ICE i ha desenvolupat diversos càrrecs a l'Administració educativa, els darrers com a cap del Departament d'Inspecció Educativa (2007-2010) i director de l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (2008-2009). Les seves línies de treball i d'investigació s'han referit a la normalització lingüística i educació i a l'etnoepèica. Ha publicat molts treballs en aquests camps i és autor de nombrosos llibres, fonamentalment de cultura popular i tradicional.

XAVIER SEGUÍ GELABERT

Palma. 1960. Llicenciat en Filosofia i Lletres, secció Història, per la UIB. Treballa a Es Liceu, cooperativa d'ensenyament del Pont d'Inca, des de l'any 1985. Actualment dedica mitja jornada laboral a la Sectorial de Cooperatives d'Ensenyament de les Illes Balears, com a secretari d'aquesta organització.

LLUÍS J. SEGURA GINARD

Palma, 1959. Llicenciat en dret per la UIB (1981), amplià estudis a la Universitat Autònoma de Barcelona i a la Universitat de Florència. Professor associat de Dret administratiu a la UIB i a la Universitat de Barcelona. Lletrat del Consell Consultiu de la Generalitat de Catalunya (1987-1991). Ingressà al cos d'advocats de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears (1991) i posteriorment dirigí l'Institut d'Estudis Autònoms del Govern balear (1999-2005 i 2007-2011). Fou secretari del consell de redacció de la *Revista Jurídica de les Illes Balears*. Autor de nombrosos treballs en el camp del Dret públic, amb una dedicació especial al Dret autonòmic i al Dret lingüístic.

ANTÒNIA SERRA CAPÓ

Pollença, 1966. Llicenciada en Filologia Catalana per la UIB. Professora de català i directora de l'IES Damià Huguet de Campos. Actualment és la secretària de l'Associació de Directors de Secundària de Mallorca (ADESMA).

GEMMA TUR FERRER

És doctora en Tecnologia Educativa per la UIB (2013), mestra (UIB, 1998), llicenciada en Ciències de l'Educació (UNED, 2006) i màster en Tecnologia Educativa (UIB, 2011). És coordinadora dels estudis de grau d'Educació de la UIB a la Seu universitària d'Eivissa i Formentera i del Màster en Formació del Professorat, entre altres programes, on exerceix la seva docència.

JOSEPVICAL CONTI

Palma, 1980. Llicenciat en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport per la Universitat de Granada i doctor en Ciències de l'Educació per la UIB. Professor contractat doctor de l'àrea d'Educació Física i Esportiva del Departament de Pedagogia i Didàctiques de la UIB. Cap d'estudis i vicedegà del grau d'Educació Primària. Membre del grup de recerca en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport.

LLUÍSVIDAÑA FERNÁNDEZ

Granada, 1960. Llicenciat en Història i en Geografia i doctor en Geografia Humana per la UIB (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.

MARGALIDA VIVES BARCELÓ

Palma, 1978. Llicenciada en Psicopedagogia, doctora amb Menció Europea en Ciències de l'Educació per la UIB. Professora ajudanta doctora del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Entre les seves línies de recerca principals hi ha la qualitat de vida, el suport social a les persones grans, l'aprenentatge al llarg de tota la vida, la inadaptació infantil i juvenil i la resolució de conflictes. Ha fet una estada a la Universitat de Sheffield treballant amb el doctor Alan Walker en la qualitat de vida en la gent gran. És membre del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) de la UIB.



Anuari de l'educació de les Illes Balears 2014



Universitat
de les Illes Balears



Govern de les Illes Balears
Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats