anuari de l'educació de les Illes Balears 2015

Colonya
Fundació Guillem Cifre

Carme Orte Socias / Lluís Ballester Brage
Directors

ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS

2015

UIB Universitat de les Illes Balears

Colonya Fundació Guillem Cifre

Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2015

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 per la doctora Carme Orte Socias.

Consell de Direcció

Directors: Dra. Carme Orte Socias i Dr. Lluís Ballester Brage

Secretari: Dr. Joan Amer Fernàndez

Vocals:

Dr. Josep Lluís Oliver Torelló
Dra. Belén Pascual Barrio
Dra. Margalida Vives Barceló
Dra. Maria Antònia Gomila Grau
Dra. Rosario Pozo Gordaliza

Consell assessor:

Dr. Pere Alzina Seguí
Sr. Bartomeu Cañellas Roca
Sra. Isabel Cortada Marín
Sr. Jordi Escudero
Sr. Manuel Perelló Beau
Dra. Gemma Tur Ferrer
Dr. Lluís Vidaña Fernández

* © del text: els autors 2015
* © 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 dóna la font i l'autor o autora.

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

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

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

GIFES: Dra. Carme Orte Socias. 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: carmen.orte@uib.es

SUMARI

PRESENTACIÓ 6

- **MAR ENLLÀ EN LA RESPOSTA EDUCATIVA** 7
  Per Josep Antoni Cifre

PRÒLEG 9

- **L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS EN TEMPS DE CANVIS** 10
  Per la Direcció de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears

I. INTRODUCCIÓ 14

- **UN PACTE PER L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS** 15
  Per la Direcció de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears

II. EL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS 51

- **EL SISTEMA EDUCATIU NO UNIVERSITARI A LES ILLES BALEARS EN XIFRES (2015)** 52
  Per Belén Pascual

- **UN CAS D'ESTUDI I REFLEXIÓ: LA PROPORCIÓ PÚBLICA/CONCERTADA A L'ILLA DE MENORCA** 66
  Per Pere Alzina

- **L'ATENCIÓ PRIMERENCA A LES ILLES BALEARS** 88
  Per Miguel Ángel Capó-Juan, Berta Z. Vargas, Juana Pedrosa, Ana Mateu, M. de Lluc Alberti i Neus Riera

- **NECESSITATS ESPECÍFIQUES DE SUPORT EDUCATIU A EIVISSA** 111
  Per Comissió específica NESE del Consell Escolar Insular d'Eivissa

- **BALANÇ SOBRE EL DESPLEGAMENT DELS PROGRAMES DE DIVERSIFICACIÓ CURRICULAR EN INSTITUTS D'ENSENYAMENT SECUNDARI DEL MUNICIPI DE PALMA (MALLORCA)** 120
  Per Joan Amer i Belén Pasqual

- **LA INCULTURA TECNOLÒGICA DE LA LOMQE** 134
  Per Ester Micó i Sergio Serrano

- **L'ESCOLA SUPERIOR D'ART DRAMÀTIC DE LES ILLES BALEARS (ESADIB): PASSAT, PRESENT I REPTES DE FUTUR** 157
  Per Martí B. Fons

- **DISSENY I PROJECTES D'APRENENTATGE-SERVEI** 175
  Per Maria del Pilar Rovira, Irene Mestre i Maria F. Abando

- **EL CONSERVATORI SUPERIOR DE MÚSICA DE LES ILLES: UN CENTRE PENDENT DE RESOLUCIÓ** 195
  Per Miquel Estelrich

- **CARACTERÍSTIQUES I TENDÈNCIES DE LA UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS** 208
  Per Lluís Ballester i Andrés Nadal

III. ELS RESULTATS DEL SISTEMA ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS: ESTUDIS I INDICADORS 231

- **LA REPETICIÓ DE CURS EN L'ENSENYAMENT OBLIGATORI** 232
  Per Bartomeu Cañellas i Heracli Portas

- **LA PERCEPCIÓ DE LA PRESÈNCIA D'ALUMNAT ESTRANGER AL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS** 252
  Per Lluís Vidaña

IV. L'EDUCACIÓ SOCIAL A LES ILLES BALEARS: REALITAT, ESPAIS I INSTITUCIONS. 273

- **PARTICIPACIÓ DE JOVES UNIVERSITÀRIES AL PROJECTE EUROPEU «A BRIDGE OF COMMUNICATION BETWEEN YOUNG PEOPLE AND DECISION-MAKER»** ... 274
  Per Carme Orte i Margalida Vives

- **EXPERIÈNCIES D'INTERVENCIÓ SOCIOEDUCATIVA EN ELS CENTRES EDUCATIUS DE LES ILLES BALEARS** 291
  Per Susana Salas, Llorenç Coll i Isabel Cortada

- **ANÀLISI DE LES COMPETÈNCIES PROFESSIONALS DELS FUNCIONARIS DE CARRERA AMB RESPONSABILITAT DIRECTIVA I DELS TITULARS D'ÒRGANS DIRECTIUS DE DESIGNACIÓ POLÍTICA DE L'AJUNTAMENT DE PALMA** 309
  Per Lluís Ballester, Juan José Montaño i Pedro Ángel López

V. RECERCA I INNOVACIÓ PEDAGÒGICA A LES ILLES BALEARS 328

- **L'ESCOLA MUNICIPAL DE MALLORQUÍ DE MANACOR I LA RECUPERACIÓ DEL PAPER EDUCATIU I SOCIAL DE LA LLENGUA CATALANA A MALLORCA (1960-1980)** 329
  Per Daniel Sáez

- **AMBIENTS COM A FILOSOFIA EDUCATIVA EXPERIÈNCIA DE L'ETAPA D'INFANTIL** 348
  Per Esther Zarrias i Sandra Icasuriaga

- **UNA ULLADA A L'ESCOLA INFANTIL DE SANT CLIMENT** 359
  Per M. Jesús Olives, Immaculada Mas, Tori Saura, Rosa Marí, Esperança Anglada, Marta Cardona, Laia Obrador i Marian Cànovas

- **CLÀSSIQUES AMB TIC** 374
  Per Beatriz Pérez

- **EDUCACIÓ CONSCIENT, EDUCACIÓ COHERENT** 386
  Per Esther Zarrias, Jana Suau i Sandra Icasuriaga

VI. EL MONOGRÀFIC DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ: L'AUTONOMIA DE CENTRES .. 392

- **L'AUTONOMIA I LA DIRECCIÓ DELS CENTRES EDUCATIUS A CATALUNYA (2009-2014)** 393
  Per Alberto del Pozo i Carles Mata

- **QUINA AUTONOMIA DE CENTRES?** 444
  Per Manuel Perelló i Llorenç Lloþ

- **ANÀLISI DELS ASPECTES CLAU DE L'AUTONOMIA DE CENTRES A PARTIR DE LES PERCEPCIONS I VALORACIONS DE DIRECTIUS I PROFESSORAT DE PRIMÀRIA I DE SECUNDÀRIA. COM ES POT CANVIAR LA DINÀMICA DEL CENTRE** 472
  Per Antoni Morante i Manuel Perelló

RELACIÓ DE COL·LABORADORS I COL·LABORADORES DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS 2015 529

PRESENTACIÓ

Mar enllà en la resposta educativa

Per Josep Antoni Cifre

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

La realitat té una capacitat de sorpresa infinita. És ben cert allò que diuen "que supera la ficció". Quan em disposo a escriure aquestes línies d'introducció a l'Anuari del l'Educació 2015, el món ha assistit, atònit, a un atemptat terrorista als carrers de Paris. Encara no se sap la quantitat de víctimes d'aquesta barbaritat, potser mai la humanitat pugui conèixer la quantitat de víctimes de la ignorància, intransigència, absolutisme i de la irracionalitat. Permetin que deixi testimoni en aquestes pàgines de la solidaritat de la Fundació Guillem Cifre de Colonya amb totes les persones que tant directament han sofert aquests drames.

Fa poc temps, vaig escoltar com un alt càrrec polític de la nostra Comunitat deia que en un món globalitzat la capacitat d'un país no sols s'avaluava en la capacitat de fer front als seus problemes domèstics, sinó també en com aquestes solucions eren projectades més enllà de les seves fronteres administratives. Les comparatives i referències en els entorns internacionals són constants i d'aquí que en puguem deduir una certa necessitat de ser coneguts o reconeguts en els nostres entorns. Es constitueix en una espècie d'exposició i exhibició permanent per tal de singularitzar-se dins els entorns comunicatius de la globalització. Aquest fet, en sí mateix, com tot, té repercussions positives i negatives. Dins les primeres, vull destacar el coneixement i les comparatives i referències a sectors que poden informar i orientar els Estats quant a la gestió i inversió dels seus recursos i dels drets i oportunitats socials que cal garantir.

Resulta evident, dins l'entorn referit en el paràgraf precedent, que el sistema educatiu dels països s'ha convertit en comparativa constant dins el marc o espai comunicatiu europeu. A l'Estat espanyol, en els darrers temps, l'Educació ha estat un eix inestable on hi ha mancat no sols un important consens sectorial i administratiu, sinó també un esforç d'informació social. Aquesta situació ha estat àmpliament tractada a l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears, sense deixar de banda, un altra dels seus objectius fonamentals: donar a conèixer el bo que té els nostre sistema educatiu i els magnífics treballs i experiències dels professionals de l'educació en un important nombre de matèries i problemàtiques, que es manifesten en els centres d'ensenyament i formació. El coneixement i la informació és la base de qualsevol actuació i aquest és i ha estat l'objectiu de la Fundació Guillem Cifre de Colonya en el patrocini de l'Anuari: facilitar el coneixement del sistema educatiu de les Illes Balears a través dels seus professionals, com a base per conèixer el que tenim per saber el que volem.

Des del seu inici l'Anuari de l'Educació ha estat una tasca encomanada al Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social de la Universitat de les Illes Balears. Pensam que és la millor garantia del seu contingut. La seva referència en el sector educatiu ha esdevingut amb els anys imprescindible i n'estem convençuts de la seva validesa com eina pel sector de l'Educació. La problemàtica educativa no es resol d'un dia per l'altre, però la feina constant i la coherència amb el que ets i vols arribar a ser és una fortalesa que s'imposa a qualsevol debilitat. Actualment, hi ha una demanda social de resposta a les problemàtiques educatives. Com ho fem, en dependrà no sols el que som i serem sinó també el reconeixement i valor de la nostra societat en el seu entorn.

PRÒLEG

L'anuari de l'educació de les Illes Balears en temps de canvis

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

L'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2015* és el dotzè informe que presentam a la societat de les Illes Balears, una nova edició, però, que suposa començar una nova etapa al nivell de direcció, però també amb un canvi polític i educatiu important dins la comunitat de les Illes Balears. Un canvi de direcció de l'Anuari, que serà compartida i col·lectiva com sempre, però; amb els mateixos objectius que ens varen impulsar a tirar endavant un projecte d'aquestes característiques. Tanmateix el més significatiu és, sense cap dubte, el canvi polític de les eleccions del 24 de maig, que ha implicat la derrota del govern del Partit Popular i de la seva política educativa i l'obertura d'un nou període de canvis, encara per concretar i per definir, però que es poden intuir de forma clara.

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 realitzar l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears, un anuari 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 és positiu que si se n'opina, 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 dóna, sinó perquè suposa un element negatiu de cara a la moral de la comunitat educativa i de la societat en general en relació amb l'educació.

De tot el que ha succeït a l'educació a les Illes Balears a causa de la política educativa que ha dut a terme el Govern balear, el que crida l'atenció és, sense cap dubte, que l'educació s'ha situat 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 Pitïuses o des de Mallorca. I això cal que sigui valorat de forma positiva, malgrat la conflictivitat educativa, que necessita que sigui abordada pels canals de la negociació de forma contundent i 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. I el pacte ha de ser el gran canvi que l'educació necessita a les Illes Balears.

Aquests dotze 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 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 dóna els resultats esperats.

En aquest sentit, en el de 2015 hi ha vint-i-quatre treballs, i té l'estructura i els continguts següents: A la «Introducció», i com una forma real i simbòlica de ser coherents amb el que hem defensat des de sempre, publicam el document d'Illes per un Pacte. Es tracta d'un document que és el punt de partida per posar les bases d'un consens educatiu a les Illes Balears.

Al segon apartat, «El sistema educatiu de les Illes Balears», en primer lloc es fa una radiografia sobre el sistema escolar de les Illes Balears en xifres; en segon lloc hi ha una anàlisi sobre la situació de

l'escola pública i concertada a Menorca; en tercer lloc estudiam la situació de l'educació primerenca, de l'educació especial a Eivissa i dels programes de diversificació curricular i del currículum escolar de tecnologia; en quart lloc, i a través de tres treballs, s'analitza la situació de l'educació superior no universitària a les Illes Balears: l'ESADIB, l'Escola Superior de Disseny i el conservatori Superior de Música. I, finalment, s'analitza la realitat del sistema universitari de les Illes 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 Illes Balears, a través de dos treballs: la repetició a primària i a secundària i la valoració dels programes d'atenció a la immigració.

Al quart apartat, «L'educació social a les Illes Balears: realitats, espais i institucions», oferim tres treballs: un sobre joves en acció, un sobre programes d'intervenció socioeducativa a l'escola i un tercer sobre el tema de la formació laboral.

Al cinquè apartat, «Recerca i innovació pedagògica a les Illes Balears», fem referència a una tesi doctoral sobre la història de l'Escola de Mallorquí de Manacor. Quant a la innovació educativa, hi incloem quatre treballs: un sobre ambients com a filosofia educativa, un altre sobre l' escola infantil de Sant Climent, un altre treball sobre clàssiques amb TIC i finalment un altre sobre educació conscient, com a educació coherent.

Al sisè i darrer apartat, «El monogràfic de l'Anuari de l'Educació», que enguany està dedicat a l'autonomia de centres, tenim tres treballs: un sobre l'autonomia de centres a Catalunya, un sobre l'autonomia de centres a Europa i finalment un tercer treball sobre la posició de directors de centres de les Illes sobre l'autonomia de centres.

A més, hem creat un consell assessor amb professionals de l'educació dels diversos nivells, amb experts i amb membres de la comunitat educativa de Menorca i de les Pitiüses. Un consell que pretén impulsar la participació de la comunitat educativa a l'Anuari i fer més ferma la seva continuïtat en el temps.

Seguim, doncs, amb els mateixos objectius, amb la mateixa il·lusió, amb les mateixes ganes. I sempre, però, amb la finalitat de poder, a través d'aquestes pàgines, contribuir a conèixer i a millorar l'educació de les Illes Balears.

Finalment, a més d'agrair a la Fundació Guillem Cifre de Colonya la col·laboració i la 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 una illes Balears més pròsperes econòmicament, més cohesionades socialment i més formades i cultes educativament.

I. INTRODUCCIÓ

Un pacte per l'Educació de les Illes Balears

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

No hi ha cap dubte que amb les eleccions de maig de 2015 s'ha acabat el període més conflictiu que ha tingut l'educació a les Illes Balears des de l'inici de la democràcia i des de l'assumpció de les competències educatives per part de la Comunitat Autònoma; en qualsevol cas, ara comença un altre període en el que s'ha de donar resposta, de veritat, als autèntics problemes que té plantejades l'educació a les Illes Balears. Però, al marge de la conflictivització de l'educació i de la trencadissa educativa que ha propiciat el govern del president Bauzá durant la passada legislatura, cal fer referència a un fet positiu: la proposta d'un pacte social per l'educació que ha realitzat i està realitzant la comunitat educativa de totes les Illes Balears. Una proposta de pacte educatiu que hem volgut incloure en aquesta introducció.

Efectivament, al marge de posar de manifest que la comunitat educativa – plural i diversa- ha fet de la necessitat virtut i ha possibilitat un document que vagi més enllà d'una legislatura, és necessari reivindicar aquest legat positiu d'aquesta legislatura educativa. El conflicte i la trencadissa s'han tornat elements per a posar les bases de la política educativa que necessita les Illes Balears per a resoldre, entre tots, els problemes reals i estructurals que té plantejats el nostre sistema escolar.

Des de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears hem reclamat, al llarg dels diversos anys, la necessitat d' un pacte educatiu que donàs estabilitat i continuïtat a les polítiques educatives des del consens i que faci possible la consecució d'una educació de qualitat i equitativa. I per això la nostra introducció d'enguany és el document del d'Illes per un Pacte Educatiu.

Pacte per l'Educació de les Illes Balears

INTRODUCCIÓ

La voluntat de construir un pacte educatiu per a les Illes Balears deriva de la constatació dels problemes greus que pateix la nostra societat, en especial en el camp de l'educació: fracàs escolar, burocràcia, corporativisme, inestabilitat normativa, manca de recursos suficients, etc. Per aquest motiu, un conjunt d'associacions, col·lectius de professorat, de directors, d'altres professionals, famílies i membres de la societat civil, en general, han posat en marxa un procés de construcció d'un gran pacte que posi les bases per a una profunda renovació del sistema educatiu. En aquest procés, totes les persones i organitzacions implicades, consideren que cal partir d'uns criteris generals bàsics i compartits per arribar als objectius proposats.

CRITERIS GENERALS COMPARTITS

1. Estabilitat del sistema educatiu

El pacte educatiu ha de tenir com a criteri bàsic l'estabilitat del sistema educatiu, de forma que els fonaments científics i normatius no depenguin de la conjuntura política del moment. Aquesta estabilitat es genera a partir del consens, fonamentat tant en la transparència de les dades de la situació, com del coneixement i aportacions dels experts, de la participació de la ciutadania i de la comunitat educativa. El consens ha de fer possible arribar a un marc general d'acords, més enllà de les diferències de cada col·lectiu.

2. L'educació com a servei públic basat en l'equitat i la qualitat.

Entendre l'educació com a servei públic significa promoure de manera efectiva que tota la ciutadania pugui exercir realment el dret constitucional a l'educació i que aquesta, sostinguda amb fons públics, sigui universal, que prengui com a fonaments la igualtat i l'equitat i ofereixi una educació de qualitat, oberta realment a tothom, sense cap tipus de discriminació.

3. Participació democràtica.

El procés que ha de permetre arribar a un pacte educatiu realista s'ha de basar en la participació efectiva, real i democràtica, de tots els actors implicats, sense que ningú es pugui sentir exclòs, per tal que en l'aplicació dels acords i en la gestió educativa les famílies i la societat se sentin plenament implicades, al costat dels professionals docents i de l'Administració.

4. Adequació als canvis socials i tecnològics.

L'elaboració del pacte, i la seva aplicació, ha d'adequar-se al context de canvis socials i a les exigències del futur. Per això, s'ha de plantejar de manera oberta, flexible i adaptada a les noves demandes socials i a les necessitats emergents de la societat.

SOCIETAT

1. **Introducció**

2. **Societat i educació (justificació)**

3. **Societat, entorn escolar i centre educatiu (propostes)**

   3.1. Ajuntament, administracions i recursos comunitaris
   3.2. Família i escola
   3.3. La participació activa de les famílies
   3.4. El paper dels professionals de l'escola vers les famílies
   3.5. El paper de les famílies vers l'escola
   3.6. La formació de les famílies i dels docents
   3.7. La participació de l'alumnat en el centre educatiu
   3.8. Nous perfils professionals
   3.9. Tercer Sector
   3.10. Sector productiu i formació professional

1. INTRODUCCIÓ

Educam i ens educam en comunitat, tots junts i entre tots: la família com a principal ens educatiu, el centre educatiu com a principal recurs de l'educació formal, i la resta d'agents i institucions com a suport i en complicitat. Els aprenentatges han d'apropar-se a l'equitat i contribuir al desenvolupament integral de les persones. Així doncs, per ser un centre educatiu del segle XXI, ha d'estar obert i connectat amb el món que l'envolta i acompanyar les persones al llarg de la seva vida. Per aconseguir-ho, serà necessari desenvolupar un treball en xarxa amb tots els recursos de què disposi la comunitat.

Les preguntes que han generat la reflexió principal d'aquest apartat han estat:

- Com podem millorar els vincles comunitaris per aconseguir una participació real, eficaç i fluida?
- Com ha de ser un centre educatiu obert a la comunitat?
- Quins són els recursos comunitaris necessaris per participar en l'educació dels infants i joves?
- Quines són les vies, procediments i engranatges més indicats perquè aquesta participació es converteixi en una autèntica eina per a l'aprenentatge per a la vida?
- Quin compromís ha d'adquirir el centre educatiu vers la societat que l'envolta?

Les propostes que es desenvolupen s'orienten cap el treball en xarxa i els vincles que aquest estableix amb l'educació, un treball que potencia la complementarietat i la col·laboració entre les

institucions, associacions, organitzacions, col·lectius i individus de la comunitat d'un barri/poble, per unificar esforços i crear sinèrgies. En una societat en canvi constant com l'actual, es fa necessari reflexionar sobre el paper de la institució educativa i la seva interdependència amb altres entitats que també eduquen: la família, els mitjans de comunicació, els espais d'oci i diversió, organitzacions i associacions de la comunitat. Aquesta reflexió és necessària perquè l'educació ha d'integrar el *diàleg* d'aquesta xarxa per cercar punts de convergència, delimitar competències i cercar vies de comunicació i interrelació.

Per cercar alternatives i respostes és necessari partir d'un model de centre educatiu inclusiu: no tan sols pel que fa a les relacions dins dels centres, sinó també pel que fa a les relacions externes i de proximitat. Construir un centre educatiu inclusiu és una feina que mai no acaba, atès que la inclusió és un procés sense fi que cerca maneres més eficaces de respondre a la diversitat de l'alumnat. La inclusió implica aconseguir que cada alumne pugui desenvolupar al màxim les seves capacitats, independentment de la seva procedència, cultura, nivell social i grau de discapacitat. Implica reflexionar sobre la realitat present que hi ha a la societat i que es reflecteix al centre educatiu. Suposa crear processos innovadors de participació directa i indirecta que cal pensar i aprendre.

Des d'aquesta perspectiva, el paper de les administracions i la política educativa s'ampliarà radicalment. Exigirà un plantejament molt més obert que s'haurà de regular amb més pluralitat, així com amb més actors institucionals i amb més presència en el seu desenvolupament. Governar dependrà de la col·laboració entre un conjunt d'institucions i actors provinents de dins i fora del govern. Un nou model a través del qual la societat és governada amb la seva participació.

2. SOCIETAT I EDUCACIÓ

La participació de la comunitat educativa (alumnat, famílies, professorat, serveis, organitzacions, associacions, etc.) és un mitjà imprescindible per a la millora educativa: ens apropa a un centre educatiu obert, dinàmic i de qualitat, on tothom té cabuda (escola inclusiva) i on tothom participa del fet d'educar des de la metodologia de treball en xarxa i les eines que aquesta ofereix.

És important i urgent construir una societat capaç de fomentar una educació que ensenyi les paradoxes següents:

- La paradoxa de la diversitat que vincula i valora les diferències.
- La paradoxa del coneixement que progressa, transforma i estableix fonaments.
- La paradoxa de la llibertat que defensa les llibertats democràtiques que suposen els fonaments de la nostra societat i posa els límits i les normes necessàries.

Aquest procés s'ha de fer pensant que ni la societat ni l'educació són un producte (una mercaderia) sinó una intel·ligència col·lectiva, cooperativa i col·laborativa al servei de la comunitat i dels individus.

3. SOCIETAT, ENTORN ESCOLAR I CENTRE EDUCATIU

L'objectiu de les comunitats d'aprenentatge és fomentar el treball en xarxa organitzat, planificat, gestionat amb bones pràctiques i orientat a millorar la qualitat de l'aprenentatge i el desenvolupament integral dels infants, dels joves i d'altres col·lectius.

Aquest propòsit només serà assolible amb el compromís i la responsabilitat de tothom, de cada individu i col·lectiu, i de cada institució. S'ha d'avançar conjuntament perquè cada centre educatiu, en el marc de la seva autonomia, desenvolupi i sigui nucli de radiació d'una educació integral de la persona. Aquest treball en xarxa ha de ser articulat, dinàmic, flexible i coherent.

3.1. Ajuntament, administracions i recursos comunitaris

L'ajuntament, com a administració més propera als ciutadans, ha d'augmentar i millorar la seva col·laboració en els centres educatius. En aquest sentit, es fa necessari fomentar la participació d'un representant de l'Ajuntament en els consells escolars, que serveixi de nexe entre l'administració local i el Projecte Educatiu del Centre i el del municipi/ciutat educadora. Per exercir el seu rol de manera eficient ha de:

- Conèixer el funcionament del centre escolar, adequant la seva funció i actuacions a la naturalesa pública o concertada dels centres
- Tenir una capacitació adient en relació a la tasca educativa.
- Ser capaç de gestionar les respostes, les preguntes i necessitats de la comunitat educativa pel que fa a la gestió municipal que sorgeixin en el consell escolar.
- Facilitar que el centre educatiu participi del projecte de municipi/ciutat educadora.

Una administració coordinada i eficient, juntament amb la col·laboració del teixit associatiu, ha de proporcionar les infraestructures i els recursos materials, econòmics, relacionals, culturals i humans que garanteixin un funcionament de qualitat de les entitats del tercer sector. Ha d'augmentar els recursos personals professionals atenent les necessitats de cada context, tant en els centres educatius com en l'entorn comunitari i ciutadà.

A més a més, també serà deure de l'Administració dotar de tot el suport necessari, tècnic si cal, i d'infraestructures a totes les entitats que no estiguin constituïdes formalment, però que puguin demostrar el treball que realitzen en el centre educatiu i en la comunitat.

Per tal d'avançar vers un model de societat educadora, es potenciaran diferents vies:

- Un Consell Socioeducatiu que:
  - Valorarà el seguiment de l'educació amb indicadors consensuats i en farà propostes de millora.

- Estarà format pel Consell Escolar Municipal, les associacions del tercer sector, els sectors professional i industrial i el Consell d'Infants i Joves, on n'hi hagi.

- Paral·lelament, s'enfortiran tant les xarxes de dinamització municipal ja existents (Agendes Locals, Consells de Joventut, Consell de Formació Professional, associacions juvenils de lleure, Consells Municipals d´Educació, etc.), com les noves maneres d'associacionisme que estan sorgint actualment (plataformes ciutadanes, grups informals, grups de consum, xarxes de consum, cercles de participació ciutadana, etc.) o que ho poden fer en un futur.

- Els municipis, des del treball en xarxa i amb la col·laboració del Consell Socioeducatiu, dissenyaran un Projecte Educatiu de Ciutat que permetrà planificar i endreçar les polítiques educatives del municipi. Elaboraran propostes, compromisos permanents i dinàmics i cercarà tant la participació com el compromís ciutadà amb l'educació. Ajudaran a definir el model de ciutat que es vol i els valors que el sustenten. Concretaran accions, establiran, planificaran i organitzaran el treball cooperatiu entre administracions i ciutadania.

- Es fomentarà la participació dels joves i infants en les decisions del municipi, per tal de forjar-ne una cultura democràtica de qualitat.

- Els centres educatius estaran oberts a la comunitat. Es dissenyaran plans d'obertura de centres, tant per a la utilització de les seves instal·lacions (pistes esportives, biblioteques, mitjans tecnològics i informàtics, etc.) com per a la formació permanent de les famílies de l'entorn més immediat i de la comunitat en general.

- Es potenciaran les funcions dels consells escolars de centre, d'àmbit municipal, insular i d'Illes i se n'ampliaran les competències

- Dins aquest teixit, s'afavorirà l'acostament entre les universitats i l'entorn educatiu per crear espais de diàleg i col·laborar en la formació dels futurs professionals, la innovació pedagògica i l'intercanvi d'experiències.

- Es promouran mecanismes d'intercanvi d'informació entre tota la comunitat educativa

3.2. Família i centre educatiu

És necessari situar-se en una perspectiva holística de l'educació per poder desenvolupar el punt de partida: l'educació és l'eina primordial per a canviar el món i per a fer avançar la humanitat en clau ètica i comunitària.

Així doncs, resulta imprescindible la participació de tots i cadascun dels agents de la comunitat educativa: especialment la de les famílies, que en són una institució clau. Per tant, la formulació ja no serà família i centre educatiu, sinó comunitat educativa: entesa com un ens plural que abriga la suma de sinèrgies abocades a l'èxit escolar dels infants i joves que hauria de resultar, de fet, una part important de l'èxit per a la vida.

La gestió i l'aprenentatge de la participació serà un factor decisiu. Per fer-ho realitat, caldrà possibilitar una sèrie de condicions que han de coexistir i s'han d'assegurar:

- La integració dels objectius, de les decisions, de la planificació, de l'organització i de l'avaluació del procés dels diferents agents educatius del centre educatiu en un projecte comú com és el Projecte Educatiu de Centre.

- El repartiment de tasques i de responsabilitats entre tots els agents del centre escolar.

- La participació activa en la vida escolar de tots els col·lectius.

- El paper del centre educatiu i dels professionals vers les famílies des de la cooperació, el diàleg i la col·laboració en la presa de decisions. Només així, el centre educatiu serà un lloc per compartir models de bones pràctiques educatives, d'espai de formació, d'informació i d'ajuda per enfortir la competència parental.

- La necessitat de compartir formació de pares, mares, tutors legals i docents per poder acompanyar els infants i joves en el seu procés educatiu. Són necessaris nous perfils professionals dintre del centre educatiu.

3.3. La participació activa de les famílies

La participació de les famílies i de tota la comunitat en els centres escolars suposa una transformació radical en l'educació.

La relació i la comunicació entre el centre i la família haurà de ser més efectiva per aconseguir-ne una participació engrescadora, **fluida** i activa. Per tant, el pacte incentivarà:

- Les comunitats d'aprenentatge, enteses com un projecte de transformació social i cultural d'un centre educatiu i del seu entorn, per aconseguir uns processos d'aprenentatge que incideixin en la millora de l'educació. No només dels infants i joves, sinó també del seu entorn.

- Crear les condicions per facilitar la participació de les famílies en la dinàmica escolar i fomentar-ne l'entrada a les aules per cooperar en projectes educatius.

- Assegurar les vies i els espais per a la participació de les famílies en la gestió dels centres i en la definició del projecte educatiu. A més de la participació en el Consell Escolar, serà necessari:

  - Crear comissions de treball que permetin participar en la definició del Projecte Educatiu de Centre mitjançant un acord de compromís de drets i deures en l'àmbit familiar i que sigui coherent amb els objectius educatius establerts conjuntament. Per aconseguir-ho, hauran de tenir una participació activa en els òrgans participatius de coordinació no docent que es considerin necessaris.

  - Hauran de comptar amb indicadors d'avaluació que els permetin seguir-ne i avaluar-ne el desenvolupament.

- Capítol especial mereixen les APIMA, com a principals vies de representació del col·lectiu de famílies i tutors legals, en el seu cas. Per tal d'aconseguir-ne una gestió més eficaç, el pacte proposa que no funcionin exclusivament al seu centre, sinó que es crein mecanismes per facilitar-ne la coordinació entre les del mateix entorn o de tipologia semblant i que comparteixin models de gestió. S'ha d'incloure, donada la realitat actual, el nou model d'assemblees de pares, mares i tutors/es de centre, ja que tenen un caràcter més horitzontal i hauran de formar també part del treball en xarxa, per integrar-se a la vida activa del centre escolar i la comunitat: Consell Escolar, comissions de feina, plataformes de barri, els consells creats, etc.

3.4. El paper dels professionals del centre educatiu vers les famílies

L'equip docent ha de facilitar l'establiment de ponts amb les famílies i amb aquesta finalitat:

- Es concretaran espais de treball, de col·laboració i de comunicació per a la vinculació i relació família-centre educatiu que es regiran per les directrius que marquin les polítiques educatives i es concretaran en el Projecte Educatiu de Centre. S'ha d'afavorir l'entrada als centres escolars de diferents especialistes (administratius, tècnics d'informàtica, monitors de temps lliure, terapeutes, bibliotecaris, arxivistes, etc.) perquè realitzin tasques per a les quals no sigui imprescindible tenir una formació docent. Així, s'alliberarà la càrrega lectiva dels docents, es flexibilitzarà el seu horari i, d'aquesta manera, s'afavoriran els espais de treball, de col·laboració i de comunicació entre ells.

- Es revisarà el concepte conciliació família-centre educatiu per afavorir-ne la participació: horaris d'atenció més flexibles –adaptats a les jornades laborals reals– i utilització de les noves tecnologies per fomentar una comunicació més àgil. S'instarà a les parts que negociïn els convenis que garanteixin els permisos laborals per assistir a reunions als centres educatius i participar així de manera més activa en l'educació dels seus fills.

- Es tindrà present que tota la comunitat educa i, per això, els espais comunitaris d'oci es contemplaran com a part d'una educació individualitzada i integradora.

- Es potenciarà el sentiment de pertinença a través de projectes inclusius que entenguin els espais comunitaris d'oci com a agents actius dins l'acció educativa.

- Amb la finalitat d'avançar cap a una educació més personalitzada, es flexibilitzaran i afavoriran les opcions de decisió de les famílies sobre l'escolarització sempre des de criteris que d'equitat i d'inclusió.

- S'ha de fomentar la convivència democràtica per a aconseguir un clima escolar positiu basat en la confiança.

- Serà necessari mantenir una comunicació regular amb les famílies per informar-les del procés educatiu dels seus fills i filles, reforçant la funció tutorial de tot el professorat.

- S'oferirà assessorament a les famílies des d'un model de relació cooperatiu.

- S'han de conèixer les noves realitats familiars, socials, econòmiques i culturals per oferir les respostes necessàries des del centre educatiu.

3.5. El paper de les famílies vers el centre educatiu

- Respectar, promoure i col·laborar en el desenvolupament del Projecte Educatiu de Centre que haurà estat concretat conjuntament i en el desenvolupament de la resta de documents que regulen l'activitat educativa i organitzativa del centre.
- Implicar-se en el coneixement del centre educatiu i aprofitar els canals comunicatius que hi ofereix.
- Vetllar perquè els infants i joves compleixin les normes de convivència del centre i participar activament en l'assoliment d'un clima positiu.
- Fomentar en els infants i joves la resolució dialogada i positiva dels conflictes.
- Garantir l'assistència diària dels infants i joves al centre escolar.
- Interessar-se per l'evolució personal i els aprenentatges dels infants i joves.
- Aprofitar els mecanismes de participació i col·laboració que ofereix el centre escolar per implicar-se en el procés educatiu dels seus fills i filles.
- Assistir a les reunions i entrevistes.
- Comunicar al centre les informacions rellevants que puguin incidir en el procés educatiu del seu fill o filla.

3.6. La formació de les famílies i docents

Per aconseguir el desitjat èxit escolar de filles i fills, la bona formació de les famílies serà un dels factors clau que caldrà promoure decididament.

Per tal d'assolir-ne l'òptima formació:

- Les famílies i el centre educatiu concretaran a través dels espais compartits la reflexió conjunta i les vivències en el programa de l'escola de famílies d'acord amb les necessitats que vagin sorgint i aprofitant els recursos comunitaris existents.
- Es promourà la formació *aprendre entre iguals* de pares i mares en temes educatius, i en el suport als seus fills i filles en aspectes procedimentals o conceptuals.
- Es desenvoluparà la formació específica adreçada al professorat per millorar les relacions amb les famílies i fomentar-ne la participació. La formació en participació és necessària perquè es produeixi un apropament.

3.7. La participació dels alumnes en el centre educatiu

Una de les funcions del centre educatiu és educar per a la democràcia: desenvolupar les capacitats i habilitats per a una convivència social fonamentada en la solidaritat, la participació i el respecte. Aquesta funció ha de ser transversal al centre educatiu. En aquest context, és imprescindible escoltar i fomentar les veus dels infants i joves: són els protagonistes principals dels processos que s'hi donen. La qualitat de les experiències educatives que hi visquin constitueixen un aspecte fonamental de la seva formació integral. Amb aquest objectiu es concreten les següents propostes:

- Desenvolupar dinàmiques per ampliar la vivència democràtica de l'alumnat, tant al centre com a l'aula, que s'hauran de concretar al pla de convivència. Es tracta d'ensenyar a participar, participant.

- Col·laborar en la presa de decisions que afecten el centre educatiu (projecte educatiu, pla general, pla de convivència, etc.) omplint de contingut i apoderant realment l'alumnat en la participació mitjançant els delegats de curs, la Junta de delegats, les associacions d'estudiants, assemblees d'aula, Consell d'alumnat, representants al Consell Escolar...

- Intervenir en la presa de decisions que afecten el projecte de ciutat educadora a través de la participació en el Consell dels Infants i Joves que forma part també del Consell Socioeducatiu.

- Incloure el treball cooperatiu com a manera de potenciar el sentiment de grup, de responsabilitat comuna, de sentiment col·lectiu, d'actituds d'ajuda i cooperació.

- Introduir metodologies educatives actives i constructives que situïn els infants com a protagonistes del seu aprenentatge.

3.8. Nous perfils professionals

Als centres educatius, s'hi hauran d'incloure nous perfils professionals per a desenvolupar el treball en xarxa i per a assegurar l'atenció educativa individualitzada. En aquest sentit, s'haurà de fer una coordinació amb altres serveis i professionals. L'objectiu final és que el centre educatiu sigui un context obert, on tothom cooperi amb la tasca socioeducativa i que, segons les necessitats detectades, tengui els serveis comunitaris a la seva disposició. Per aquest motiu, és important assegurar el nombre adient de professionals assignats per a cada centre. Es fa referència a educadors socials, talleristes, treballadors familiars, psicòlegs, psicopedagogs, pedagogs, personal sanitari, personal de seguretat, sociòlegs, antropòlegs, especialistes en prevenció de riscos, auxiliars tècnics educatius (es considera que seria necessari redefinir la seva tasca, per tant se n'haurà de valorar la tasca i funció).

Quant a l'etapa 0-6, cal destacar també la importància del seguiment i del suport a les famílies que des del treball en xarxa es dugui a terme. Es crearan espais familiars per oferir suport a la criança i l'educació dels fills i filles en una etapa de vital importància per al desenvolupament integral dels infants que no té la contemplació legislativa necessària.

S'ha de potenciar la idea que la comunitat és molt important. No només s'educa al centre escolar, sinó que qualsevol moment de la vida d'un infant és educatiu. Tal i com diu la dita africana: *Per educar un infant fa falta tota la tribu*.

3.9. Tercer Sector

El tercer sector és el teixit associatiu en tots els àmbits socials. Hi ha d'haver un treball en xarxa entre els agents d'educació formal i no formal. El treball en xarxa és més que la coordinació (intercanvi d'informació), és una articulació comunitària: col·laborar de forma estable i sistemàtica, per evitar duplicitats, competència entre recursos, descoordinació i potenciar el treball en conjunt. Per això caldrà:

- Desenvolupar el treball comunitari i el temps lliure a través dels agents comunitaris que hi estan implicats.

- Als centres educatius, introduir-hi metodologies i continguts curriculars relacionats amb el coneixement del tercer sector i el voluntariat. A més, es potenciarà la participació de l'alumnat com a voluntariat en entitats socials i ciutadanes.

- Millorar els sistemes de formació dels professionals que estan implicats en aquest sector.

- Utilitzar els espais comunitaris (biblioteca, museus, etc.) per engegar projectes de col·laboració entre diferents associacions i institucions.

- Fomentar la participació del conjunt d'agents socials de la comunitat als consells escolars.

- Formular propostes formatives, organitzatives, de gestió i de seguiment per tal de garantir un funcionament de qualitat de les entitats associatives no formals que poden sorgir del Consell Socioeducatiu.

- Reformular la dimensió de l'oci i la diversió com a un espai de treball comunitari a través del Consell Socioeducatiu. Necessitem entendre aquest espai, la seva funció, els seus límits i continguts. Cal crear nous continguts i una nova gestió.

3.10. Sector productiu i formació professional

El disseny de l'oferta formativa de FP se sotmetrà a l'anàlisi de les necessitats del context i tindrà com a punt de referència els models d'èxit d'altres llocs. Així doncs, l'oferta formativa s'adequarà a les necessitats laborals del segle XXI, i és per això que:

- Es crearan plataformes intersectorials amb una estructura organitzativa coordinada i estable en què prenguin part tots els agents implicats en el desenvolupament de la formació professional (administracions educativa i laboral, centres educatius, agents socials, empreses i cambres de comerç). per a la definició d'una oferta formativa, presa de decisions i per a la prevenció i resolució de conflictes.

- S'integraran els tres subsistemes de formació (inicial, ocupacional i contínua) en el desenvolupament de polítiques de formació al llarg de la vida. A les Illes Balears es podrà aprofitar el nombre reduït de centres per avançar cap a un model consorciat que integri sota el paraigua dels centres formatius tota l'oferta de formació professional.

- Es facilitarà l'accés i l'ús d'infraestructures i de tecnologia de les empreses per part del centres i viceversa.

- S'aprofundirà en l'actualització professional del professorat i la millora en la dimensió pràctica del currículum. L'actualització professional del docent és una condició indispensable per a poder oferir una formació pràctica de qualitat a l'alumnat. La col·laboració entre els centres i les empreses permetrà millorar l'expertesa pràctica en la formació de l'alumnat. A més, aquesta col·laboració facilitarà el contacte del professorat amb els professionals del sector i la participació en activitats de reciclatge en les empreses i en els centres.

- Es permetrà la contractació de professorat especialista en els centres de formació professional. Cal apostar per la contractació de professorat que provingui del camp professional i que mantingui la seva activitat en el sector productiu. La figura del professor especialista (a totes les especialitats) permetrà que els centres contractin professionals d'èxit i amb experiència reconeguda que, a pesar de no tenir la titulació adient, puguin aportar a l'ensenyament reglat un coneixement molt específic i actualitzat en un determinat camp d'activitat. La figura de l'especialista (a totes les especialitats) permetrà que els centres contractin professionals d'èxit i amb experiència reconeguda que puguin aportar a l'ensenyament reglat un coneixement molt específic i actualitzat en un determinat camp d'activitat. A aquests personal se'ls haurà d'oferir una formació pedagògica mínima i de funcionament del centre.

- Es durà a terme un control de qualitat i d'avaluació real de les pràctiques formatives (FCT). S'allargaran els períodes de pràctiques perquè l'alumnat pugui tenir una visió empresarial global, i no només tècnica o productiva.

- Els programes formatius de les FCT cercaran l'eficiència, les destreses i els ajustaments a les possibilitats que poden oferir les empreses. Les empreses han d'avançar vers un tarannà més formatiu per atendre l'alumnat com a aprenents en etapa de formació.

- Dotació als centres dels espais i recursos adients per als ensenyaments que hi imparteixen.

- Adequació del nombre d'alumnat aprenent que un professor pot atendre (ràtios no superiors a quinze aprenents per aula).

- Integració d'especialistes per sectors/professionals/tècnics que formin part d'empreses i facin de pont entre l'àmbit laboral i l'educatiu, entre aprendre i actuar.

- Creació d'un Consell Socioeducatiu format per persones que representin tots els sectors: de l'educatiu (docents, famílies, estudiants), de l'econòmic (empreses), del professional (Col·legis), del tercer sector (entitats socials vinculades) i de l'administratiu (Conselleria, municipis).

- Aquest Consell disposarà d'un termini de dos anys per vertebrar un procés de participació social que desemboqui en el disseny d'un pla d´acció a partir de les propostes d'aquest pacte. El Pla d'Acció es fonamentarà en un diagnòstic rigorós i de qualitat. Haurà d'incloure els indicadors que permetin valorar l´impacte de les accions que es duran a terme, així com l'eficiència dels agents que les gestionaran.

- Per altra banda, es fa necessari que la regulació de la Conselleria de treball inclogui tot el relacionat amb la formació professional dels futurs treballadors com a condició indispensable que poder tenir un contracte de treball.

POLÍTIQUES PÚBLIQUES I ADMINISTRACIÓ

1. **Diagnòstic**
2. **Organització escolar**
   - 2.1. Planificació escolar (inclou infraestructures)
   - 2.2. Ràtios
   - 2.3. Horaris i mesures de conciliació
3. **Equitat i educació inclusiva**
   - 3.1. Social (prevenció de riscos d'exclusió)
   - 3.2. Personal: atenció individualitzada
4. **Sistema educatiu**
   - 4.1. Ensenyaments obligatoris
   - 4.2. Ensenyaments no obligatoris
5. **Model lingüístic**
6. **Avaluació del sistema educatiu**
   - 6.1. Avaluació del sistema educatiu
   - 6.2. La Inspecció
   - 6.3. Sistema d'indicadors educatius
   - 6.4. Redefinició del paper de l'Administració educativa
7. **Finançament**
8. **Estabilitat del sistema educatiu**

L'objectiu d'aquest apartat és definir i concretar tot allò que correspon a l'Administració pública en el camp de l'educació.

1. DIAGNÒSTIC

L'Administració realitzarà periòdicament un diagnòstic del sistema educatiu i el farà públic.

2. ORGANITZACIÓ ESCOLAR

2.1. Planificació escolar (infraestructures)

Una mala planificació és garantia de fracàs escolar. La planificació escolar s'ha de plantejar en funció de la demanda i no en funció de l'oferta. L'Administració ha de respondre a les necessitats socials d'escolarització i a les demandes de les famílies amb la dotació de places escolars públiques suficients.

La distribució dels centres ha d'incloure el criteri d'equilibri entre demografia i territori: l'alumnat no ha de tenir els centres escolars massa lluny de casa a les zones poc poblades, ni s'ha de distribuir de forma desigual a les molt poblades.

Per tal de facilitar la participació i la coordinació en el dia a dia dels centres educatius, les polítiques educatives promouran els centres escolars de dimensions apropiades. S'han d'evitar els centres sobredimensionats.

Cal plantejar a la xarxa pública la possibilitat de centres 3-16 (Infantil, Primària i ESO). En aquests centres, per garantir l'oferta d'optativitat exigida per l'ESO, s'haurien d'assegurar les tres línies en aquesta etapa.

Es garantiran la planificació i l'acció integrades dels serveis socials i educatius adreçats a la primera infància. Per fer-ho possible, es comptarà amb les dades actualitzades permanentment de la situació de la infància a les Illes Balears.

S'ha de reforçar i ampliar el criteri d'equitat en l'escolarització**.** L'administració ha d'afavorir l'escolarització equitativa de l'alumnat. Hi ha factors socials, territorials i de capacitat dels centres que també s'han de considerar.

L'escolarització de l'alumnat NESE es farà de forma equilibrada entre els centres sostinguts amb fons públics. En el cas de centres amb una ràtio elevada d'alumnat NESE, l'Administració dotarà al centre amb mesures o recursos compensatoris.

Els alumnes amb necessitats educatives especials han d'estar escolaritzats preferentment als centres ordinaris amb els recursos humans i materials necessaris per garantir una educació integral. Per a facilitar aquesta escolarització als centres ordinaris, en els casos necessaris, es comptarà amb unitats mòbils de suport a la inclusió procedents dels centres d'educació especial.

2.2. Ràtios

Tots els estudis sobre educació, entre ells els de l'OCDE, evidencien que la relació docent-alumne és un dels factors claus en l'èxit educatiu. I perquè aquesta relació sigui de qualitat, calen unes ràtios ajustades.

L'ajustament de les ràtios implica noves maneres d'entendre l'organització dels centres. L'alumnat ha de tenir més protagonisme en el procés d'aprenentatge. A més, cal desmitificar el triangle aula-grup d'alumnes-tutor i, fins i tot, crear noves formes d'arquitectura escolar més obertes i diversificades. Es tracta, en definitiva, d'una nova manera d'entendre el sistema educatiu, la funció docent i la del centre educatiu com a institució.

L'autonomia dels centres és imprescindible per assolir l'òptima relació alumne-docent. Per aquest motiu, les polítiques públiques facilitaran la flexibilització de les ràtios a partir de les propostes metodològiques dels centres i de les noves formes d'organització plasmades en els seus Projectes de Centre. Només així, es podran rendibilitzar els recursos humans dels centres i incidir directament en la relació alumne-docent per millorar-ne l'eficàcia d'intervenció.

Les ràtios hauran de ser més reduïdes, i s'haurà de tenir molt en compte la presència d'alumnat NESE i facilitar els desdoblaments i altres mesures de flexibilització organitzativa. En aquest sentit, es consideraria que les ràtios marcades per la LOGSE serien un màxim que no s'hauria de sobrepassar en cap cas.

2.3. Horaris i mesures de conciliació

L'Administració educativa determinarà els horaris dels centres d'obertura públics tenint en compte:

- les demandes de les famílies, les propostes dels centres i la necessitat de conciliar la vida familiar i laboral.

- els serveis i la cobertura complementària que pugui tenir la societat, d'acord amb la política formativa municipal i/o els contextos socials on estiguin situats els centres.

3. EQUITAT I EDUCACIÓ INCLUSIVA

3.1. Social (prevenció de riscos d'exclusió)

Per a famílies amb dificultats econòmiques o d'entorns desafavorits es desenvoluparan programes de suport a l'alumnat amb dificultats educatives.

S'ha d'assegurar que cap estudiant escolaritzat a les xarxes sostingudes amb fons públics no pugui continuar estudiant per falta de recursos econòmics. Es millorarà el sistema de beques i ajudes a l'estudi a més, si s'escau, de les corresponents a menjador i transport escolar per donar resposta a les necessitats de l'alumnat.

3.2. Personal: atenció individualitzada

L'Administració garantirà l'existència d'una xarxa integrada de serveis, de professionals i de programes de suport i reforç, amb criteris professionals, per donar resposta a les necessitats socials, culturals i educatives de l'alumnat i de les famílies.

D'acord amb criteris professionals, l'alumnat que presenti situacions molt complexes serà atès per professionals competents dins del mateix centre. S'evitarà l'atenció externalitzada.

Sembla convenient establir per part de l'Administració educativa un servei d'acompanyament dirigit a orientar l'alumnat que hagi abandonat els estudis obligatoris sense haver obtingut cap titulació. L'orientació haurà de tenir com a objectiu preferent reintegrar-lo al sistema educatiu a través d'un sistema de segona oportunitat.

4. SISTEMA EDUCATIU

L'Administració determinarà, amb caràcter general, el nivell d'assoliment de cada competència que l'alumnat ha de tenir al final de cada etapa. Cada centre, en el marc del seu Projecte Educatiu, definirà els processos i mecanismes que desenvoluparà per tal d'aconseguir-ho. De manera transitòria, hi ha d'haver un servei d'experts que puguin assessorar i supervisar els centres en aquest procés.

4.1. Ensenyaments obligatoris

És una necessitat peremptòria incrementar el nombre de joves que, una vegada obtingut el títol de graduat/da en l'ESO, continuï la seva formació en l'educació postobligatòria.

L'Administració haurà de facilitar les condicions que permetin adoptar als centres les mesures necessàries perquè tot l'alumnat finalitzi l'educació obligatòria amb els coneixements, competències bàsiques i valors necessaris per al seu desenvolupament personal i professional, i per a la seva continuïtat en estudis posteriors, en el marc de la formació i l'aprenentatge al llarg de la vida.

4.2. Ensenyaments no obligatoris

L'etapa escolar 0-3 anys és el primer cicle de l'educació infantil i l'Administració l'ha de potenciar com a tal, a més d'assegurar-ne la gratuïtat progressivament.

La gestió dels centres d'educació infantil anirà a càrrec de les administracions més properes per tal que les decisions organitzatives (horaris, calendari, serveis oferts, etc.) estiguin ben ajustades a les necessitats locals. Per aquest motiu, doncs, tindran un lloc rellevant en la gestió dels centres i la incardinaran amb els serveis socials del municipi.

Formació professional

Aquest punt ja s'ha tractat a un apartat del capítol de societat.

Educació i formació permanent.

Els Centres d'Educació d'Adults seran una peça molt important en el sistema educatiu per a la promoció de l'estudi al llarg de tota la vida i per a oferir oportunitats de reincorporació a les persones que, per causes diverses, hagin abandonat el sistema educatiu. D'acord amb això, l'organització modular, la distribució horària, les estratègies metodològiques, els tipus d'agrupaments, etc. hauran de ser força atractius per a la gent que necessita de "segones oportunitats" educatives o que té noves necessitats de formació: de noves tecnologies, d'aprenentatge d'idiomes, etc.

Els Centres d'Educació d'Adults respondran a les necessitats específiques d'aquelles persones que hagin abandonat els estudis de forma prematura i seran una plataforma per acabar l'ensenyament obligatori o de llançament cap a altres estudis de formació professional o universitària. En aquest aspecte, han de tenir una coordinació intensa amb el servei d'acompanyament abans descrit.

Serà necessari analitzar com es pot facilitar la flexibilització de l'oferta educativa dels Centres d'Educació d'Adults, així com de diferents modalitats d'estudi – presencial, a distància, etc.– i de distribució horària –estacional, intensiva, etc.

Així mateix, s'hauran d'analitzar les necessitats reals en infraestructures i en instal·lacions perquè puguin dur a terme, amb la major qualitat possible, la seva important funció educativa i socialitzadora.

5. MODEL LINGÜÍSTIC

Cada centre escolar elaborarà el seu Projecte Lingüístic de Centre (PLC) en el marc de la seva autonomia i en funció de diferents variables contextuals: llengua de l'alumnat, resultats avaluacions internes i externes, entorn del centre, etc. L'objectiu del PLC és aconseguir que l'alumnat assoleixi una competència similar en les dues llengües oficials en acabar els estudis obligatoris. Per tant, els projectes lingüístics hauran d'establir les metodologies adequades al moment actual, quant al procés d'ensenyament-aprenentatge de llengües. Per a la seva elaboració, es partirà de bases científiques en l'ensenyament de llengües.

El Projecte Lingüístic de Centre ha de definir les competències en comunicació lingüística, en funció dels objectius establerts en el Marc Comú Europeu de Referència.

Sempre tindrà un tractament preferent la llengua pròpia de les Illes Balears, i se'n garantirà l'ús com a llengua vehicular, tal i com marquen l'Estatut d'Autonomia i la Llei de Normalització Lingüística. En aquest sentit, es considerarà la situació de la llengua catalana com a minoritzada i no normalitzada.

S'ha de tenir en compte la necessitat de conèixer i emprar llengües estrangeres en el món actual. Per això, s'establirà un model d'ensenyament que hi doni resposta amb metodologies adequades, basades en criteris científics i que compti amb els recursos humans i materials necessaris.

És imprescindible que els docents dominin la llengua en què imparteixen les àrees o matèries. Per tal que tots els docents tinguin la titulació adient, s'han de revisar els nivells de certificats necessaris i, al mateix temps, elaborar un pla de formació adequat. Les titulacions seran atorgades per organismes públics competents.

Les ràtios s'han de revisar a tots els ensenyaments, assignatures i matèries. Pel que fa a la llengua estrangera, les ràtios han de permetre assolir els objectius comunicatius plantejats.

El coneixement de la llengua estrangera no es garantirà, si l'alumnat només hi accedeix mitjançant l'escola. L'Administració l'ha de promocionar en els mitjans els mitjans audiovisuals (versions originals, etc…) i de comunicació, ajudes per desplaçaments i/o activitats extraescolars i altres mesures que es considerin adients a tal fi.

S'ha de destacar la importància de l'expressió oral en tot el procés educatiu, inclòs el procés per detectar les capacitats comunicatives assolides per l'alumnat.

6. AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU

6.1. Criteris generals d'avaluació

L'avaluació ha de ser inherent a tot procés que es vulgui valorar i millorar. En conseqüència, les diferents seccions del document inclouran els seus propis apartats d'avaluació. En aquest apartat, es recullen els principis que han de regir el paper de l'Administració en relació a l'avaluació dins del sistema educatiu.

És absolutament necessari potenciar la cultura de l'avaluació en el sistema educatiu, en tots els seus aspectes i nivells. Cal, per tant, una avaluació dels centres, tant interna com externa.

L'avaluació ha de ser sempre formativa, enfocada a corregir les distorsions, les disfuncions i les mancances de l'ensenyament, en tots els seus components i no només en les del mateix alumnat. Qualsevol pla o projecte d'actuació ha d'incloure, d'una forma clara i contundent, un pla d'avaluació que explicitarà la diagnosi inicial, els mètodes i la seqüenciació i els plans de millora corresponents.

Es realitzaran avaluacions externes per part d'organismes o institucions formades per professionals independents, de l'entorn educatiu públic, en els diferents sectors del sistema educatiu, inclosa la Administració mateixa. Els resultats d'aquesta avaluació han de retornar, necessàriament, als mateixos sectors avaluats, amb l'objectiu d'elaborar propostes de millora continuada.

6.2. La Inspecció

La Inspecció, eina per a la millora de la qualitat educativa, realitzarà la seva funció amb els criteris següents:

- La Inspecció ha de complir les seves tasques fonamentals: supervisió, avaluació, informació i assessorament per tal de valorar la qualitat, tant de la tasca docent, com de la millora dels centres. Per això, cal incidir en la formació pedagògica dels professionals que la integren, per tal de garantir una bona actuació en tots els nivells educatius: des dels infants de les escoletes infantils, fins als adults en les escoles d'idiomes i centres d'adults.

- La Inspecció se centrarà en l´ajuda als centres i a l'Administració, com a factor de qualitat.

- La Inspecció s'ha de nodrir de persones seleccionades amb criteris tècnics, i el seu nombre ha de ser suficient per poder exercir la funció real d'acompanyament i assessorament a la funció educativa dels centres.

6.3. Sistema d'indicadors educatius

Per facilitar les tasques d'avaluació i tenir un corpus ferm, homogeni i comparable amb el d'altres CA de l'Estat o d'altres països de l'àmbit internacional, es fa necessari comptar amb un sistema

d'indicadors de sistema que permetin veure els recursos, els processos i els resultats de l'educació de les Illes Balears .

Aquest sistema d'indicadors l'ha d'elaborar l'Administració educativa en base a totes les dades que té de les direccions generals (recursos humans i materials, resultats, població escolar, graduats, beques, transport, etc.) i dels centres amb el programa SEDEIB (Sistema d'Explotació de Dades d'Educació de les Illes Balears) . A més, han de ser totalment transparents i se n'ha de fer difusió pública. Els indicadors han de servir per a l'adopció de mesures de millora mitjançant una bona diagnosi que parteixi del coneixement exacte de la realitat.

L'establiment dels diferents indicadors educatius per dur a terme la necessària avaluació del sistema educatiu haurà de tenir en compte els diferents agents protagonistes de la comunitat educativa.

6.4. Redefinició del paper de l'Administració educativa

Es crearà una comissió encarregada de dissenyar un pla de mesures contra la burocratització i la centralització de l'Administració educativa. S'encarregarà també d'establir estratègies per transformar un sistema que ara funciona de manera vertical en un de més democràtic i transparent. Per a això, es tindran en compte els següents criteris:

- Que es pugui aplicar amb rigor el principi de subsidiarietat fins a les estructures més properes a l'alumnat, les famílies i els docents.

- Que es creï un sistema que avaluï les actuacions dels agents de l'Administració educativa per part dels seus usuaris, principalment els equips directius dels centres docents. Que els representants de la comunitat educativa tenguin la capacitat i els instruments necessaris per poder avaluar l'administració.

- Que l'Administració educativa vetlli per preservar l'autonomia de gestió pedagògica dels centres.

7. FINANÇAMENT

El finançament ha de ser el necessari per a aconseguir el millors nivells de qualitat possibles del sistema educatiu de les Illes Balears. Caldria que la tendència en el finançament garantís com a mínim un percentatge del PIB destinat a educació equivalent a la mitjana de la Unió Europea i que tendeixi progressivament a la proposta de l´UNESCO, que és del 8% l´any 2015.

L'Administració és la responsable de prioritzar adequadament els destinataris dels recursos disponibles per garantir el correcte funcionament del sistema educatiu amb la importància que hi correspon.

Tot i així, cada centre, en el marc del seu Projecte Educatiu aprovat per la comunitat escolar equilibradament representada, podrà organitzar amb el màxim nivell d'autonomia raonable els recursos

econòmics que li siguin assignats (amb criteris d'equitat i compensació) per l'Administració. Aquesta mesura haurà de millorar la responsabilitat econòmica dels membres de cada comunitat.

8. ESTABILITAT DEL SISTEMA EDUCATIU

Per tal de garantir l'estabilitat del sistema educatiu, és imprescindible que l'Administració educativa també sigui estable. Per tant, és necessari anar a una administració més professionalitzada en que el càrrecs i els llocs de feina no canviïn amb cada canvi de govern. Aquests càrrecs també seran avaluats i podran ser revocats en cas d'una avaluació negativa.

El màxim de càrrecs i llocs de feina de han d'estar ocupats, prèvia convocatòria pública, per persones de qualificada i provada experiència, coneixements i aptitud que puguin garantir l'estabilitat de l'administració educativa. S'ha d'evitar que docents sense experiència ni coneixements ocupin llocs de treball de l'Administració.

CENTRES

1. **Introducció**
   1.1. Què s'entén per autonomia?
   1.2. L'autonomia de centres: diagnòstic
   1.3. Trets organitzatius actuals dels centres
2. **Propostes**
   2.1. Autonomia pedagògica
   2.2. Autonomia organitzativa
   2.3. Autonomia de gestió del personal
   2.4. El Projecte Educatiu de Centre (PEC)
   2.5. El Projecte Lingüístic de Centre (PLC)
   2.6. Estructura del centre: documents del centre i òrgans de govern
   2.7. Projecte de Direcció
   2.8. Programació General Anual (PGA)
   2.9. Avaluació del centre i dels seus agents

1. INTRODUCCIÓ

1.1. Què s'entén per autonomia?

En aquest document es defineix el terme autonomia com a la capacitat de prendre decisions fonamentades. La definició atén l'etimologia del concepte: *auto* (un mateix) i *nomos* (norma, llei). Les decisions han de garantir els principis d'equitat, professionalitat i participació dins un sistema inclusiu que no exclogui cap alumne.

L'autonomia implica una descentralització subjecta a un Projecte Educatiu de Centre i a l'avaluació de l'assoliment dels objectius que s'hi plantegen. L'autonomia ha d'estar lligada a un marc normatiu general que garanteixi la seguretat jurídica.

1.2. L'autonomia de centres: diagnòstic

L'autonomia dels centres educatius abasta els àmbits pedagògic, organitzatiu i de gestió de recursos humans i materials. Diversos estudis i avaluacions[1] mostren de manera evident que l'autonomia pedagògica i de gestió del professorat són uns dels factors més rellevants per a la millora de l'aprenentatge de l'alumnat. A dia d'avui, tanmateix, cap de les dues no estan gens desenvolupades al nostre país.

[1] TALIS: The OECD Teaching and Learning International Survey. OECD, 2013. Document en línia

1.3. Trets organitzatius actuals dels centres

La situació actual de l'educació contínua marcada pels quatre *uns*: un professor, una matèria, una hora i una classe/grup.

- Dins un mateix centre, hi ha una excessiva variabilitat metodològica (manca de projecte educatiu de centre).

- Els centres no compten amb mecanismes de supervisió i formació per unificar internament les metodologies d'ensenyament.

- Tot i que a molts centres educatius del nostre entorn es revisen amb certa freqüència els resultats acadèmics, això no implica que s'introdueixin les millores conseqüents en la pràctica educativa. La transferència de la diagnosi a la presa de decisions sobre aspectes curriculars i organitzatius als centres educatius no és efectiva.

- Rigidesa organitzativa (espais i horaris): massa hores asseguts, repetició de dinàmiques monòtones i poc motivadores, canvi d'assignatura a cada hora, poca flexibilitat de l'espai, dels agrupaments, etc.

- La meitat de centres funcionen sense que un equip directiu hagi presentat un Projecte de Direcció que desenvolupi i plasmi el Projecte Educatiu del centre.

- La formació dels membres dels equips directius és, habitualment, insuficient per liderar i donar cohesió a la pràctica docent i als projectes dels centres.

Quin clima és necessari al centre per facilitar els processos de canvi? Com es genera la confiança necessària per tirar endavant aquests processos? En quina mesura es contribueix al desenvolupament professional dels docents? Com s'incorporen les famílies i l'alumnat en els processos de millora? Quines eines han de tenir els equips directius per impulsar-los? De quina manera el Projecte Educatiu de Centre es veu reforçat amb la cultura de millora contínua? En quina mesura aquesta cultura contribueix al benestar del centre? Com es passa de la diagnosi a l'acció de millora?

2. PROPOSTES

La proposta de base que es fa per canviar el funcionament dels centres gira entorn del concepte de comunitat d'aprenentatge: una organització que compta amb autonomia suficient per crear les condicions necessàries per a un bon desenvolupament personal i un alt rendiment acadèmic de l'alumnat en un entorn inclusiu. Fomenta el creixement professional del docent i fa evident el compromís de cadascun dels seus membres amb una visió comuna centrada en l'aprenentatge.

La comunitat d'aprenentatge és una de les eines més efectives per a la millora educativa i per al creixement professional de qui en forma part.

Aquesta comunitat requereix d'un lideratge pedagògic per a un procés de millora continuat i sostenible. El lideratge, a més, ha de ser compartit i distribuït i no es pot separar d'una bona formació.

2.1. Autonomia pedagògica

Quan es planteja la necessitat de donar resposta als reptes de la societat del coneixement del segle XXI, la finalitat del currículum ha de ser la de formar una ciutadania responsable i crítica: amb un criteri propi raonat i amb capacitat d'intervenir davant els reptes d'un món complex. Una ciutadania formada en valors de participació democràtica, igualtat i llibertat seguint les propostes de les *21st Century Skills*[2]: "habilitats d'aprenentatge –pensament crític i creatiu–, habilitats vitals i professionals –treball en equip i gestió de les relacions interpersonals, responsabilitat, etc.– i habilitats tecnològiques i mediàtiques –robòtica, programació, etc.–". Per tant:

- Cada centre escolar, a partir de les oportunitats , de les característiques del seu entorn i del currículum bàsic fixat per l'administració educativa i centrat en objectius competencials, senzill i flexible, adaptarà el currículum al seu PEC.
- En el currículum es prioritzaran les capacitats i competències, és a dir, ensenyar a pensar mitjançant uns continguts organitzats en models científics, socials i artístics.
- Cada centre acordarà les opcions metodològiques que s'avinguin millor amb el seu PEC. L'Administració no determinarà les metodologies a aplicar, sinó que es limitarà a aportar un marc flexible derivat de les metodologies competencials.

2.2. Autonomia organitzativa

Per poder aconseguir l'èxit educatiu per a tothom dins el marc d'un Projecte Educatiu basat en competències bàsiques, un centre ha de tenir la capacitat de reorganització dels espais, del temps dedicat a cada matèria i de la coordinació i organització del professorat.

2.3. Autonomia de gestió del personal

Els centres han de tenir més capacitat en la gestió, coordinació, organització i distribució del personal.

La direcció, prèvia aprovació del Claustre, elevarà al Consell Escolar les propostes de plantilla i de perfil del professorat en els procediments de provisió de personal docent per concurs específic i de provisió especial, perquè en faci l'aprovació definitiva.

L'equip directiu ha de dirigir i gestionar el personal del centre d'una manera orientada a garantir el compliment de les seves funcions. L'exercici d'aquesta funció comporta:

- Nomenar i cessar els altres òrgans unipersonals de direcció i els òrgans unipersonals de coordinació. Assignar-los responsabilitats específiques. Hi ha d'haver comunicació prèvia al Claustre

[2] Trilling, B., Fade, C. (2009). 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times. San Francisco: Jossey-Bass.

i al Consell Escolar, i sempre d'acord amb el marc reglamentari i les normes d'organització i funcionament del centre.

- Assignar al professorat del centre altres responsabilitats de gestió i de coordinació docent, a més de les funcions de tutoria i de docència que siguin requerides per a l'aplicació del projecte educatiu i que siguin adequades a la seva preparació i experiència.
- Vetllar i promoure la participació del professorat en activitats de formació permanent i d'actualització de les seves capacitats professionals en funció de les necessitats derivades del PEC.
- Participar de les comissions d'observació i d'avaluació formativa de la pràctica docent establertes en el PEC.

2.4. El Projecte Educatiu del Centre (PEC)

La peça clau del funcionament del centre és el seu Projecte Educatiu, màxima expressió de la seva autonomia. El Projecte Educatiu recull la identitat del centre, n'explicita els objectius, n'orienta l'activitat i li dóna sentit amb la finalitat que l'alumnat assoleixi les competències bàsiques i, més en general, el màxim aprofitament educatiu. Igualment, contribueix a impulsar la col·laboració entre els diversos sectors de la comunitat educativa, així com la relació entre el centre i l'entorn social.

Com s'elabora i es redacta?

El Projecte Educatiu s'adaptarà al context de l'entorn social i econòmic del centre. A partir d'una proposta inicial, es crearan espais de reflexió en què participaran el professorat i els diferents agents per definir els objectius i les millors vies per assolir-los. La redacció del PEC serà, alhora, professional i participativa. L'equip directiu coordinarà i vetllarà perquè el procés es compleixi.

Qui l'aprova i en fa difusió?

El Claustre n'aprova els aspectes pedagògics i de concreció curricular. L'aprovació definitiva la fa el Consell Escolar del centre que també s'encarregarà de fer-ne la difusió davant la comunitat educativa.

Què ha d'incloure?

El Projecte Educatiu es fonamentarà en els principis d'equitat, participació democràtica i professionalitat. Es definirà al voltant de les necessitats de l'alumnat i inclourà mesures de seguiment com a part d'una reflexió crítica i sistemàtica amb la intenció que tot l'alumnat pugui desenvolupar les seves capacitats.

Ha de contemplar l'aplicació dels criteris d'organització pedagògica, les prioritats i els plantejaments educatius, els procediments d'inclusió educativa, els valors i objectius que regeixen l'aprenentatge de la convivència i altres actuacions que caracteritzin el centre.

El PEC preveurà uns objectius i uns mecanismes d'avaluació i control per garantir la funció de servei públic que té un centre educatiu. Els projectes definiran objectius de millora mitjançant uns indicadors avaluables.

Les normes d'organització i funcionament del centre han d'aplegar el conjunt d'acords i decisions d'organització i de funcionament que s'hi adoptin per fer possible, en el dia a dia, el treball educatiu i de gestió que permeti assolir els objectius proposats en el Projecte Educatiu de Centre i en la seva Programació General Anual. L'estructura organitzativa pròpia ha de determinar les competències i la composició dels òrgans de govern i de coordinació.

2.5. El Projecte Lingüístic de Centre (PLC)

Cada centre educatiu, en el marc de la seva autonomia, elaborarà i aprovarà el seu propi PLC. El repartiment de les llengües d'aprenentatge s'elaborarà tenint en compte:

- que la llengua catalana, com a pròpia del territori, ha de ser la llengua prioritària i majoritària i
- el context sociolingüístic del centre escolar i l'assoliment dels objectius de competència en comunicació lingüística.

El PLC inclourà projectes flexibles d'acollida lingüística de l'alumnat que s'incorpori al sistema educatiu de les Illes Balears procedent d'altres territoris amb llengües i cultures diferents. Aquesta diversitat de llengües i cultures s'ha d'aprofitar com una riquesa per a avançar vers el plurilingüisme i per a implantar els valors de la interculturalitat. El PLC garantirà la vehicularitat de la llengua catalana en els centres educatius.

2.6. Estructura del centre: documents del centre i òrgans de govern

A més del PEC, el centre compta amb el Projecte de Direcció i amb les Programacions Generals Anuals.

2.7. Projecte de Direcció

El Projecte de Direcció, presentat per l'equip directiu, ordena el desplegament i l'aplicació del projecte educatiu per al període del mandat a què es presenta. A més, precisa els indicadors que han de servir de referència per a la seva avaluació, d'acord amb els indicadors de progrés establerts en el Projecte Educatiu.

2.8. Programació General Anual (PGA)

El Projecte de direcció (en base al PEC), ha d'orientar les successives Programacions Generals Anuals del centre i establir els criteris, els indicadors i els procediments per a l'avaluació de l'assoliment dels objectius previstos. El resultat d'aquesta avaluació es recollirà en la memòria anual corresponent.

Òrgans i agents de govern

El Consell Escolar i el Claustre del professorat són els òrgans col·legiats de participació de la comunitat escolar en el govern i la gestió dels centres educatius.

El Consell Escolar, com a màxim òrgan de representació dels diferents membres de la comunitat educativa, serà el principal òrgan decisori del centre. El claustre intervé en l'elaboració i la modificació del Projecte Educatiu.

Les famílies seran agents actius en els centres (consultau l'apartat *Societat*). S'ha d'incidir en la necessitat de l'apoderament de les famílies i de la pròpia comunitat educativa mitjançant un augment de funcions i competències dels consells escolars, amb una composició que ha de ser el màxim possible d'equilibrada entre els sectors de la comunitat educativa (famílies, alumnat i professionals docents) de manera que cap sector pugui vetar els acords o decisions presos.

L'equip directiu és l'òrgan executiu de govern del centre públic i les persones que en formen part han de treballar coordinadament en l'exercici de les seves funcions.

2.9. Avaluació del centre i dels seus agents

L'avaluació té la finalitat de contribuir a la millora de la qualitat del servei públic que presten els centres i té com a referència el desenvolupament de les competències de l'alumnat. D'acord amb les característiques del context en què es du a terme l'acció educativa, l'avaluació dels centres relaciona els resultats educatius amb els processos d'ensenyament i d'aprenentatge; amb els recursos i la seva gestió; amb els objectius del centre i amb els indicadors de progrés del Projecte Educatiu.

L'activitat avaluadora serà multinivell i es concretarà en modalitats d'avaluació interna, coavaluació (aprenentatge entre iguals) o autoavaluació, i en avaluació externa. A més, afectarà els àmbits pedagògic, de gestió i d'organització, d'acord amb les especificitats de cada centre.

L'avaluació dels centres ha de tenir en compte necessàriament els indicadors de progrés establerts en el Projecte Educatiu de Centre per al període considerat. Els indicadors de progrés que s'usen en l'avaluació han de fer referència a resultats, processos, recursos i condicions d'equitat. Sempre s'han d'establir de manera contextualitzada a cada centre.

L'avaluació d'un centre és un referent a tenir en compte en l'avaluació de l'exercici de la funció directiva i en la de l'exercici de la funció docent en el centre.

PROFESSORAT

1. **Introducció**
2. **Formació inicial**
   - 2.1. Formació de tots els docents i currículum universitari
   - 2.2. Personal formador dels docents
3. **Sistema de provisió de llocs de treball**
   - 3.1. Període mixt de pràctiques remunerades
   - 3.2. Provisió de places
4. **Formació permanent**
5. **Avaluació del professorat i carrera professional**
6. **Direccions**
   - 6.1. Formació
   - 6.2. Accés a la funció directiva
   - 6.3. Selecció de les direccions
   - 6.4. Avaluació de la tasca directiva
7. **Compromís ètic del docent**

1. INTRODUCCIÓ

> *"La educación pública necesita un profesorado preparado, responsable de sus obligaciones y comprometido con la filosofía que la orienta. Profesoras y profesores que muestren el compromiso que contraen con sus funciones y volcados en la formación del alumnado, en colaboración con las familias y la comunidad. Para ello, su labor debe ser reconocida socialmente, y su formación y profesionalidad dignificadas por las políticas educativas."* (*El profesorado y su formación como actores necesarios y comprometidos con la educación pública,* Foro de Sevilla[3])

Els docents, les famílies, la universitat, l'Administració educativa i la societat en general han de treballar per aconseguir la valoració social dels docents i atreure el millor alumnat a la carrera docent. La confiança de la societat és imprescindible perquè puguin desenvolupar de manera eficaç la seva tasca com a formadors i educadors de la futura ciutadania.

El professorat ha de ser conscient que desenvolupa una tasca complementària a la de les famílies, com a col·laborador en l'educació dels infants i joves. En cap cas pot ser un substitut. Perquè la feina tingui èxit hi ha d'haver una col·laboració amb les famílies.

[3] Anguita, R., et al. (2014). "El profesorado y su formación como actores necesarios y comprometidos con la educación pública". Foro de Sevilla. Document en línia.

Condicions d'accés a la formació inicial

Es definiran criteris de selecció per accedir als estudis per ser futurs docents i s'establiran proves específiques per accedir-hi, per tal de facilitar l'accés a les persones amb més vocació docent i aptituds.

2. FORMACIÓ INICIAL

Segons diversos estudis i avaluacions, la millora en la formació dels docents és un factor clau per al progrés de l'educació.

Un dels principals objectius del present pacte és aconseguir la no distinció entre mestre/-a i professor/-a i afavorir l'especialització per etapes. La formació inicial docent durarà cinc anys, entre formació bàsica i especialització, i garantirà l'assoliment dels continguts didàctics i científics necessaris.

Els estudis per accedir a la docència a educació infantil, primària i secundària i FP han d'establir estructures i itineraris més propers a la pràctica professional.

Per tal de millorar el disseny de la formació inicial dels docents es constituirà una comissió de treball entre les Universitat, l'administració educativa i els representants dels docents i la comissió de seguiment del Pacte per l'educació. Els resultats del treball d'aquesta comissió s'han de veure reflectits, en la mesura de les possibilitats legislatives, en els actuals plans d'estudis, però especialment s'han d'aplicar en l'elaboració dels propers plans formatius.

2.1. Formació de tots els docents i currículum universitari

Les associacions de docents i les administracions educatives han d'establir les competències (estàndards professionals) dels docents i han de tenir cura que les universitats les incloguin en els seus plans formatius i que els futurs docents les assumeixin.

- Els docents en exercici han de tenir un paper clau en tota la formació dels docents.

- Caldrà establir uns plans d'estudis més ajustats a les necessitats de l'alumnat, amb més amplitud de coneixements bàsics : didàctica, metodologia, dinàmiques de grup, habilitats socials, resolució de conflictes, habilitats tutorials i relació amb les famílies, capacitat de comunicació, TIC i llengües estrangeres.

- A més de la formació científica, el currículum de la formació universitària ha d'incloure una formació en didàctica general i específica: organització escolar, psicologia i coneixements del processos d'ensenyament-aprenentatge.

- L'alumnat universitari ha de ser protagonista del seu procés d'aprenentatge.

- A partir del primer any s'han d'establir als centres pràctiques tutoritzades per a docents. Aquests centres prèviament hauran estat seleccionats per la universitat i per les associacions de docents. La selecció s'ha de fer d'acord amb els criteris del model de centre i de docent que es presenta en aquest document.

- Durant la formació universitària, s'hauran de realitzar unes pràctiques socials i/o laborals supervisades per personal universitari i combinades amb un projecte temàtic concret.

- Es fomentarà la participació de l'alumnat universitari en almenys un projecte o intercanvi internacional.

2.2. Personal formador dels docents

Condicions pel que fa al professorat d'universitat permanent:

- El professorat universitari ha de tenir experiència en recerca i transferència del coneixement i treballs realitzats en els nivells educatius o ensenyaments en què exercici la docència. Prioritàriament, aquesta recerca s'haurà d'emmarcar en equips que conjuntin investigadors universitaris i no universitaris.

- El professorat que tutoritzi les pràctiques per part de la universitat haurà de treballar de forma conjunta amb el professorat-tutor dels centres que tinguin cura d'aquest procés, el qual he de rebre la formació necessària.

Pel que fa al professorat associat d'universitat:

- Seran docents amb experiència i en actiu. S'articularan els mitjans perquè aquesta formació es pugui realitzar dins el seu horari lectiu.

3. SISTEMA DE PROVISIÓ DE LLOCS DE TREBALL

S'articularà en les dues fases que es descriuen en els dos punts següents:

3.1. Sistema d'accés a la funció docent

Entenem que s'ha de revisar profundament el sistema d´accés a la funció docent. S'establirà un sistema que canviï l´actual i que doni pes a l'avaluació de la pràctica docent.

3.2. Sistema de provisió de places

En aquesta segona fase, s'haurà de tenir en compte l'autonomia dels centres pel que fa a la possible elecció de professorat específic que pugui desenvolupar determinats projectes de centre. Els Consells Escolars intervindran en la tria del professorat que prèviament hagi estat acreditat i baremat a la primera fase en funció de criteris pedagògics, del projecte educatiu i del context socio-econòmic del centre.

Les propostes que es facin hauran de ser aprovades per l'Administració educativa, que prèviament haurà d'haver establert criteris de transparència, d'objectivitat i d'equitat per a la provisió de les places.

L'Administració educativa garantirà que el procés de provisió de places de professorat als centres docents es dugui a terme d'acord amb els principis d'igualtat, mèrit, capacitat, idoneïtat i publicitat que requereix la gestió eficient i transparent dels recursos humans en el sector públic.

Aquest procés de provisió de places ha de tenir en compte l'autonomia del centre, de forma que els centres disposin del professorat amb el perfil professional més adient per al desenvolupament del PEC. El procés de provisió de places es podrà donar per dues vies:

- Per la via ordinària, mitjançant la qual es valoraran els mèrits dels candidats en funció del barem d'una convocatòria pública.

- Per una via específica que permeti que els centres que comptin amb projectes innovadors puguin definir els perfils, així com participar en el procés de selecció dels candidats mitjançant un procediment que haurà de ser consensuat. Aquesta via estarà sotmesa a mesures de discriminació positiva per als centres situats en entorns socials desfavorits.

4. FORMACIÓ PERMANENT

- L'objectiu de tota la formació permanent ha de ser que l'alumnat docent aprengui més i millor.

- La formació permanent ha de ser obligatòria, en horari de treball, finançada per l'administració i gestionada per les associacions professionals de docents i per les universitats en el cas dels postgraus, màsters i activitats de transferència de coneixement dels grups de recerca.

- Les associacions de docents hauran de dissenyar una oferta de formació contínua lligada a les necessitats dels centres i als projectes educatius que s'hi desenvolupin. L'oferta tindrà com a objectiu la millora dels resultats educatius, la inclusió de tot l'alumnat i la lluita contra el fracàs escolar i l'abandonament primerenc de l'educació i la formació.

- S'ha d'establir una millor interconnexió amb les universitats.

- La formació permanent anirà vinculada a un procés d'avaluació que demostri que la formació rebuda s'ha aprofitat en la millora dels processos educatius dels centres.

5. AVALUACIÓ DEL PROFESSORAT I CARRERA PROFESSIONAL

És necessària una reestructuració de la carrera docent, i aquest pacte haurà de promoure en el futur un procés participatiu entre el professorat que defineixi una nova carrera professional sota criteris de cooperació, equitat i justícia.

S'establirà un sistema de carrera docent que sigui regulada per el propi centre i es basi, totalment o de forma majoritària (com a mínim el 70%), en un sistema que tingui en compte la millora de tot el professorat del centre de forma conjunta, per tal d'aconseguir que tots els professionals millorin alhora, ja que la millora individual aïllada no és efectiva en el món de l'educació.

El sistema de carrera professional ha de permetre que el professorat novell, en el seu procés d'incorporació, d'incorporació rebi l'assessorament de professorat més expert. Per això tant un com l'altre hauran de tenir una reducció horària de la docència i hauran de realitzar processos de pràctica reflexiva tant a nivell de centre com a nivell comarcal, coordinats per grups de recerca sobre formació docent i pràctica reflexiva. També hi podran col·laborar els departaments de formació de les associacions professionals de docents. El professorat amb experiència també ha de participar en els altres processos formatius (inicial i permanent).

Les associacions professionals de docents han de participar amb l'Administració en el disseny general de la carrera docent. Han de garantir la professionalitat dels docents i acompanyar els centres en el disseny del sistema de carrera professional en el marc de cada un dels centres. S'ha d'establir un període experimental en el qual s'ha d'impulsar la recerca (juntament amb les universitats i els instituts de recerca), per tal de conèixer la incidència d'aquest procés de desenvolupament en la millora de l'educació i amb la intenció d'introduir-hi millores.

Periòdicament, es farà una avaluació del professorat i del centre. L'avaluació serà multinivell, interna i externa, i vinculada als projectes de millora. Es crearan mesures per impulsar l´autoavaluació de la tasca docent i la coavaluació per part dels companys, les famílies i l'alumnat.

L'avaluació ha de ser obligatòria i ha d'abraçar diferents aspectes: la gestió de l'aula (espai, temps, relacions, conflictes, etc.), el currículum, el coneixement, la relació amb les famílies i tutors legals, la metodologia i l'eficiència en el procés d'aprenentatge.

L'avaluació procurarà la participació activa en els processos d'innovació i les millores que es duguin a terme al centre i a l'aula. També potenciarà el treball cooperatiu entre els docents, així com la predisposició a la formació permanent i a l'intercanvi d'experiències. A més, haurà de ser contínua i amb efectes sobre la carrera docent.

Un institut públic d´avaluació i qualitat, independent del poder polític, realitzarà periòdicament avaluacions externes per tal de valorar l'assoliment dels objectius. Els criteris establerts seran públics.

S'ha d'incentivar un adequat reconeixement de la tasca, la implicació, les bones pràctiques, etc.

S'haurà de definir un sistema de seguiment de docents. A qui obtingui valoracions negatives constants (d'avaluacions dels directors, companys/es, metges, famílies o inspecció al llarg dels anys, amb un mínim de tres) se li aplicaran programes tutoritzats de millora. Si aquests programes tampoc no funcionen, podran perdre la plaça docent.

6. DIRECCIONS

- Els integrants dels equips directius no han de deixar de ser docents. La docència permet conèixer la realitat educativa i afavoreix l'aplicació de programes i projectes realistes basats en les necessitats del centre. Per tant, han d'impartir classe, intervenir en les reunions d'equip docent com a iguals, conèixer la problemàtica del centre de primera mà i viure-la i compartir-la amb la comunitat educativa.

- Les competències de les direccions s'emmarcaran dins d'un model en el qual les responsabilitats són compartides per la comunitat d'aprenentatge, que requereix d'uns objectius i compromisos comuns, assumits per tots i centrats en la millora de l'aprenentatge.

- Les direccions hauran de tenir menys càrrega burocràtica i caldrà que s'estableixin clarament les seves responsabilitats en els principals àmbits en què s'han d'assolir resultats. Es reforçarà el paper dels equips directius com a dinamitzadors dels programes d'aprenentatge de l'alumnat, la formació permanent del professorat i la millora cultural de la comunitat educativa. Seran equips implicats en la formació del professorat del centre, que gaudeixin de la feina, que escoltin activament, que engresquin en el projecte educatiu i que tinguin capacitat de decisió.

- L'Administració assegurarà que tots els centres educatius comptin amb un projecte de direcció d' un abast de quatre anys.

6.1. Formació

La formació per a l'exercici de la direcció és un element fonamental per al seu adequat desenvolupament. Calen direccions ben formades i competents que donin resposta a les necessitats dels centres. La formació ha d'estar centrada en la pràctica diària de l'equip directiu. El pla de formació per assolir aquests objectius haurà de contemplar els aspectes que es descriuen tot seguit.

Tipus de formació:

- des del punt de vista temporal, es recomanen tres fases: prèvia, inicial i contínua. Les dues primeres no podran tenir una durada inferior a cent-vint hores cada una.

- l'Administració garantirà l'accés a la formació prèvia a totes les persones que ho sol·licitin. La formació inicial inclourà una fase pràctica supervisada per un tutor, preferentment un director o directora experimentat.

Pel que fa als continguts de la formació prèvia i inicial –tot i que inclouran qüestions relatives al marc normatiu i al procediment administratiu, a l'organització escolar i la gestió dels recursos, a la planificació i l'avaluació d'objectius–, es basaran especialment en les habilitats per a l'exercici de la direcció en entorns professionals: la comunicació interpersonal, la gestió de conflictes, la comunicació institucional, el coneixement propi i la gestió de la innovació i el canvi. L'objectiu és assegurar les condicions idònies per al bon desenvolupament dels objectius d'una comunitat d'aprenentatge com és un centre educatiu.

La formació inicial i contínua seran obligatòries per a tots els membres d'equips directius en exercici i s'establirà un mínim d'hores anuals.

6.2. Accés a la funció directiva

- Qualsevol docent amb cinc anys d'experiència, que hagi fet la formació prèvia, que presenti un projecte i que compti amb un equip directiu capacitat ha de poder accedir a la direcció.

- El grau de coneixement del centre és un factor important. Per això, en igualtat de competència i altres criteris, es valorarà com a mèrit ser professor/a del centre.

- Almenys la meitat dels membres dels equips directius ha de ser professorat expert.

6.3. Selecció de les direccions

- L'objectiu principal serà que tots els centres estiguin en les millors condicions per desenvolupar el seu PEC i per això és necessari que un professor/a presenti un projecte de direcció. Serà cabdal que els processos de selecció per cobrir places vacants de direcció als centres comencin el mes de setembre.

- La comunitat educativa triarà el director/a i el seu equip directiu després de valorar el seu projecte de direcció, que haurà de comptar amb el vist i plau del Claustre i del Consell Escolar, pel que fa la coherència del projecte de direcció respecte del PEC. La composició de la comissió de selecció ha de ser equilibrada entre els tres sectors de la comunitat educativa: docents, famílies, alumnat, si s'escau, i forces socials-Administració de manera que una no pugui vetar les decisions de les altres dues. Serà una decisió transparent, democràtica i en relació a uns criteris clars en què predominin els factors pedagògics.

6.4. Avaluació de la tasca directiva

S'haurà d'establir el seguiment i l'avaluació tant de la tasca com del projecte dels equips directius. Hi participaran el Consell Escolar i la inspecció educativa. El directors seran avaluats per l'Administració educativa, el Consell Escolar del centre i el claustre, en relació amb els seus principals àmbits d'actuació. L'avaluació negativa podrà suposar la revocació del càrrec.

7. COMPROMÍS ÈTIC DEL DOCENT

El pacte educatiu ha de prestigiar socialment la professió de docent i l'ha de convertir en referent de la societat en què volem viure. Amb aquest objectiu, els docents han de compartir amb l'alumnat, les famílies, l'Administració i les entitats educatives i socials el seu compromís ètic envers la societat. Un compromís basat en uns principis ètics que ens condueixin cap a un model social democràtic, lliure, crític i constructiu, per al qual creiem que hem d'educar, i que hem de fer evolucionar amb les pràctiques educatives per tal de fer-los vius i, sobretot, vivenciats per l'alumnat.

II. EL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS

El sistema educatiu no universitari a les Illes Balears en xifres (2015)

Belén Pascual

RESUM

Presentam una descripció dels trets més destacables de l'estat actual del sistema educatiu no universitari de les Illes Balears d'acord amb la revisió dels principals indicadors d'escolarització, context i resultats. En relació amb el conjunt de l'Estat espanyol, continuam amb un alt percentatge d'alumnat estranger als estudis de règim general, tot i l'estabilització dels darrers anys. A més, les taxes d'escolarització en els ensenyaments no obligatoris continuen sent més baixes que les taxes estatals i es manté un nivell d'abandonament escolar prematur molt alt en relació amb altres comunitats autònomes.

RESUMEN

Presentamos una descripción de los rasgos más destacables del estado actual del sistema educativo no universitario de las Islas Baleares de acuerdo con la revisión de los principales indicadores de escolarización, contexto y resultados. En relación con el conjunto del Estado español, continuamos con un alto porcentaje de alumnado extranjero a los estudios de régimen general, todo y la estabilización de los últimos años. Además, las tasas de escolarización en las enseñanzas no obligatorias continúan siendo más bajas que las tasas estatales y se mantiene un nivel de abandonamiento escolar prematuro muy alto en relación con otras comunidades autónomas.

1. L'ESCOLARITZACIÓ EN EL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS

D'acord amb les dades avançades pel MECD, en el curs 2014-15 la matrícula en els ensenyaments de règim general es manté estable i minva lleugerament respecte al curs anterior. D'acord amb les dades disponibles,[1] el total d'alumnes matriculats als ensenyaments de règim general és de 175.788, 1.474 alumnes menys que en el curs anterior. La variació respecte del curs anterior és de -0,8%, un dels descensos més elevats de tot l'estat.

Pel que fa a l'alumnat matriculat en cicles formatius, es dóna un descens al cicle formatiu de grau mitjà presencial (-10,6%), que es compensa per un increment de la matrícula a distància (14,3%). Als cicles formatius de grau superior es dóna un increment de la matrícula als estudis presencials (10,1%) i un descens del 3,2% als estudis a distància (vegeu el quadre 1).

L'alumnat matriculat als centres públics representa un 66% del total (un 68,1% a nivell estatal). La presència de l'escola privada als nivells d'infantil, primària, ESO i batxillerat és entre 3 i 4 punts superior que al conjunt de l'Estat. Igualment, als cicles formatius, l'ensenyament públic aglutina gairebé entre el 90 i el 95% de la matrícula (76-78% al conjunt de l'Estat) (vegeu el quadre 2).

Continua l'alt percentatge d'alumnat estranger als estudis de règim general, principalment en els centres públics. Tot i les limitacions estadístiques, el percentatge continua sent molt alt:

[1] Hem de ser cautelosos en la lectura d'aquestes dades, ja que no només compten amb l'eventualitat característica dels avanços que facilita l'administració educativa al final de cada curs, sinó que enguany falten registres actualitzats de les Illes Balears: les dades d'educació infantil, educació primària i FP bàsica corresponen a estimacions. Les dades de l'alumnat d'educació especial són del curs passat.

es comptabilitza un total de 27.202 alumnes estrangers, 21.202 dels quals es troben matriculats en centres públics (vegeu el quadre 3).

A l'Estat, en el curs 2012-13, la major proporció d'alumnat estranger es dóna a les Illes Balears (14,2%) i la Rioja (13,6%), seguides per Catalunya (12,1%), la Comunitat de Madrid (11, 6%), Aragó (11,4%) i la Regió de Múrcia (11,3%) (MECD, 2015d):

- En educació infantil presenten una major proporció d'alumnat estranger la Rioja (14,5%), les Illes Balears (13,4%) i Catalunya (12,0%).
- En educació primària: la Rioja encapçala la llista de major proporció d'alumnat estranger en aquesta etapa, amb un 16,7%, seguida de les Illes Balears (14,4%) i d'Aragó (13,6%).
- En educació secundària obligatòria les comunitats amb el major percentatge d'alumnat estranger són les Illes Balears (17,8%), la Rioja (17,6%) i Catalunya (16,2%).
- En educació secundària postobligatòria i superior no universitària, presenten les majors proporcions d'alumnat estranger les Illes Balears (12,3%), Catalunya (12,2%) i la Comunitat de Madrid (12,1%).

Continuant amb la tendència d'anys anteriors, les taxes d'escolarització als ensenyaments no obligatoris són significativament més baixes que les estatals. Tot i l'increment dels darrers anys, la taxa bruta d'escolarització de primer cicle d'educació infantil a les Illes Balears continua sent inferior que al conjunt de l'Estat. Es manté la tendència a la baixa l'escolarització dels infants en aquesta franja d'edat (0-3), amb taxes 9 punts inferiors a la taxa estatal en el cas, per exemple, dels infants d'un any escolaritzats: 23,6. Pel que fa als infants de dos anys, si bé és cert que les taxes han augmentat en els darrers anys i tripliquen la taxa dels darrers deu anys, encara són quasi 20 punts per sota la taxa estatal (vegeu el quadre 4).

El nombre mitjà d'anys d'escolaritat dels infants de les Illes Balears entre 0 i 5 anys és de 3,4 anys (0,4 anys menys que la mitjana estatal i 0,3 més que fa deu anys). La mitjana estatal recull una realitat diversa i les Illes Balears es troben al conjunt de les 9 comunitats per sota del 3,5 (amb les Canàries, Ceuta, Melilla, Navarra, Extremadura, Astúries, Múrcia i Castella i Lleó). Les comunitats amb més de 4 anys d'escolarització entre els 0 i 5 anys són el País Basc, Madrid, Galícia i Andalusia (vegeu el quadre 5).

Pel que fa als estudis de secundària no obligatòria (batxillerat i cicles formatius), les taxes netes d'escolarització al conjunt de l'Estat han augmentat progressivament en tot l'Estat, però no al mateix ritme en el cas de les Illes Balears; les taxes autonòmiques sempre són més baixes que les estatals. De fet, són les taxes més baixes en totes les edats (excepte als 16 anys), juntament amb Melilla (MECD, 2015d).

El curs 2012-13 les taxes a les Illes Balears són del 86,6 als 16 anys (87,5 el curs anterior), 78,6 als 17 anys (80,3 el curs anterior) i 55,1 als 18 anys (56,5 al curs anterior). Aquestes taxes són entre 11 i 13 punts més baixes que al conjunt de l'Estat als 16 i 17 anys; la taxa als 18 anys és 25 punts més baixa, una diferència molt destacable. Entre homes i dones comprovam un clar avantatge per part de les dones, amb taxes entre 1 i 4 punts superiors que els homes (vegeu el quadre 6).

Quadre 1. Evolució de l'alumnat matriculat en ensenyaments de règim general i percentatges de variació interanual, per nivells educatius [1]

	CURS 2014-15			CURS 2013-14					variació interanual
	Total	Públics	Privats	Total	Públics	Privats	Concertats	Privats	
TOTAL	175788	116076	59712	177262	116182	61080	52446	8634	-0,8
E. Infantil – Primer cicle	7557	5198	2359	7707	5380	2327	-	2327	-1,9
E. Infantil - Segon cicle	33160	21459	11701	33951	21687	12264	11023	1241	-2,3
E. Primària	66180	42100	24080	67255	42020	25235	22483	2752	-1,6
Educació Especial	644	201	443	644	201	443	443	0	0,0
ESO	41227	25424	15803	41434	25424	16010	14515	1495	-0,5
Batxillerat [1]	11558	8307	3251	11355	8490	2865	2593	272	1,8
Batxillerat a distància	860	860	-	820	820	-	-	-	4,9
CF FP Bàsica	1728	864	864	-	-	-	-	-	-
CF FP Grau Mitjà [1]	5744	5014	730	6427	5483	944	686	258	-10,6
CF FP Grau Superior [1]	4322	4072	250	3782	3301	481	192	289	14,3
CF FP Grau Mitjà a distància	825	825	-	749	749	-	-	-	10,1
CF FP Grau Superior a distància	702	702	-	725	725	-	-	-	-3,2
Programes de Qualificació Professional Inicial [2]	1281	1050	231	2413	1902	511	511	0	-46,9

[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.

Quadre 2. Alumnat matriculat en centres públics. Curs 2014-15

	Illes Balears	Total estatal
TOTAL	66	68,1
Primer cicle E. Infantil	68,8	52
Segon cicle E. Infantil	64,7	68
E. Primària	63,6	67,7
E.S.O.	61,7	65,7
Batxillerat	73,8	76,4
CF Formació Bàsica	50	78,2
CFGM	88,9	76,2
CFGS	95	78,1
PQPI	82	83,6

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 2014-15	Curs 2013-14	Curs 2012-13	Curs 2011-12	Curs 2010-11	Curs 2003-4
Total centres (%)						
Estatal	8,5	8,7	9,1	9,5	9,6	5,7
Illes Balears	15,47	13,8	14,6	14,7	15,6	10,1
Total centres						
Estatal	712.098	731.167	726.781	748.812	749.288	392.774
Illes Balears	27.202	27.994	25.384	25.699	26.971	14.867
Centres públics						
Estatal	594.899	606.930	600.282	612.304	606.896	315.911
Illes Balears	21.236	22.653	20.004	20.397	21.215	11.878
Centres privats						
Estatal	117.199	124.237	126.499	136.508	142.392	76.863
Illes Balears	5.966	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

Quadre 4. Evolució de les taxes netes d'escolarització entre els 0 i 2 anys

	Curs 2012-13		Curs 2011-12		Curs 2010-11	Curs 2001-02
0-2 anys	<1	1	<1	1	0-2	0-2
Estatal	9,8	32,6	9,7	31,8	28,6	10,6
Illes Balears	6,7	23,6	7,2	23,4	19,4	6,5
2 anys						
Estatal	51,8		49,8		48,1	21
Illes Balears	33,5		33,2		31,1	11,9

Font: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2015

Quadre 5. Nombre mitjà d'anys d'escolaritat en educació infantil

	2002-03	2007-08	2012-13
Estatal	3,3	3,5	3,8
Illes Balears	3,1	3,2	3,4

Font: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2015

Quadre 6. Taxes d'idoneïtat en les edats de 8, 10, 12, 14 i 15 anys per sexe

	16 anys			17 anys			18 anys		
	2006-07	2011-12	2012-13	2006-07	2011-12	2012-13	2006-07	2011-12	2012-13
Total									
Estatal	**92,7**	**96,7**	**95,5**	**82,1**	**91,1**	**91,8**	**69,1**	**78,7**	**80,2**
Illes Balears	86,1	87,5	86,6	71,5	80,3	78,6	47,7	56,5	55,1
Homes									
Estatal	**90,8**	**96,2**	**94,8**	**78,2**	**89,7**	**90,7**	**63,6**	**76,6**	**78,5**
Illes Balears	86,2	86,4	85,0	69,7	79,6	76,6	44,8	56,4	55,4
Dones									
Estatal	**94,7**	**97,2**	**96,3**	**86,2**	**92,6**	**92,9**	**74,8**	**81,0**	**82,0**
Illes Balears	86,1	88,7	88,3	73,5	81,1	80,6	50,7	56,6	54,8

(1) Inclou: E. E. règ. general universitaries i no universitàries, E. E. règ. especial (C. F. arts plàstiques i disseny, E. E. Esportives, E. E. professionals de música i dansa, idiomes nivell avançat i E. E. artístiques grau superior), E. E. equivalents a l'E. universitària, F. ocupacional i E. adults (bàsica i secundària).

Font: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2015

La taxa d'idoneïtat dels estudiants és molt baixa a les Illes Balears. Atenent a les dades del curs 2012-13, als 8 anys la taxa a les Illes Balears és de 91,1 (93,6 l'estatal); als 10 anys, 85,2% (89,4 l'estatal); als 12 anys, 78,2% (84,4 l'estatal); als 14 anys, 64,8% (70,6 l'estatal), als 15 anys, 56,3% (62,5 l'estatal). En el cas dels homes, la situació és encara més desfavorable, la taxa és del 51,3 per als alumnes de 15 anys. Aquesta taxa és 10 punts inferior a la femenina; la distància entre els valors masculins i femenins es fa més àmplia a partir dels 12 anys. Si bé la diferència entre els 8 i els 10 anys és d'entre 2 i 3 punts, a partir dels 12, la diferència passa a ser entre 8 i 9 punts (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 2012-13	Curs 2000-01	Curs 2012-13	Curs 2000-01	Curs 2012-13	Curs 2000-01	Curs 2012-13	Curs 2000-01	Curs 2012-13
Total										
Estatal	**95,3**	**93,6**	**91,9**	**89,4**	**86,4**	**84,4**	**73,8**	**70,6**	**62,0**	**62,5**
Illes Balears	92,3	91,1	86,8	85,2	78,6	78,2	64,9	64,8	53,0	56,3
Homes										
Estatal	**94,4**	**92,7**	**90,4**	**87,9**	**83,7**	**82,1**	**68,1**	**66,5**	**55,4**	**57,9**
Illes Balears	90,8	90,4	83,8	83,8	75,5	74,2	58,4	60,1	45,8	51,3
Dones										
Estatal	**96,2**	**94,5**	**93,6**	**90,9**	**89,2**	**86,9**	**79,7**	**74,9**	**68,9**	**67,3**
Illes Balears	93,8	92,1	90,0	86,9	81,9	82,5	71,8	69,8	60,4	61,6

Font: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2015. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Quant a les dades d'alumnat repetidor, comprovam que és en l'educació primària quan es dóna una major distància en relació amb la mitjana estatal. Concretament, al segon curs les Illes Balears es troben en el cinquè lloc per darrere de Ceuta, Aragó, Castella-la Manxa, Castella i Lleó. El curs 2012-13 va repetir curs un 6,5% de l'alumnat de segon curs (4,7 és la mitjana estatal), un 4,8 de quart i un 5,1 de primer. A primària les repeticions entre segon i sisè augmenten i la distància entre els homes i dones també. A partir de l'ESO, el nivell de repeticions s'equipara al del conjunt de l'Estat, tot i que s'incrementa al 13% en el primer curs (vegeu el quadre 8).

Les baixes taxes de graduació en tots els nivells de secundària és un tret característic del nostre sistema educatiu. Pel que fa la graduació en ESO la tendència és un augment de la distància amb la taxa estatal. Al curs 2011-12, la taxa de graduació de l'alumnat de l'ESO va ser 7,7 punts més baixa que l'estatal i al curs 2012-13 és 10 punts inferior: 65,5. Des de fa deu anys aquesta taxa es manté per sota de les estatals i la darrera situa les Illes Balears en el quart lloc més desfavorable, darrere de Ceuta, Melilla i la Comunitat Valenciana (vegeu el quadre 9).

La taxa de promoció als estudis postobligatoris també és més baixa que la mitjana estatal, principalment al batxillerat i als cicles formatius de grau superior. Al conjunt de l'Estat les menors taxes de titulació en cicles formatius de grau superior les presenten Illes Balears (12,6%), Ceuta (15,2%), Extremadura (17,0%) i Melilla (18,0%) (MECD, 2015d).

Quadre 8. Percentatge d'alumnat repetidor en educació primària i ESO. Curs 2012-13

Educació primària		Illes Balears	Estatal
Segon curs	Total	6,5	4,7
	Homes	6,8	5,3
	Dones	6	4,1
Quart curs	Total	4,8	4
	Homes	5,3	4,5
	Dones	4,2	3,5
Sisè curs	Total	5,1	4,5
	Homes	6	5,2
	Dones	4,2	3,7
ESO			
Primer curs	Total	13	13
	Homes	15,5	15
	Dones	10,2	10,6
Segon curs	Total	11,2	11,7
	Homes	12,3	13,2
	Dones	9,9	10,1
Tercer curs	Total	13,3	12
	Homes	15	13,2
	Dones	11,6	10,7
Quart curs	Total	10,7	10
	Homes	12,2	11,6
	Dones	9,3	8,6

Font: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2015

Quadre 9. Evolució de la taxa bruta de població que es gradua en ESO. Curs 2012-13

	2003-04	2006-07	2009-10	2012-13	Diferència 2012-13/2003-4
Espanya	71,3	69	74,6	75,4	4,1
Illes Balears	65,8	61,3	67,9	65,5	-0,3

Font: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2015

La taxa de graduació en batxillerat és del 39,7 a les Illes Balears, 13,7 punts inferior al 53,4 estatal. Tot i així, no podem oblidar que, tot i que són nivells més baixos que els estatals, han millorat en els darrers anys. Quant a la diferència entre homes i dones, és notable en tot l'Estat: els homes es graduen menys que les dones. La diferència és d'uns 13 punts al conjunt de l'Estat, també a les Illes Balears. Als cicles formatius les taxes de graduació són més baixes a les Illes Balears però només tres punts per sota de la mitjana estatal. En aquest cas la diferència de gènere no supera el punt i mig a les Illes Balears i no arriba a un punt al conjunt de l'Estat (vegeu el quadre 10).

Quadre 10. Taxa bruta de població que es gradua en educació secundària de segona etapa per sexe. Curs 2012-13

	Batxillerat				CFGM			
	total	homes	dones	diferència	total	homes	dones	diferència
Espanya	**53,4**	**46,9**	**60,3**	**13,4**	**21,7**	**21,2**	**21,2**	**0,9**
Illes Balears	39,7	33,2	46,4	13,2	18,6	17,8	19,4	1,6

(1) Inclou: cicles formatius de grau mitjà de FP, d'arts plàstiques i disseny i ensenyaments esportius de grau mitjà

Font: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2015

L'indicador d'abandonament (percentatge de joves entre 18 i 24 anys que sense completar els estudis de secundària de segona etapa no segueixen cap tipus d'educació-formació) a l'Estat espanyol és molt heterogeni i les Illes Balears és la comunitat autònoma que presenta la taxa més alta, un 32,1%, seguida d'Andalusia (27,7%). La situació és més desfavorable per als homes, amb una taxa 8 punts superior a la de les dones. Encara que la situació és desfavorable comparativament al conjunt estatal, aquestes dades a les Illes Balears apunten una lleu recuperació del nivell formatiu dels més joves (vegeu el quadre 11).

Quadre 11. Percentatge de persones de 18 a 24 anys que no han completat el nivell d'ensenyament secundari de segona etapa i no segueix cap tipus d'educació-formació, per sexe

	TOTAL			HOMES			DONES		
	2003	2008	2013	2003	2008	2013	2003	2008	2013
Estatal	**31,7**	**31,7**	**23,6**	**38,4**	**38,0**	**27,2**	**24,8**	**25,1**	**19,8**
Illes Balears	41,4	42,5	29,8	52,0	48,1	33,6	30,3	36,7	25,8

Font: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2015. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

El 2013, el nivell formatiu de la població de 20 a 24 anys que ha assolit els estudis secundaris de segona etapa ha recuperat 2 punts respecte de l'any anterior i continua situat per davall el percentatge estatal. Només un 55% dels joves tenen aquests estudis, 8,3 punts menys que al conjunt de l'Estat. Val a dir també que les dones compten amb avantatge significatiu: entre elles i els homes hi ha 8,4 punts de diferència (la taxa de les dones és del 59,2 i la dels homes, 52,1). Tot i la pitjor situació dels homes joves, han millorat en deu anys, ja que el percentatge s'ha incrementat en un 7,3 punts (vegeu el quadre 12).

Quadre 12. Nivell de formació de la població jove: percentatge de població de 20 a 24 anys que ha assolit al menys el nivell d'educació secundària de segona etapa

	TOTAL			HOMES			DONES		
	2003	2008	2013	2003	2008	2013	2003	2008	2013
Estatal	**62,2**	**60,3**	**63,8**	**55,2**	**52,7**	**58,4**	**69,4**	**68,2**	**69,4**
Illes Balears	52,2	49,3	55,0	43,4	41,5	50,8	61,3	57,1	59,2

Font: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2015. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

El conjunt del sistema educatiu es veu afectat pel context socioeconòmic de referència, però el fracàs i l'abandonament dels estudis postobligatoris són aquells que en major mesura es poden relacionar directament amb aquests indicadors (CECS, 2013).

La relació del sistema educatiu amb el mercat laboral és un fet que no podem obviar. L'augment de l'atur des de 2009 va mostrar un canvi de tendència el 2014 i aquest retrocés es manté enguany. En dos anys l'atur en el tercer trimestre ha baixat 4 punts. El 2014, les taxes eren del 19,4 i 15,94 en el segon i tercer trimestre, respectivament. Aquests valors recuperen la distància habitual dels anys previs a la crisi econòmica, en relació amb el conjunt de l'Estat: durant el semestre de la temporada alta de 2014 les taxes d'atur varen ser entre 5 i 9 punts inferiors a la resta de l'Estat (vegeu el quadre 13).

Quadre 13. Evolució de les taxes d'activitat i atur (trimestrals)

	2013			2014			2015		
	TI	TII	TIII	TIV	TI	TII	TIII	TIV	TI
Taxa d'activitat									
Estatal	**60,18**	**60,00**	**60,04**	**59,86**	**59,46**	**59,63**	**59,53**	**59,77**	**59,45**
Illes Balears	65,28	68,21	67,81	63,60	61,68	66,77	67,87	63,23	62,82
Taxa d'atur									
Estatal	**26,94**	**26,06**	**25,65**	**25,73**	**25,93**	**24,47**	**23,67**	**23,70**	**23,78**
Illes Balears	28,55	21,14	16,93	22,72	26,70	19,04	15,94	18,88	22,29

Font: INE. Encuesta de Población activa.

Hem de tenir en compte que les Illes Balears, juntament amb Navarra i Catalunya, es troba entre les set comunitats amb menor taxa d'atur entre la població jove per a tots els nivells educatius (MECD, 2015d). La taxa d'atur dels joves d'entre 25 i 34 anys és inferior a l'estatal (encara que és 7 punts superior que la de la població de les Illes Balears entre 25 i 64 anys) i més favorable en el cas de les dones joves que dels homes. A més, aquesta taxa és 20 punts superior en el cas dels joves que no tenen més nivell que els estudis primaris (49,4). A mesura que augmenta el nivell educatiu dels joves la taxa va reduint-se fins arribar al 20,8 dels joves amb estudis universitaris (vegeu el quadre 14).

Pel que fa a les taxes d'activitat, es mantenen altes al llarg de tot l'any, però se'n percep un descens en el primer i segon semestre: baixa gairebé 4 punts en el primer i 2 en el segon trimestre. La tendència per a enguany es manté en el primer trimestre de 2015 (vegeu el quadre 13).

Un context laboral especialitzat en els serveis i amb un caràcter estacional ha afavorit que el nivell educatiu de la població activa sigui inferior que el de la mitjana estatal. Tot i que en els darrers anys ha augmentat lleugerament el nivell formatiu dels actius, encara és inferior que el de la mitjana estatal.

El 2015, un 28,7% de la població activa té estudis universitaris. Aquesta taxa continua sent inferior a l'estatal del mateix any, 8,7 punts més baixa. La taxa femenina és superior, amb un 33,9 (un 42,2 a l'Estat), tot i que la distància amb els homes ha passat de 13,4 punts a 9,6 (vegeu el quadre 15).

Quadre 14. Taxes d'atur de la població de 25-64 anys, segons nivell de formació assolit, per edat, sexe i comunitat autònoma. Any 2013

	Total		Educació primària i inferior		1a etapa d'educació secundària		2a etapa d'educació secundària		"Educació Superior"	
	25-64 anys	25-34 anys	25-64 anys	25-34 anys	25-64 anys	25-34 anys	25-64 anys	25-34 anys	25-64 anys	25-34 anys
Ambdós sexes	23,9	29,1	38,5	49,4	30,5	36,8	23,2	29,2	14,9	20,8
Illes Balears	20,5	26,6	33,2	46,9	26,0	31,3	18,5	25,2	11,9	18,2
HOMES	23,3	29,4	38,4	48,6	29,5	36,1	21,6	28,3	13,4	19,8
Illes Balears	21,2	28,6	35,0	44,0	26,9	34,4	17,0	24,2	12,2	20,4
DONES	24,5	28,7	38,8	50,7	32,1	37,8	25,0	30,1	16,4	21,6
Illes Balears	19,6	24,4	30,7	52,2	24,7	27,1	20,1	26,2	11,6	16,5

Font: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2015

Quadre 15. Distribució percentual de la població activa per nivell formatiu assolit. Dades estatals i de les Illes Balears

		Total		Homes		Dones	
		Estatal	Illes Balears	Estatal	Illes Balears	Estatal	Illes Balears
Total		100	100	100	100	100	100
Analfabets	2015	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4
	2014	0,4	0,4	0,4	0,7	0,4	..
Estudis primaris incomplets	2015	1,4	1,6	1,6	2,1	1,2	1,1
	2014	1,6	1,5	1,8	1,8	1,5	1,1
Educació primària	2015	7,0	6,2	7,7	6,3	6,1	6,1
	2014	7,9	6,4	8,8	7,2	6,9	5,6
Educació secundària primera etapa	2015	30,2	35,4	33,5	40,3	26,4	29,5
	2014	29,9	35,9	33,2	40,4	26,2	30,5
Educació secundària segona etapa	2015	14,0	18,0	14,2	16,6	13,9	19,7
	2014	13,8	16,9	13,7	17,1	13,9	16,7
Segunda etapa d'educació secundària amb orientació professional [2]	2015	9,6	9,7	9,3	10,0	9,9	9,4
	2014	9,3	9,0	8,8	9,1	9,9	9,0
Educació superior, excepte doctorat	2015	37,4	28,7	33,2	24,3	42,2	33,9
	2014	37,0	29,9	33,3	23,8	41,2	37,2

* Trimestre I de cada any
Font: INE. Encuesta de Población activa.

D'acord amb les dades del MEC (2015b), el 2012 la inversió en educació no universitària va ser d'un total de 758.066 euros. Tot i que la despesa pública general per alumne és 200 euros superior

que la mitjana espanyola, el 2012 és de 4.909 euros, 728 euros menys que l'any anterior. Pel que fa a la inversió en alumnat de centres públics, la quantitat assignada per alumne és de 5.780, 971 euros menys que l'any anterior (vegeu el quadre 16).

Quadre 16. Despesa pública per alumne en ensenyament no universitari (1)

	Despesa pública per alumne públic i concertat (en euros)			Despesa pública per alumne públic (en euros)		
	2010	2011	2012	2010	2011	2012
Total	5.515	5.210	4.729	6.470	6.062	5.431
Illes Balears	6.068	5.637	4.909	7.372	6.751	5.780

Font: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2015. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

La transferència de l'administració educativa autonòmica a centres de titularitat privada el 2012 és de 150.600 milions d'euros, un 19,9% del total de la despesa. Aquest percentatge és el tercer més alt de tot l'Estat, per darrere del País Basc (24,4%) i Navarra (20,8%). La mitjana estatal és del 14,2% (MECD, 2015d).

Els recursos destinats a les beques per a l'alumnat de secundària postobligatòria continua la tendència habitual, i és inferior a la mitjana estatal. La inversió estatal i autonòmica ha baixat 2 i 1 punt, respectivament, respecte del curs anterior. Al curs 2012-13 a les Illes Balears es va becar només a un 13% de l'alumnat de secundària postobligatòria, una tercera part de la mitjana estatal. En el cas de batxillerat es becà un 10% de l'alumnat, amb un import de 1.081,3 euros, i en el de formació professional, un 16,6%, amb un import mitjà de 1.333,9 euros (vegeu el quadre 17).

Quadre 17. Percentatge d'alumnat becat i import mitjà per becari a batxillerat i formació professional

	TOTAL		BATXILLERAT		FORMACIÓ PROFESSIONAL (1)	
	% Alumnes becaris	Import mitjà becari (euros)	% Alumnes becaris	Import mitjà becari (euros)	% Alumnes becaris	Import mitjà becari (euros)
Curs 2011-12						
Estatal	**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
Curs 2012-13						
Estatal	**29,3**	**1.273,1**	**29,9**	**1.143,6**	**28,7**	**1.411,7**
Illes Balears	13,0	1.227,1	10,0	1.081,3	16,6	1.333,9

(1) Inclou cicles formatius de formació professional i d'arts plàstiques i disseny.

Font: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2015. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

2. CONCLUSIONS

Tot i la lleu recuperació que es detecta de forma progressiva en els darrers cursos, a les Illes Balears les taxes d'escolarització als ensenyaments no obligatoris són significativament més baixes que les estatals. Per una part comptam amb una taxa d'escolarització al primer cicle d'educació infantil inferior a la del conjunt de l'Estat. Per l'altra, les taxes d'escolarització als estudis postobligatoris també són notablement més baixes: encapçalam la llista de comunitats amb més abandonament escolar prematur i, conseqüentment, tenim taxes més baixes de graduació. L'escolarització en l'ensenyament postobligatori és un dels punts més febles del sistema educatiu i els recursos destinats a les beques per a l'alumnat de secundària postobligatòria continuen sent inferiors que la mitjana estatal.

Altres trets contextuals i de l'escolarització que convé destacar com a elements característics són els següents:

- En primer lloc, i d'acord amb les dades anteriors, tot i que en els darrers anys ha augmentat lleugerament el nivell formatiu dels actius, encara és inferior a la mitjana estatal. El 2015 un 28,7% de la població activa té estudis universitaris, una taxa 8,7 punts més baixa que l'estatal.

- En segon lloc, la taxa d'atur dels joves d'entre 25 i 34 anys és inferior que l'estatal (encara que és 7 punts superior que la de la població de les Illes Balears entre 25 i 64 anys) i més favorable en el cas de les dones joves que dels homes. Aquesta taxa és 20 punts superior en el cas dels joves que no tenen més nivell que els estudis primaris.

- En tercer lloc, el nivell de repeticions en l'educació primària és alt, si el comparam amb el conjunt de l'Estat. Quant a les taxes d'idoneïtat, també és àmplia la distància amb les mitjanes estatals.

- En quart lloc, continuam amb un dels percentatges més alts d'alumnat estranger en els estudis de règim general. Encara en un dels primers llocs, aquesta tendència s'ha estabilitzat, coincidint amb els canvis demogràfics recents.

- En cinquè lloc, la presència de l'escola privada als nivells d'infantil, primària, ESO i batxillerat és entre 3 i 4 punts superior que al conjunt de l'Estat. Mentrestant, la matrícula de l'alumnat estranger es concentra principalment en els centres públics.

Un context laboral terciari i estacional ha afavorit que el nivell educatiu de la població activa sigui inferior que el de la mitjana estatal. Tot i considerant les variables contextuals, no podem perdre de vista que una condició necessària per a la mobilitat social i el desenvolupament socioeconòmic és l'assoliment del nivell de secundària no obligatòria. Alguns dels indicadors revisats ajuden a entendre aquest context i d'altres mostren diferències amb el conjunt de l'Estat, els quals, més enllà del context, també és convenient tenir en compte.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

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

MECD (2015a). *Estadísticas de la educación. Enseñanzas no universitarias. Curso 2014-2015. Datos avance*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Estadística y Estudios.

MECD (2015b). *Las cifras de la educación en España. Curso 2012-2013. Edición 2014*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

MECD (2015c). *Datos y cifras. Curso escolar 2014-15*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Estadística y Estudios

MECD (2015d). *Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2015*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Pascual, B. (2015). El sistema escolar a les Illes Balears en xifres 2014. *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2014*. Palma: Fundació Guillem Cifre de Colonya.

Un cas d'estudi i reflexió: la proporció pública/concertada a l'illa de Menorca

Pere Alzina

RESUM

Aquest treball pretén donar a conèixer la relació existent a l'illa de Menorca entre l'escola pública i la concertada (no hi ha centres privats). En l'estudi veiem com l'escola pública acull més del 70% de l'alumnat i la concertada, al llarg dels anys estudiats, va baixant fins a un 20% d'acolliment. S'analitzen les causes parlant amb els seus interlocutors i s'aprofundeix en una anàlisi seriosa que, en principi, no obvia cap aspecte controvertit.

RESUMEN

Este trabajo pretende dar a conocer la relación existente en la isla de Menorca entre la escuela pública y la escuela concertada (no hay centros privados). En el estudio comprobamos como la escuela pública acoge a más del 70% del alumnado y la concertada, a lo largo de los años estudiados, va bajando hasta un 20% de los alumnos en edad escolar. Se analizan las causas hablando con los interlocutores y se profundiza en un análisis serio que, en principio, no obvia ningún aspecto controvertido.

1. INTRODUCCIÓ

Quan vius en una determinada realitat i aquesta es modifica lentament (al llarg d'anys) o gairebé no són perceptibles els canvis, vius aquesta realitat com la quotidianitat. Forma part de la realitat, és quelcom inherent, és allà i hi ha estat sempre. Quan t'atures per analitzar-la una mica a fons, t'has de descentrar de tu mateix, talment com sortir de l'espai i intentar veure amb altres ulls. Això és fer recerca: alhora que estàs contextualitzat en un determinat medi també has de tenir aquesta mirada descontextualitzada com si acabassis d'arribar, recollir les dades, analitzar-les i deixar-te sorprendre perquè aquestes dades i estadístiques no són talment com pensaves i demostren que la realitat no era ben bé com la pensaves. Això és el que m'ha passat en aquesta petit estudi. Tanmateix, les dades ja havien aparegut en altres anuaris i el tema passava gairebé desapercebut (Alzina, 2007; Alzina, 2009; Alzina, 2013). En el dos primers articles centro molt el tema en el repartiment entre púbics i concertats a Ciutadella, dels alumnes amb discapacitats i dels alumnes nouvinguts, en els quals es va arribar a un acord de mínims pel qual ambdós tipus de centre es comprometien amb el Consell Escolar Municipal a fer un repartiment equitatiu. Aquest acord, que per exemple no es va fer a Maó, produí resultats ben visibles en poc temps en integració i també en coneixement entre la població infantil i juvenil del municipi de l'existència d'una nova realitat.

A hores d'ara no disposem de dades exactes d'escolarització de finals dels anys 70, en què les escoles públiques estaven molt desprestigiades, mancades de recursos i pràcticament sense instal·lacions (moltes escoles estaven repartides entre diferents espais, naus, cotxeries i fàbriques abandonades); per tant, les escoles concertades, totes religioses cristianes en el cas de l'illa de Menorca, gaudien de més prestigi, disposaven de més materials i retenien un potencial alumnat interessat a fer estudis superiors.

Però amb l'arribada de la democràcia la situació canvià força. Els pares i les mares de les escoles públiques es constituïren en potents organitzacions que al costat de les corporacions municipals

viatjaran a Madrid, si era el cas, per exigir als primers governs democràtics i, abans i tot de les primeres eleccions democràtiques, als ajuntaments la construcció d'escoles públiques dignes al seu municipi que evitessin la dispersió d'espais i l'escassedat de materials de tot tipus, incloses les mínimes condicions higièniques. El moviment avançà amb dificultats, coordinat a mitges, en moments diferents, per camins diferents i a temps diferents, però en un període breu s'aconseguí la construcció de quatre escoles públiques idèntiques arreu de Menorca (traçades a partir del mateix model i plànol): CEIP Pere Casasnovas (Ciutadella); CEIP Castell de Santa Àgueda (Ferreries); CEIP Inspector Doctor Joan Comas Camps (Alaior) i el CEIP Mare de Déu del Carme (Maó). A partir d'aquí la situació s'anà equilibrant progressivament; aquestes quatre escoles públiques grans donaren cos al sistema públic i ajudaren a cohesionar les potents juntes de pares i mares que arribaren a confederar-se. També algunes escoles concertades actualitzaren els seus edificis: la Salle de Maó i la d'Alaior o la Consolació de Ciutadella i Ca Los de Ciutadella.

Enmig de tot aquest moviment es fundà i consolidà el Moviment de Renovació Pedagògica de Menorca que agrupà, la seu voltant, les ànsies d'introduir innovacions en la manera com s'ensenyaven les coses. I fou precisament un centre concertat, el CC Sant Francesc d'Assís de Ferreries que publicà el primer llibre que permetia estudiar coneixement del medi, anys abans que aparegués com a assignatura oficial: *Meloussa* (Equip pedagògic del col·legi Sant Francesc d'Assís de Ferreries, 1989). Aquest centre inicià també l'ensenyament en català, juntament amb el CEIP Francesc d'Albranca d'Es Migjorn Gran. S'inicià l'ensenyament en la nostra llengua, poc a poc, explicant el projecte a les famílies i entorn de dos eixos:

- la renovació pedagògica i

- la introducció del català com a llengua normalitzada d'aprenentatge, talment com es xerrava a casa.

A aquest moviment s'afegiren diferents associacions de famílies de fills amb discapacitats que reclamaven la incorporació dels seus fills a les aules ordinàries amb suport educatiu, tal i com s'explicava en trobades i congressos, nacionals i internacionals. Per tant, tres grans reptes s'uniren, als anys 80, amb l'inici de la democràcia: dignificar i dotar de mitjans l'escola pública, introduir el coneixement del nostre entorn més proper amb la llengua que no havíem deixat de parlat durant més 700 anys (amb contínues dominacions estrangeres) i innovar les maneres com es feien les classes dels anys 70, perquè havíem descobert que els fillets i les filletes realment no aprenien i es produïa un autèntic merder quan s'havien d'emplenar els exercicis en espanyol després que tot s'havia explicat en català. Però els reptes se succeïren; deixaren poc temps per a la reflexió asserenada, tot i que sempre hi havia grups de mestres que es trobaven per valorar si aquella línia o acció iniciada complia els objectius o calia redreçar-la. Aquest gran caliu es visqué bàsicament en l'educació infantil, model de models, i en l'educació primària.

Aquest és el panorama inicial. A partir dels anys 90 se produí una progressiva allau immigratòria que arribà a omplir les nostres aules amb fillets i filletes nascuts en més de 60 nacions diferents amb les seves llengües i cultures pertinents, amb la complexitat que això suposa a l'hora de gestionar una aula multicultural i amb persones amb discapacitats. La primera comunitat que arribà va ser la marroquina, que es concentrà a Alaior i a Maó, fins que aconseguí el seus processos de reunificació

familiar i les seves dones i tots els seus fills s'anaren integrant poc a poc (Fernández Lera i Muñiz Pérez, 2012, p. 115). L'arribada de nouvinguts obligà a preparar els mestres a corre cuita per donar una adequada acollida a tota aquesta allau de la qual, tot i haver baixat els darrers anys, encara queden importants comunitats, com la marroquina, l'anglesa, la mexicana, la boliviana, la nigeriana, la camerunesa i així fins a 50 nacionalitats.

2. LA REALITAT ACTUAL

Des de 2004, arran de la publicació de l'*Anuari*, vaig recollint de forma sistemàtica, les dades de tot un conjunt d'indicadors, que vaig ordenant i catalogant, no sense dificultats d'accés a les dades; per tant, d'aquestes dades recollides podem elaborar ara qualsevol tipus d'estudi, creuant-les i comparant-les, que és el que fem en aquest estudi. Són les primeres dades educatives quantitatives i qualitatives que disposem des d'abans de la Guerra Civil.

La realitat ha canviat molt poc durant els darrers deu anys: els percentatges d'alumnes que assisteixen a la pública i la concertada se manté i va baixant progressivament la concertada. Però una anàlisi més profunda ens portarà més reflexions.

L'escola concertada

El percentatge del 25% d'alumnat que acudeix a la concertada i del 75% que acudeix a la pública és manté amb poques variacions. Però ens portarem sorpreses en la interpretació i les realitats que amaguen aquestes xifres.

Vegem les dades i les gràfiques:

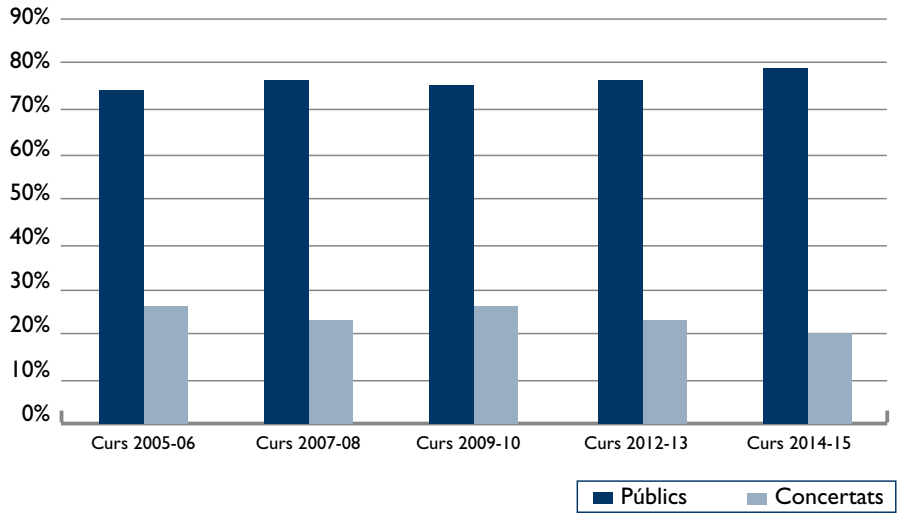
Quadre 1. Percentatges alumnat que assisteix a les públiques o a les concertades.

	Curs 2005- 06	Curs 2007-08	Curs 2009-10	Curs 2012-13	Curs 2014-15
Públics	74,56%	76,99%	75,13%	76,37%	79,36%
Concertats	25,43%	23,00%	24,87%	23,63%	20,64%
	99,99%	99,99%	100,00%	100,00%	100,00%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades proporcionades per la Delegació d'Educació a Maó.

La veritat és que la variació és poca i sorprèn que sigui a la baixa per part de la concertada, que passa del 25,43% al 20,64% amb el greu conflicte educatiu que ha existit durant els dos darrers anys que ha donat altres resultats a altres zones de les illes. L'escola pública no només no ha perdut alumnes, sinó que ha guanyat alumnat. I és un cas singular, sens dubte. Per què ha passat això? Fins i tot és perceptible perfectament en el gràfic que adjuntem.

Gràfic 1: Percentatges alumnat que assisteix a les públiques o a les concertades



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades proporcionades per la Delegació d'Educació a Maó.

O és que això ha estat la tònica general? És difícil respondre aquesta pregunta perquè no disposem de dades sobre el conflicte aparegut arran de les mesures de restricció econòmica fins arribar al TIL (finalment suspès pel TSJIB). Però tenim apunts, notes, càlculs, realitzats per sindicats o per persones que intentaven fer un seguiment del conflicte i ens han assegurat que:

- A la zona de Palma i voltants ha augmentat la matrícula als centres concertats i privats; probablement l'escola concertada (cristiana i cooperativa) supera la pública. Tot i que ambdues representen dos models d'escola molt diferents.

- A les grans zones costaneres turístiques també hi ha noves escoles concertades i privades en un percentatge semblant a la pública, mentre que el batxillerat i els cicles formatius de formació professional es concentren tots en centres públics. En aquestes grans àrees turístiques sembla que també se produí traspàs de la pública a la concertada o privada.

- A la part forana predomina l'escola pública, coexistint amb el model concertat cristià i cooperatiu i no consten massa trasllats arran del conflicte. Els grups d'amics contribueixen molt a aquest fet i per a gairebé tots: el grup d'amics és el principal motiu per anar a classe als pobles sigui a la pública o a la concertada. Ens referim al grups d'amics de pares i mares que es transforma en grups d'amics i amigues de fills i filles. En tota l'illa de Mallorca, els percentatges no són tan diferents: el 68% és acollit a la pública, mentre que el 31% ho és a la concertada.

- A l'etapa d'infantil han nascut nombroses iniciatives però molt localitzades de moviments alternatius (Escoles Waldorf, Escoles Montessori i d'altres amb noves orientacions), però que afecten pocs alumnes i famílies molt conscienciades i convençudes en aquests mètodes.

- Sigui com sigui és a l'illa de Mallorca on els percentatges entre centres públics concertats i privats s'està apropant: amb dades actuals, que no tenim, ens devem moure entre un 45% en centres concertats i privats, i 55% a la pública.

- L'illa d'Eivissa és la que té el percentatge de concertats i privats més baix, 16% de concertats i 84% de públics, tot i que l'estudi presentat en l'*Anuari* passat apunta un possible creixement dels concertats o privats (Tur i Cirer, 2014).

Bé, les tres illes porten dinàmiques socials molt diferenciades, sempre ha estat així. No és res nou. Tres illes: tres processos que si bé no són diametralment oposats des de segons quina perspectiva mires, com a mínim poden semblar oposats. I si ampliem el camp de mira, el que no ha passat a Menorca és el fet estrany.

A Mallorca ha passat. Bernal i Lorenzo (2012) van més enllà i parlen d'una onada de privatització de la mateixa educació pública (les normes normatives, control i avaluació, publicació de resultats, elecció de centres, finançament dels centres públics en situacions més desfavorides). Les conclusions de Fernandez i Muñiz (2012) van encara més enfora i plantegen qüestions legislatives i enfoquen els temes claus:

> Pasadas casi tres décadas desde la consagración legal de los centros concertados, con una red de centros públicos mejorada en cantidad y calidad de forma notabilísima y, últimamente, con una escasez de recursos públicos debida a la crisis económica, quizás haya llegado el momento de plantearse algunas de estas subvenciones, sobre todo por un argumento de coste de oportunidad de los fondos públicos. El propio Tribunal Constitucional ha dicho que no existe un hipotético «derecho a la subvención» aplicable a los centros educativos privados. Desde otras instancias judiciales también se ha delimitado la libertad de elección de centro por parte de las familias a la disponibilidad efectiva de plazas libres en los respectivos centros.
>
> La cuestión dista de ser sencilla, tanto en términos políticos como económicos. Las familias siguen mostrando una cierta predilección por los centros concertados a la hora de escolarizar a sus hijos, frente a la opción de los centros públicos, aun cuando estos últimos presentan condiciones objetivas más favorables para la educación de calidad (por ejemplo, contando con aulas menos masificadas o con profesorado seleccionada en pruebas objetivas que respectan igualdad, mérito y capacidad).

Les potencials causes que oferirien raons a les famílies per matricular als seus fills als centres concertats serien una millor qualitat de l'educació acadèmica, però les dades no diuen això, segons els autors d'aquesta recerca, ja que empitjoren una vegada descomptat l'efecte de les característiques socioeconòmiques de l'alumnat. El factor religiós té certa rellevància però, sense dubte, el que té més pes és la creença de les famílies en que els seus fills faran contactes socials positius i que els companys d'aula poden influir en els resultats educatius i en el futur sociolaboral dels seus fills i filles, motiu pel qual prefereixen elegir els concertats, on, en general, les característiques socioeconòmiques de l'alumnat són molt millors. I aquest sí que és un factor rellevant; els pares i mares menorquins també envien els seus fills a la concertada majoritàriament per aquesta raó. Dit i explicat en entrevistes realitzades a diferents famílies.

Així, el que ens perilla és l'equitat, la igualtat plena d'accés a tots els centres sostinguts en fons públics hauria de ser una exigència irrenunciable. En aquest punt és on es perd bona part dels resultats del sistema educatiu i el que encara és pitjor es descohesiona la societat.

L'escola sostinguda amb fons públics no ofereix possibilitats de conèixer l'altre, el nouvingut, el discapacitat, el fillet de família empobrida, el fillet amb greus problemes emocionals... i com que no solem arribar a estimar allò que no coneixem de ben a prop, solem tenir tendències molt extremes, o els estimem o els ignorem o simplement no els volem entre nosaltres (sentiment creixent en la nostra societat). L'escola és el lloc, és l'únic lloc, on es pot construir una consciència de la diversitat i de la multiculturalitat, de la diferència a partir del coneixement. Cap altra institució treballa aquest valor ni forma part dels seus objectius. Us adoneu de què estem parlant? De la futura convivència en societats més diverses i més obertes de les que tenim ara.

De tot plegat hem viscut aquí situacions semblants. I és lògic. Una família conscient, que vol el millor per al seu fill (totes ho volen, això no implica que no es puguin equivocar), vol elegir l'escola on començarà a infantil 0-3 i hi podrà acabar amb el títol de graduat en Educació Secundària Obligatòria: 16 anys assegurats d'escolaritat tenen unes certes garanties davant canvis de centres incerts, segons barems incerts que en cap cas et garanteixen una línia coherent. Anem a analitzar la situació amb més detalls. Aquest era el raonament freqüent per portar els fills a la concertada cristina. Però aquestes raons han anat perdent pes enfront una escola pública que ha sabut encarar els importants reptes no només educatius sinó també socials, alhora que moltes han iniciat importants processos d'innovació.

Els percentatges de variació entre els diferents anys i entre els diferents municipis mirats en una perspectiva històrica minsa són gairebé imperceptibles, però sí tenen importants repercussions a llarg termini i de cada a un futur proper.

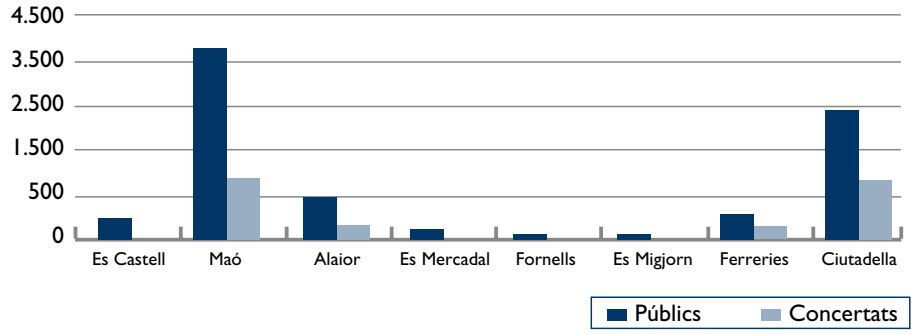
Si analitzem municipi per municipi podem veure que s'hi produeixen petits canvis gairebé imperceptibles però que van desembocant en aquesta diferència d'un 5% d'alumnat en favor de l'escola pública.

Quadre 2. Percentatges alumnat que assisteix a les públiques o a les concertades

	CURS 2004-05									
	Es Castell	Maó	Alaior	Es Mercadal	Fornells	Es Migjorn	Ferreries	Ciutadella	TOTAL	%
PÚBLICS	458	4276	916	187	55	100	531	2890	9413	74,56%
CONCERTATS	0	1371	334	0	0	0	321	1340	3366	25,43%
TOTAL	458	5647	1250	187	55	100	852	4230	12779	99,99%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades proporcionades per la Delegació d'Educació a Maó. Curs 2004-05

Gràfic 2: Percentatges alumnat que assisteix a les públiques o a les concertades



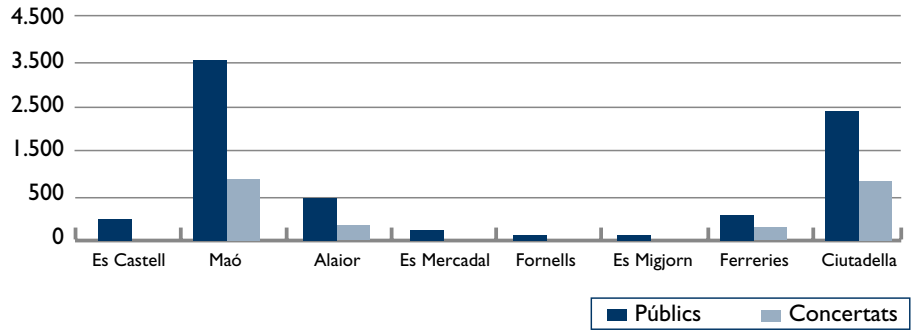
Font: Elaboració pròpia a partir de les dades proporcionades per la Delegació d'Educació a Maó. Curs 2004-05

Quadre 3. Percentatges alumnat que assisteix a les públiques o a les concertades

	CURS 2007-08									
	Es Castell	Maó	Alaior	Es Mercadal	Fornells	Es Migjorn	Ferreries	Ciutadella	TOTAL	%
PÚBLICS	487	3971	967	243	45	108	505	2918	9244	74,88%
CONCERTATS	0	1394	284	0	0	0	322	1285	3285	25,11%
TOTAL	487	5365	1251	243	45	108	827	4203	12529	99,99%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades proporcionades per la Delegació d'Educació a Maó. Curs 2007-08

Gràfic 3: Percentatges alumnat que assisteix a les públiques o a les concertades



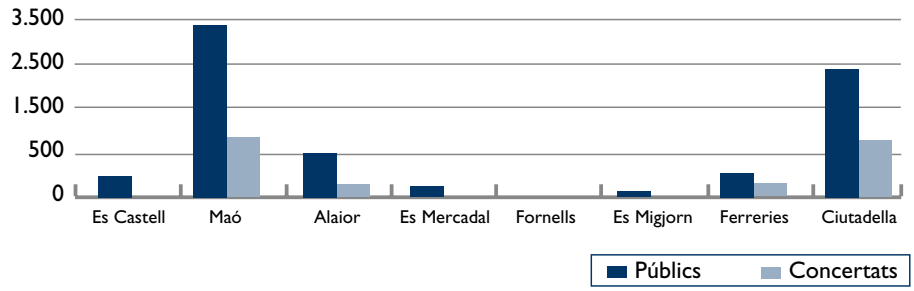
Font: Elaboració pròpia a partir de les dades proporcionades per la Delegació d'Educació a Maó. Curs 2007-08

Quadre 4. Percentatges alumnat que assisteix a les públiques o a les concertades

	CURS 2008-2009									
	Es Castell	Maó	Alaior	Es Mercadal	Fornells	Es Migjorn	Ferreries	Ciutadella	TOTAL	%
PÚBLICS	489	3853	982	245	41	117	526	2867	9120	75,12%
CONCERTATS	0	1362	279	0	0	0	302	1267	3210	24,87%
TOTAL	489	5215	1261	245	41	117	828	4134	12330	99,99%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades proporcionades per la Delegació d'Educació a Maó. Curs 2008-09

Gràfic 4: Percentatges alumnat que assisteix a les públiques o a les concertades



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades proporcionades per la Delegació d'Educació a Maó. Curs 2008-09

Si ens fixem en els percentatges de Ferreries i Ciutadella, per exemple, podríem concloure que gairebé l'escola concertada acull a poc menys de la meitat de la població en edat d'escolaritat obligatòria. En canvi, a Maó i Alaior, en general, la concertada acull una tercera part de la població en edat escolar, amb tendència a la baixa. Ara bé, a Menorca els terrabastalls de la crisi social i econòmica ja es deixen sentir amb molta força: més de 1.000 fillets i filletes han abandonat les escoles 0-3, un exemple de gestió i un exemple de qualitat pedagògica arreu. També s'han produït transvasaments d'algunes escoles concertades a les públiques pel dramàtic fet de no poder pagar les quotes per a material, per a llibres o per a uniformes.

Què passa a l'illa de Menorca? L'illa des de 2008 s'ha empobrit força, més de 4.500 persones reben ajuts directes dels fons de menjar europeu distribuït a través de Cáritas i Creu Roja. Menorca ha arribat a tenir 8.500 aturats. Una dada mai vista i un percentatge insostenible, si no fos per la solidaritat de les persones que ha sabut demostrar fins on arriba, tot anònimament. Fins i tot, en la memòria de Cáritas figuraven 300 accions amb bebès; ho vaig demanar, què són accions amb bebès? Alimentar-los des que neixen. En nombres absoluts, a Mallorca, la crisi a provocat un daltabaix, però en percentatges, comparant la poca població de l'illa, moltes persones majors deien que només els faltava la cartilla del racionament de la guerra civil; que l'estat de depressió que veien en la gent jove i no tan jove no l'havien vist des d'aquell temps de guerra.

Aquest greu empobriment sobtat de les famílies obliga a canvis de la concertada a la pública però no explica el percentatge del 5%.

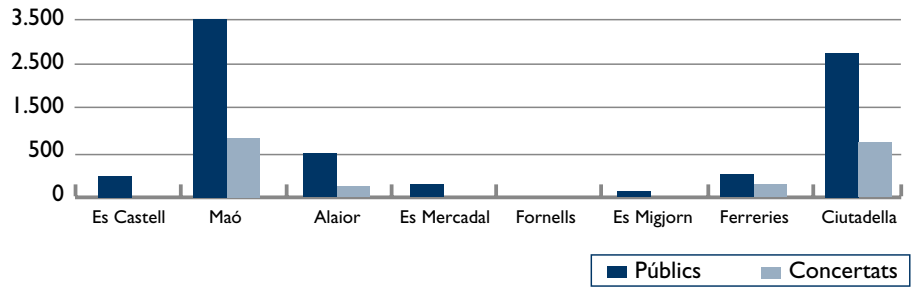
El fet de caure, en gairebé dos o tres cursos escolars, del 25% d'alumnat que acollia al 20,64 que ha acollit el curs que ha acabat necessita d'altres factors per ser explicat. Hi anirem aprofundint.

Quadre 5. Percentatges alumnat que assisteix a les públiques o a les concertades

	CURS 2012-13									
	Es Castell	Maó	Alaior	Es Mercadal	Fornells	Es Migjorn	Ferreries	Ciutadella	TOTAL	%
PÚBLICS	476	4044	1022	290	39	117	521	3263	9772	76,37%
CONCERTATS		1344	281				307	1249	3181	23,63%
TOTAL	476	5388	1303	290	39	117	828	4512	12953	100,00%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades proporcionades per la Delegació d'Educació a Maó. Curs 2012-13

Gràfic 5: Percentatges alumnat que assisteix a les públiques o a les concertades



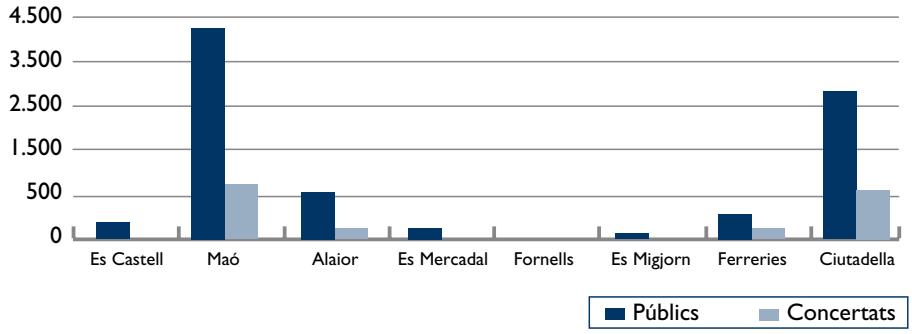
Font: Elaboració pròpia a partir de les dades proporcionades per la Delegació d'Educació a Maó. Curs 2012-13

Quadre 6. Percentatges alumnat que assisteix a les públiques o a les concertades

	CURS 2014-2015									
	Es Castell	Maó	Alaior	Es Mercadal	Fornells	Es Migjorn	Ferreries	Ciutadella	TOTAL	%
PÚBLICS	397	4689	1059	253	39	111	591	3298	10437	79,36%
CONCERTATS		1194	267				280	1120	2861	20,64%
TOTAL	397	5883	1326	253	39	111	871	4418	13298	100,00%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades proporcionades per la Delegació d'Educació a Maó. Curs 2014-15

Gràfic 6: Percentatges alumnat que assisteix a les públiques o a les concertades



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades proporcionades per la Delegació d'Educació a Maó. Curs 2014-15

Lògicament em vaig posar en contacte amb diferents directors d'escoles públiques (entre ells, el president d'ADESME), d'escoles públiques de primària i infantil i d'escoles concertades. No volia elaborar cap enquesta ni res que s'hi semblés, era un intercanvi d'idees amistós, obert, on tots podien dir el que consideraven sobre el tema, sobre un tema que, en principi, excepte en pobles com Ferreries i Alaior (temps antic) ha tingut certa polèmica. La veritat és que no esperava tantes respostes, el que implica que n'hauré forçosament de fer un resum i comentar-les a la vista de les dades recollides.

Les raons donades per les dificultats de creixement de l'escola concertada són moltes i considero molt necessari donar-los la veu que els pertoca, com ho farem després amb la pública i després expressarem els nostres punts de vista a les conclusions:

- Se'ns comenta que l'oferta de places escolars va augmentar fins al *baby bom* de 2000, però de fa un parell d'anys i per culpa de la crisi, hi ha una disminució de la població escolar perquè hi ha hagut menys naixements i, sobretot, perquè part de l'alumnat estranger ha partit de l'illa.

- L'escola concertada depèn en gran mesura de l'Administració per al seu possible creixement. Totes les matrícules que es confirmen als nostres centres passen per l'oficina d'inspecció i, en no pocs casos, s'han derivat alumnes a la pública que havien sol·licitat plaça als nostres col·legis. Davant un excés de matrícula i el possible desdoblament d'algun grup, les dificultats que se'ns posen per poder-ho dur a terme són molt majors que a la pública.

- Algunes famílies amb fills NEE, davant la demanda d'ajudes per als seus fills/es, han rebut com a resposta d'alguns serveis administratius: «si anau a la pública tindreu el servei que demanau».

- Som molt conscient que el nostre centre i, pel que sé, tots els concertats assumim els NEE i nouvinguts, amb les portes i el cor oberts. En tot cas, i ja ho he comentat abans, és l'administració que en determinats casos assigna als centres públics alumnes (també NEE i nouvinguts) que havien sol·licitat matrícula als nostres col·legis.

- Posar una oferta escolar concertada és car per dos motius: 1) augmentar significa fer obres d'ampliació i implica una despesa econòmica elevada que dins del marc en què estem (crisi profunda) no es pot assumir, i 2) perquè el concert econòmic no serveix per pagar tots els costos de l'educació concertada. Encara així, la Salle Alaior i Maó han intentat i intenten augmentar l'oferta concertada amb formació professional bàsica a Alaior i amb el batxillerat a Maó però els concerts depenen de la Conselleria d'Educació. Precisament, aquests dies ha vingut l'ordre de prohibició de poder impartir aquest batxillerat aquest curs per manca d'alumnes matriculats.

- Per altra part, tots sabem que els centres concertats de Menorca (amb un màxim de dues línies) no són centres elitistes, com pot passar en altres regions de l'estat, ans al contrari, som centres que sobrevivim amb l'ajut de les famílies i tenim prou dificultats econòmiques (ni pensar-hi que alguns ens puguem ni plantejar fer obres per poder ampliar o créixer, com dius).

- L'escola concertada és més cara que la pública. Cost dels llibres, no acostumen a estar socialitzats els costs del material, tenim necessitat d'una aportació voluntària dels pares per poder fer front a les despeses reals de l'escola que l'Administració no cobreix.

- Creiem que també patim dos handicaps: la identitat; en una societat cada vegada més laïcista el model d'escola religiosa no atreu tant els pares i també hi ha un cert desconeixement i prejudicis.

- L'escola concertada, especialment La Salle, sí que ha intentat augmentar aules fent vàries coses: canvis d'horaris, millora de les instal·lacions (patis) i noves tecnologies (WI-FI i pissarra digital), noves metodologies pròpies de La Salle (ULISES, IRATI, CREA...), auditories de protecció de dades i qualitat ISO 9000 i apostar per l'escola inclusiva i cooperativa i sabem que això ha atret moltes persones nouvingudes, especialment d'Hispanoamèrica per a les quals, per raons religioses, no hi ha problemes, ans al contrari.

- En l'acolliment de persones nouvingudes i amb NEE ens mostrem oberts i acollidors, ja que forma part del nostre ideari atendre més els desfavorits.

- L'escola concertada té una sèrie de problemes que ens afecten a tots: problemes de transport, de menjador, personal d'atenció a la diversitat, fisioterapeuta, concerts... Amb una certa humilitat crec que les nostres demandes, tot i que no hi renunciem, sempre s'han fet amb el màxim respecte, a través de la legalitat i sense fer-ne massa «rebombori» públic.

- També em vol fer constar aquesta directora la bona relació existent entre els centres, especialment amb els directors, tant públics i concertats i també amb la Delegació de la Conselleria d'Educació a Maó i amb la Inspecció: és molt cordial i fluïda, amb l'esperit de col·laboració entre tots els centres, indistintament de la seva titularitat. És a dir: intenten arribar a acords que els afavoreixin a tots: a la reunió d'escolarització d'infantil, primària i ESO, acord dels mateixos dies festius (de lliure disposició) per a tots els centres o que tots els directors, públics i concertats, acordaren reduir la ràtio de 25 a 20 per al cas excepcional d'Antoni Joan (tots els centres de primària de Maó tenen una ràtio de 25 alumnes, llevat el Toni Joan, que és de 20, per un acord de directors que varen signar): «Una vegada constatat el bon ambient de treball i de col·laboració també han existit certs

problemes a certs municipis entre centres públics i centres concertats: Si són problemes entre escola pública i escola concertada, cada població té la seva idiosincràsia. El que crec més evident és el desconeixement de molts professionals de la pública de la situació real dels nostres col·legis. Açò ha estat motiu, en no poques ocasions i en determinats ambients, de comentaris poc respectuosos de cara a les nostres institucions. Sí tinc coneixement que alguns problemes sorgits han estat silenciats per part d'algun centre afectat per evitar enfrontament de caire públic. En tot cas, en no poques ocasions són més de caire personal que a nivell institucional.»

- De totes maneres, tots els centres destaquen el treball institucional que es realitza sense diferències i sempre acordant el millor per als alumnes o per a les famílies. Aquesta és una constatació unànime que ens dota, al model menorquí, d'una nova característica: el treball per l'entesa i l'acord.

L'escola pública

Per part del sector públic, molta gent no havia pensat en aquesta dicotomia pública concertada; si sabíem que existia però com que socialment no ha generat problemes, el fet de la seva existència passa desapercebut per part del col·lectiu de la pública i demostra aquest «desconeixement de molts professionals de la pública de la situació real dels nostres col·legis», com acabava d'explicar una directora d'un centre concertat.

La majoria de mestres i direccions de les escoles públiques tenen ben clar perquè acullen més del 70% de la població: en primer lloc, va ser la progressiva i lenta integració de les persones amb discapacitats (capdavanters a l'Estat), valor molt altruista i digne, però que comporta canvis successius i continus en les dinàmiques de les aules i tensions en la coordinació i atenció. Als fillets amb necessitats educatives especials es van afegir els que després vam anomenar ANESE (alumnat amb necessitats educatives de suport educatiu), on normalment, hi anaven tots els casos de filles que havien patit violència i la repetien sense aparent sentit en el marc d'una aula acollidora.

Sense temps per respirar, valorar i avaluar el que s'estava fent arriba l'allau immigratòria per la bombolla urbanística i la generació de llocs de feina de baixa qualificació. Aquesta manca de reflexió sobre el que s'ha fet i el que s'ha de fer és un greu handicap de la l'escola púbica.

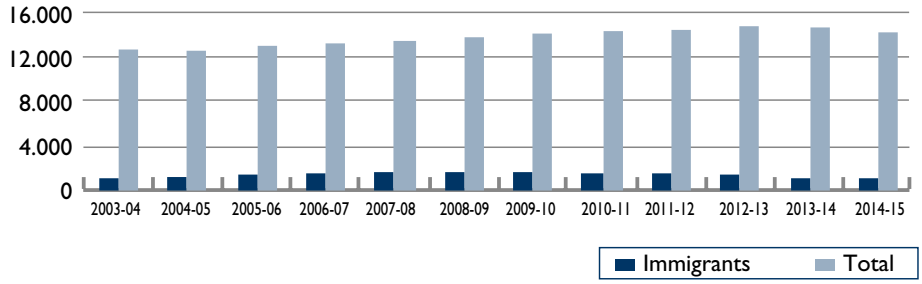
Veurem clarament l'arribada d'alumnat immigrant en aquest quadre i el posterior gràfic:

Quadre 7. Percentatge total d'immigrants en el total de la població escolaritzada

	CURS 2014-2015											
	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013.24	2014-15
Immigrants	1133	1252	1452	1542	1712	1732	1723	1589	1570	1465	1110	1087
Total	12585	12425	12862	13151	13365	13687	13951	14194	14363	14609	14500	14053
%	9,00%	10,07%	11,28%	11,72%	12,08%	12,65%	12,35%	11,19%	10,93%	10,03%	7,60%	7,73%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades proporcionades per la Delegació d'Educació a Maó. Evolució des del curs 2003-04

Gràfic 7: Percentatge total d'immigrants en el total de la població escolaritzada



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades proporcionades per la Delegació d'Educació a Maó. Evolució des del curs 2003-04

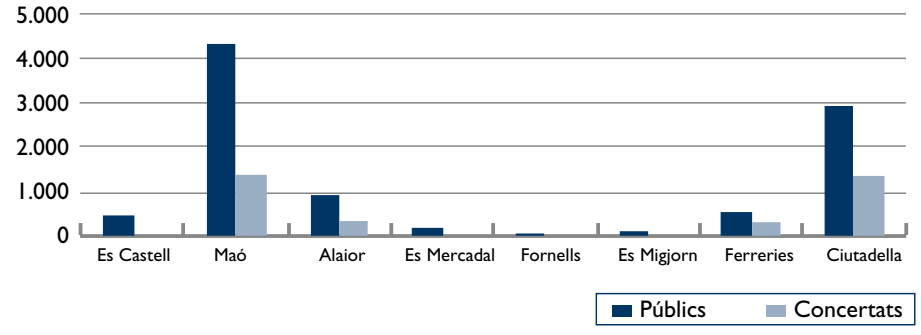
Aquí podem comparar els alumnes immigrants acollits a les públiques i a les concertades des del curs 2004-05 fins al curs 2014-25.

Quadre 8. Percentatge d'immigrants acollits a l'escola pública i a la concertada de la població escolaritzada

	CURS 2004-05									
	Es Castell	Maó	Alaior	Es Mercadal	Fornells	Es Migjorn	Ferreries	Ciutadella	TOTAL	%
PÚBLICS	458	4276	916	187	55	100	531	2890	9413	74,56%
CONCERTATS	0	1371	334	0	0	0	321	1340	3366	25,43%
TOTAL	458	5647	1250	187	55	100	852	4230	12779	99,99%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades proporcionades per la Delegació d'Educació a Maó. Dades del curs 2004-05

Gràfic 8: Percentatge d'immigrants acollits a l'escola pública i a la concertada de la població escolaritzada



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades proporcionades per la Delegació d'Educació a Maó. Dades del curs 2014-15.

En les dades del curs 2004-05 podem observar el cas de Ferreries, on la concertada acull la meitat dels alumnes nouvinguts, i el de Ciutadella, on a través del Consell Escolar, que anomenen Patronat, ja que fa més anys que funciona, es va decidir un repartiment el més equitatiu possible de l'alumnat nouvingut. Així, veiem que els dos centres concertats acullen la meitat de la població nouvinguda, tot i que el percentatge, a Ciutadella, sobre la població total, sempre s'ha mantingut per davall de la mitjana de l'illa. Sigui com sigui s'hi noten els efectes d'un acord municipal que va generar molts beneficis per a la ciutat al llarg del temps.

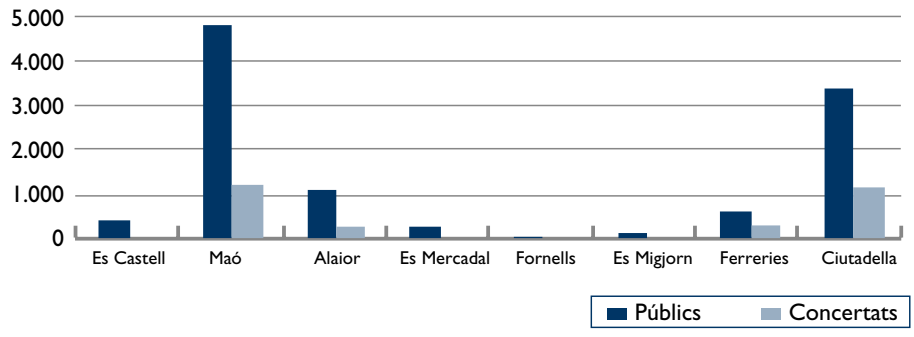
Quadre 9. Percentatge d'immigrants acollits a l'escola pública i a la concertada de la població escolaritzada

	CURS 2014-15									
	Es Castell	Maó	Alaior	Es Mercadal	Fornells	Es Migjorn	Ferreries	Ciutadella	TOTAL	%
PÚBLICS	397	4689	1059	253	39	111	591	3298	10437	79,36%
CONCERTATS		1194	267				280	1120	2861	20,64%
TOTAL	397	5883	1326	253	39	111	871	4418	13298	100,00%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades proporcionades per la Delegació d'Educació a Maó. Dades del curs 2014-15.

En canvi, amb les dates del curs 2014-15 es veu una disminució clara de l'acolliment de persones nouvingudes per part dels centres concertats i un augment significatiu de matrícula als centres públics. El mateix passa a Ferreries; el canvi és espectacular a Alaior i els percentatges a Maó es mantenen amb una aclaparadora presència de la pública.

Gràfic 9: Percentatge d'immigrants acollits a l'escola pública i a la concertada de la població escolaritzada



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades proporcionades per la Delegació d'Educació a Maó. Dades del curs 2014-15.

En aquest període de deu anys, l'escola concertada ha perdut un 5% del seu alumnat per causes que els mateixos interlocutors han intentant explicar a partir d'un conjunt d'indicadors als que hem volgut donar un tractament seriós a l'estudi, convençuts que tothom té les seves raons i n'ha analitzat les causes.

La qüestió és que l'escola pública, en el període descrit, ha guanyat un 5% d'alumnat a costa de la concertada i això també ha de tenir unes causes. Els directors citen aquestes com les més importants:

- A Menorca, i més concretament l'escola pública, sobretot a primària, ha fet molta feina d'apropament a la realitat educativa amb uns mestres molt implicats. L'exemple més clar és el Moviment de Renovació Pedagògica i la seva escola d'estiu: només hem de pensar amb tota la gent que el mes d'agost deixava de fer vacances per anar a l'escola a rallar de feina.

- Un altre factor a tenir a compte és que l'escola pública ha fet un gran esforç per portar a terme la integració de tots els alumnes (amb discapacitats i nouvinguts) i que en cap moment s'ha negat a assumir aquesta responsabilitat. Ha assumit el que li tocava com a servei públic en uns moments molt difícils. Això no implica que aquesta reestructuració que necessàriament implica l'acolliment de tots i cadascun d'aquests fillets i filletes no fes remoure alguns fonaments ben arrelats, en veure's obligada a canviar dinàmiques que ja funcionaven com rutines, però que com a pràctiques educatives no eren massa aconsellables.

- Els directors també afirmen que, com també han fet els de les concertades (tots els concertats són religiosos), en els darrers temps la societat ha tornat manco religiosa, però les famílies no només valoren aquest fet, sinó altres, com la proximitat a casa seva i el grup d'amics a quin institut va, quan arriba el cas de passar d'un centre públic de primària a un de secundària i batxillerat. Ara bé, creuen que també alguns concertats també s'han sabut adaptar a les noves realitats, s'han obert més a la població, s'han fet mixts i han millorat molt els temes de suport i d'atenció a la diversitat. En aquest conjunt de factors els directors de les públiques i de les concertades coincideixen en les valoracions.

- També és cert, afirmen, i això fa referència a secundària, que els diferents plans i projectes iniciats en diferents fronts han ajudat a minvar la conflictivitat (que és una de les principals i més reiterades pors per part de les famílies). Els programes de diversificació, els desdoblaments, els programes compartits amb altres institucions com l'Alter, el programa d'atenció a la diversitat, i el programa de convivència (en què s'han posat en joc equips mediadors entre conflictes prèviament formats), tot oferint una imatge genèrica que tot conflicte s'ha de resoldre a través del diàleg i de l'assumpció de responsabilitats (encara que en aquest camp encara hi ha molt camí a recórrer, com implicar la barriada i tots els seus agents). Tot plegat ha projectat una imatge d'instituts de secundària públics on existia control, on hi havia diversitat de procedències, cultures, llengües, maneres de ser i maneres d'estar, però que si l'equip de mestres estava ben organitzat a través d'un equip directiu potent i amb recolzament es podia arribar molt enfora.

Amb l'acolliment i l'atenció als filletes i filletes amb necessitats educatives especials el cas és semblant, tot i que sempre s'ha de recordar que l'oferta de l'escola concertada no arriba al 30% i la de l'escola pública supera el 70%:

Quadre 10. Alumnes amb NEE atesos en centres públics i en centres concertats sobre el total de la població i sobre el total de la població de NEE

Alumnes amb necessitats educatives especials			
Sobre nombre total'd'alumnes			Sobre número total NEE
Públics	385	2,99%	81,39%
Concertats	88	0,68%	18,61%
	473		12842

Font: Elaboració pròpia.

Sabem que l'escola concertada no compta amb els recursos suficients per fer front a tota la tipologia d'alumnes amb necessitats educatives especials i molts d'aquests fillets han de menester un esment especial per part d'especialistes en aules especialitzades, ja que a l'illa de Menorca no hi ha cap centre d'educació especial i tots els alumnes estan escolaritzats, en diferents graus, a les escoles i a les aules dites *ordinàries* (nom popular ben poc encertat per esmentar una aula diversa, multicultural i inclusiva i que més aviat sona a insult que a normalitat, que és al que teòricament es refereixen, quan aquesta suposada normalitat tampoc no existeix). Bé, els resultats també són bastant clars: la majoria de centres públics acullen els alumnes amb NEE, tot i que els centres concertats han fet esforços per integrar-los des del primer moment.

Per acabar l'anàlisi, ens centrarem en el cas curiós de les dades de l'evolució de les ràtios. Ens hem fixat en les dades de la secundària obligatòria perquè és una de les etapes on s'han sofert més els retalls durant els darrers anys a causa de la greu crisi social i econòmica que ha col·lapsat part del nostre petit país i ha portat molts de milers de famílies a la misèria.

Quadre 11. Ràtios entre centres públics i centres concertats de secundària. Curs 2004-05

	PÚBLICS			CONCERTATS		
	Alumnes	Grups	Ràtios	Alumnes	Grups	Ràtios
MAÓ	1156	51	22,66	415	16	25,93
CIUTADELLA	673	27	24,92	406	16	25,37
ALAIOR	323	18	17,97	117	4	29,25
FERRERIES	245	14	18,14	108	5	21,6
	2397	110	**21,79**	1046	41	**25,5375**

Font: Elaboració pròpia.

Quadre 12. Ràtios entre centres públics i centres concertats de secundària. Curs 2014-15

	PÚBLICS			CONCERTATS		
	Alumnes	Grups	Ràtios	Alumnes	Grups	Ràtios
MAÓ	1353	51	26,52	544	24	23,08
CIUTADELLA	828	33	25,09	531	24	22,12
ALAIOR	288	12	24,00	90	4	22,5
FERRERIES	220	10	22,00	95	4	23,75
	2689	106	**25,36**	1593	70	**22,75**

Font: Elaboració pròpia.

Com podem comprovar, els valors s'han invertit, en un percentatge limitat, però significatiu: el curs 2004-05 els centres concertats tenien una mitjana de 25,53 alumnes per aula, mentre que en el curs 2014-15 han passat a una mitjana de 22,75 alumnes per aula. Tres alumnes menys per aula.

En canvi, la pública, que el curs 2004-05, tenia una ràtio de 21,79 alumnes per aula, el curs 2014-15 ha passat a tenir-ne 25,36 per aula, gairebé 4 alumnes més. Les dades no fan més que accentuar les conclusions d'altres indicadors, en aquest cas és el més clar: la concertada perd un 5%, acull poques persones nouvingudes i amb necessitats educatives especials sobre el total, fins i tot proporcional, i baixa 3 alumnes de ràtio. Per tant, com comentarem ara, no és estrany, que quan arriben famílies fora del termini d'escolarització només trobin places a les concertades que les han d'acceptar per complir la funció més essencial de totes: garantir una plaça sostinguda amb fons públic a tots els fillets i filletes d'aquest Estat.

Finalment, des de l'oficina d'escolarització ens han posat l'accent en alguns temes totalment desconeguts per part nostra. Ens recorden que hi ha una ordre important que deixa deu dies per elegir centre i aquest és el procés d'admissió, no n'hi ha cap altre. Després d'aquest termini no poden fer-se canvis; ja hi ha hagut una assignació de plaça. Quines places ens queden plenes primer? Totes les places públiques. De quines places disposa l'administració per fer front a noves matriculacions fora termini segures per canvi de residència, per reunificació familiar...? De places en centres concertats. És possible que aquelles famílies no vulguin anar a aquell centre concertat, però l'Administració recorda que la família s'ha de sentir acollida, se l'ha de rebre molt bé, s'ha de sentir com a casa seva, és una plaça pagada amb diners públics i precisament aquestes mancances de les públiques justifiquen l'existència de les concertades. Segons alguns casos, els fets no s'han produït com seria desitjable.

Ara bé, sí que és cert que l'atorgament d'aquesta plaça o places als fills d'aquesta família concreta pot no ser del seu gust, entre d'altres coses no se senten religiosos catòlics (i hauran de fer religió catòlica) i també hauran d'assumir altres despeses que a la pública no assumirien. Però no hi ha més places a la pública i els centres concertats han d'entendre aquesta complementarietat, la seva existència és causada, des del moment de la redacció de la Constitució Espanyola, a les mancances del sistema educatiu públic (mancances històriques, gairebé podríem dir mancances d'inici), que admet que, de cap manera, pot fer una inversió tan grossa com per cobrir totes les

necessitats de tots els indrets de l'Estat, ni en un any, ni en deu, ni en vint... D'aquesta manera els centres concertats es consoliden, ja que resulten més barats els concerts que la construcció, el manteniment i la dotació de professorat i material d'un centre públic de nova creació.

Per tant, ens trobem amb una nova característica diferencial a l'illa de Menorca: allà on queden places per escolaritzar és als centres concertats (principalment de la zona de Maó), ja que els públics (de tota l'illa emplenen les seves vacants ràpidament). En molts llocs de l'Estat el procés és a la inversa. Tampoc hi ha vacants a les escoles infantils públiques de Ciutadella i moltes famílies es veuen obligades a acudir a una de les tres concertades 0-6 que hi ha. Tot plegat s'ha produït en poc temps. Però és una realitat constatable.

3. CONCLUSIONS

Quan algú em demanava per la relació entre l'escola pública i la concertada a l'illa de Menorca normalment contestava que era una relació bona (i amb això encertava) i que es mantenia un equilibri entorn al 70%-30% (en aquests aspecte anava bastant errat).

La veritat és que la convivència educativa entre les escoles i les seves direccions, i la bona relació amb les successives delegacions territorials d'educació, ha fet que molts assumptes es poguessin resoldre per unanimitat, tot i que els assumptes que depenen de Palma es gestionen des d'altres perspectives, no sempre convenients als interessos de la comunitat educativa menorquina, tot i reconèixer que l'argument poblacional és aclaparador: a Mallorca hi viuen més de 900.000 persones, mentre que a Menorca just arribem a 90.000.

De totes maneres, durant el creixement de la població escolar per causa de la immigració la Conselleria emplenà els patis de les escoles públiques d'aules barracons que es mantingueren durant anys, mentre es dissenyaven, construïen i es dotaven nous centres docents (Alaior, Sant Lluís, Maria Lluïsa Serra de Maó, remodelació de Sa Graduada també a Maó).

Una de les conclusions més evidents és que l'escola pública (globalment) ha sabut respondre als nous reptes:

- La consolidació d'equips de suport (o departaments d'orientació) ajudà a ordenar l'atenció als alumnes amb necessitats educatives especials. Als centres de secundària programes com el de diversificació i l'Alter (d'escolaritat compartida) han pogut donar sortida a casos difícils. El reforçament dels equips d'atenció primerenca i els equips d'orientació i suport educatiu han col·laborat amb la consolidació de l'atenció a la que ja avui en dia anomenem diversitat funcional.

- Els programes externs (PAIRE i de suport de la immersió lingüística, entre d'altres) van accedir a les aules per facilitar l'aprenentatge de la nostra llengua als nouvinguts amb estratègies molt innovadores i atractives. Es van fer materials i pàgines web i tot tipus de recursos per facilitar l'accés a la llengua en situacions funcionals.

- No cal dir que el desballestament d'aquests programes privà els centres d'unes ajudes externes molt ben vingudes i valorades. Però l'escola pública resistí, aguantà, suplí el que calia i atengué les necessitats més bàsiques renunciant a alguns programes.

- Els programes d'innovació iniciats de forma voluntària per col·lectius de professors sensibilitzats perquè determinades coses no es podien continuar fent com sempre s'havien fet van mobilitzar molta gent, de manera altruista, amb il·lusió de constituir grups de treball entorn del tema d'innovació elegit: el treball per racons i el treball per ambients, la lectura i l'escriptura constructivista, el treball de la lingüística textual, les matemàtiques constructivistes, el treball per projectes, noves perspectives en l'educació plàstica... Un gran desplegament, que no general, d'innovacions, que feia parlar les famílies sobre el que passava a l'escola entre la preocupació i la il·lusió en veure els seus fills entusiasmats en la recerca, en la lectura, en l'escriptura, l'expressió artística... Molts centres concertats han seguit un mateix camí, el de la innovació com a eina per posar-se al dia i obrir-se més a la societat.

- Les escoles són diverses i multiculturals. Les aules de Fornells, Es Migjorn, Es Mercadal, Sant Climent (0-6), Sant Lluís i Es Castell (que no tenen escoles concertades) reuneixen tota la població, tota la diversitat; cada aula és una mostra de la societat, si l'escola no practica cap tipus d'agrupament per capacitats o desdoblament, on en un lloc es troben els més llestos i en un altre els fillets amb més dificultats. A Ciutadella hi ha un cert repartiment entre públics i concertats, fruit d'un acord que ha anat perdent força, però es podria dir que les aules d'infantil i primària són una mostra representativa de la societat diversa. Ara bé, potser a les aules de secundària, tot i ser progressivament més iguals, hi pot haver certes diferències per aquella variable d'amics i famílies que han elegit en bloc. A Ciutadella els dos instituts públics mantenen aules heterogènies en un procés que ha durat alguns anys: els que ha tardat el vell institut de Formació Professional a convertir-se en un centre nou i obert a la societat (ofereix ESO i batxiller). El cas més problemàtic es dóna a Maó. No s'hi ha planificat i aquesta manca de planificació ha generat que entre les públiques s'assumeixin diferents rols (hi ha públiques que semblen concertades, amb molta demanda per part de la població autòctona, baix nombre de persones amb NEE i baix percentatge de persones nouvingudes; també hi ha escoles públiques a les quals la gent de Maó no vol anar-hi i que concentren més del 50% d'alumnat de nacionalitat estrangera). Aquestes són les escoles que no voldrien ni en el sector públic ni en el sector concertat, tot i que darrerament s'han pres mesures per compensar aquesta escola que també ha iniciat interessants processos innovadors. Entre el centres concertats, un centre acumula tota la població sud-americana que assisteix als concertats, mentre que els altres dos, estan composts exclusivament per gent de Maó amb expectatives acadèmiques. En els centres de secundària també s'ha reproduït un fet semblant: un centre acumula gairebé tota la demanda de batxiller, mentre que un tercer centre (dedicat més als cicles de formació professional) té una baixa demanda de batxillerat.

- L'escola concertada, tot i perdre alumnat, ha mantingut i facilitat sempre les bones relacions de les quals hem parlat des del principi de l'article, ha adoptat programes d'atenció a la diversitat (com el de diversificació) i el de suport educativa a les necessitats educatives especials. Alguns centres han iniciat grans projectes d'innovació digital que han obtingut una gran resposta i estan relacionats amb les xarxes de les seves comunitats respectives de la península, a través de les

quals reben formació actualitzada. Els equips directius són joves i professionals de l'educació i saben treballar en equip. Per tant, no dubtem de la seva il·lusió i eficàcia per aconseguir els reptes que es proposin per als seus centres.

- A l'escola pública, en canvi, a infantil i primària, és més difícil trobar equips il·lusionats que formin un equip directiu sòlid amb objectius clars i que comptin amb el suport del claustre, condicions fonamentals per poder fer funcionar una escola. En canvi, determinats col·lectius de cicle (d'infantil o de primària) sí tiren endavant projectes engrescadors que poden acabar amb el suport (que no vol dir la participació) de tot el claustre. A partir de les propostes de **MenorcaEdu21** i ara amb les propostes d'un ampli moviment de base que aplega gent de totes les illes, **Illes per un pacte,** es pretén aconseguir una autonomia de centre i de gestió que permeti als centres públics concretar els seus projectes innovadors amb el màxim suport possible.

- Una escola pública i una escola concertada que funcionen, s'entenen i, en alguns aspectes, es complementen i que evolucionaran. Necessitem saber cap on anem. La manca de planificació del municipi de Maó ha portat molts de mals de caps. Necessitem un mapa escolar ben argumentat per tècnics, a mitjà i llarg termini per a l'illa de Menorca, que ens permeti prendre decisions a curt termini tenint clar el camí. Anar aplicant la llei del moment és també una forma d'improvisar, perquè canvien i no es volen consensuar. Per tant, aquest mapa hauria de sortir de l'acord unànime de tots.

Tot plegat una realitat ben complexa, gestionable gràcies a la bona entesa entre les parts que ja existeix i, sobretot i per damunt de tot, per evitar com sigui, construir aules o escoles amb una població homogènia que representi només un sector de la societat actual, una societat oberta, multicultural i diversa. L'única preocupació per a la societat actual és construir una societat justa i equitativa i aquí l'escola hi té molt a dir: una escola capaç, en el marc de la diversitat, en què els serveis, els materials i el personal humà sòlidament format sabrà compensar les dificultats d'origen social, cultural o econòmic. La formació amb personal qualificat que hagi demostrat les seves qualitats en altres activitats de formació hauria de ser imprescindible i el mes de juliol, un mes adient per cursar tres setmanes intenses de formació obligatòria. Aquesta és la finalitat última d'un sistema educatiu si vol aconseguir una societat amb més benestar per a tothom.

REFERÈNCIAS BIBLIOGRÀFIQUES

Alzina, P. (2007). Dades educatives de l'Illa de Menorca: 2004-2007. Tendències i perspectives. *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2014*. Palma: Fundació Guillem Cifre de Colonya / Universitat de les Illes Balears, 138-178.

Alzina, P. (2009). Indicadors per a l'anàlisi del sistema educatiu de Menorca. *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2014*. Palma: Fundació Guillem Cifre de Colonya / Universitat de les Illes Balears, 46-105.

Alzina, P. (2013). Dades i reflexions en perspectiva: Menorca 2005-2013. *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2014*. Palma: Fundació Guillem Cifre de Colonya / Universitat de les Illes Balears, 248-291.

Bernal, J. L. i Lorenzo, J. (2012). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad. *Revista Profesorado*, 16 <http://hdl.handle.net/10481/23102> [Consulta 2 agost 2015].

Bonal, X., Rambla, X., Calderón, E. i Pros, N. (2005). La descentralización educativa en España. Una mirada comparativa a los sistemes escolares de las Comunidades Autónomas <http://www.academia.edu/2035653/La_descentralizaci%C3%B3n_educativa_en_Espa%C3%B1a> [Consulta 4 agost 2015].

Equip Pedagògic del Col·legi Sant Francesc d'Assís de Ferreries (1989). *Meloussa*. Ciències Socials de Menorca. Palma: Miquel Font.

Fernández Llera, R. i Muñiz, M. (2012). Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso. *Presupuesto y Gasto Público* 6, 92-118

Tur, G. i Cirer, F. (2014). La dualitat del sistema educatiu d'Eivissa i Formentera: prevalença històrica de l'escola pública. *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2014*. Palma: Fundació Guillem Cifre de Colonya / Universitat de les Illes Balears, 78-95.

L'atenció primerenca a les Illes Balears

Miguel Ángel Capó-Juan

Berta Z. Vargas

Juana Pedrosa

Ana Mateu

M. de Lluc Albertí

Neus Riera

RESUM

El treball descriu el programa d'atenció primerenca que es desenvolupa a les Illes Balears, la seva evolució, els professionals i les seves funcions en cada un dels àmbits implicats. Per altra part, també s'ofereixen dades sobre la població atesa. Els autors són professionals dels tres àmbits responsables del Pla integral d'atenció primerenca de les Illes Balears (educatiu, sanitari i social), els quals destaquen la importància de la coordinació interdisciplinària i la necessitat de disposar d'una xarxa de serveis que doni resposta a les necessitats dels infants i les seves famílies.

RESUMEN

El trabajo describe el programa de atención primaria que se desarrolla en las Islas Baleares, su evolución, los profesionales y sus funciones en cada uno de los ámbitos implicados. Por otra parte, también se ofrecen datos sobre la población atendida. Los autores son profesionales de los tres ámbitos responsables del Plan integral de atención primaria de las Islas Baleares (educativo, sanitario y social), los cuales destacan la importancia de la coordinación interdisciplinar y la necesidad de disponer de una red de servicios que den respuesta a las necesidades de los niños y sus familias.

1. INTRODUCCIÓ

L'atenció primerenca (AP) des d'un punt de vista biopsicosocial atén infants de 0 a 6 anys i les seves famílies tenint en compte totes les seves necessitats. La xarxa de serveis de la qual disposa la nostra comunitat autònoma pretén atorgar la millor atenció possible a l'infant que presenta qualsevol tipus de trastorn del desenvolupament o que és en risc de patir-lo. Aquests serveis són, des de l'àmbit social, el Servei de Valoració i Atenció Primerenca (SVAP), des de l'àmbit sanitari, el Centre Coordinador d'Atenció Primària per al Desenvolupament Infantil (CAPDI) i, des de l'àmbit educatiu, els equips d'Orientació Educativa i Psicopedagògica d'Atenció Primerenca (EAP) i els equips d'Orientació Educativa i Psicopedagògica (EOEP). Aquests quatre serveis han de possibilitar la prevenció, la detecció precoç dels riscos i la intervenció per aconseguir el màxim desenvolupament físic, mental i social de l'infant.

El principal objectiu de l'AP és que els infants amb trastorns en el seu desenvolupament o en risc de patir-lo rebin tots els recolzaments necessaris des d'un vessant tant preventiu com assistencial. És tracta d'una atenció extensible a tots els infants i famílies amb qualsevol alteració o trastorn físic, psíquic o sensorial i/o aquells considerats en situació de risc biològic o social. El que es pretén mitjançant una atenció integral és potenciar l'autonomia de l'infant al llarg del seu desenvolupament i aconseguir la màxima integració i participació de l'entorn familiar, educatiu i social.

Segons el Llibre Blanc d'AP els objectius propis de l'AP són: 1) reduir els efectes dels dèficits sobre el conjunt global del desenvolupament de l'infant; 2) optimitzar el procés del desenvolupament; 3) incorporar els mecanismes necessaris per adaptar l'entorn físic a les necessitats específiques; 4) evitar o minvar els efectes secundaris que es puguin produir per l'alteració; 5) atendre les necessitats i les peticions de la família i l'entorn, i 6) concebre l'infant com a subjecte actiu.

És necessari un sistema que reguli i arbitri les relacions entre les tres àrees (social, sanitària i educativa) a través d'un marc legislatiu amb caràcter estatal i autonòmic que estableixi la coordinació i l'actuació conjunta en benefici de la gratuïtat i la universalització dels centres d'AP en tot el territori estatal i que ofereixi uns nivells satisfactoris d'eficiència i qualitat a l'atenció.

L'AP és una de les intervencions més rendibles a nivell sociosanitari i educatiu a llarg termini segons s'exposa al Llibre Blanc d'Atenció Primerenca. Hi ha tres nivells d'intervenció referits a l'atenció. El primer nivell cerca la prevenció i protecció de la salut de l'infant i de la família; el segon nivell, la prevenció precoç de malalties, trastorns o situacions de risc, i el tercer nivell pretén donar resposta a les situacions que s'identifiquen com a crisi biopsicosocial.

El Pla integral d'atenció primerenca de 2010-2014 es va crear per la necessitat d'un document que regulés per primer cop l'AP a les Illes Balears i amb la finalitat de possibilitar la col·laboració i la coordinació entre els tres àmbits —sanitari, social i educatiu—, perquè la prevenció, la detecció i la intervenció es facin amb la major rapidesa i eficàcia possibles. Tot això, mitjançant la creació d'un circuit únic d'actuació que estableix uns procediments per facilitar el seguiment i la continuïtat en tot el procés amb la coordinació interinstitucional de l'atenció primerenca per compartir la necessitat de crear en un futur un marc autonòmic basat en els principis generals de responsabilitat pública i universalitat, que garanteixi la igualtat d'oportunitats per als infants amb alteracions del desenvolupament o en risc de patir-ne.

Així, les tres conselleries d'aquell moment (Afers Socials Promoció i Immigració, Salut i Consum, i Educació i Cultura) van redactar el document conjuntament, aprovat pel Consell de Govern de les Illes Balears el 2 de juliol de 2010.

Per altra banda, cal assenyalar la importància que tenen els processos de formació i de recerca en aquest àmbit. La Universitat de les Illes Balears compta amb un curs d'especialista universitari en atenció primerenca amb l'objectiu de formar de manera continuada tots els professionals que treballen o poden treballar en l'àmbit de l'atenció primerenca.

2. ÀMBIT DE FAMÍLIA I SERVEIS SOCIALS

El Servei de Valoració i Atenció Primerenca (SVAP) es troba integrat en la Direcció General de Serveis Socials de la Conselleria de Família i Serveis Socials, adscrit al Centre Base d'Atenció a les Persones amb Discapacitat i Dependència. De fet, la tasca de l'AP en l'àmbit dels serveis socials es desenvolupa des de fa dues dècades.

Aquest servei va ser constituït per primer cop a les Illes Balears per un grup de professionals que, a més de coneixements, compartien uns valors, uns sentiments i uns ideals. La representació del SVAP està present a totes les illes Balears amb seus a Palma, Menorca i Eivissa.

El SVAP atén les famílies i els infants que presenten una alteració en el desenvolupament o que estan en risc de patir-ne. Aquesta població es troba situada des del naixement fins els sis anys. L'accés al Servei ve determinat per derivació de qualsevol professional sanitari o educatiu i/o per la família.

S'ofereix una atenció a tots els nivells d'intervenció, en què trobem diversos professionals de l'àmbit sanitari i social que treballen alhora de forma interdisciplinària amb professionals d'educació i sanitat. Els Serveis Socials i els professionals del SVAP donen atenció (detecció, diagnòstic i intervenció) i duen a terme programes de prevenció primari, secundari i terciari.

Per poder oferir un servei efectiu als nins i a les famílies que requereixen una atenció específica per la seva situació o les seves condicions, aquest Servei es troba dividit en dues unitats la Unitat de Diagnòstic d'Atenció Primerenca (UDIAP) i el Servei de Desenvolupament infantil i Atenció Primerenca (SEDIAP). El Servei es troba coordinat a totes les illes, els professionals tècnics que el constitueixen treballen en torns de matí i tarda per poder oferir una atenció més completa adaptada a les necessitats del nin i de les famílies.

La UDIAP és l'equip responsable de coordinar la intervenció, la planificació, l'organització, la valoració, l'avaluació i el seguiment de les actuacions d'intervenció. La UDIAP amb seu al SVAP de Palma es troba constituïda per un metge neuropediatre, una metgessa de rehabilitació, dues psicòlogues, una treballadora social, una logopeda (amb tasques compartides al SEDIAP) i personal administratiu. Les seves funcions globals inclouen valoració, discriminació i/o detecció de qualsevol retard maduratiu i/o alteració del desenvolupament, orientació de l'AP, resolució i pla individual d'atenció. Aquesta unitat també és la responsable de la valoració i el dictamen, així com de les revisions posteriors del grau de discapacitat. A més, és la unitat responsable de la rebuda i el primer contacte amb el centre, junt amb el personal administratiu i de seguretat. La UDIAP gestiona i deriva les sol·licituds d'AP als diferents SEDIAP, tant al constituït dins el SVAP com als SEDIAP concertats.

Les funcions especifiques de la UDIAP, que es duen a terme en l'infant, la família i l'entorn, són les següents:

a) Valorar la idoneïtat de la intervenció integral d'atenció primerenca i, si cal, executar-la en coordinació amb la resta de recursos implicats.

b) Emetre la proposta de resolució d'acord amb les exploracions pròpies o amb els informes externs quan es considerin necessaris.

c) Orientar les famílies mitjançant l'assessorament i el suport al pare, la mare o la persona que exerceix la tutela de l'infant en els continguts que li siguin propis.

d) Col·laborar i cooperar amb els serveis socials, sanitaris, educatius i altres que desenvolupin tasques de prevenció i detecció primerenca dels trastorns de desenvolupament i situacions de risc en la població infantil.

e) Dur a terme l'ordenació, la derivació, el seguiment i l'avaluació de la intervenció amb l'infant, supervisar la continuïtat assistencial i impulsar la coordinació amb els serveis de desenvolupament infantil i d'atenció primerenca.

f) Participar en les actuacions que es fan en aquesta franja d'edat.

g) Participar en els projectes de coordinació interdepartamental.

h) Participar en el disseny i el manteniment d'un registre central de la població valorada i atesa, aplicat a través de la història de salut dependent de la Conselleria de Salut i Consum.

i) Elaborar la planificació i l'avaluació anual de l'activitat.

j) Participar en activitats de formació permanent i actualització científica.

k) Participar en projectes d'investigació.

L) Informar, orientar i valorar la situació de discapacitat de nins de 0 a 6 anys.

El SEDIAP és el dispositiu específic per prestar atenció terapèutica interdisciplinària i transdisciplinària a l'infant i a la seva família. Els tractaments d'atenció primerenca s'apliquen a proposta de la UDIAP a la xarxa pública d'atenció primerenca, formada pel SEDIAP de l'administració pública o bé concertats amb entitats. El SEDIAP amb seu al SVAP de Palma es troba constituït per quatre psicòlogues, una treballadora social, dues logopedes, dos fisioterapeutes i personal administratiu. Les seves funcions inclouen valoració continuada i habilitació de qualsevol retard maduratiu i/o alteració del desenvolupament, així com tractament de fisioteràpia, logopèdia i estimulació cognitiva i/o psicològica. L'atenció de l'evolució i el seguiment motriu gruixut i prim són seguits pels fisioterapeutes, les àrees cognitives, comunicatives i motriu prima són seguides per les psicòlogues, les àrees pragmàtiques i de comunicació verbal i no verbal per les logopedes, i l'esfera social que és seguida per la treballadora social. A més, dues de les psicòlogues i un dels fisioterapeutes amb el recolzament del neuropediatre i la treballadora social duen a terme un programa en el qual es dóna una atenció específica a tots els prematurs nascuts a Mallorca. Aquest programa de prematurs permet un seguiment regular del desenvolupament psicomotor, exàmens neurològics i pautes específiques al nin preterme. L'objectiu d'aquest programa preventiu és facilitar el desenvolupament cognitiu i motor, a fi d'evitar o disminuir el risc de partir possibles discapacitats neurològiques que es podrien esdevenir en el futur. Els SEDIAP adscrits al SVAP es coordinen activament per posar en comú criteris terapèutics i per establir uns principis de qualitat de servei.

Les funcions especifiques del SEDIAP, que es duen a terme en els àmbits de l'infant, la família i l'entorn, són les següents:

a) Atendre la població infantil des del naixement fins als sis anys per a la prevenció, la detecció, el diagnòstic i el tractament.

b) Fer la intervenció terapèutica interdisciplinària en l'infant i el seu entorn immediat de forma ambulatòria i periòdica, d'acord amb un pla d'intervenció individual.

c) Elaborar un informe dels casos i trametre a la UDIAP els expedients d'atenció primerenca perquè els valori i els resolgui.

d) Col·laborar i cooperar amb els serveis socials, sanitaris, educatius i altres que desenvolupen tasques en l'àmbit de la prevenció, la detecció primerenca i la intervenció dels trastorns de desenvolupament i situacions de risc en la població infantil fins als sis anys.

e) Coordinar-se amb els centres i els serveis d'orientació (equips d'orientació educativa psicopedagògica generals i d'atenció primerenca), els dispositius de salut que corresponguin i la UDIAP.

f) Facilitar el suport i l'acompanyament a la família en l'atenció que cal prestar per al desenvolupament integral de l'infant.

g) Orientar i ajudar les famílies, i facilitar-los la participació en les sessions de treball de l'infant.

h) Formar les famílies com a agents principals de l'atenció primerenca.

i) Prevenir situacions de risc de trastorns en el desenvolupament per antecedents personals, familiars o socials, o intervenir en aquestes situacions.

j) Participar en activitats de formació permanent i actualització científica.

k) Participar en projectes d'investigació.

l) Col·laborar en la planificació de l'atenció primerenca: presentar al centre base el pla d'actuació anual i la memòria de gestió del SEDIAP.

Ambdues unitats seran responsables de la coordinació amb altres professionals de sectors públics o privats (dels àmbits socials, sanitaris i educatius) i del seguiment de pautes recomanades al nin i a les famílies en funció de l'evolució. El treball interdisciplinari, intradisciplinari i transdisciplinari permet oferir una completa atenció integral i el treball dia a dia permet millorar i atorgar la màxima qualitat possible.

Disminuir la prevalença i la incidència de les deficiències o discapacitats que puguin donar lloc a situacions de dependència és una de les tasques fonamentals d'aquest Servei, així com també la millora de la qualitat de vida dels nins i de les famílies. Els Serveis Socials també són els responsables de detectar i definir les estratègies pertinents quan es doni un canvi en l'entorn que pugui propiciar la producció o el risc d'aparició d'un dèficit.

Al SVAP, el 2014, van ser valorats 516 casos a Mallorca, 112 a Menorca i 61 a Eivissa per part de la UDIAP. Aquell mateix any, al SEDIAP del SVAP van ser atesos 298 casos d'estimulació cognitiva, 248 casos de fisioteràpia i 58 casos de logopèdia.

Per la gran demanda de valoracions per part de la UDIAP i les conseqüents necessitats d'intervenció, els equips d'intervenció dels SEDIAP del SVAP no poden assumir tota la població i des de fa alguns anys el centre base va optar per concertar amb diferents entitats la intervenció dels infants.

Així, comptem amb nou entitats (set a Mallorca, una a Menorca i una a Eivissa) que es fan càrrec de la intervenció de nins de 0 a 6 anys en els àmbits de logopèdia, fisioteràpia i psicologia. Als darrers anys, aquestes entitats han incrementat de forma molt significativa l'atenció als infants de les Illes Balears. Les entitats concertades que formen part de la Xarxa Pública i Concertada d'AP són AP-NAB, Aproscom, ASNIMO, Aspace, Mater Misericordiae, Joan XXIII, Fundació Menorca, APNEEF i Aspas. A més, el SVAP col·labora amb altres entitats com l'ONCE, sempre amb la intenció d'oferir l'atenció més completa possible.

Quadre 1. Dades de la UDIAP pública de 2014 (Memòria del Centre Base de discapacitats, 2014)

	Mallorca	Menorca	Eivissa
Sol·licituds	558	34	68
Estimades	340	30	52
Desestimades	65	4	2
Pendents	153	0	7
Controls UDIAP	111	78	7

Quadre 2. Dades del tractament del SEDIAP públic de 2014 (Memòria del Centre Base de discapacitats, 2014)

Servei SEDIAP	Programa de prematurs	Tractaments	Total
Estimulació cognitiva	221	77	298
Fisioteràpia	221	27	248
Logopèdia		58	58

Quadre 3. Avaluació i reconeixement de la situació de discapacitat per part de la UDIAP en menors de 6 anys durant 2014 (Memòria del Centre Base de discapacitats, 2014)

		Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera	Illes Balears
Home	Física	121	13	23	1	158
	Visual	13	0	0	0	13
	Auditiva	19	3	5	0	27
	Mental	2	0	0	0	2
	Intel·lectual	266	8	35	2	311
	sense esp.	0	0	0	0	0
Dona	Física	89	16	6	0	111
	Visual	4	2	2	0	8
	Auditiva	14	5	2	0	21
	Mental	1	0	0	0	1
	Intel·lectual	125	12	9	1	147
	sense esp.	0	0	0	0	0
Total	Total	1.101	110	125	6	1.342
	Nins	711	55	92	5	863
	Nines	390	55	33	1	479

Quadre 4. Places de sessions concertades des de la Conselleria de Família i Serveis Socials

SEDIAP	2012	2013	2014	2015
MATER MISERICORDIAE	9.900,00	11.880,00	14.218,00	14.218,00
APROSCOM	9.372,00	11.220,00	11.220,00	11.220,00
APNAB	6.600,00	7.260,00	8.689,00	8.689,00
ASNIMO	3.960,00	4.356,00	4.356,00	4.791,00
ASPACE	1.716,00	1.760,00	2.105,00	2.842,00
JOAN XXIII	4.620,00	5.929,00	7.097,00	7.807,00
APNEEF	6.072,00	6.160,00	7.372,00	7.372,00
FUNDACIÓ MENORCA	2.640,00	2.816,00	2.816,00	2.816,00
ASPAS	3.960,00	4.488,00	4.488,00	4.488,00
TOTALS	48.840,00	55.869,00	62.361,00	64.243,00

Durant 2014, han estat atesos entre tots els SEDIAPS (concertats i propis) uns mil infants.

Actualment, des de la Conselleria de Família i Serveis Socials s'ha iniciat l'elaboració del nou Pla d'atenció primerenca que pretén ampliar la xarxa de serveis a fi d'oferir la millor atenció possible al nin i a les famílies. Aquest nou pla ve determinat per l'encàrrec del Ministeri de Sanitat, Serveis Socials i Igualtat perquè es realitzin, per part de totes les comunitats autònomes, dins l'àmbit dels serveis socials i en concret de la prevenció de situacions de dependència, un pla integral d'atenció primerenca per a infants de 0 a 3 anys. Així, el mes d'agost de 2013 al BOE (núm. 184 de 2 d'agost) s'instava les diferents comunitats autònomes perquè elaboressin els esmentats plans amb uns continguts i objectius comuns. Els principis bàsics de l'atenció que s'inclouen al nou Pla d'atenció primerenca són la universalitat, la normalització, l'interès superior pel menor, la coordinació amb altres professionals, la interdisciplinarietat i l'alta qualificació professional, el diàleg i la participació familiar, la globalitat i la descentralització del servei, la qualitat i la sostenibilitat.

Finalment, un dels nous reptes que ens hem plantejat a la Conselleria de Família i Serveis Socials és donar una passa més en la millora de l'AP a les Illes Balears i crear mecanismes de detecció precoç més ràpids per realitzar una millor intervenció i repartició dels recursos en aquest àmbit. A més, volem esmentar que és interès de l'àmbit dels serveis socials donar cabuda al nou Pla a les entitats concertades que realitzen la intervenció dels infants, a altres professionals de la sanitat, com responsables de neonatologia, genètica o salut mental infantil, i també a responsables de les àrees de família i menors tant de la comunitat autònoma com del Consell Insular.

3. ÀMBIT SANITARI

Després d'haver identificat unes necessitats en matèria de coordinació, informació, assessorament i formació sanitària, es crea el Centre Coordinador d'Atenció Primerenca i Desenvolupament Infantil de les Illes Balears —CAPDI—, dependent del Servei de Salut de les Illes Balears (Decret 35/2011, de 8 d'abril, pel qual es crea el Centre Coordinador d'Atenció

Primerenca i Desenvolupament Infantil de les Illes Balears, BOIB, núm. 61, 21 d'abril de 2011), per promoure la prevenció, la detecció, la derivació, la intervenció i el seguiment dels infants amb alteracions en el seu desenvolupament o en risc de partir-ne. Després d'uns anys de funcionament i objectivat l'augment de l'activitat duta a terme pel CAPDI, tant l'assistencial com la tasca purament administrativa a proposta del conseller de Salut, previ informe de la Comissió de Personal de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears i prèvia deliberació del Consell de Govern en la sessió del 13 de març de 2015, s'aprova modificar el Decret 35/2011 (Decret 9/2015, de 13 de març, de modificació del Decret 35/2011, de 8 d'abril, pel qual es crea el Centre Coordinador d'Atenció Primerenca i Desenvolupament Infantil de les Illes Balears, BOIB núm. 036, 14 de març de 2015). En endavant, el CAPDI comptarà amb els recursos personals necessaris per dur a terme l'atenció adequada al menor i la seva família; el Decret, a més, en modifica la denominació, que passa a ser Centre Coordinador d'Atenció Primerenca per al Desenvolupament Infantil de les Illes Balears —CAPDI.

L'objectiu fonamental és la coordinació entre els diferents àmbits, primer entre l'atenció primerenca i l'atenció hospitalària, en l'àmbit sanitari; i també amb els àmbits educatius i socials, a fi de millorar l'atenció multidisciplinària i la qualitat de vida dels menors i les seves famílies, tot potenciant la prevenció, la detecció, la derivació, la intervenció i el seguiment i la coordinació, i fomentant programes preventius per al diagnòstic precoç dels trastorns del desenvolupament en la població infantil, a fi de garantir una atenció integral.

El model d'actuació coordinada en atenció primerenca i desenvolupament infantil a la nostra comunitat autònoma ha de ser dissenyat de tal manera que s'assoleixin els mateixos objectius mitjançant mitjans o accions diferents, tot assegurant la continuïtat de la informació, de la relació terapèutica i de la gestió.

El pediatre i la infermera de pediatria d'atenció primària, per la seva posició al sistema assistencial i la seva accessibilitat, són la via natural d'entrada al Sistema Nacional de Salut dels principals problemes sanitaris de la infància. Així, són responsables de proporcionar la planificació i la coordinació integrada de recursos interdisciplinaris en l'atenció primerenca, per la qual cosa tenen un paper fonamental per a una prevenció secundària més efectiva. L'objectiu és promocionar la salut de l'infant i del seu entorn i comparteixen amb el pediatre hospitalari la població atesa.

La metodologia es basa en el treball en equip, en la formació continuada dels professionals dels equips de pediatria d'atenció primària i en l'avaluació de les activitats realitzades. Els equips han de tenir la capacitat d'integrar i sintetitzar la informació procedent dels diferents serveis i especialitats que participen en el seguiment i la intervenció en els infants amb trastorns del desenvolupament o en risc de patir-ne. Assolir aquesta integració requereix un esforç de tots els professionals, ja que no només han de tenir coneixements bàsics de l'atenció primerenca, la pediatria del desenvolupament, etc., sinó també en altres especialitats implicades en el procés. Així, tots els serveis i els professionals que els formen s'han d'ajudar mútuament.

El CAPDI presta servei als professionals que han de participar o intervenir per donar resposta a les necessitats transitòries o permanents que presenten aquests infants i les seves famílies. I, si és

necessari, ofereix atenció assistencial al tram d'edat de 0 a 14 anys i, fins i tot, fins als 18 anys, gràcies a la coordinació amb l'IBSMIA, implicant, així, el metge de família i la infermera comunitària.

El CAPDI coordina serveis que han d'atendre entre el 6% i el 8% de la població de 0 a 18 anys, que és la que pateix discapacitats, però també al 100% dels menors a través dels programes de prevenció.

Les línies d'actuació del centre són donar informació, orientació i assessorament als professionals i a les famílies sobre els recursos disponibles i necessaris; desenvolupar formació per als professionals i impulsar la investigació; desenvolupar i millorar les estratègies de prevenció, detecció precoç i intervenció primerenca; promoure la coordinació entre els diferents àmbits i els seus recursos; elaborar protocols conjunts; acordar les variables epidemiològiques que s'incloguin als sistemes d'informació de Sanitat, Educació i Serveis Socials, i unificar els protocols de registre i derivació; crear comissions de coordinació; realitzar un seguiment del procés d'atenció, i facilitar la continuïtat assistencial.

S'ha dut a terme la implantació del registre comú aplicat mitjançant la història de salut digital, al qual tenen accés tots els professionals sanitaris i els professionals dels àmbits socials i educatius que ho sol·liciten, a fi de poder comptar en un futur amb la prevalença real dels trastorns del desenvolupament a la nostra comunitat i optimitzar els recursos, tot evitant les duplicitats.

El pediatre, la infermera de pediatria i el neonatòleg capten aproximadament el 90% dels casos dels infants amb trastorns del desenvolupament o en risc de patir-ne. Per això, en iniciar-se el procés, la introducció de les dades al registre hauria d'estar garantida per part dels equips d'atenció primària de pediatria (pediatre i infermera) i de les unitats de neonatologia.

La responsabilitat del CAPDI és la supervisió, el suport i l'assessorament per al registre i garantir que les dades que hi estan incloses estiguin completes i actualitzades; i establir les garanties necessàries en el tractament de les dades de caràcter personal, que corresponen, a més a més, a menors, per la qual cosa són dades especialment protegides.

L'anàlisi de situació a la nostra comunitat autònoma es fa sobre els 76.831 menors de sis anys. Tanmateix, és difícil saber la prevalença real, ja que no disposàvem d'un registre comú. I tampoc no podem oblidar les limitacions a l'hora identificar una discapacitat en edats per sota dels sis anys. Segons els Pla d'acció per a persones amb discapacitat, s'estima que entre un 2-3% presenta greus deficiències en néixer i que un 6-8% presenta algun trastorn o alteració en el desenvolupament. Per consensos professionals, es calcula que és un 7,5% de la població menor de sis anys. A les Illes Balears suposaria uns 5.762 infants entre 0-6 anys.

L'estimació de la prevalença (P) dels trastorns del desenvolupament o amb risc de patir-ne obtinguda a partir de les dades del registre comú, aplicat mitjançant la història de salut, dependent de la Conselleria de Salut i al qual tenen accés tots els professionals dels tres àmbits implicats és la següent:

Quadre 5. Distribució dels menors de sis anys per illes i número de registres des de 2009 a 2014

	Núm. TSI 0-6 anys	Núm. de registres	P
Mallorca	60.779	3.119	5,13%
Menorca	6.170	110	1,78%
Eivissa/Formentera	9.882	184	1,86%
CAIB	76.831	3.413	4,44%

Font: Base de dades del registre CAPDI el 31 de desembre de 2014 i base de dades oficial del Servei de Salut, de targeta sanitària individual (TSI) l'1 de gener de 2014

Quadre 6. Nombre de Registres per motiu d'alta

Motiu de l'alta	Núm. TSI 0-6 anys	P
Alteracions genètiques	45	29
Dèficit atenció	15	107
Dèficit sensorial	34	8
Desconegut	453	461
Malalties cròniques	44	17
Altres	142	84
Prematur < 1.500 g	278	27
Nadó risc biològic, neurològic i social	117	9
Retard psicomotor	147	63
Risc sociofamiliar	57	30
Síndromes malformatives	51	10
Trastorns / alteracions de la conducta / emocions / comunicació	130	221
Trastorns / alteracions de l'aprenentatge	65	151
Trastorns / alteracions en el desenvolupament cognitiu	62	81
Trastorns / alteracions en el desenvolupament del llenguatge	256	210
Trastorns / alteracions en el desenvolupament motor	109	52
Desconegut	102	181
	2107	1741

Font: Registre CAPDI

Quadre 7. Registre activitat assistencial del CAPDI

	Atenció directa	Gestió casos	Total
2011	117	750	867
2012	153	809	962
2013	200	836	1036
2014	249	1.044	1293
Total	719	3439	4158

De manera sistemàtica es fa la gestió, el manteniment i l'actualització periòdica del sistema informàtic del registre comú aplicat mitjançant la HSAL electrònica: gestió dels resultats del registre comú; gestió de les altes al registre comú que se sol·liciten tant per part dels usuaris del nostre àmbit com dels usuaris externs (educació i serveis socials); suport en línia als professionals dels tres àmbits (salut, educació i serveis socials) en l'ús del sistema informàtic del registre comú; manteniment i actualització de la pàgina web del CAPDI, al portal de l'IBSalut, oberta a tothom; oferiment de correu electrònic tant als professionals per a la gestió de casos com a les famílies; posada al dia del @capdiibsalut; rotació de residents tant d'infermeria (EIR) com de pediatria (MIR), i també de pediatres i infermeres de pediatria dels equips d'atenció primària, pendent d'acreditació de part del Ministeri de Sanitat, Serveis socials i Igualtat; a més de promoure la docència i la investigació amb la participació en ponències, màsters i l'organització de cursos.

Actualment, el CAPDI està constituït pel coordinador, un pediatra d'atenció primària i el professional d'infermeria.

A causa de l'augment de l'activitat duta a terme pel centre, tant la purament administrativa (actualitzar i gestionar el sistema informàtic del registre central de la població valorada i atesa aplicat a través de la història de salut, gestionar les agendes, correu electrònic propi del centre, rebre telefonades, informar sobre els circuits administratius tant a les famílies com als professionals), com l'assistencial, la coordinació, l'assessorament i/o formació, i per articular tots els mitjans per a la millora de la gestió i l'ordenació dels recursos materials i humans de la nostra comunitat autònoma, a fi de proporcionar als infants que presenten trastorns o alteracions en el seu desenvolupament l'atenció que hagin de menester, es considera necessari comptar amb els recursos personals i materials necessaris perquè el Centre Coordinador d'Atenció Primerenca per al Desenvolupament Infantil —CAPDI— pugui dur a terme les seves funcions i oferir la millor atenció i detecció dels problemes de salut amb l'objectiu que es puguin beneficiar d'una detecció precoç.

Per a la seva organització, el Centre ha de comptar amb el següent personal:

a. *El coordinador o la coordinadora.*

b. *Un infermer o una infermera, que quedi lliure de les seves funcions assistencials.*

c. *Un auxiliar administratiu o una auxiliar administrativa.*

d. *Un treballador social o una treballadora social, si escau i si ho sol·licita justificadament el coordinador o la coordinadora.*

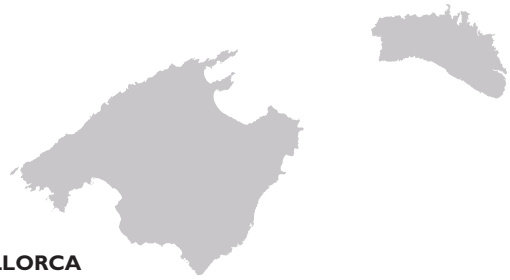
e. *Les comissions tècniques.*

f. *La resta de personal que hi estigui adscrit.*

L'àmbit sanitari consta de tres àrees de salut. L'Àrea de Salut de Menorca, l'Àrea de Salut d'Eivissa i Formentera i l'Àrea de Salut de Mallorca, dividida, al seu torn, en quatre sectors, Ponent, Migjorn, Tramuntana i Llevant, cada un amb el seu hospital de referència.

Gràfic 1. Distribució dels recursos estructurals per illes

MENORCA
1 Hospital d'aguts
1 Unitat comunitària de salut mental de la infància i adolescència
5 Equips d'atenció primària EAP



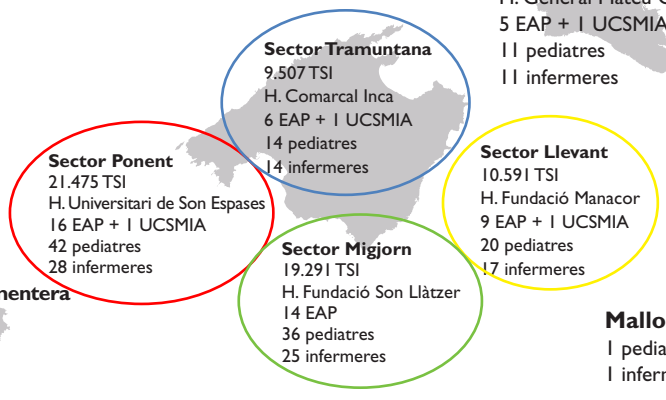
MALLORCA
4 Hospitals d'aguts
1 Unitat hospitalària de salut mental de la infància i adolescència
3 Unitats comunitàries de salut mental de la infància i adolescència
1 Unitat Terapèutica Educativa de Suport
45 Equips d'atenció primària EAP

EIVISSA I FORMENTERA
2 Hospitals d'aguts
1 Unitat comunitària de salut mental de la infància i adolescència
6 Equips d'atenció primària EAP

Gràfic 2. Distribució dels equips d'atenció primerenca i les unitats comunitàries de salut mental per a la infància i l'adolescència —UCSMIA— per illes

Atenció Primària

Àrea de salut de Menorca
6.719 TSI
H. General Mateu Orfila
5 EAP + 1 UCSMIA
11 pediatres
11 infermeres

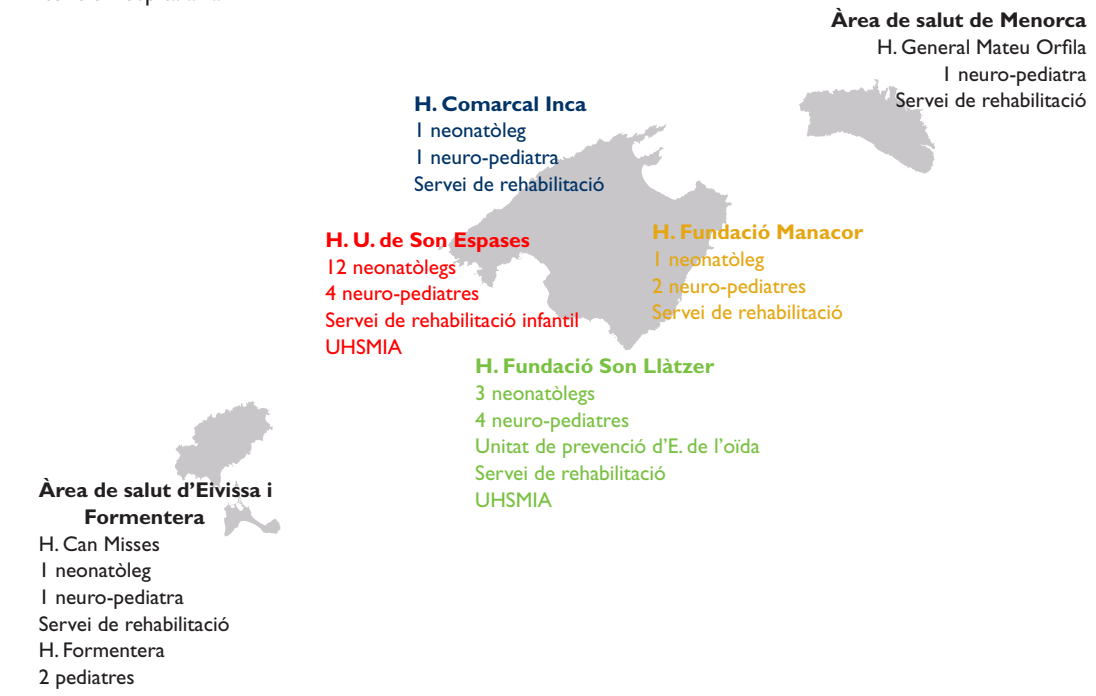


Àrea de salut d'Eivissa i Formentera
9.865 TSI
H. Can Misses
H. Formentera
6 EAP + 1 UCSMIA
15 pediatres
12 infermeres

Mallorca
1 pediatra
1 infermera

Gràfic 3. Distribució dels recursos hospitalaris per illes

Atenció hospitalària



4. ÀMBIT EDUCATIU

La Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats a través de la Direcció General de Planificació i Infraestructures Educatives compta amb l'Institut per a l'Educació de la Primera Infància (IEPI), una de les funcions del qual és la coordinació dels serveis educatius d'atenció primerenca. A més, la Direcció General d'Ordenació, Innovació i Formació Professional dóna forma al Servei de Suport Educatiu. Ambdós tenen com a objectiu donar una resposta ajustada als alumnes de necessitats específiques de suport educatiu des de l'àmbit educatiu, i sempre en col·laboració amb altres entitats o administracions per aconseguir la intervenció sobre tots els àmbits que envolten els nostres alumnes.

Tot i que l'educació infantil no és una etapa obligatòria, el fet de treballar en edats primerenques possibilita una prompta detecció i intervenció en els infants amb necessitats específiques de suport educatiu, ja que cada cop són més els que s'incorporen als centres educatius durant aquesta etapa.

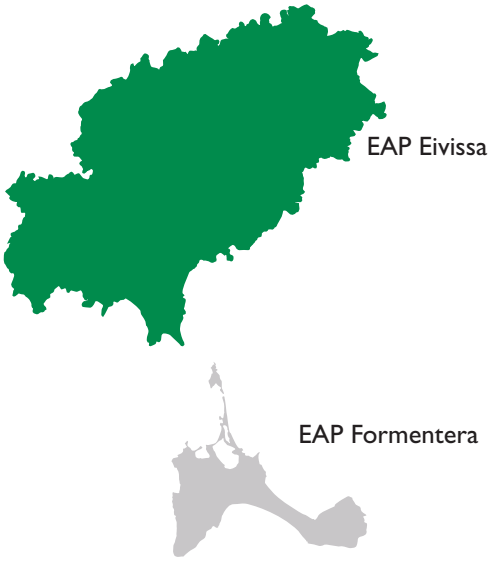
De l'Institut per a l'Educació de la Primera Infància (IEPI), creat pel Decret 131/2008, pel qual s'estableix i es regula la xarxa d'escoles infantils públiques i els serveis per a l'educació de la primera infància de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears, depenen els equips d'Orientació Educativa i

Psicopedagògica d'Atenció Primerenca (EAP). Els equips estan composts per orientadors educatius, mestres especialistes en pedagogia terapèutica, mestres d'audició i llenguatge i, en alguns casos, per treballadors socials, que s'encarreguen de col·laborar amb els centres que ofereixen fins a 2n cicle d'educació infantil (centres de 0 a 3 anys, de 0 a 6 anys i de 3 a 6 anys) en la formulació i posada en pràctica d'una resposta educativa ajustada a les diversitats, tant individuals com de grup, i molt especialment pel que fa referència a la prevenció, la detecció i l'atenció als alumnes amb necessitats educatives específiques (NEE).

Gràfic 4. Distribució dels EAP a l'illa de Mallorca

Gràfic 5. Distribució dels EAP a l'illa de Menorca

Gràfic 6. Distribució dels EAP a les illes d'Eivissa i Formentera



Les seves funcions, d'acord amb les instruccions d'organització i funcionament que es publiquen cada curs escolar, es distribueixen en funcions generals en el sector i funcions especialitzades en els centres educatius. Aquestes són:

Funcions generals en el sector:

- Coneixement i actualització dels recursos del sector relacionats amb l'atenció educativa a la primera infància.

- Coordinació i col·laboració amb els serveis i les institucions dels sectors implicats en l'atenció a la primera infància amb la finalitat de sensibilitzar i unificar esforços i establir projectes de prevenció i detecció de necessitats educatives de caràcter temporal o transitori. Els EAP han de posar especial esment en la coordinació amb altres serveis d'atenció primerenca, per tal de garantir-hi la coordinació, i evitar la desorientació de les famílies i la duplicitat de serveis.

- Col·laboració en el desenvolupament de les instruccions de funcionament dels EAP.

- Col·laboració en la coordinació entre centres de primer cicle i centres de segon cicle d'educació infantil amb l'objectiu de potenciar una comunicació fluida i permanent dels centres; una adequada coordinació pedagògica i l'establiment consensuat de processos i de protocols que facilitin un traspàs efectiu dels alumnes de primer cicle d'educació infantil cap als centres de segon cicle.

- Coordinació entre els EAP/EOEP/OC mitjançant reunions, amb la finalitat de garantir l'adequada escolarització dels alumnes amb NESE.

- Planificació d'activitats coordinades per a la millora de la resposta educativa per als alumnes d'educació infantil als centres del sector, la prevenció i la detecció dels infants amb possibles NESE.

- Potenciació de les iniciatives de les escoles infantils públiques quant a programes per millorar les competències educatives de les famílies.

- Elaboració i difusió de materials d'orientació educativa i d'intervenció psicopedagògica, així com d'experiències que puguin ser útils per als equips educatius de l'etapa d'educació infantil i, també, per als diferents equips i serveis d'orientació de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears.

- Orientar, assessorar i donar suport a les famílies, especialment aquelles amb alumnes NESE, per tal de garantir que en comprenen les dificultats.

- Coordinació i col·laboració amb els centres de professorat (CEP) i altres institucions per a l'assessorament o realització d'activitats formatives dirigides als professionals de l'etapa d'educació infantil i als pares dels alumnes d'aquestes etapes.

- Col·laboració, si escau, amb els programes dels ajuntaments o altres institucions que tenen com a objectiu l'enfortiment de les capacitats educatives de les famílies.

Funcions especialitzades en centres educatius:

- Els EAP han de garantir la identificació i la valoració de les necessitats educatives dels infants escolaritzats al primer cicle d'educació infantil (0-3 anys) i, també, als escolaritzats en centres escolars que imparteixen només l'educació infantil, i la proposta i la implementació de les adaptacions curriculars, sempre d'acord amb el professorat del centre.

- Assessorament, centrat en l'atenció a la diversitat, amb la participació als claustres o en altres estructures de coordinació previstes al centre, sempre dins un context de col·laboració per millorar la qualitat de l'ensenyament i la dinàmica organitzativa.

- Potenciació i enfortiment de la funció tutorial dels docents directament vinculada a l'atenció a la diversitat.

- Avaluació psicopedagògica dels infants per determinar si presenten NESE per proposar les mesures d'escolarització més adequades. L'informe d'avaluació psicopedagògica s'ha d'actualitzar quan l'alumne canviï d'etapa o de centre o quan es modifiqui, significativament, la situació personal.

- Les funcions de les mestres i els mestres especialistes en audició i llenguatge (AL) van dirigides a potenciar les capacitats comunicatives de l'alumnat i a superar els problemes específics de la parla i/o del llenguatge que puguin presentar, contextualitzant la seva labor en funció de les característiques pròpies de cada alumne o alumna.

- Les funcions habituals del mestre de pedagogia terapèutica (PT) són l'establiment de mesures educatives que donin una resposta adient a les necessitats específiques de l'alumnat que així ho requereixi per tal d'optimitzar al màxim el seu desenvolupament. La seva finalitat primordial és propiciar la integració de l'alumnat amb necessitats educatives especials, mitjançant: l'atenció preferent i directa, l'aportació de materials curriculars adaptats a aquest alumnat, i l'assessorament i el suport al professorat dels centres.

- S'han de mantenir coordinacions periòdiques amb els professionals de les diferents UVAI que atenen els alumnes amb NESE i amb aquelles entitats que puguin fer assessorament específic als centres.

- Per als alumnes dictaminats amb NESE que, conforme a la valoració de l'EAP i de l'equip educatiu del centre, es consideri que ja no presenten NESE, s'ha de lliurar l'informe corresponent de baixa com a alumne amb NESE.

La tasca preventiva que fan aquests professionals amb els infants i les seves famílies és fonamental per reconduir les situacions d'aquells nins i nines que amb unes orientacions, una proposta de treball adient i les derivacions oportunes a diferents especialistes (oftalmòlegs, otorinolaringòlegs, fisioterapeutes, etc.) eviten, en alguns casos, que aquests infants siguin alumnes de NESE.

En aquestes edats tan primerenques la detecció de les necessitats de l'infant es pot donar des de diferents vies:

- Poden ser detectats i derivats d'altres serveis (serveis sanitaris, socials, etc.).

- Pot sorgir la demanda de la pròpia família que mitjançant el centre o ella directament es posa en contacte amb l'EAP de la zona.

- Poden ser detectats per les tutores. La majoria són detectats per aquesta via, ja que les tutores són les persones que passen més temps amb ells, a part dels seus pares.

- Mitjançant l'atenció dels professionals de l'EAP dins l'aula, la qual a permet una observació de les necessitats dels infants.

Una vegada feta l'avaluació psicopedagògica, l'orientador i el tutor marquen les estratègies pedagògiques que s'ha de dur a terme, que també han de ser consensuades amb la família, amb la qual també s'acorden pautes d'intervenció comunes. Si es considera que l'alumne té dificultats per seguir el currículum ordinari sense unes mesures d'atenció individualitzada, es procedeix a realitzar el dictamen d'escolarització.

És important destacar el treball dels professionals no només amb l'infant sinó també amb la família i el centre, ja que cal tenir en compte tots els contextos que envolten l'infant per al seu millor desenvolupament. És necessari conèixer l'organització i el funcionament de l'aula, les relacions que s'estableixen en el grup classe, les característiques i la dinàmica familiar i del seu entorn proper, etc.

Els professionals dels equips treballen amb la família i el centre des de l'inici de la detecció, acompanyant-los, assessorant-los i orientant-los en el procés i derivant la família als serveis externs pertinents, si escau.

Una vegada que l'infant acaba l'etapa i es fa un canvi de centre, es fa un traspàs de la informació d'un servei a l'altre.

El Servei de Suport Educatiu (SSE) atén infants de 3 a 16 anys. El primer contacte s'estableix des de l'escola i es poden donar dues situacions divergents. Per una banda, l'alumne pot haver estat detectat pels equips d'Orientació Educativa i Psicopedagògica d'Atenció Primerenca (EAP), prèviament s'haurà fet el corresponent traspàs d'informació, i si no és el cas, pot sorgir la demanda des del centre educatiu per part de la tutora o la família. Un cop es fa la demanda, els equips d'Orientació Psicopedagògica (EOEP) activen els protocols de valoració. Un cop feta, es detecten les necessitats que presenta l'alumne i posteriorment, l'orientador, tutor i, si és el cas, l'equip de suport del centre educatiu marquen les estratègies pedagògiques més adients per atendre'l.

El Servei de Suport Educatiu gestiona diferents recursos:

- Els equips de suport dels nostres centres educatius estan formats per mestres especialistes en pedagogia terapèutica, audició i llenguatge i atenció a la diversitat. Aquests docents donen atenció educativa diària.

- Un equip de fisioterapeutes, per a aquells alumnes amb greus limitacions a nivell motor.

- La figura de l'auxiliar tècnic educatiu, encarregat de donar suport als alumnes amb necessitats educatives especials que tenen mancances relatives a autonomia, mobilitat, hàbits d'higiene i alimentació, i/o que necessiten una atenció individualitzada.

- L'equip especialitzat en alteracions del comportament (EAC), encarregat dels alumnes amb trastorns greus de conducta, per donar pautes i assessorament als equips docents, famílies i a l'alumne mateix.

- Serveis externs contractats: unitats volants d'atenció a la integració (UVAI), adreçat a alumnes amb necessitats associades a trastorn de l'espectre autista, síndrome de down, discapacitat visual, discapacitat auditiva, discapacitat motora i plurideficències. Fan una intervenció directa amb l'alumnat, a la vegada que assessoren l'equip educatiu i les famílies, amb l'objectiu de potenciar la integració i ajustar la intervenció educativa a les necessitats reals d'aquests.

- Servei de transport adaptat per a l'alumnat amb mancances a nivell de mobilitat i/o plurideficiències.

- Material específic que permet accedir al currículum educatiu a través de sistemes alternatius i/o augmentatius de comunicació, disposar de mobiliari o accessoris per eliminar barreres arquitectòniques que permetin a aquests infants accedir als centres educatius sense dificultat.

- L'alumnat que per motius de salut ha de ser hospitalitzat o ha de romandre en el seu domicili durant un temps perllongat i que, per tant, es troba en situació de desavantatge en el sistema educatiu, és atès pel servei d'Aula Hospitalària a Son Espases o pel Servei d'Atenció Educativa Domiciliària (SAED).

- Convenis amb diferents fundacions i/o associacions que realitzen activitats o proporcionen serveis fora o dins del centre educatiu. Actuen amb alumnes amb malalties oncològiques i discapacitats greus.

- Gestió de les places als CEE (centres d'educació especial).

Actualment a les nostres illes, en tota l'etapa d'educació infantil (0 a 6 anys), hi ha aproximadament 2.733 alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE).

Quadre 7. Curs 2013-14. Dades extretes de l'eina de gestió educativa GestIB i de les memòries dels equips.

Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
2.161	256	298	18

Aquests alumnes necessiten una intervenció educativa específica que els permeti progressar al màxim de les seves aptituds al llarg de tota la seva escolarització. Per això, per part de l'Institut per a l'Educació de la Primera Infància (IEPI), així com pel Servei de Suport Educatiu (SSE), es gestiona la intervenció coordinada de recursos de suport educatiu (humans i materials) per atendre la diversitat de l'alumnat.

Cal ressenyar que la finalitat d'aquests equips és contribuir a la millora de la qualitat educativa dels infants i les seves famílies, mitjançant la col·laboració amb els centres educatius i amb els serveis educatius de suport als centres, en l'assoliment dels objectius de l'etapa d'educació infantil. L'atenció a la diversitat no és únicament una tasca dels professionals de l'equip de suport del centre sinó que, per tenir la màxima efectivitat possible, ha de comptar amb la implicació de tot l'equip docent i la família.

5. CONSIDERACIONS FINALS

Els tres àmbits professionals que treballen conjuntament per millorar l'AP pretenen:

1. Treballar de forma coordinada i millorar la comunicació activa.

2. Fomentar la formació de les jornades d'AP, per donar a conèixer la xarxa de serveis oferida i actualitzar els coneixements de la matèria.

3. Integrar la participació dels tres àmbits al nou Pla d'AP i donar cabuda a altres àrees de salut, família i menors per tal de millorar el benestar dels infants.

AGRAÏMENTS

Aquest article s'ha pogut dur a terme gràcies al treball i a la col·laboració dels professionals que constitueixen els diferents serveis i conselleries.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

AA. VV. (2014). *Memòria del Centre Base de discapacitats*. Conselleria de Família i Serveis Socials. Comunitat Autònoma de les Illes Balears.

Decret 131/2008, de 28 de novembre, pel qual s'estableix i regula la xarxa d'escoles infantils públiques i els serveis per a l'educació de la primera infància de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears i es crea l'Institut per a l'Educació de la Primera Infància (BOIB núm. 169, de 4 de desembre).

Decret 35/2011, de 8 d'abril, pel qual es crea el Centre Coordinador d'Atenció Primerenca i Desenvolupament Infantil de les Illes Balears (BOIB núm. 061, de 21 d'abril).

Decret 39/2011, de 29 d'abril, pel qual es regula l'atenció a la diversitat i l'orientació educativa als centres educatius no universitaris sostinguts amb fons públics (BOIB núm. 067, de 5 de maig).

Decret 60/2008, de 2 de maig, pel qual s'estableixen els requisits mínims dels centres de primer cicle d'educació infantil (BOIB núm. 63, de 8 de maig).

Decret 85/2010, de 25 de juny, pel qual es regula la xarxa pública i concertada d'atenció primerenca en l'àmbit dels serveis socials de les Illes Balears (BOIB núm. 099, de 3 de juliol).

Decret 9/2015, de 13 de març, de modificació del Decret 35/2011, de 8 d'abril, pel qual es crea el Centre Coordinador d'Atenció Primerenca i Desenvolupament Infantil de les Illes Balears (BOIB núm. 36, de 14 de març).

Instruccions d'organització i funcionament dels equips d'orientació educativa i psicopedagògica d'atenció primerenca.

Libro Blanco de la Atención Temprana. Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (GAT). Documentos 55/2005. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Real Patronato sobre Discapacidad <http://www.ceed.net>.

Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (BOE núm. 11, de 16 de maig).

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

Pedrosa, J. Estudio de niños con necesidades de atención temprana en consultas de pediatría de atención primaria. Pediatria Integral. *Revista de Educación Integral del Pediatra Extrahospitalario. XXII Congreso Nacional de la Sociedad Española de Pediatría Extrahospitalaria y Atención Primaria*. Núm. especial 11, 130.

Pla integral d'atenció primerenca de les Illes Balears. Govern de les Illes Balears. Consell de Govern de les Illes Balears de 2 de juliol de 2010.

Resolució de 25 de juliol de 2013, de la Secretaria d'Estat de Serveis Socials i Igualtat, per la qual es publica l'Acord del Consell Territorial de Serveis Socials i del Sistema per a l'Autonomia i Atenció a la Dependència sobre criteris comuns, recomanacions i condicions mínimes dels plans d'atenció integral a menors de tres anys en situació de dependència o en risc de desenvolupar-la i avaluació anual corresponent a l'exercici 2012 dels resultats d'aplicació de la Llei 39/2006, de 14 de desembre, de Promoció de l'Autonomia Personal i atenció a les persones en situació de dependència (BOE de 2 d'agost, núm. 184).

Resolució del 23 d'abril de 2013, de la Secretaria d'Estat i Serveis Socials i Igualtat, per la qual es publica l'Acord del Consell Territorial de Serveis Socials i del Sistema per a l'Autonomia i Atenció a la Dependència sobre criteris, recomanacions i condicions mínimes per a l'elaboració dels plans de prevenció de les situacions de dependència i promoció a l'autonomia personal dades bàsiques del sistema d'informació SAAD i catàleg de referència de Serveis Socials (BOE de 16 de maig de 2013, núm. 117. sec. III, p. 36636-36674).

Necessitats específiques de suport educatiu a Eivissa

Comissió específica NESE del Consell Escolar Insular d'Eivissa

RESUM

El Consell Escolar Insular d'Eivissa (CEIE) va posar en marxa, el 2014, la Comissió Específica d'Alumnat amb Necessitats Específiques de Suport Educatiu (NESE).

Amb aquesta comissió específica, el CEIE ha volgut analitzar la realitat educativa de l'illa d'Eivissa pel que fa a l'alumnat NESE, que engloba els alumnes d'incorporació tardana, els nouvinguts, els d'altes capacitats, els que presenten unes condicions personals o una història escolar especials i tots els alumnes de necessitats educatives especials (NEE), a fi de traslladar-ne les conclusions extretes als organismes competents en matèria educativa i fer-los també tot un seguit de recomanacions i propostes de millora.

RESUMEN

El Consell Escolar Insular d'Eivissa (CEIE) puso en marcha, en 2014, la Comisión Específica de Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NESE).

Con esta comisión específica, el CEIE ha querido analizar la realidad educativa de la isla de Eivissa en referencia al alumnado NESE, que engloba al de incorporación tardía, los recién llegados, los de altas capacidades, los alumnos que presentan unas condiciones personales o una historia escolar especiales y todos los alumnos de necesidades educativas especiales (NEE), con el objeto de trasladar las conclusiones a los organismos competentes en materia educativa y hacerles también recomendaciones y propuestas de mejora.

1. INTRODUCCIÓ

El Consell Escolar Insular d'Eivissa (CEIE) va posar en marxa, el 2014, la Comissió Específica d'Alumnat amb Necessitats Específiques de Suport Educatiu (NESE).

Amb aquesta comissió específica, el CEIE ha volgut analitzar la realitat educativa de l'illa d'Eivissa pel que fa a l'alumnat NESE, que engloba els alumnes d'incorporació tardana, els nouvinguts, els d'altes capacitats, els que presenten unes condicions personals o una història escolar especials i tots els alumnes de necessitats educatives especials (NEE), a fi de traslladar-ne les conclusions extretes als organismes competents en matèria educativa i fer-los també tot un seguit de recomanacions i propostes de millora.

2. RECOLLIDA D'INFORMACIÓ

Per aconseguir tenir com més informació possible es van redactar uns formularis (vegeu l'annex 1 i l'annex 2) que es van enviar als diferents centres educatius de l'illa i a les diferents associacions (APNEEF, APFEM, ACTEF, Sa Colometa, Asperger, ASPANADIF, ASORDOSEF...) que treballen amb aquest tipus d'alumnat, i a l'EOEP (Equip d'Orientació Educativa i Psicopedagògica).

També es va sol·licitar a la Conselleria d'Educació informació sobre el nombre d'alumnes NESE d'Eivissa, el nombre d'especialistes que els atenen, la periodicitat, el nombre d'aules UEECO que hi ha a Eivissa, etc.

S'ha recollit la informació que ens han fet arribar els equips directius dels centres educatius i les associacions abans esmentades. Informació de primera mà que ens dóna una bona visió de la realitat educativa de l'alumnat NESE a Eivissa.

3. BUIDATGE DE LA INFORMACIÓ

La Comissió NESE s'ha reunit en sis ocasions, en les quals ha treballat fent el buidatge de tota la informació rebuda —en total, han contestat 53 centres—, l'ha analitzada, i ha elaborat les conclusions d'aquest informe i les propostes de millora.

Una de les mancances més greu és la falta de personal en els centres educatius, sobretot de personal especialista: AL, PT, AD, ATE, orientadors, fisioterapeutes, etc.

L'EOEP compta amb personal insuficient per poder atendre tota la demanda i això fa que els dictàmens, els diagnòstics i les derivacions no es puguin fer prou ràpidament, malgrat que els centres educatius sí demanen més serveis dels especialistes de l'EOEP.

Una altra mancança important per atendre l'alumnat NESE és la falta de material docent específic i, sobretot, el relacionat amb les noves tecnologies i el material informàtic. Està demostrat que treballar amb noves tecnologies (tauletes tàctils, ordinadors, pissarres digitals...) és molt beneficiós per a l'alumnat NESE i, a més, estimula molt més el seu aprenentatge.

Pel que fa a l'alumnat d'altes capacitats també s'ha detectat que hi ha molta feina a fer, ja que s'han de millorar els protocols de detecció d'aquest tipus d'alumnat i s'han d'establir els mecanismes adients per poder atendre'l correctament; a més, s'ha d'ampliar l'EOEP amb experts en altes capacitats.

El tema de la supressió de barreres arquitectòniques també és un problema que ens han fet arribar. Hi ha centres amb escales sense rampes, d'altres sense banys adaptats, d'altres sense ascensor, etc. Això, per a l'alumnat amb dificultats motrius, és un greu problema. Tot i que sabem que la Conselleria d'Educació treballa en la supressió de les barreres arquitectòniques, volem recordar que encara hi ha centres que pateixen aquest problema.

D'altra banda, cal treballar per reduir les ràtios, ja que cada cop hi ha més alumnes NESE i això fa que es necessiti una atenció més individualitzada.

Quadre 1. Alumnat NEE, NESE d'EI i primària i recursos per municipis (curs 2013/2014)

Municipi	NEE	Altres NESE	Total NESE	PT	AL	AD	ATE
Eivissa	82	432	514	15	10	10	9,6
Sant Antoni	42	334	376	10,6	6	5	5
Sant Josep	37	145	182	10	4	5	7
Sant Joan	5	41	46	2,4	1	1	0,4
Santa Eulària	85	325	410	12	6	9	13
TOTAL	251	1277	1528	50	27	30	35

Quadre 2. Alumnat NEE, NESE d'ESO i batxillerat i recursos per municipis (curs 2013/2014)

Municipi	NEE	Altres NESE	Total NESE	PT	AL	AD	ATE	OR.	CT	LCS
Eivissa	57	322	379	13	4	2	8	8	4	5
Sant Antoni	18	185	203	8	2	1	4	3	1	2
Sant Josep	20	95	115	5	2	1	1	4	2,5	5
Sant Joan	4	66	70	3	1	1	2	1	1	1
Santa Eulària	18	139	157	2	1	1	1	3	1	2
TOTAL	117	807	924	31	10	5	16	19	9,5	15

Quadre 3. Alumnat matriculat a les aules UEECO (Unitat Educativa Específica en Centres Ordinaris) per municipis

Municipi	Centre	Primària	Secundària
Eivissa	CEIP Portal Nou	3	
Sant Antoni	CEIP Sa Blanca Dona	3	
Sant Josep	IES Sa Colomina		3
Sant Joan	IES Santa Maria		4
Sant Joan	IES Sa Blanca Dona		4
Eivissa	CEIP Sant Ciríac	6	*
Sant Antoni	CEIP Vénda d'Arabí	3	*
Sant Josep	CEIP Can Raspalls	6	
Sant Joan	CEIP Guillem de Montgrí	4	
Santa Eulària	IES Sa Serra		6
Santa Eulària	IES Balàfia		7
TOTAL		25	24

* S'ha de dir que fins aquest curs, el municipi de Santa Eulària des Riu no comptava amb cap institut amb aula UEECO, per la qual cosa l'alumnat estava escolaritzat a les escoles de primària fins als 21 anys.

Altres recursos de suport per a l'alumnat NEE i NESE de la Conselleria d'Educació (curs 2014-2015)

- L'Equip d'Orientació Educativa i Pedagògica (EOEP) dóna suport a l'alumnat NEE i NESE d'educació infantil i educació primària; compta amb 8,5 professionals, més 1 professional en centres educatius.
- L'equip de Professors Tècnics de Serveis a la Comunitat (PTSC) compta amb 4 professors.
- L'Equip d'Atenció Primerenca (EAP) és un altre recurs que ofereix suport a l'etapa 0-3 anys de l'educació infantil.
- Un altre recurs és el Servei d'Atenció Domiciliària (SAD) que dóna suport a aquells alumnes que per malaltia, accident o altres motius no poden desplaçar-se al centre educatiu.
- Els centres de secundària també disposen d'un departament d'orientació educativa.

4. CONCLUSIONS

A partir de la informació rebuda, a fi de millorar l'atenció de l'alumnat NESE a Eivissa, amb la qual cosa també milloraria la qualitat de l'educació i ajudaria també a la reducció de la taxa de fracàs escolar, la Comissió Específica NESE del CEIE recomana:

1. Ampliar el servei de l'EOEP, perquè pugui atendre millor i més ràpidament l'alumnat NESE. S'hauria de valorar la possibilitat d'incorporar la figura d'un orientador als centres d'infantil i primària.
2. Dotar l'EOEP dels diferents especialistes per atendre l'alumnat NESE (especialistes en sords, cecs, altes capacitats, Asperger, psicòlegs, psiquiatres...)
3. Augmentar el personal especialista als centres (PT, AL, ATE, AD, fisioterapeuta...).
4. Reduir les ràtios en general i, en especial, a les aules on hi ha alumnat NESE i aules UEECO.
5. Agilitar els processos de contractació de les substitucions del personal laboral (ATE, intèrprets de signes, fisioterapeutes...). La comissió ha valorat la possibilitat de canviar l'actual normativa per incorporar aquest personal a la Conselleria d'Educació de manera que la tramitació de les substitucions sigui més ràpida perquè no s'hauria de dependre d'altres conselleries.
6. Augmentar la dotació del material didàctic, recursos TIC i mobiliari per atendre millor l'alumnat NESE.
7. Millorar i ampliar el transport adaptat per tenir més disponibilitat i flexibilitat horària.
8. Millorar els mecanismes i protocols de coordinació entre l'EOEP, les famílies, els centres educatius, salut mental, serveis socials i els equips d'orientació.

9. Millorar la formació del professorat en la detecció i atenció de les diferents problemàtiques que poden presentar els nens/nenes a través de cursos de formació específics.

10. Establir els mecanismes necessaris per poder atendre correctament els alumnes NEE més grans de 21 anys que queden fora del sistema.

11. Crear més aules multisensorials i millorar les que tenim.

12. Treballar en la supressió de barreres arquitectòniques.

13. Adaptar les aules UEECO a la normativa actual, amb banys adaptats a l'interior, metres quadrats suficients, etc.

14. Dotar els centres de més espais, que permetin fer agrupaments flexibles.

15. Totes aquestes propostes han d'anar acompanyades de la suficient dotació pressupostària de la Conselleria d'Educació.

Les propostes anteriors són demandes en les quals han coincidit la majoria dels centres educatius d'Eivissa i les associacions, però s'ha de dir que hi ha tot un seguit de propostes més concretes de cada centre que es comentaran de manera més puntual.

Alguns centres demanen que els patis estiguin adaptats als alumnes NEE; és a dir que també hi hagi elements adaptats a les seues característiques.

En general, les propostes dels centres educatius i de les associacions demanen que la inclusió sigui el model utilitzat en els nostres centres educatius, és a dir, que els alumnes NESE rebin la seva educació als centres ordinaris, durant tota la seva etapa educativa. Proposta que també comparteix la comissió específica NESE, que defensa que aquesta inclusió s'ha de basar també amb la idea fonamental que l'escola s'ha d'adaptar a l'alumne i que ha de potenciar al màxim les capacitats de cadascun d'ells.

Un altre aspecte molt important que hem detectat, i que no està directament vinculat a l'àmbit educatiu, és que hi ha una demanda de les famílies, de les associacions i dels docents, d'activitats de lleure per a l'alumnat NESE i en especial per a l'alumnat NEE. Una altra demanda de les famílies, que té un caràcter més social, és la necessitat d'oferir uns espais de respir per a les famílies, on puguin deixar els seus fills i que estiguin atesos correctament, ja que en moltes ocasions és molt complicat dur a terme les tasques o gestions de la vida quotidiana ja que hi ha nens/nenes que són totalment dependents dels pares o familiars.

En aquest sentit, es fa necessària la implicació de la conselleria de Benestar Social corresponent ja que no es tracta d'una competència plenament educativa. També en el vessant social, i concretament en el sociolaboral, les famílies i les associacions demanen que es facin programes d'inserció sociolaboral a fi d'oferir alternatives de vida i de feina als alumnes amb més dificultats, com puguin ser pisos tutelats, etc., també negociant amb les empreses perquè contractin aquest tipus d'alumnat.

5. AGRAÏMENTS

Des del CEIE volem agrair la col·laboració de tots els centres educatius d'Eivissa, de les diferents associacions que treballen amb l'alumnat NESE i de la Conselleria d'Educació, que ens han aportat informació molt valuosa que ens ha permès fer un estudi rigorós de la situació. També s'incorporen les conclusions i propostes de millora sorgides en les jornades sobre alumnat NESE organitzades pel CEIE el març de 2015.

Aquest informe ha estat ratificat i aprovat per unanimitat per la comissió permanent del CEIE de 29 d'abril de 2015 i pel ple del CEIE de dia 12 de juny de 2015.

6. LA COMISSIÓ ESPECÍFICA NESE DEL CEIE

El Consell Escolar Insular d'Eivissa (CEIE), el 2014, va posar en marxa la comissió específica d'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE).

El Consell Escolar Insular d'Eivissa (CEIE) és l'òrgan de consulta i participació en general de l'ensenyament no universitari de l'illa d'Eivissa, que, entre d'altres funcions, té la potestat de poder elevar a l'administració educativa i al Consell d'Eivissa informes i propostes sobre temes educatius, en l'àmbit de les seves competències, i per aquest fi, va constituir la comissió específica sobre alumnat NESE, per detectar les necessitats i deficiències d'aquest alumnat.

Podeu trobar el Reglament d'Organització i Funcionament (ROF) del CEIE en el BOIB núm. 149, de 13 d'octubre de 2009.

La Comissió Específica NESE ha estat formada pels següents membres:

President	Sr. Santiago Marí Torres
Vicepresidenta	Sra. Olga Martínez Parra
Secretari	Sr. Juan Ferrer Ferrer
Representant Consell Escolar Municipal CEM	Sra. Eduvigis Sánchez Meroño
Representant FAPA Eivissa	Sra. Maria Vicenta Gallart Sr. David Prats Clapés
Representant Plataforma Sociosanitària	Sra. Maria Esperanza Marqués Moral
Representant del professorat	Sra. Àngels Martínez Corderas
Representant del Consell Insular	Sr. José Luis Clapés Espases

Annex 1

Consell Escolar Insular d'Eivissa

Benvolgut/da Sr./Sra.

El Consell Escolar Insular d'Eivissa ha posat en marxa una comissió específica d'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE).

Aquesta comissió pretén analitzar les necessitats de l'alumnat amb necessitats educatives especials (NEE) dins l'àmbit educatiu (escolarització obligatòria) per poder traslladar-les als organismes competents en la matèria podent, així, millorar la seva atenció.

És per això que des del Consell Escolar Insular us sol·licitem la vostra col·laboració emplenant la informació de la següent graella, que podeu enviar, el més aviat possible, per correu electrònic.

Nom de l'associació
Mancances detectades en els diferents centres educatius que no permeten atendre correctament l'alumnat NESE (barreres arquitectòniques...)
Personal que considereu necessari per atendre els alumnes nese en els centres educatius (pt, al, ate...)
Infraestructures que considereu necessàries per atendre els alumnes NESE en els centres educatius
Equipament de material educatiu que considereu necessari als centres educatius per atendre l'alumnat NESE
Necessitats en el transport escolar per atendre l'alumnat NESE
Altres suggeriments que considereu necessaris per atendre correctament l'alumnat NESE

Agraint-vos, per anticipat, la vostra col·laboració, rebeu una cordial salutació.

Eivissa, 28 de novembre de 2014

El president del CEIE,

Santiago Marí Torres

Annex 2

Consell Escolar Insular d'Eivissa

Benvolgut/da Sr./Sra. Director/Directora

El Consell Escolar Insular d'Eivissa ha posat en marxa una comissió específica d'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE).

Aquesta comissió pretén analitzar les necessitats de l'alumnat amb necessitats educatives especials (NEE) dins l'àmbit educatiu (escolarització obligatòria) per a poder traslladar-les als organismes competents en la matèria podent, així, millorar la seva atenció.

És per això que des del Consell Escolar Insular us sol·licitem la vostra col·laboració i la dels membres de l'equip de suport, emplenant la informació de la següent graella, que podeu enviar, el més aviat possible, per correu electrònic.

Nom del centre
Mancances detectades en els diferents centres educatius que no permeten atendre correctament l'alumnat nese (barreres arquitectòniques...)
Personal que considereu necessari per atendre els alumnes nese en els centres educatius (PT, AL, ATE...)
Infraestructures que considereu necessàries per atendre els alumnes NESE en els centres educatius
Equipament de material educatiu que considereu necessari als centres educatius per atendre l'alumnat NESE
Necessitats en el transport escolar per atendre l'alumnat NESE
Altres suggeriments que considereu necessaris per atendre correctament l'alumnat NESE

Agraint-vos, per anticipat, la vostra col·laboració, rebeu una cordial salutació.

Eivissa, 16 de gener de 2015

El president del CEIE,

Santiago Marí Torres

Balanç sobre el desplegament dels programes de diversificació curricular en instituts d'ensenyament secundari del municipi de Palma (Mallorca)[1]

Joan Amer

Belén Pascual

[1] Aquest s'emmarca en el Projecte d'Investigació ABJOVES (referència CSO2012-31575). Investigadora principal: Dra. Aina Tarabini (Universitat Autònoma de Barcelona).

RESUM

Els programes de diversificació curricular, amb l'aplicació de la LOMQE, es troben en vies de desaparició. Es tracta, per tant, d'un bon moment per fer balanç dels programes. L'objectiu del capítol és analitzar la implementació dels programes en els instituts de Palma (Mallorca). Es recull la valoració del professorat i dels equips d'orientació de diversos instituts. La metodologia és qualitativa i inclou entrevistes i tècniques d'observació. Els principals resultats apunten a un balanç positiu del programa.

RESUMEN

Los programas de diversificación curricular, con la aplicación de la LOMCE, se encuentran en vías de desaparición. Se trata de un buen momento para hacer balance de los programas. El objetivo del capítulo es analizar la implementación de los programas en los institutos de Palma (Mallorca). Se recoge la valoración del profesorado y de los equipos de orientación de diversos institutos. La metodología es cualitativa e incluye entrevistas y técnicas de observación. Los principales resultados apuntan a un balance positivo del programa.

1. INTRODUCCIÓ

Els programes de diversificació curricular (en endavant programes DC) es van suggerir en el marc de l'aprovació de la LOGSE (Llei orgànica general del sistema educatiu de 3 d'octubre de 1990), que definia les característiques del seu desplegament, i es començaren a implementar a mitjans de la dècada dels noranta. Actualment es troben en vies d'extinció i de substitució pels Programes de Millora de l'Aprenentatge i del Rendiment (PMAR), definits per la LOMQE (Llei orgànica de millora de la qualitat educativa de 9 de desembre de 2013) i que s'han començat a implementar durant el curs acadèmic 2014-15.

L'objectiu del capítol és estudiar com es contextualitzen els programes DC en diferents entorns escolars, per a, en un futur, més enllà d'aquest capítol, analitzar com repercuteix l'oferta, la tipologia i el funcionament dels programes en les decisions educatives dels joves. Això es porta a terme de manera qualitativa i descriptiva, tot cercant de quina manera els centres, a través dels equips d'orientació i el professorat, s'apropien i despleguen els programes DC. Per aquest motiu s'han portat a terme entrevistes i tècniques d'observació en quatre instituts d'ensenyament secundari del municipi de Palma (Mallorca). El capítol recull els resultats d'una fase d'un estudi més ampli. L'estudi compta amb dues fases: una primera fase d'investigació amb el professorat de diversificació curricular, els orientadors i els equips directius; i una segona fase d'investigació amb l'alumnat dels programes DC, amb entrevistes al començament i al final del curs acadèmic. Actualment ens trobem al final de la primera fase, de manera que en el capítol analitzarem els principals resultats fruit de les entrevistes i les observacions amb els tutors DC i els equips directius i d'orientació.

Els programes de diversificació curricular (DC) tenen per finalitat que l'alumnat, mitjançant una organització dels continguts i de les matèries diferent de l'establida generalment, pugui assolir els objectius i les competències bàsiques de l'etapa i obtenir el títol de graduat en educació secundària

obligatòria (Bolletí Oficial de l'Estat, BOE, núm. 201, 22 d'agost de 2007; Bolletí Oficial de les Illes Balears, BOIB, núm. 69, 12 de maig de 2009).

Els programes DC han d'incloure en cada un dels dos cursos:

- Dos àmbits específics, un amb elements de caràcter lingüístic i social i un altre amb elements de caràcter científic i tecnològic. L'àmbit lingüístic i social ha d'incloure els aspectes bàsics del currículum de 3r i 4t d'ESO corresponents a les matèries de ciències socials, geografia i història, llengua castellana i literatura, llengua catalana i literatura. L'àmbit científic i tecnològic ha d'incloure aspectes bàsics de matemàtiques i ciències de la naturalesa. Es pot establir un àmbit de caràcter pràctic que ha d'incloure al manco la matèria de tecnologies.
- Al manco tres matèries de l'etapa que no es trobin en l'àmbit anterior (una ha de ser llengua estrangera).
- Dues hores setmanals de tutoria.
- Matèries optatives fins a completar l'horari setmanal establert per a l'etapa (límit horari setmanal de 32 hores).

Quadre 1. Programes de diversificació curricular (desplegament a les Illes Balears)

Distribució de l'horari lectiu setmanal	3r curs	4t curs
ÀMBITS		
Cientificotecnològic	6	6
Lingüístic i social	8	8
Pràctic (potestatiu del centre)	3	3
MATÈRIES (com a mínim, tres)		
Educació ètica i cívica	-	2
Educació física	2	2
Educació plàstica	2	3
Informàtica	-	3
Llengua estrangera	3	4

Font: Butlletí Oficial de les Illes Balears, núm. 69, 12 de maig de 2009

En el cas dels programes DC, tot i que no es tracta directament d'una política contra l'abandonament, sí que té una dimensió preventiva: treballar per a la plena inclusió escolar i evitar eventuals abandonaments en el futur. Després de contrastar la legislació BOE i les diferents normatives autonòmiques de les Illes Balears, es comprova que no hi ha una apropiació de les polítiques a les Illes Balears a l'hora de dissenyar i implementar els programes, la Conselleria d'Educació es limita a desplegar els programes d'acord a les directrius del Ministeri d'Educació.

Els programes de millora de l'aprenentatge i el rendiment (PMAR) suposen l'avançament d'un curs, a 2n d'ESO, respecte dels programes DC. També disposa de dos anys acadèmics amb matèries

diferents. Tot i així, proposen com a objectiu que els alumnes es puguin titular cursant quart d'ESO per la via ordinària. Per tant, després de dos anys de manera separada, proposen la seva reintegració a la via ordinària a 4t. Aquests programes presenten un accés flexible i és possible accedir-hi des de primer, segon i tercer d'ESO (en aquest darrer cas, només es pot accedir al segon any del programa), per a l'alumnat que no estigui en condicions de promocionar (LOMQE, Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, BOE, 10 de desembre de 2013).

El capítol es troba emmarcat en el projecte d'investigació ABJOVES, «L'abandonament escolar primerenc a Espanya. Una anàlisi de les decisions, motivacions i estratègies educatives dels joves» (referència CSO2012-31575). Aquest projecte és coordinat i impulsat per la Dra. Aina Tarabini i el Grup d'Investigació Globalització, Educació i Polítiques Socials, des de la Universitat Autònoma de Barcelona. El projecte compta amb les següents universitats: Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de València, Universitat de les Illes Balears, Euskal Herriko Unibertsitatea-Universitat del País Basc, Universitat d'Oviedo, Universitat de Granada i Universitat de Salamanca. Per a més informació, recomanem l'accés a la web del projecte http://abjoves.es.

El projecte ABJOVES té com a finalitat central analitzar les decisions, motivacions i estratègies educatives dels joves que han abandonat recentment els estudis o estan en risc de fer-ho. Durant el primer any del projecte es va portar a terme l'anàlisi, apropiació i característiques de la implementació de diferents programes d'atenció a la diversitat en diferents comunitats autònomes. Aquests programes tenien el denominador comú de ser programes contra l'abandonament educatiu prematur. En concret, s'analitzaren els programes que treballen contra el risc d'abandonament de la Generalitat de Catalunya i els programes Èxit 1 i Èxit 2 del Consorci d'Educació de Barcelona, els programes contra l'abandonament de València, posant especial atenció en els programes de qualificació professional inicial (PQPI), els programes de diversificació curricular i els PQPI de les Illes Balears, els programes Becas 6000 de la Junta d'Andalusia, els programes de compensació educativa i convivència del Principat d'Astúries, a més de l'estudi de cas de l'Escola de Segona Oportunitat de l'Ajuntament de Gijón, i els programes contra l'abandonament escolar prematur del País Basc.

2. MARC TEÒRIC

Per analitzar correctament els fenòmens de fracàs i abandonament escolar no podem prescindir d'una visió contextual, de procés i inclusiva.

Des d'una perspectiva contextual, tal i com afirmen Aramendi, Vega i Santiago (2011), les qüestions d'abandonament i fracàs escolar no es poden enfocar exclusivament des d'una perspectiva individual, s'ha d'atendre també als contextos com, entre d'altres, el nivell educatiu i socioeconòmic de les famílies i les seves expectatives sobre l'èxit escolar dels seus fills.

Des d'una visió processual, atenem a les aportacions de Fernández Enguita, Mena i Riviére (2010) quan fan referència al «desenganxament escolar» i a la perspectiva d'Escudero, González i Martínez (2009) que, en l'anàlisi de l'exclusió educativa, es fonamenten en els principis de la justícia social considerant aspectes que tenen lloc tant dins dels centres escolars com a fora.

Quant a la visió inclusiva, des de la perspectiva d'Escudero, González i Martínez (2009), per entendre els plantejaments i continguts dels programes de diversificació curricular, s'han de tenir en compte quins aprenentatges essencials imprescindibles per a una vida digna no poden ser obviats.

Tot i malgrat la visió inclusiva des de la qual es plantegen aquests programes, Escudero, González i Martínez sostenen una visió crítica quan al·ludeixen al tractament pal·liatiu dels programes de diversificació:

> «El programa representa una forma d'inclusió incompleta, un pal·liatiu d'una exclusió més severa. La diversificació és una mesura d'inserció, però tardana en les trajectòries d'estudiants amb dificultats i, a la fi, marginal. Al sistema li va bé sense grans esforços: per una banda segrega a qui no s'adapta i, per altra banda, funciona com a pretext per a no replantejar l'ordre escolar vigent que la provoca i disposa» (Escudero, González i Martínez, 2009, p. 60).

Quant als estudis sobre els resultats dels programes DC segons les perspectives de l'alumnat, s'han de destacar les investigacions d'Aramendi, Vega i Santiago (2011), Aramendi, Vega i Buján (2012) i Navarro (2006). Segons Aramendi, Vega i Buján (2012), els alumnes afirmen que en els programes DC se'ls ensenya a cercar informació i a resoldre problemes més que en l'ESO. En referència a les estratègies d'ensenyament i els rols del professorat, l'alumnat manifesta que es treballa amb més llibertat, s'aprenen continguts relacionats amb la vida real i els professors orienten a l'alumnat. D'acord amb Navarro (2006), un factor d'èxit dels programes DC és que són menys alumnes a classe, la qual cosa permet explicacions més adaptades i millor comprensió. Navarro (2006) afegeix que els programes DC aconsegueixen millorar els resultats acadèmics i augmentar l'autoestima i les expectatives acadèmiques.

Les valoracions i percepcions del professorat i dels equips d'orientació vinculats al funcionament i resultats dels programes DC han estat investigats des d'una perspectiva qualitativa per Luzón, Porto, Torres i Ritacco (2009). Aquests autors subratllen que en aquest tipus de programes s'ha de donar centralitat a les metodologies contextualitzades en l'alumnat, els grups reduïts, el treball col·laboratiu i la col·laboració i participació de les famílies i la comunitat. Afegeixen que es requereix un compromís i una implicació del professorat, coneixedor de la realitat de l'alumnat i que s'esforci a innovar, així com uns equips directius que exerceixin un lideratge educatiu.

En referència a les bones pràctiques en els programes DC, Valdelomar (2010) proposa un aprenentatge actiu, social, significatiu i afectiu. L'aprenentatge actiu consisteix a treballar en projectes i en la resolució de problemes. L'aprenentatge social basat en el treball en grup i en el foment del debat i les posades en comú. L'aprenentatge significatiu entès com avançar a partir del que saben els alumnes de cada tema. I, en darrer lloc, l'aprenentatge afectiu orientat a tenir en compte la importància d'allò emocional dins de l'aprenentatge i la rellevància de la comunicació positiva.

El conjunt de les investigacions sobre l'atenció a la diversitat a Espanya i enfocades en l'anàlisi dels programes de diversificació curricular és ampli: Bernardi, F. i Cebolla-Boado, H. (2014); Abós, P. i Domingo, V. (2013); Rodríguez Entrena, M. J. (2013); García, M., García, D., Biencinto, C. i Asensio, I. (2012); Moliner, O., Sales, A., Fernández, R., Moliner L. i Roig; R. (2012); Liesa, E., Castelló,

M., Carretero, M. R., Cano, M. i Mayoral, P. (2012); Ferrándis, M. V., Grau, C. i Fortes, M. C. (2010); González Barea, E. M., López Calvo, A. i Bernal Galindo, R. M. (2009); Martínez Medina, F. (2009); Vallejo, M. i Bolarín, M. J. (2009); Castro, L. i Corujo, M. C. (2006).

3. METODOLOGIA

La població d'estudi són els centres d'ensenyament secundari públics del municipi de Palma. Hem seleccionat quatre centres pertanyents a diferents zones del municipi (dos del nord-oest, un del nord-est i un del centre). Quant a la composició de l'alumnat: dos tenen població escolar homogènia, dos heterogènia. Dos compten amb plans d'adaptació a la diversitat comprensius; els altres dos promouen models d'agrupament i metodologia pròpies d'un model de caràcter selectiu.

El guió de l'entrevista va ser generat des de l'estudi ABJOVES de programes de diversificació a Catalunya, i va ser compartit per poder facilitar la posterior anàlisi comparada entre els estudis dels dos territoris. En el nostre cas, com a element diferencial, s'introdueix un matís quan és oportú en les entrevistes: es fa especial èmfasi a qüestions relatives a l'alumnat immigrat.

Quant als orientadors, els principals ítems que es demanaren foren:

- Model i mesures d'atenció a la diversitat.
- Perfil general de l'alumnat (composició social i perfil educatiu): alumnat immigrant, alumnat de programes DC.
- Programa de diversificació curricular: funcionament i valoració (recursos i balanç); percepció d'altres alumnes; perspectives de continuïtat; orientacions.

Quant als tutors d'ESO (via ordinària) i els tutors de diversificació, els principals ítems consultats foren:

- Característiques del grup classe i èxit escolar, tot fent referència a la composició social de l'alumnat, al perfil educatiu, a les mesures generals i específiques d'atenció a la diversitat, a les expectatives en relació amb les possibilitats d'èxit escolar del grup;
- opinió sobre el model d'atenció a la diversitat del centre;
- diversificació curricular: com funciona al centre i com la valora la persona entrevistada, perfil de l'alumnat que participa en aquestes mesures, actitud de la resta de l'alumnat, perspectives de continuïtat formativa de l'alumnat DC i orientacions educatives que els donen; i
- reptes i oportunitats per avançar en la consecució de l'èxit educatiu de tots els alumnes del institut.

Hem comptat amb la col·laboració dels centres i la seva disponibilitat de col·laboració per a la fase que en el pròxim curs ha d'incloure la consulta a l'alumnat d'aquests programes.

Anàlisi de les informacions

Per aconseguir els objectius plantejats, la proposta metodològica utilitzada és qualitativa. Per al buidatge de contingut, es classifica el contingut de les transcripcions de les entrevistes (transcripcions dutes a terme per l'alumna col·laboradora de l'estudi), mitjançant el programa NVIVO9, d'anàlisi qualitatiu de les dades. La informació recollida a través de l'entrevista semiestructurada es categoritza a partir dels temes que apareixen a les respostes dels protagonistes entrevistats. Les preguntes del guió de l'entrevista estructuren les categories prèvies, mentre que aquelles informacions que van més enllà de les preguntes plantejades en el guió es recullen com a categories emergents.

4. RESULTATS

En aquest apartat s'exposen els principals resultats de les entrevistes al professorat i els equips d'orientació dels instituts d'ensenyament secundari que han estat objecte d'estudi. De les diferents categories treballades durant les entrevistes i la posterior anàlisi, s'ha prioritzat l'exposició dels resultats de les categories més significatives segons els objectius del capítol. Aquestes categories són:

- els models d'atenció a la diversitat dels diferents centres;
- el perfil de l'alumnat dels programes de diversificació curricular;
- el funcionament dels esmentats programes i els diferents escenaris de major o menor segregació escolar, en funció de si l'orientació dels programes és més comprensiva o més residual/compensatòria; i
- les expectatives acadèmiques de l'alumnat dels programes i la seva continuïtat formativa.

Per a cada una d'aquestes categories, s'exposen els principals descobriments de cada institut, amb la indicació de la topologia de cadascun, segons la composició social de l'institut (homogeni/heterogeni) i les característiques de l'aplicació de la proposta de diversificació curricular (comprensiu/selectiu).

Els models d'atenció a la diversitat

En primer lloc, en el cas de l'institut heterogeni/programa comprensiu, s'assenyala que, a més dels programes DC, disposen d'un programa de reforçament escolar, a iniciativa del mateix centre. En canvi, aquest institut no disposa de PQPI, ni de programes d'atenció als immigrants (en aquest darrer cas per baixa demanda en els darrers anys). Quant a les adaptacions curriculars, intenten que el professor de suport es trobi dins l'aula, però no és possible en totes les ocasions. L'equip d'orientació indica que a vegades es troben amb professorat poc implicat amb les mesures d'atenció a la diversitat, amb mentalitats «tipus BUP» (entrevista orientador Institut Palma Nord): per exemple, és difícil implicar-hi els professors d'àrea en les adaptacions curriculars.

En segon lloc, en l'institut homogeni/programa selectiu, porten a terme les adaptacions curriculars dins l'aula. També mencionen dificultats de coordinació amb els professors d'àrea a l'hora de dissenyar i organitzar les adaptacions:

> *La responsabilitat teòrica és del tutor, del professor d'àrea amb el suport dels professors de suport. Molts professors entenen que això és un departament més del departament d'orientació. El departament d'orientació i el professor de suport és aquell que ha de col·laborar i n'hi ha que entenen que si volen col·laborar és el que ho ha de fer, i si ho fas, el segon any sembla que és responsabilitat teva (entrevista orientador institut cinturó Palma).*

Per una altra banda, disposen d'un programa de preparació per a l'accés als cicles formatius (per a aquells alumnes de 4t d'ESO que no segueixen un programa DC i tenen moltes assignatures suspeses abans que finalitzi el curs). Aquest programa implica sortir de l'aula en horari lectiu i perdre assignatures de la via ordinària: s'ofereix als alumnes que, segons l'equip d'orientació, quasi no tenen possibilitats de titular.

En tercer lloc, en referència al centre heterogeni/programa selectiu, la distribució de l'alumnat per diferents grups classe a 1r d'ESO respon a les qualificacions obtingudes durant l'educació primària i al centre de procedència. Quant a les adaptacions curriculars, el professor de suport és dins l'aula, tot i que a alguns professors d'assignatura els ha costat l'adaptació. El suport, llevat d'excepcions, es realitza dins de l'aula en les àrees instrumentals de primer i segon curs. Per a les adaptacions curriculars es considera imprescindible la coordinació entre el professor d'àrea i el de suport: reunions prèvies i preparació de materials. Alguns professors utilitzen metodologia de grups cooperatius.

Aquest institut disposa també d'un programa d'acollida per a l'alumnat immigrant, i tots els alumnes d'aquest programa després van al mateix grup classe d'ESO. Segons l'orientadora, això presenta avantatges organitzatives però desavantatges en la integració i instal·lació d'aquest alumnat.

En quart lloc, al centre homogeni/programa comprensiu, es planteja un model de formació de grups heterogenis i, en la mesura del que sigui possible, s'intenta donar suport dins l'aula, tot i que en algunes assignatures i per les característiques de l'alumnat es fa un desdoblament del grup. L'alumnat que no compleix els requisits dels programes de diversificació o mostra menor interès i poca actitud d'esforç, és derivat a PQPI o ALTER.

El perfil de l'alumnat dels programes de diversificació curricular

En els quatre centres es coincideix a definir el perfil de l'alumnat d'aquests programes com un alumnat disposat a treballar i que, amb una atenció més personalitzada en grups petits, pot millorar el seu rendiment. No s'accepten en els programes alumnat amb absentisme i tampoc alumnat conflictiu/disruptiu.

> *Tenim alumnes igual que els altres, gent que té més dificultats d'aprenentatge (entrevista orientador institut cinturó de Palma).*

Sol ser alumnat amb bona disposició, en principi, cap a l'estudi, però amb dificultats (entrevista orientadora institut Palma est).

En el cas de l'institut heterogeni/programa comprensiu, a més, es posa accent en la procedència de l'alumnat dels programes DC. Es tracta principalment d'alumnat immigrat i/o en risc d'exclusió social i amb dificultats en el context familiar:

Tenen molts problemes a casa i no poden estudiar com cal, no tenen un ambient d'estudi com cal a casa i clar, per això van molt poc a poc, i estan bastant motivats pels problemes que tenen. Es tracta d'un grup perfecte de diversificació, perquè estan estudiant, aproven, tenen molt interès, però molt! Fan les coses i les fan bé, però clar, amb molt d'esforç perquè a la seva casa també han de fer feina (entrevista orientador institut Palma nord).

Des de l'institut homogeni/programa selectiu, es fa menció del context familiar, així com de les característiques de la poca maduresa emocional de l'alumnat dels programes:

Si aprofundíssim en la família un poc, com valora la família el fet de tenir estudis o no tenir-los, a vegades, tan sols que un pare normalitzi els estudis no serveix de res, ells de manera automàtica a vegades ho van adquirint... (entrevista tutora ESO via ordinària, institut cinturó Palma).

Són perfils d'al·lots amb poca autoestima, així com poc madurs per a la seva edat, infantils... També en aquest grup més reduït, clar, es crea un... no sé, unes pautes, com si fossin més joves de l'edat que els hi correspon, la responsabilitat i així... (entrevista tutora ESO via ordinària, institut cinturó Palma).

En el centre homogeni/programa comprensiu s'afirma que, aproximadament, un 80% es considera estranger tot i que, d'ells, una part són fills de sud-americans que han nascut a la comunitat. El perfil de l'alumnat correspon amb el de les famílies amb un nivell socioeconòmic i educatiu molt baix. Es fa menció de les necessitats socials de les famílies de l'alumnat; tenen dificultats per tenir llibres, de comunicació i seguiment amb les famílies, moltes d'elles amb expedient obert als serveis socials.

A l'institut heterogeni/programa selectiu es fa menció de la motivació de l'obtenció del títol però, a la vegada, de la necessitat que suposa donar una oportunitat a un alumnat que d'una altra manera quedaria «despenjat».

No tenen mal comportament per entendre'ns, naturalment són alumnes de 15 i 16 anys, no són estudiants brillants per tant, hi ha distraccions, a vegades «gresca». Són alumnes que no es troben despenjats... són alumnes que a un tercer normal sí haurien quedat despenjats, però sí que han vist que amb tercer de diversificació es poden treure el graduat (entrevista professor d'àrea institut Palma est).

El graduat els motiva, té un interès. Això no vol dir que siguin alumnes súper interessats en l'estudi perquè clar, són de diversificació, però sí que no són alumnes que passen de tot i no facin res, aquest mínim de si encarregues un treball més o manco, la majoria d'ells ho entrega, aquests mínims els compleixen. Ara, dit això, són alumnes que han arribat a diversificació, per tant, no són estudiants brillants... hàbits de treball els tenen, quan és un treball que no requereix esforç de concentració (entrevista professor d'àrea institut Palma est).

Disseny i funcionament dels programes de diversificació curricular

Professorat i equips d'orientació dels diferents centres coincideixen a assenyalar com a factors d'èxit dels programes DC: treballar amb menys professorat, disposar d'una figura de referència i estudiar continguts aplicats i pràctics, no coneixement abstracte. Es valora la flexibilitat, la possibilitat d'integrar diferents assignatures i l'ús de materials alternatius al llibre de text, així com les activitats pràctiques i experiencials (visites, etc.).

El programa de diversificació curricular amb aquests trenta alumnes, garanteix gairebé en el 95,8% la titulació de graduat en secundària. Amb uns continguts, amb menys professorat, continguts molt més amplis, molt més pensats en competències, en àmbits, més que en matèries (entrevista orientadora institut Palma est).

Faig una cosa molt pràctica, molta lectura i tractament de textos molt més que conceptes gramaticals... per exemple una cosa que faig molt a llengua és producció de textos i tipologia, per exemple narració, descripció, notícies periodístiques, articles d'opinió, impressió d'opinions... (professor d'àrea sociolingüística, institut Palma est)

Pel que fa a les relacions socials a l'institut i el potencial nivell de segregació dels programes DC, hi ha preocupació per part dels pares d'una eventual estigmatització dels seus fills si són escolaritzats en els itineraris de diversificació curricular:

El comentari és que el grup de diversificació s'entén com el grup dels més beneits, per entendre'ns, la gent amb menys capacitat. Llavors molts pares no ho veuen com una opció, s'estimen més arriscar-se a un fracàs en el grup ordinari, però no en el grup de diversificació (entrevista orientador institut cinturó Palma).

A veure, amb la resta d'alumnes jo no veig cap diferència, mai no he sentit una paraula de rebuig d'aquests... no, no, no, això no ho he sentit mai, ni he vist mai mal ambient entre... no, no... Pot ser que a nivell de professorat jo diria que sí, que són un poc més invisibles, el fet de que tenen més professors... De tota manera, pràcticament tot el que fa referència a l'institut. I una cosa graciosa és que el professor que els té amb el grup de referència, jo que sé, el professor d'ètica, diu que responen més com a grup que no pas el grup de referència i s'enganxen! Tenen més identitat de grup «com els de diversificació», els altres van més per lliure i ells tenen més cohesió. Està bé, està bé! (entrevista orientadora institut Palma centre).

En un dels centres (homogeni/comprensiu), els dos grups (3r i 4t) han participat en el programa ICAPE de la Conselleria d'Economia i la Conselleria d'Educació. És un programa d'emprenedors que s'ha orientat cap a la posada en marxa d'una associació, un projecte de cooperació en col·laboració amb una ONG de les illes Balears (Llevant en marxa) i una escola d'un altre país (una escola de l'Amazònia, Perú).

Això ha estat molt bo per als joves, primer perquè els ha fet molt més visibles dins el centre, perquè el grup de diversificació com són més petits, queden diluïts, primer més visibilitat, després s'han sentit més protagonistes. Ells són els protagonistes, ells munten l'ONG, ells fan els estatuts, ells fan el logotip, ho fan tot. I llavors, el fet de que pogueren contactar amb altra gent, amb altres condicions totalment diferents (orientadora institut Palma centre).

Expectatives acadèmiques de l'alumnat i continuïtat formativa

Tots els instituts coincideixen en el fet d'assenyalar que la sortida més habitual de l'alumnat dels programes DC són els cicles formatius de grau mitjà. També afegeixen que tant els tutors com els equips d'orientació treballen perquè els alumnes optin pels cicles formatius:

> *Tenen ansietat sobretot per anar a fer els cicles, són gent que no, que saben que no cursaran batxillerat (entrevista tutor diversificació institut Palma est).*

> *I clar aquí hi ha des d'alumnes que els hi ha anat malament 3r i han de repetir i nosaltres els hi oferim als pares, jo crec que això funcionarà molt bé, nosaltres el que els hi oferim és «el vostre fill fins ara no ha anat massa bé, pot titular, el seu fill amb les seves característiques no farà batxillerat, li interessa un FP (entrevista tutora diversificació institut Palma nord).*

> *Majoritàriament, tots els alumnes fins ara que han acabat, han fet formació professional. Nosaltres sempre els hi recomanem i els hi diem que fer formació professional és allò més adequat per a ells, però que quan obtenen el títol de graduat en secundària tenen tot el dret del món a triar el que vulguin, una cosa és la nostra recomanació i una altra és el que ells vulguin. Dels que van acabar l'any passat, una alumna ha optat per batxillerat, perquè volia fer batxillerat i només faltaria! No va malament aquesta alumna, va bé (entrevista orientadora institut Palma centre).*

La majoria continua, però la dificultat apareix al llarg del primer curs de cicle formatiu. Aquest fet és destacat per un tutor de quart del programa DC (del centre heterogeni/selectiu) que afirma que es troben amb dificultats per assimilar continguts teòrics. Aquest tutor afirma que «sigui quina sigui la branca que triïn, existeix un límit que no poden passar. Dels 14 que acabaren l'any anterior, només tres continuen amb els estudis als quals es matricularen» (tutor institut Palma est).

5. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

En el marc del projecte d'investigació ABJOVES, el capítol té com a objectiu estudiar com la composició social incideix sobre els dispositius pedagògics existents en els centres, les pràctiques i les expectatives del professorat. Quant als dispositius pedagògics, els programes de diversificació curricular estan dirigits prioritàriament cap a l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge però amb vocació d'esforç, a la vegada que és un alumnat sense absentisme i no conflictiu. En referència a les pràctiques, el professorat disposa activitats aplicades i atenció als grups petits (que l'alumnat «se senti vist»). Vinculat a les expectatives, el professorat i els equips d'orientació plantegen el dispositiu dels programes DC com un itinerari per titular i, sobretot, per encaminar l'alumnat cap als cicles formatius de grau mitjà.

Per les limitacions de la investigació, no ens trobem en condicions d'afirmar de forma determinant les influències entre la composició social dels instituts i les característiques, el disseny i el desplegament dels programes de diversificació curricular. Sí que podem afirmar, de manera provisional, que els equips educatius dels centres tenen en compte els contextos socials i familiars de l'alumnat: entre

l'alumnat amb dificultats contextuals, trien per als programes DC aquells, que, tot i la problemàtica del seu entorn, entenen que es troben en condicions d'esforçar-se per obtenir el títol d'ESO. Per a altres casos, dins aquesta tipologia de dificultats contextuals sociofamiliars, les persones entrevistades apunten cap als PQPI com una alternativa idònia. En conjunt, trobem en els discursos analitzats una apel·lació a «l'esforç individual» per accedir als programes DC.

Tot donant-se models d'adaptació a la diversitat en els centres que tendeixen cap a la comprensivitat o la segregació, els discursos sobre el funcionament i la dinàmica dels programes DC presenten les mateixes característiques. La normativa perfila el tipus d'alumne així com la configuració dels grups i el funcionament de l'equip docent.

En relació amb la literatura acadèmica, en la línia del que Valdelomar (2010) va apuntar, trobem experiències que treballen per a un aprenentatge més social, pràctic, emocional i significatiu. En els diferents instituts estudiats hem trobat iniciatives de continguts aplicats i que tenen en compte l'atenció personalitzada, la vinculació emocional i la millora d'aspectes psicològics com l'autoimatge o l'autoestima. La possibilitat d'atendre les necessitats específiques de l'alumnat permet fer visible una part de l'alumnat que podria passar desapercebuda en el grup ordinari.

Connectant aquest treball amb la investigació de caràcter qualitatiu de Luzón, Porto, Torres i Ritacco (2009), en les entrevistes realitzades es recullen metodologies contextualitzades a l'alumnat, la importància dels grups reduïts i la implicació del professorat. A diferència d'aquests autors, al treball de camp dut a terme aquí, no s'han detectat iniciatives que comptin amb major participació de les famílies i la comunitat als programes DC.

En darrer lloc, en la línia del que apuntaren Escudero, González i Martínez (2009), les experiències recollides en les entrevistes apunten una tipologia de programes DC que suposa una forma d'inserció per ventura incompleta, però que constitueix una mesura pal·liativa. L'accés als estudis postobligatoris, principalment cicles formatius, és una proposta constant per part dels equips docents. Ara bé, el grau de permanència de l'alumnat en els estudis als quals accedeixen és un aspecte desconegut suficientment.

En referència a les implicacions pràctiques del capítol, el conjunt d'entrevistes realitzades, així com els resultats de l'estudi, permeten l'intercanvi de coneixements i pràctiques entre els diferents professionals de l'educació implicats, en compartir amb ells els resultats i discussió de l'estudi, a mode de devolució i *feedback* o retroalimentació. Vinculat amb les implicacions per al disseny de les polítiques públiques, el capítol contribueix a fer balanç del funcionament dels programes DC en el moment en què es troben a punt d'extingir-se, substituïts pels programes de millora de l'aprenentatge i el rendiment, contemplats per la LOMQE.

Quant a les línies de futur, aquesta investigació amb el professorat i els equips d'orientació tindrà continuïtat al llarg del pròxim curs acadèmic amb les entrevistes, per una banda, a alumnat de programes de diversificació curricular i, per altra banda, a alumnat de característiques similars però que, per diversos motius, es troben cursant la via ordinària d'ESO.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Aramendi, P., Vega, A. I Santiago, K. (2011). Los programas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los estudiantes: estudio comparado. *Revista de Educación*, 356, 185-209.

Aramendi, P., Vega, A. i Buján, K. (2012). Los programas de diversificación curricular y los programas de cualificación profesional inicial ¿una alternativa al fracaso escolar?. *Revista Española de Pedagogía*, núm. 252, 237-256.

Abós, P. i Domingo, V. (2013). La diversidad territorial de España ante el reto de la atención a la diversidad: diversidad de políticas públicas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *16*(2), 55-75 [en línia: http://www. aufop.com/aufop/revistas/lista/digital].

Bernardi, F. i Cebolla-Boado, H. (2014). Previous School Results and Social Background: Compensation and Imperfect Information in Educational Transitions. *European Sociological Review*, vol. 30, 2, 207-217.

Castro, L. i Corujo, M.C. (2006). Los programas de diversificación curricular a juicio de los orientadores/as de los institutos de educación secundaria. *Mediodía: Revista del Centro de Profesorado de Osuna-Écija*, 6 [en línia: http://www.ceposunaecija.org/upload/revista/doc_24_07_08_5_37_21.pdf].

Escudero, J. M., González, M. T. i Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.

Fernández Enguita, M., Mena, L. i Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Obra Social La Caixa.

Ferrándis, M.V., Grau, C. i Fortes, M. C. (2010). El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO. *Revista Educación Inclusiva*, vol. 3, 2, 11-28.

García, M., García, D., Biencinto, C. i Asensio, I. (2012). Medidas eficaces en atención a la diversidad cultural desde una perspectiva inclusiva. *Revista de Educación*, 358, 258-281.

González Barea, E. M., López Calvo, A. i Bernal Galindo, R. M. (2009). El currículum y la enseñanza, ¿qué se enseña y cómo al alumnado en riesgo de exclusión social? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 13, 3, 157-173 [en línia: http://www.ugr.es/local/recfpro/rev133ART6].

Liesa, E., Castelló, M., Carretero, M. R., Cano, M. i Mayoral, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria: valoraciones de los profesionales. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 16, 2 [en línia: http://www.ugr.es/local/recfpro/rev162CO10.pdf].

Luzón, A., Porto, M., Torres, M. i Ritacco, M. (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia.

Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, *13*(3) [en línia: http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART9.pdf].

Martínez Medina, F. (2009). Programas de diversificación curricular: una medida de atención a la diversidad. *Innovación y experiencias educativas*, 16.

Moliner, O., Sales, A., Fernández, R., Moliner L. i Roig, R. (2012). Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) desde las percepciones de los agentes implicados. *Revista de Educación*, 358, 197-217.

Navarro, R. (2006). Los Programas de Diversificación Curricular: ¿qué opinan los alumnos que los han cursado?. *Revista Española de Pedagogía*, 233, 123-142.

Rodríguez Entrena, M. J. (2013). Alumnos en riesgo de exclusión educativa. El programa de diversificación curricular. Un estudio de caso [tesi doctoral presentada en el Departament de Didàctica i Organització Escolar. Universidad de Murcia].

Valdelomar, I. (2010). El profesorado de diversificación curricular. Orientaciones sobre formas de trabajo [en línia: http://creena.educacion.navarra.es].

Vallejo, M. i Bolarín, M. J. (2009). Los programas de atención a la diversidad y los centros de educación secundaria: claves organizativas, recursos, adscripción del profesorado y valoración de los programas por el profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 13, n. 3.

La incultura tecnològica de la LOMQE

Ester Micó

Sergio Serrano

RESUM

Una vegada aprovada pel MECD la reforma educativa LOMQE (BOE 295, 10 de desembre de 2013) i el seu calendari d'implantació desenvolupat pel Reial decret del currículum bàsic de l'educació secundària i el batxillerat, dependent de cada autonomia, hem analitzat com afecten aquests canvis l'educació tecnològica. Aquesta llei declarava bones intencions al seu preàmbul, però n'hi ha prou d'analitzar mínimament la seva forma i el seu fons, així com la seva gestió, per adonar-se de la seva incertesa, que no afavoreix ni el professorat ni l'alumnat implicat ni el canvi educatiu que necessita el sistema educatiu per assumir els reptes del segle XXI pel que fa a la cultura tecnològica en particular.

En una primera lectura es pot observar que la LOMQE disgrega i subestima l'educació tecnològica, contextualitzada en les matèries de Tecnologia, Tecnologies de la Informació i de la Comunicació, Informàtica, Electrotècnia i Dibuix Tècnic, matèries amb una gran dosi de creativitat, enginy i abstracció. A més, aquestes matèries preparen al nostre alumnat per assolir totes les competències bàsiques necessàries al seu procés d'ensenyament-aprenentatge i els faciliten les eines necessàries per a la resolució de problemes reals. De fet, són la base per a ulteriors estudis de cicles formatius o d'Enginyeria i Arquitectura.

RESUMEN

Una vez aprobada por el MECD la reforma educativa LOMCE (BOE 295, 10 diciembre 2013) y su calendario de implantación desarrollado en el Real Decreto del currículum básico de educación secundaria y bachillerato, dependiente de cada autonomía, hemos analizado cómo afectan estos cambios a la educación tecnológica. Esta ley declaraba buenas intenciones en su preámbulo, pero basta analizar mínimamente su forma y fondo, así como su gestión, para darse cuenta de su indefinición, que no favorece ni al profesorado ni al alumnado implicado ni el cambio educativo que necesita el sistema educativo para asumir los retos del siglo XXI relacionados con la cultura tecnológica en particular.

En una primera lectura se puede observar que la LOMCE disgrega y subestima la educación tecnológica, contextualizada en las materias de Tecnología, Tecnologías de la Información y de la Comunicación, Informática, Electrotecnia y Dibujo Técnico, materias con una gran dosis de creatividad, ingenio y abstracción. Además, estas materias preparan a nuestro alumnado para conseguir todas las competencias básicas necesarias en su proceso de enseñanza-aprendizaje, al mismo tiempo que les facilitan las herramientas necesarias para la resolución de problemas reales. De hecho, son la base para posteriores estudios de ciclos formativos o de Ingeniería y Arquitectura.

1. INTRODUCCIÓ

En primer lloc, cal destacar que, des de 1970 fins als nostres dies, s'han publicat a Espanya set lleis educatives, de les quals cinc lleis orgàniques d'ordenació del sistema educatiu en els ensenyaments mitjans fan referència a la tecnologia (LOGSE 1990, LOPEG 1995, LOCE 2002, LOE 2006 i LOMQE 2013). Les tres darreres estan associades directament a canvis vinculats amb la direcció política del país, com és el cas de la LOMQE.

Des de la comunitat educativa observem com s'utilitza una i altra vegada l'educació com a eina política i s'aproven reformes i contrareformes sense cap consens, la qual cosa provoca un desequilibri insostenible en el sistema que cosa repercuteix directament en la formació dels nostres estudiants.

Pensem que l'actual sistema educatiu necessita solucionar molts problemes, però cal que es realitzin anàlisis serioses i rigoroses sobre les necessitats educatives dels joves d'avui, que detectin els problemes i poder, així, cercar solucions de manera que es potenciïn i difonguin aquells projectes i mètodes que tenen èxit, que s'organitzi el currículum des d'una visió global i equilibrada dels diferents àmbits del coneixement, i no des de la pressió que puguin realitzar diferents sectors amb poder, i que compti amb tota la comunitat educativa perquè hi hagi un consens global que doni estabilitat a un sistema, sense que per això s'impedeixi la flexibilitat necessària per adaptar-se a les noves exigències educatives que marca la societat.

La reforma educativa que planteja actualment el Ministeri d'Educació i Cultura no té en compte cap d'aquestes premisses, ja que s'ha realitzat des de criteris subjectius i d'esquena a tota la comunitat educativa, i només ha provocat més inestabilitat i injustícies. Aquesta manca de consens afecta greument la qualitat educativa.

2. LA LOMQE I LA TECNOLOGIA

La LOMQE proposa una reducció i desfiguració de l'educació tecnològica en els primers cursos de l'ESO i minvant a 4t d'ESO i batxillerat.

Quadre 1. Comparativa de la LOE vs la LOMQE en relació amb les tecnologies a l'ESO

<table>
<tr><th colspan="4">TECNOLOGIA EN L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA</th></tr>
<tr><th colspan="2">LOE 2006 – ACTUALMENT</th><th colspan="2">LOMCE 2013</th></tr>
<tr><td>1er ESO</td><td>Segons CCAA Troncal obligatòria</td><td>1er ESO</td><td>TECNOLOGIA desapareix com matèria troncal o específica*</td></tr>
<tr><td>2n ESO</td><td>Segons CCAA Troncal obligatòria</td><td>2n ESO</td><td>TECNOLOGIA desapareix com matèria troncal o específica*</td></tr>
<tr><td rowspan="2">3r ESO</td><td rowspan="2">TECNOLOGIES Troncal obligatòria</td><td rowspan="2">3r ESO</td><td colspan="2">TECNOLOGIA desapareix com matèria troncal o específica*
*Segons regulin les CCAA es podrà cursar en algun curs com matèria de configuració autonòmica: elecció de 1 a 4 matèries d'un llistat de 8 matèries.</td></tr>
<tr><td>ENSENYAMENTS ACADÈMICS
TECNOLOGIA desapareix
TIC optativa
a escollir de 1 a 4 matèries d'un llistat de 12.</td><td>Ensenyaments orientats cap a Batxillerat</td></tr>
<tr><td rowspan="2">4t ESO</td><td>Informàtica Troncal opcional</td><td rowspan="2">4t ESO</td><td>ENSENYAMENTS APLICATS
TECNOLOGIA troncal
Escollir d'un llistat de 3 matèries.
TIC optativa específica
escollir 1 d'un llistat de 12 matèries.</td><td>Ensenyaments orientats cap a FP.</td></tr>
<tr><td>Ambdues matèries es poden escollir en qualsevol itinerari, orientat a Batxiller o a FP</td></tr>
</table>

Quadre 2. Comparativa de la LOE vs la LOMQE en relació amb les tecnologies al batxillerat

TECNOLOGIA EN EL BATXILLERAT					
LOE 2006-ACTUALMENT			LOMCE 2013		
1er BTX	TECNOLOGIA Industrial I	Troncal obligatòria	1er BTX Ciències	TECNOLOGIA Industrial I	Matèria optativa específica*
	TIC	Optativa		TIC I	Matèria optativa específica*
2n BTX	TECNOLOGIA Industrial II	Matèria de modalitat puntuable per les PAU, i orientada cap als estudis d'Enginyeria i/o Arquitectura			*No és d'oferta obligatòria. Escollir de 2 a 3 matèries d'un llistat de 13 matèries.
	Electrotècnia	Matèria optativa	2n BTX Ciències	TECNOLOGIA Industrial II	Matèria optativa específica*
				Electrotècnia	Desapareix
				TIC II	Matèria optativa específica*
					*No és d'oferta obligatòria. Escollir de 2 a 3 matèries d'un llistat de 16.

En algunes comunitats autònomes la matèria s'impartirà a 1r d'ESO i 2n d'ESO, en altres a 2n d'ESO i a 3r d'ESO, i en altres estarà present en tots els cursos.

2.1. Als primers cursos de l'ESO

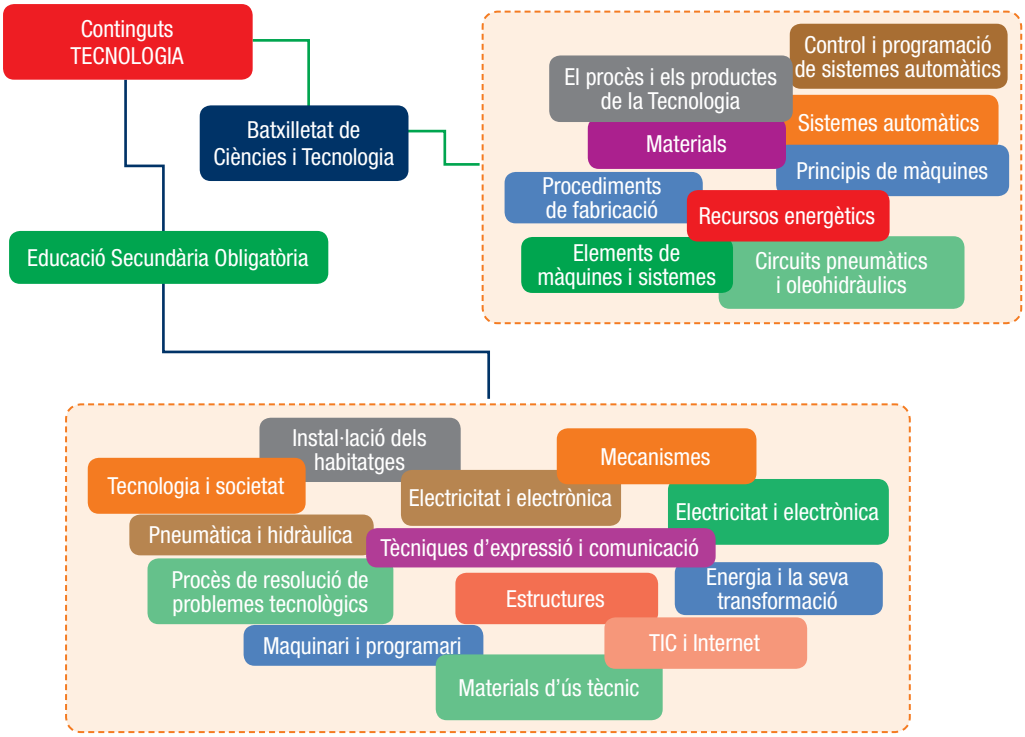
a) Situació actual

De 1r a 3r d'ESO el currículum de la matèria de Tecnologies (RD d'ensenyaments mínims, p. 766) té com a objectiu que l'alumnat adquireixi una cultura tecnològica global que li permeti comprendre el món artificial que ens envolta, les seves característiques, els seus processos i la seva repercussió en l'avanç de la societat.

Aborda continguts sobre el procés de resolució de problemes tecnològics, maquinari i sistemes operatius, materials d'ús tècnic, tècniques d'expressió i comunicació amb aplicacions informàtiques, estructures, mecanismes, electricitat i tecnologies de la comunicació.

El plantejament curricular fa especial èmfasi al fet que l'alumnat aprengui procediments, que desenvolupi el pensament lògic, que sigui capaç de resoldre problemes amb autonomia i de forma creativa, que treballi en equip i que tregui resultats a partir de les seves pròpies idees. D'aquesta manera l'alumnat és capaç de desenvolupar senzills projectes tecnològics, en ser responsable del seu disseny, planificació, execució i avaluació, tot actuant com un agent actiu i no com a consumidor de tecnologia.

Quadre 3. Blocs de continguts de Tecnologies



b) Situació amb la LOMQE

La darrera reforma educativa (LOE) ja va suposar una minva de la càrrega lectiva dedicada a l'àrea de Tecnologia i amb aquesta reforma es contempla una reducció, a més d'una destrucció del seu caràcter global. Es planteja en aquests cursos tres matèries diferents per abordar el coneixement tecnològic, a més d'una ruptura de la continuïtat, ja qua en proposa la presència en cursos no consecutius.

2.2. El 4t curs de l'ESO

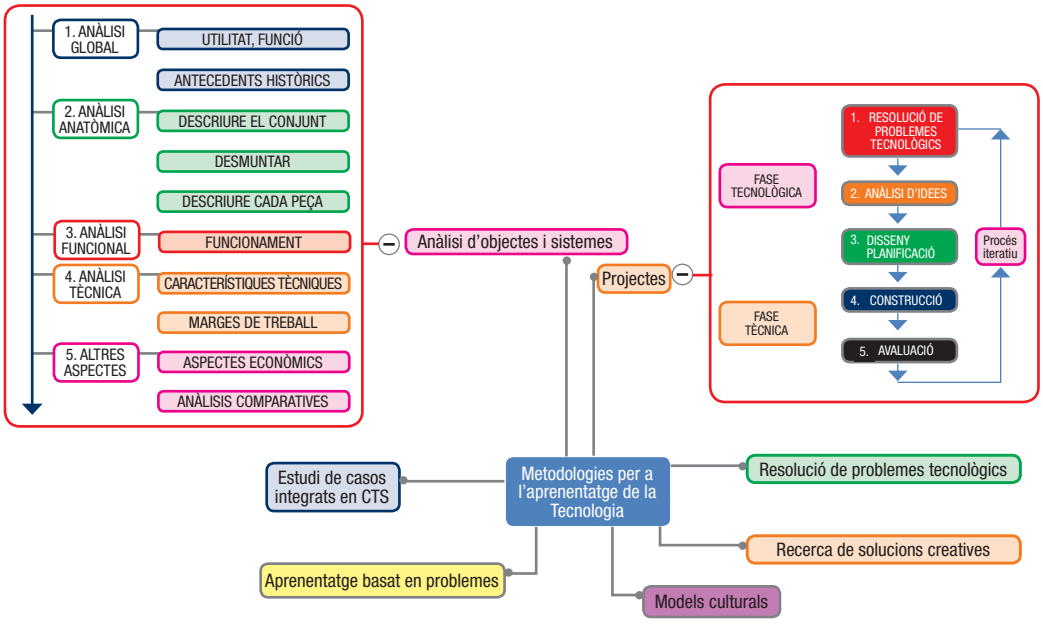
a) Situació actual

A l'actual 4t curs de l'ESO les assignatures de Tecnologies i d'Informàtica són matèries troncals d'oferta obligada que es poden triar en qualsevol de les vies oferides, tant en aquelles vies dirigides cap als estudis de batxillerat com cap als cicles de grau mitjà de formació professional. Per exemple,

l'alumnat interessat a estudiar un batxillerat de la modalitat de Ciències i Tecnologia pot triar a 4t d'ESO una via formativa adequada a les seves expectatives, així, pot estudiar Matemàtiques, Física i Química, Tecnologia, Biologia i Geologia i Informàtica.

El currículum que es treballa en la matèria de Tecnologia de 4t d'ESO aborda el coneixement de les instal·lacions tècniques, l'electrònica analògica i digital, les tecnologies de la comunicació, els sistemes de control i robòtica, els sistemes pneumàtics i hidràulics i els continguts de tecnologia i societat. Això permet a l'alumnat comprendre el funcionament de sistemes tecnològics avançats, interpretar i manejar simbologia, realitzar operacions lògiques i participar activament en el desenvolupament, muntatge i programació d'automatismes i robots.

Quadre 4. Metodologies per a l'aprenentatge de les tecnologies



Aquesta matèria, a més, presenta un caràcter propedèutic per a la modalitat de Ciències i Tecnologia del batxillerat.

La matèria d'Informàtica de 4t d'ESO es planteja com una opció formativa per a tots els estudiants, amb independència de la via que triïn i dels seus interessos una vegada acabada l'etapa obligatòria. El ventall de continguts va des de sistemes operatius i seguretat informàtica, multimèdia i publicació, fins a la difusió de continguts a Internet i xarxes socials.

b) Situació amb la LOMQE

La proposta de la LOMQE elimina per complet la matèria de Tecnologia a la via acadèmica, fa desaparèixer del currículum els sistemes tecnològics que fan possible la comprensió del nostre entorn més immediat, com els dispositius electrònics o els sistemes automàtics i robòtics; presenta un currículum completament allunyat de l'actualitat i elimina la possibilitat d'orientar i formar l'alumnat cap als estudis tècnics, tant superiors universitaris com de formació professional.

La matèria d'Informàtica se substitueix per la matèria de TIC, però desapareix de la via orientada cap a l'alumnat que desitja estudiar batxillerat, com si la formació en TIC no fos necessària per a aquest perfil.

Aquest plantejament ens sembla gravíssim, ja que el coneixement de l'entorn tecnològic queda pràcticament eliminat de la formació dels nostres joves en aquest curs, esbiaixant la formació encaminada per al batxillerat i els cicles de FP de grau mitjà.

2.3. El batxillerat

a) Situació actual

Els ensenyaments del batxillerat estan regulats pel Reial Decret 1467/2007. Una de les modalitats que s'ofereixen en el batxillerat és la de Ciències i Tecnologia. Els centres organitzen aquesta modalitat en dues vies diferenciades: una via de Ciències i Enginyeria i una altra de Ciències de la Salut. A la via de Ciències i Enginyeria es contemplen les matèries de modalitat Tecnologia Industrial I i II, Electrotècnia i TIC, les quals, conjuntament amb les matèries de Matemàtiques, Física i Química i Dibuix Tècnic, ofereixen a l'alumnat una formació integral per afrontar amb garanties d'èxit estudis superiors d'Enginyeria i Arquitectura i de formació professional de grau superior.

La matèria de Tecnologia Industrial s'imparteix en dos nivells, a 1r i 2n de batxillerat, i comprèn continguts sobre el procés i els productes de la tecnologia, materials, processos de fabricació, energia, mecànica, electricitat, electrònica, pneumàtica i hidràulica, sistemes automàtics i control, així com programació de sistemes. Ofereix una orientació general sobre l'ampli i complex món de la tecnologia, i millora el coneixement i l'interès de l'alumnat cap als estudis tècnics. De fet, en totes les carreres d'Enginyeria i en els cicles superiors de FP de les famílies tecnològiques s'estudien continguts que es treballen de forma resumida en Tecnologia Industrial I i II.

La matèria d'Electrotècnia s'ofereix a 2n de batxillerat i comprèn l'estudi dels fenòmens elèctrics i electromagnètics de forma molt pragmàtica, les tècniques de disseny i construcció de circuits, màquines elèctriques, els camps d'aplicacions elèctriques i les tècniques de càlcul i mesura de magnituds. Aquests continguts són molt comuns i necessaris en moltes enginyeries i FP de grau superior de caràcter tècnic.

L'assignatura de Tecnologies de la Informació i de la Comunicació és una matèria optativa que s'ofereix en totes les modalitats del batxillerat i el currículum està regulat per les diferents administracions educatives. No té un caràcter orientador cap als estudis tècnics, sinó que el seu objectiu és que

l'alumnat de batxillerat millori les seves competències en relació amb les TIC. Cal destacar que l'oferta de les matèries tecnològiques al batxillerat, especialment la Tecnologia Industrial, s'ha dificultat en algunes comunitats autònomes, com Galícia i la Comunitat Valenciana, amb la imposició de limitacions i traves als centres que volien oferir-la, malgrat no posar cap impediment perquè s'oferissin altres matèries de modalitat o bé optatives d'altres àrees del coneixement.

b) Situació amb la LOMQE

La proposta del Ministeri d'Educació i Cultura canvia el nom de la Modalitat de Ciències i Tecnologia pel de Modalitat de Ciències, elimina del currículum la matèria d'Electrotècnia i manté només les assignatures de Tecnologia Industrial I, II i TIC com a optatives en qualsevol de les modalitats.

La LOMQE dóna una relativa importància al Dibuix Tècnic, la qual cosa justifica la modalitat tecnològica, però fa que quedi totalment incomplet el batxillerat tecnològic, donat que la Tecnologia Industrial és la base de l'enginyeria i aquesta opció hauria de ser únicament un complement, no una garantia amb entitat pròpia. A més, el Dibuix Tècnic s'ha reduït o ha deixat de formar part dels plans d'estudi de diverses carreres relacionades amb l'Enginyeria i en d'altres no s'ha inclòs, com per exemple en les Enginyeries de Telecomunicacions, Enginyeria Electrònica i Enginyeria Informàtica.

Aquesta situació és completament nefasta per als futurs estudiants, ja que desapareix la possibilitat d'orientar l'alumnat cap als estudis superiors universitaris i de formació professional relacionats amb la tecnologia i provoca que l'alumnat de batxillerat no tingui els coneixements i competències necessàries per afrontar-los amb garanties d'èxit.

3. IMPORTÀNCIA DE L'EDUCACIÓ TECNOLÒGICA PER L'ADQUISICIÓ DE COMPETÈNCIES

3.1. Competències bàsiques en l'ESO

La Tecnologia és l'única matèria que, per la seva metodologia globalitzadora, treballa l'adquisició de totes i cadascuna de les competències bàsiques establertes per a l'educació secundària obligatòria.

La Tecnologia a l'ESO contribueix principalment a l'adquisició de la competència en el coneixement i la interacció amb el medi físic, principalment mitjançant el coneixement i la comprensió d'objectes, processos, sistemes i entorns tecnològics. Dins un entorn en què allò tecnològic constitueix un element essencial, reduir la Tecnologia a l'ESO suposarà impedir que aquesta competència es desenvolupi plenament donat que treballa totes i cada una de les competències bàsiques (1), fins i tot l'artística i cultural no assignada però ben present al disseny i al patrimoni industrial.

El tractament específic de les tecnologies de la informació i la comunicació, integrat en aquesta matèria, proporciona una oportunitat especial per al desenvolupament de la competència en el tractament de la informació i la competència digital, ja que està dirigit específicament a una part important dels continguts. A més, malgrat que des d'altres matèries s'utilitzin les TIC com a eina

de treball, la reducció de la tecnologia a l'ESO ocasionarà que l'alumnat desconegui els mecanismes que en fan possible l'existència i que en permeten la comprensió del funcionament, i en limitarà la capacitat d'adaptar-se a noves tecnologies futures.

Quadre 5. Les competències bàsiques

L'ús instrumental d'eines matemàtiques de manera contextualitzada contribueix a configurar la competència matemàtica en la mesura que proporciona situacions d'aplicabilitat a diversos camps. Per a l'adquisició d'aquesta competència és fonamental, per tant, que les matemàtiques s'apliquin en diferents matèries, tal i com es pot visualitzar a les proves PISA.

Quan l'alumnat dissenya un projecte determinat de l'àrea de Tecnologies, per exemple la maqueta d'un habitatge en el qual es pot incloure una tanca rodejant el jardí, ha d'ajustar la mida de la seva maqueta a la superfície de fusta disponible per a la seva construcció, o ha de calcular la quantitat de fusta que ha de necessitar per a una escala determinada de la seva maqueta. No sols ha de calcular les dimensions que ha de tenir la maqueta per ajustar-la als recursos materials disponibles per a la seva fabricació, sinó que també ha de saber elaborar un pressupost, de manera que pugui decidir quin disseny té la menor despesa econòmica i sobre aquest estudi.

Per tant, en la realització d'una projecte de Tecnologies, també es treballen les competències matemàtiques avaluades en els informes PISA.

La contribució a l'autonomia i la iniciativa personal se centra en la manera particular que proporciona aquesta matèria per abordar els problemes tecnològics mitjançant la realització de projectes tècnics, ja que l'alumnat ha de resoldre problemes de forma autònoma i creativa, avaluar de forma reflexiva

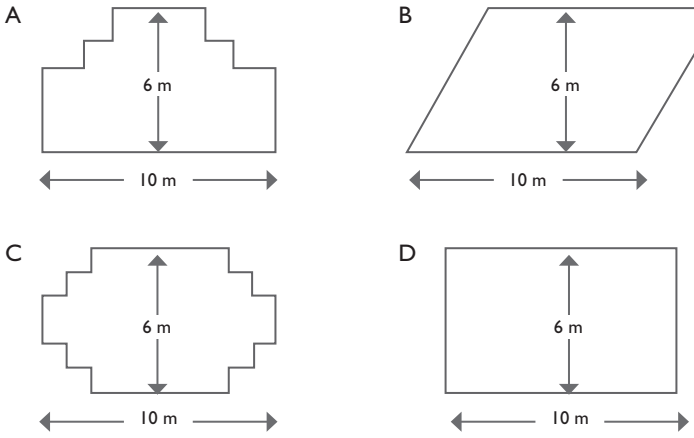
diferents alternatives, planificar el treball i avaluar els resultats. Mitjançant l'obtenció, l'anàlisi i la selecció d'informació útil per abordar un projecte es contribueix a l'adquisició de la competència d'aprendre a aprendre.

Quadre 6. Exemple de competències en les proves PISA

FUSTER

Pregunta 8: FUSTER

Un fuster té 32 metres de fusta i vol construir una petita tanca al voltant d'un parterre en el jardí. Està considerant els següents dissenys per al parterre



Envolta amb un cercle Si o No per indicar si, per a cada disseny, es pot o no es pot construir el parterre amb els 32 metres de fusta.

Disseñy del parterre	Pot construir-se el parterre amb 32 metres de fusta utilitzant aquest disseny?
Disseny A	Si / No
Disseny B	Si / No
Disseny C	Si / No
Disseny D	Si / No

Exemple de projecte de construcció en Tecnologies

La realització de projectes tècnics també contribueix a l'adquisició de la competència social i ciutadana, ja que l'alumnat ha d'expressar i discutir adequadament idees i raonaments, escoltar els altres, abordar dificultats, gestionar conflictes i prendre decisions, adoptant sempre actituds de respecte i tolerància cap als seus companys i companyes.

Les tendències pedagògiques destacades Vygotsky (1924) referencien la metodologia del treball per projectes en totes les àrees curriculars, cosa que es treballa a l'àrea de Tecnologia, donat que l'aprenentatge basat en projectes és el seu eix vertebrador.

El desenvolupament de la competència en comunicació lingüística es realitza a través de l'adquisició de vocabulari específic. La lectura, interpretació i redacció d'informes i de documents tècnics contribueix al coneixement i a la capacitat d'utilització de diferents tipus de textos i les seves estructures formals. La dràstica reducció de la tecnologia a l'ESO dificultarà enormement la capacitat de comprensió de la documentació tècnica.

3.2. Competències en el batxillerat

L'eliminació de la matèria d'Electrotècnia i la reducció de les matèries de Tecnologia Industrial I i II del batxillerat suposarà una reducció de les capacitats de l'alumnat per afrontar ulteriors estudis universitaris d'Enginyeria i Arquitectura i de cicles de formació professional de grau superior.

En les matèries tecnològiques es treballa contínuament la resolució de problemes de càlcul, que contribueix al desenvolupament de la competència matemàtica. L'alumnat, al llarg d'aquests cursos, ha de convertir contínuament unitats entre diferents sistemes, resoldre equacions i sistemes d'equacions, treballar amb nombres complexos i amb dígits binaris o gestionar algoritmes de programació.

També s'utilitzen de manera continuada magnituds físiques contextualitzades, ja que s'hi treballen continguts per als quals cal utilitzar magnituds elèctriques, energia i potència, força, moment, cabal, velocitat lineal i angular, entre d'altres, en contextos significatius, pràctics i reals.

A més, una educació tecnològica i tècnica suficient i necessària al batxillerat ofereix l'avantatge de conèixer els sistemes i processos reflectits als plans d'estudis superiors, de manera que, en no partir de zero, l'alumnat pot afrontar millor la seva formació.

3.3. Proves PISA i recomanacions internacionals

Cada tres anys l'avaluació PISA incideix en aspectes educatius concrets: competència lectora, competència matemàtica, competència científica i resolució de problemes.

És habitual que s'entenguin aquestes avaluacions com avaluacions de matèries específiques del currículum, com Llengua i Literatura, Matemàtiques o Ciències Naturals, però aquesta interpretació és totalment errònia, ja que PISA no avalua matèries, sinó competències, i totes les àrees curriculars contribueixen en major o menor mesura al seu desenvolupament.

Pel que fa a la competència lingüística no s'avalua únicament la comprensió de textos continus, sinó també la de textos discontinus, formats per gràfiques, taules o diagrames, àmpliament utilitzats en Tecnologia.

La competència matemàtica s'avalua mitjançant la resolució de problemes de la vida real utilitzant procediments matemàtics, cosa que es treballa contínuament en Tecnologia.

La pròpia definició de la competència científica inclou expressament aspectes relacionats amb la tecnologia, fent especial referència a la necessitat d'educar l'alumnat en l'àmbit científic i tecnològic per dues qüestions fonamentals: entendre el món que els envolta i la necessitat creixent de titulats en l'àmbit de les ciències i la tecnologia. Concretament l'apartat de continguts científics inclou un apartat dedicat als sistemes tecnològics.

L'avaluació sobre les capacitats de resolució de problemes és una de les grans desconegudes de l'Informe PISA, però no per això deixa de ser important. S'hi avalua la comprensió dels problemes, la capacitat de prendre decisions i l'anàlisi i el disseny de sistemes, qüestions especialment rellevants durant el procés de disseny, construcció i avaluació de projectes tècnics que es treballa a Tecnologia, donat que la metodologia de projectes és l'eix vertebrador de l'àrea.

Per tant, l'àrea de Tecnologia contribueix intensament al desenvolupament de les competències avaluades als informes PISA, com es pot llegir en aquest document de 2005: «L'Informe PISA 2003 i l'educació tecnològica» en què apareixen nombrosos exemples d'aquest tipus de proves i la seva relació amb els continguts estudiats en l'àrea de Tecnologia.

4. REPERCUSSIONS DE LA LOMQE EN LA CULTURA

La formació de la ciutadania del segle XXI requereix una atenció específica a l'adquisició dels coneixements necessaris per prendre decisions sobre l'ús d'objectes i els processos tecnològics, resoldre problemes que hi estan relacionats i, en definitiva, utilitzar els diferents materials, processos i sistemes tecnològics per augmentar la capacitat d'actuar sobre l'entorn i millorar la qualitat de vida.

La dràstica disminució i fragmentació de l'ensenyament de la Tecnologia en l'educació secundària obligatòria que planteja la LOMQE condueix a una incultura tecnològica per a les futures generacions de ciutadans i ciutadanes, la qual cosa suposa una desigualtat social, manca de capacitats per integrar-se dins l'entorn tecnològic des d'una visió crítica i madura, i la certificació d'un dels tòpics més estesos al nostre país, on la tecnologia es veu com una cosa externa, allunyada de la nostra cultura. D'aquesta manera, la LOMQE frena clarament el desenvolupament i la innovació tecnològica.

El coneixement científic també es veuria afeblit, ja que als nostres dies ciència i tecnologia s'han de percebre com conceptes intensament relacionats i retroalimentats. Deixar de concebre l'àmbit científic-tecnològic per abordar únicament les matèries científiques seria perjudicial per a l'educació

científica, ja que molts de coneixements científics deixarien d'aplicar-se en situacions i contextos tecnològics de la vida diària.

De fet, el nostre propi ordenament administratiu posa en estreta interrelació la ciència i la tecnologia, partint de les premisses del propi Ministeri d'Economia i Competitivitat, donat que actualment depenen de manera administrativa entitats com la Fundació per a la Ciència i la Tecnologia (FECYT) o el Museu Nacional de Ciència i Tecnologia (MUNCYT).

L'economia i la indústria al nostre país necessiten una educació científica i tecnològica que possibiliti el creixement de la investigació i el desenvolupament tecnològic, i que faciliti la nostra sortida de la crisi actual a fi d'escurçar distàncies amb les economies més avançades del nostre entorn.

5. REPERCUSSIONS DE LA LOMQE EN L'ORIENTACIÓ I LA PREPARACIÓ PER ALS ESTUDIS CIENTÍFICS I TÈCNICS

L'eliminació de la matèria de Tecnologies del currículum de la via acadèmica de 4t d'ESO dificulta enormement l'orientació i la preparació de l'alumnat cap als estudis de caràcter tecnològic, tant de grau mitjà com de batxillerat.

L'alumnat interessat en els mòduls de formació professional de les famílies tecnològiques arribarà sense una preparació suficient en tecnologia, cosa que dificultarà encara més la superació dels cicles tècnics de grau mitjà, que presenten actualment una elevada taxa d'abandonament.

6. SITUACIÓ EN ALTRES SISTEMES EDUCATIUS

Analitzant el que passa amb l'ensenyament de la Tecnologia als sistemes educatius dels països del nostre entorn social i econòmic, arribam a la conclusió que la presència de l'educació tecnològica és important. Es tracta de sistemes educatius amb millor valoració en les proves internacionals com PISA, a més de ser països industrials amb una predisposició clara pels sectors vinculats a la ciència i l'enginyeria com a motors de la seva economia.

En aquests països, els estudis de Tecnologia comencen a l'educació primària, continuen com a matèria indispensable a la secundària i són sol·licitats per a estudis ulteriors cap a l'FP de grau mitjà o bé centrats al batxillerat cap a estudis d'Enginyeria i Arquitectura així com per l'FP de grau superior.

Encara que la presència de la Tecnologia als diferents nivells educatius es justifica per ella mateixa, tal com expressem al nostre «Manifest a favor de l'Educació Tecnològica», és important analitzar què passa en altres sistemes educatius del nostre entorn social i econòmic. En fer aquesta comparativa, es demostra que la rellevància de la matèria de Tecnologia és molt superior que al nostre en aquells sistemes educatius que s'han adaptat a les actuals necessitats socials i econòmiques del segle XXI.

Technologie, Technological Education, Design & Technology, Technical Secondary Education o Technologies és la denominació que reben les matèries de Tecnologia en països com Finlàndia, Austràlia, Canadà, Dinamarca, Regne Unit, França o EUA, països en els quals és present tant en l'educació primària com en la secundària; alguns d'aquests sistemes educatius del nostre entorn estan més ben valorats per l'OCDE mitjançant la prova PISA.

Quadre 7. Comparativa de l'Informe PISA de 2009

PISA 2009	Habilitat lectora	Matematiques	Ciencies
Finlàndia	536	541	554
Canadà	524	527	529
Austràlia	515	514	527
Dinamarca	495	503	499
Regne Unit	494	492	514
França	496	497	498
USA	500	487	502
Espanya	481	483	488

Amb la incorporació al sistema educatiu espanyol de la matèria de Tecnologia —ens remuntem a 1990—, es tractava d'imitar aquests sistemes educatius en què l'educació tecnològica estava ja present. Al llarg d'aquests vint anys de treball a l'aula-taller, l'educació tecnològica s'ha assentat al nostre sistema educatiu i ha servit per millorar les competències dels nostres estudiants. La tecnologia ha millorat els coneixements propis de la matèria, on les TIC juguen un rol molt important, i també ha contribuït a la comprensió d'altres matèries. Òbviament, aquest factor ha permès la millora dels resultats PISA, ja que la Tecnologia reforça i treballa totes les competències bàsiques: matemàtica, científica, lectora... A més, com es pot comprovar als exercicis PISA, moltes de les qüestions d'aquesta prova, realment són part del contingut de la nostra matèria.

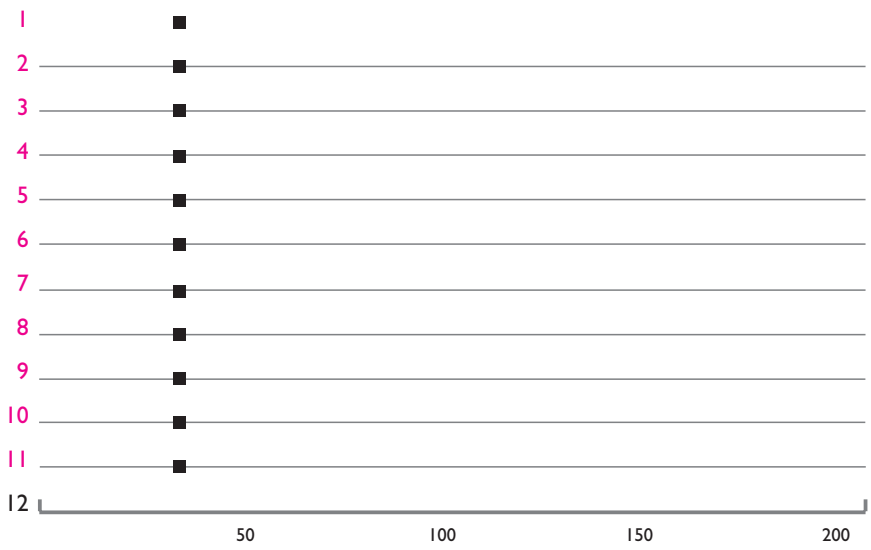
Realitzant una comparativa **de la manera com** i **per què** s'estructura la matèria de Tecnologia als sistemes educatius a nivell mundial, obtenim els següents resultats:

A Europa

Per exemple, al Regne Unit des de 2011 debaten la millora del seu currículum i, **editorials apareguts en premsa, com a The Guardian,** reflecteixen la preocupació perquè el sistema educatiu no es quedi enrere pel que fa als necessaris canvis que ha d'incorporar, sempre apostant per un sistema educatiu que s'adapti a la nova realitat social i econòmica.

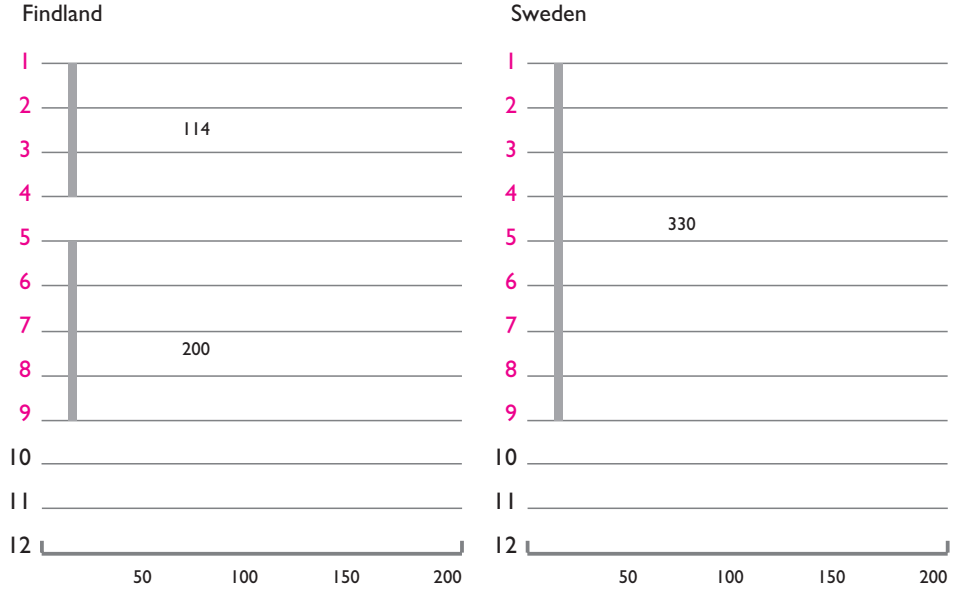
La presència de la tecnologia (Design & Technology) és total, des del grau 1 al grau 11 (o sigui, des del nostre primer de primària a 1r de batxillerat), amb gairebé 50 hores en cada un dels cursos.

Gràfic 1: Hores de Tecnologia al Regne Unit



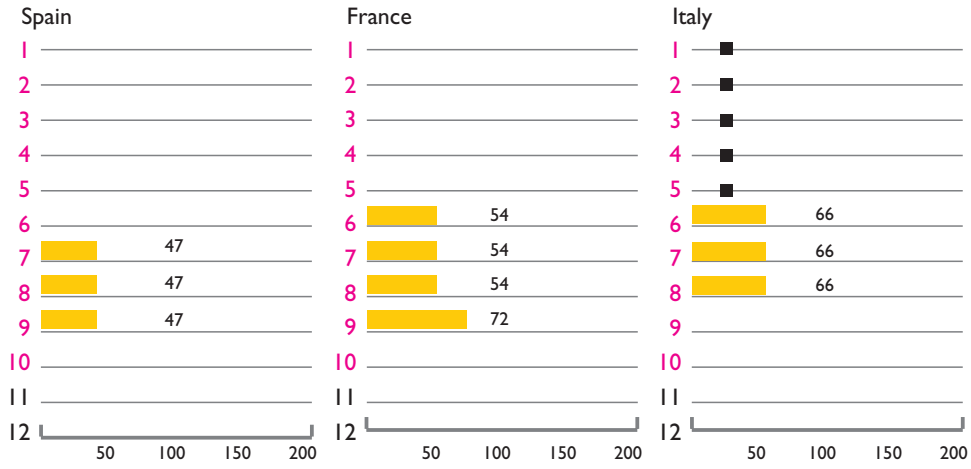
Al país europeu amb millors resultats a PISA, Finlàndia, la tecnologia és present en tota l'educació primària i secundària, amb més de 300 hores repartides en diversos anys. El mateix passa en Suècia, tal com es pot veure al següent gràfic.

Gràfic 2: Hores de Tecnologia a Finlàndia i Suècia



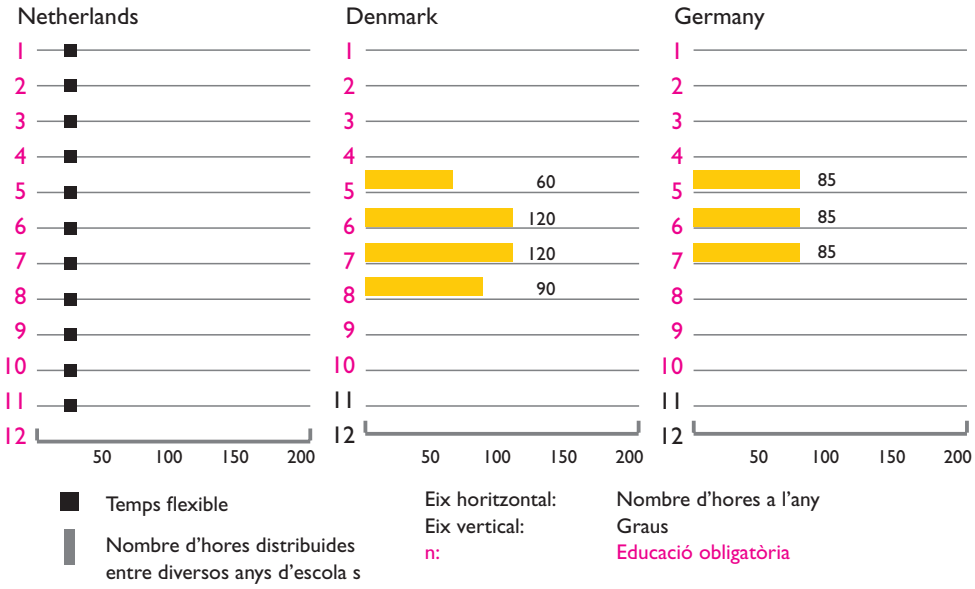
A les comparatives amb altres sistemes educatius més ben valorats que el nostre, podem observar la situació actual de la Tecnologia a Espanya en comparació amb altres països, com França i Itàlia. Un altre cop, queda palesa la poca presència de la tecnologia en el sistema educatiu espanyol respecte d'aquests països.

GRÀFIC 3: HORES DE TECNOLOGIA A ESPANYA, FRANÇA I ITÀLIA



I el mateix es pot observar amb aquesta comparativa de països centreeuropeus, com ara Holanda, Dinamarca i Alemanya:

GRÀFIC 4: HORES DE TECNOLOGIA A HOLANDA, DINAMARCA I ALEMANYA



En conseqüència, el nostre sistema educatiu manca d'educació tecnològica, com queda reflectit en la comparança amb altres països. Caldrà estructurar adequadament i de forma suficient el nostre sistema educatiu per resoldre aquestes notables diferències.

Un altre punt important a tenir en compte és l'anàlisi de les possibilitats que tenen els alumnes a l'hora de poder triar una via que els permeti enfocar els seus estudis cap a un camí determinat. En general, se sol fer en el grau 9 o 10 (l'equivalent a 3r i 4t de l'ESO) i, per exemple, hi ha el cas de Bèlgica. La política belga d'educació i formació intenta basar-se cada vegada més en els desenvolupaments polítics internacionals on els alumnes poden triar entre aquestes quatre vies:

- General Secondary Education, que condueix al batxillerat general i que cursen al voltant del 40% dels alumnes.

- Technical Secondary Education, que condueix al batxillerat tecnològic, que cursen sobre el 30% dels alumnes.

- Vocational Secondary Education, que condueix a la formació professional i que també sol cursar un 30% de l'alumnat.

- Art Secondary Education, educació d'arts que cursa el 2% de l'alumnat.

D'això es dedueix, que la suma de les vies tècniques (technical i vocational), suposen el 60% de l'alumnat, la qual cosa posa en relleu la naturalesa del segle XXI: la importància evident dels estudis relacionats amb la tecnologia.

Des dels objectius de la UE es desenvolupen iniciatives per augmentar el nombre de llicenciats en matemàtiques, ciències i tecnologia. Així mateix, la creixent internacionalització requereix mesures per vigilar el nombre i la qualitat dels titulats de l'ensenyament superior de forma generalitzada i per augmentar les seves oportunitats al el mercat laboral. Això només pot aconseguir-se situant la Tecnologia en el lloc que es mereix, una matèria indispensable en tot sistema educatiu que es preï.

A la resta del món

A Canadà (federació composta per deu províncies), l'educació està descentralitzada, de manera que cada província és la responsable de l'educació i té el seu propi currículum. Però, òbviament, amb característiques històriques similars, la cultura i la geografia pròpies de cada regió. Canadà és una nació industrial, amb un sector de ciència i tecnologia molt desenvolupat.

En aquesta comparativa, hem decidit analitzar la província més poblada del país: la província d'Ontario (la capital: Ottawa). El seu currículum, ens presenta el següent:

Des dels graus 3 al 8 (educació elemental), la tecnologia s'engloba en la matèria anomenada Science and Technolgy. Aquí, els estudiants adquireixen habilitats tecnològiques i conceptes científics bàsics, ambdós necessaris al món actual.

L'educació tecnològica al nivell de la secundària (que comença al grau 9) és una continuació de la ciència bàsica i del currículum de tecnologia que s'ha impartit en els graus menors. A partir del grau 9, els estudiants construeixen els seus coneixements. En el grau 9, ja amb coneixements de conceptes bàsics de tecnologia i habilitats guanyades a l'escola elemental, comencen l'estudi més seriós o rigorós de la Tecnologia i continuen en el grau 10.

L'educació tecnològica abasta molts de camps de la Tecnologia, en la qual s'inclouen estudis de ordinadors, tots dos indispensable en la millora dels continguts i desenvolupament del currículum. El programa d'Educació Tecnològica en els graus 9 i 10 comprèn 10 matèries. Per al grau 9, s'estudia un ampli curs d'iniciació a la tecnologia, que s'anomena una exploració a Technologies (110 h), i que comprèn l'estudi general de cadascuna de les deu matèries anteriors. La seva especialització, com a matèries individuals, es realitza al grau 10, encara que poden, si ho desitgen, ja cursar alguna (110 h) en el grau setembre.

Els cursos o matèries oferides a l'educació tecnològica són oberts (cada un 110 h) i posen en relleu les expectatives que demanden els estudiants i la societat actual. A més, els cursos en l'educació tecnològica poden ser repartits en mitjans cursos, sumant mig crèdit i això vol dir 55 h de calendari lectiu, fet que suposa més llibertat per part de l'alumnat a l'hora d'enfocar els seus estudis i desitjos laborals. Aquest mig curs ha d'anar acompanyat, obligatòriament, d'un altre mig, arribant al comput total 110 h (1 crèdit). En el grau 10, l'oferta de cursos de tecnologia és superior, i l'alumne realitza tres dels deu amb una càrrega lectiva màxima de 330 h, ja que cada cada un és de 110 h. També aquí s'ofereix la possibilitat de mitjos cursos, fins a les 330 h.

Al currículum de l'educació tecnològica, als graus 11 i 12, s'ofereixen tres tipus de cursos, segons l'orientació que triï l'alumne: universitat, preparació a la universitat o cursos de preparació per a llocs de treball. Una altra vegada, disposen d'una àmplia gamma de matèries que poden ser cursades pels alumnes segons la seva elecció, n'han de triar tres amb una càrrega lectiva de 330 hores totals. En lloc d'escollir matèries totals (110 h cadascuna) poden cursar mitges matèries (55 h cadascuna, mig crèdit) i això suposaria que podrien arribar a cursar fins a sis mitges matèries d'un ampli ventall, segons les seves inquietuds i voluntats i les expectatives laborals.

Aquest sistema educatiu potencia no només el camí cap a l'FP, sinó que no descuida l'ensenyament tecnològic necessari per cursar enginyeries i carreres tècniques.

Austràlia

L'organització del pla d'estudis en l'àrea de Tecnologia proporciona la flexibilitat necessària per fer front als coneixements, la comprensió i les habilitats d'una manera que satisfaci les diverses necessitats cognitives i de desenvolupament i els interessos dels estudiants. El currículum d'Austràlia s'ha desenvolupat de manera que es pugui ensenyar dins el 80% del temps d'ensenyament disponible.

Amb aquesta premissa, s'utilitza una assignació de temps teòric per guiar el desenvolupament del pla d'estudis de les Tecnologies. La matèries Design and Technologies i Digital Technologies, combinades, presenten la següent càrrega horària, molt superior al sistema educatiu espanyol:

• 60 hores a través de la Fundació per a l'any 2

• 80 hores a través dels anys 3 i 4

• 120 hores a través dels cursos 5è i 6

• 160 hores a través dels anys 7 i 8

• 160 hores (80 hores per a cada matèria) a través dels anys 9 i 10

• 200 més fins a 240 hores d'aprenentatge a través dels anys 11 i 12 per a cada matèria

Europa

Segons l'informe PISA (2013), les hores dedicades a la Tecnologia pe ls països que queden per davant d'Espanya són:

Quadre 13. Comparativa d'hores de Tecnologia a Europa

País	Hores dedicades a la Tecnologia / per curs acadèmic
Reino Unido	550 (50 per curs des de 1º de Primària al Batxillerat)
Dinamarca	390 (repartides en quatre cursos)
Finlandia	314 (repartides en varis anys)
Suecia	300 (repartides al llarg del sistema educatiu)
Francia	234 (repartides en quatre cursos)
Alemania	215 (repartides en tres cursos)
Italia	198 (repartides en tres cursos)
España	**140** (repartides en tres cursos) / segons LOMCE= **102** (en 3º ESO)

7. CONCLUSIONS

Des de l'avantprojecte d'aplicació de la LOMQE i fins al dia d'avui, en què ja s'han publicat els currículums a l'educació secundària i al batxillerat d'acord a la nova llei, són moltes les lectures i les reflexions que la comunitat educativa ha realitzat al voltant d'aquesta normativa.

Cal destacar que aquest esforç i conclusions són el resultat del treball en equip, no tan sols dels tecnòlegs sinó també de les universitats politècniques d'enginyeries i arquitectura i dels col·legis professionals d'enginyeria, un triangle format pels tres vèrtexs fonamentals de la Tecnologia, base de l'Enginyeria i dels cicles formatius. Nosaltres, amb aquest article intentem donar a conèixer a la societat el full de ruta i el resultat d'aquest esforç unificat. Amb aquest esperit va sorgir la campanya en defensa de l'educació tecnològica (www.tecnologienaccion.com), una resposta consensuada d'aquesta comunitat educativa de base tècnica i tecnològica. Una reflexió comuna que ens ha dut

fins al Parlament Europeu, el gener de 2014, i analitzada pel grup de treball de Secundària-Universitat i que continua a dia d'avui argumentant les raons per les quals la Tecnologia és necessària al nostre sistema educatiu. Entre d'altres raons en destacam aquestes tres, cohesió social, equilibri curricular i integració de coneixements.

> Per analitzar el passat i adquirir una visió prospectiva dels avanços i riscos/
> Per a fomentar els coneixements bàsics de ciència i tecnologia/
> Per a evitar les desigualtats socials entre els joves i integrar-los en la societat del segle XXI/
> Per a contribuir en la formació de competències intel·lectuals i actituds necessàries per a l'aprenentatge/
> Per a saber intercanviar informació, coneixements i adquirir habilitats útils per a la vida/
> Per a millorar en la qualitat de l'ensenyança i de l'aprenentatge/
>
> **UNESCO, 2001**
> L'ensenyança de les ciències, la tecnologia i les matemàtiques en pro del desenvolupament humà
> Conferència internacional. Goa [India

Garantia de cohesió social

Sobretot en temps de crisi, fan falta més recursos econòmics i de professorat. Els centres educatius disposen de recursos materials, tallers i laboratoris que des de fa anys funcionen.

La inversió en infraestructures no es pot abandonar, ni eliminar pels continus canvis de lleis i de reformes educatives allunyades de la realitat.

Equilibri entre les matèries del currículum

És important no discriminar i fomentar les matèries creatives, perquè equilibren el currículum i obren un espai de col·laboració interdisciplinari com per exemple: Plàstica, Música, Tecnologia i Informàtica.

De vegades es consideren aquestes matèries inútils i que distreuen l'alumnat, i és justament tot el contrari, són útils per a l'equilibri, el desenvolupament i el benestar de les persones.

Integra sabers de l'àmbit científic i tecnològic

La Tecnologia en l'educació secundaria obligatòria i el batxillerat és necessària perquè: fomenta l'adquisició de coneixements bàsics i ajuda a tenir una visió prospectiva sobre els avantatges i riscos de les societats del segle XXI; contribueix a la formació de competències intel·lectuals, habilitats i actituds necessàries per a la vida i el desenvolupament professional dels ciutadans; afavoreix l'adquisició de cultura científica i tecnològica, desenvolupa l'enginy, la creativitat i el saber fer, integra coneixements i habilitats entre matèries afins, com per exemple: Tecnologia, TIC, Informàtica,

Dibuix, Ciències i Matemàtiques; la metodologia de projectes i d'anàlisi d'objectes i sistemes afavoreix l'adquisició de coneixements útils per a la vida real, ja que els alumnes dissenyen, treballen en equip, planifiquen les tasques, construeixen màquines i sistemes, avaluen el procés seguit i la resolució final, exposen les seves conclusions, etc.; ajuda a superar barreres de gènere, tot integrant els nins i nines en el desenvolupament d'activitats tècniques; orienta i prepara els alumnes en la seva continuïtat formativa cap als estudis superiors d'Enginyeries, Arquitectura i formació professional.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

8.1 Comparatives i documentació

Tecnología en acción. Campanya publicitària en defensa de la tecnologia <www.tecnologiaenaccion.com>.

Informes

PISA <http://www.oecd.org/pisa/39732603.pdf>.

<http://www.oecd.org/pisa/39732471.pdf>. <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisa2003mat.pdf?documentId=0901e72b80110553>.

<http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/bases-de-datos-pisa/bases-de-datos-pisa-2003>.

MECD

LOMQE <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce/inicio.htm>.

UNESCO. *La enseñanza de las ciencias, la tecnología y las matemáticas en pro del ser humano.* <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001274/127417S.pdf>.

Enseñanza y formación técnica y profesional. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001260/126050s.pdf>.

Institucions

PEAPT/APTCV/APTIB. <http://peapt.blogspot.com.es/p/documentacion.html>.

<http://aptcv.org/index.php/documents/aptcv>.

<http://www.aptcv.org/images/Comparativa Sist.Educativos.pdf>.

<http://www.aptcv.org/images/Pisa2003yTecnologia.pdf>.

https://drive.google.com/file/d/0B-t6IHFmbbIhMEpHaGZHMERFcFE/view?usp=sharing>.

8.2 Articles

Wert no es el problema.
<http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/11/15/actualidad/1384538012_112649.html>.

Profesores de tecnología critican la opacidad d elos nuevos currículos.
<http://www.diariodemallorca.es/mallorca/2015/02/16/profesores-tecnologia-critican-opacidad-nuevos/999651.html>.

Apoyo en Bruselas contra la LOMQE.
<http://ultimahora.es/noticias/local/2014/01/29/117069/eurodiputada-riera-apoya-bruselas-plataforma-docente-contra-lomce.html>.

Menos tecnología en el mundo más tecnológico.
<http://www.diariodemallorca.es/palma/2012/11/21/tecnologia-mundo-tecnologico/809385.html>.

Formació tecnológica del professorat.
<http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art34.pdf>.

Sin industria no hay país.
<http://economia.elpais.com/economia/2013/12/20/actualidad/1387540987_130596.html>.

Las carreras técnicas pierden atractivo.
<http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/12/01/actualidad/1385924002_544356.html>.

Metafísica empresarial wertiana.
<http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/12/22/actualidad/1387750378_796867.html>.

L'Escola Superior d'Art Dramàtic de les Illes Balears (ESADIB): passat, present i reptes de futur

Martí B. Fons

RESUM

Aquest treball vol estudiar la situació actual de l'Escola Superior d'Art Dramàtic de les Illes Balears (ESADIB) en el marc dels ensenyaments artístics superiors de la Comunitat Autònoma. Per dur a terme aquest propòsit, analitzarem el passat del centre, el eixos programàtics que desenvolupa en el present com a escola superior de formació i recerca en arts escèniques i presentarem els reptes de futur que l'ESADIB ha d'assolir per integrar-se plenament dins l'Espai Europeu de l'Educació Superior (EEES).

RESUMEN

Este trabajo pretende estudiar la situación actual de la Escuela Superior de Arte Dramático de las Islas Baleares (ESADIB) en el marco de las enseñanzas artísticas superiores de la Comunidad Autónoma. Para llevar a cabo este propósito, analizaremos el pasado del centro, los ejes programáticos que está desarrollando en el presente como escuela superior de formación e investigación en el campo de las artes escénicas y presentaremos los retos de futuro que la ESADIB tiene que conseguir para integrarse plenamente en el Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES).

1. INTRODUCCIÓ

L'Escola Superior d'Art Dramàtic de les Illes Balears (ESADIB) va néixer el 2006 com a centre superior de docència i investigació d'arts escèniques amb l'objectiu de formar professionals dins l'àmbit dels ensenyaments artístics superiors d'Art Dramàtic i fomentar la creació i la investigació humanística, científica, tècnica i artística d'excel·lència aportant a la societat professionals altament qualificats que contribueixin a consolidar el compromís de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears amb l'educació artística i la cultura.

Per complir l'objectiu de ser un referent en la formació artística superior, l'ESADIB ofereix uns ensenyaments de qualitat, adaptats a l'Espai Europeu de l'Educació Superior (EEES) i distingits per la creativitat, investigació i innovació dels nostres alumnes en el camp de les arts escèniques.

L'ESADIB és un servei d'iniciativa pública que ha de respondre als interessos generals de la comunitat i que està regit per la Fundació per a l'Escola Superior d'Art Dramàtic de les Illes Balears.

Els ensenyaments i totes les activitats de l'ESADIB han de contribuir al desenvolupament de l'art dramàtic en totes les seves vessants, metodològiques, pedagògiques, artístiques, científiques i tecnològiques, a la formació de professionals i a l'extensió de la cultura, especialment pel que fa referència als aspectes de les arts escèniques. En aquest sentit, l'ESADIB va néixer amb l'ambició de convertir-se en un espai formatiu de dinamització social i cultural per a la nostra comunitat.

Amb aquests objectius, el centre s'ha dotat amb els anys d'una organització eficient i equilibrada i ha elaborat estratègies creatives i actualitzades de formació docent, artística, investigadora i tecnològica.

Consideram que per reflectir la situació actual del centre i per plantejar els reptes de futur als quals s'enfronta la institució és necessari fer un poc d'història i anar al passat de l'escola superior per destacar les fites més importants que s'han produït des del seu naixement el curs 2006-2007.

2. L'ESADIB COM A CENTRE DE FORMACIÓ SUPERIOR D'ARTS ESCÈNIQUES

El Govern de les Illes Balears va crear l'Escola Superior d'Art Dramàtic de les Illes Balears, l'ESADIB, segons el Decret 122/2005, de 25 de novembre (BOIB 181, 1 desembre 2005).

Per acord del Consell de Govern de 3 de març del 2006 es constituí la Fundació per a l'Escola Superior d'Art Dramàtic de les Illes Balears (BOIB 38, 16 març 2006), que es l'encarregada de la gestió, promoció i el suport de les iniciatives i activitats relacionades amb els estudis superiors d'art dramàtic. La funció primordial, segons el estatuts, va ser la implantació de l'ESADIB.

El dia 22 de març de 2006 es dugué a terme la constitució del primer Patronat de la Fundació per a l'ESADIB, en la qual es procedí al nomenament del director de la Fundació, Sr. Carles Molinet, i de la gerent de la Fundació, Sra. Margarida Duran.

El Patronat de la Fundació aprovà en sessió del 6 de juny de 2006 els nomenaments del director acadèmic (que en aquesta primera etapa fou el director de la Fundació), Sr. Carles Molinet, el coordinador acadèmic, Sr. Jaume Marsé, i el nou gerent, Sr. Josep Gabriel Pomar. Aquest Patronat va aprovar el pressupost de 2006, les bases i convocatòria de places de professorat, les proves d'accés de l'alumnat i els preus públics, a més a més, el director de la Fundació va presentar el Projecte Executiu 2006-2008. que també va ser aprovat.

En conseqüència, es va signar un contracte-programa de direcció de l'escola per dur a terme el Projecte Executiu per a dos cursos (2006-2008), que contemplava les accions que s'havien de seguir per implantar l'escola.

El Projecte Executiu 2006-2008 va tenir com a antecedent la realització de l'estudi previ per al disseny d'una Escola Superior d'Art Dramàtic per a les Illes Balears encarregat per la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern Balear a la Fundació Teatre del Mar, amb la signatura d'un protocol de col·laboració, el 28 d'abril de 2005, en què s'exposava la creació d'un model d'ESADIB. La proposta de model presentada, «ESADIB.07-Projecte ESADIB-Proposta Model d'Escola Superior d'Art Dramàtic de les Illes Balears», contenia les següents parts: pla de treball, anàlisi del mercat i projecció de la demanda potencial de formació en art dramàtic, estudi comparatiu d'alguns models d'escoles d'art dramàtic, avantproposta de model, consulta a experts (Delphi) i proposta de model. Cal destacar que les escoles d'art dramàtic estudiades varen ser quatre, tres de públiques i una de privada: l'Institut del Teatre (ESAD Escola Superior d'Art Dramàtic de Barcelona), EAC Escuela de actores de Canarias, École Internacionale de Théâtre Jacques Lecoq i École Superiere d'Art Dramatique de Strasbourg.

El primer projecte executiu de l'ESADIB (2006-2008), presentat pel Sr. Carles Molinet, va marcar com a línia estratègica prioritària: «establir les pautes imprescindibles per assolir la implantació de

l'Escola Superior d'Art Dramàtic de les Illes Balears (ESADIB) en un període de dos anys en unes condicions i amb uns recursos adequats» (Molinet, 2006, p. 5).

A partir del curs 2006-2007, l'ESADIB començà a impartir els ensenyaments per obtenir el títol de grau superior d'Art Dramàtic en l'especialitat d'Interpretació, itinerari Textual, d'acord amb el currículum establert pel Govern de les Illes Balears, amb les disposicions legals vigents i segons el calendari d'implantació dels ensenyaments esmentats.

Transcorreguts els dos anys, concretament el 22 d'abril de 2008, el Patronat de la Fundació va encarregar un nou Projecte Executiu al director de la Fundació per als dos següents cursos, 2008-2009 i 2009-2010. El projecte va ser aprovat pel Patronat de la Fundació i contemplava les línies estratègiques per consolidar el currículum de l'ESADIB en els quatre anys de carrera, seguint el marc legislatiu traçat per la Llei orgànica d'educació de 2006 (LOE). El projecte presentat pel Sr. Molinet estava dividit en catorze apartats amb una llista de setanta objectius per assolir durant aquells dos cursos, a més a més d'una revisió i avaluació dels objectius aconseguits durant el dos primers cursos de l'escola (Molinet, 2008).

El juliol de 2010 va finalitzar la responsabilitat del director de l'escola fins a aquells moments, el Sr. Carles Molinet, i el 28 de juliol del mateix any fou nomenat director acadèmic de l'ESADIB per al curs 2010-2011, a partir de les directrius marcades pel Patronat de la Fundació de 28 de juny del mateix any, el Sr. Miquel De Marchi, tasca que fou prorrogada pel Patronat de la Fundació de dia 25 de maig de 2011 per al curs 2011-2012.

El juliol de 2012, la Direcció General d'Universitats, Innovació i Transferència de coneixements de la Conselleria d'Educació, Universitats i Cultura va dur a terme un procés per a la selecció del proper director del centre mitjançant la presentació d'un projecte acadèmic de centre per a la seva avaluació per part d'una comissió d'experts. D'aquest procediment de selecció va sortir guanyador el Sr. Pere Fullana Mas, director acadèmic del centre des del curs 2012-2013 fins a l'actualitat (Fullana, 2012).

Durant aquesta darrera etapa, que va de 2010 a 2015, l'ESADIB ha tingut com a línia prioritària l'adaptació d'aquests ensenyaments superiors al nou context de l'Espai Europeu de l'Educació Superior (EEES) i, en conseqüència, la implantació dels estudis del títol superior d'Art Dramàtic equivalent a tots els efectes a grau universitari a la nostra comunitat.

L'adaptació dels ensenyaments superiors artístics al context de l'EEES ha suposat un canvi global i profund en l'estructura d'aquests estudis en tot l'àmbit espanyol, en general, i als estudis de la nostra Comunitat, en particular. A partir de les directrius nacionals marcades pel Reial decret 1614/2009, de 26 d'octubre, en què s'establia l'ordenació dels ensenyaments artístics superiors regulades per la LOE, i del Reial decret 630/2010, de 14 de maig, pel qual es regulava el contingut bàsic dels ensenyaments artístics superiors de grau d'art dramàtic, s'inicià el procés de canvi a ESADIB i fou nomenat el Dr. Martí Fons com a coordinador per dur a terme el procés de la convergència europea.

Aquest treball ha implicat posar en marxa un nou pla d'estudis sobre el qual s'han fonamentat l'adquisició de competències per part de l'alumnat, l'aplicació d'una nova metodologia d'aprenentatge

i l'adequació dels procediments de l'avaluació. Tot això ha comportat, per una banda, un gran esforç per part tant del professorat com de l'alumnat i, per altra banda, la gran il·lusió d'obrir els estudis superiors d'Art Dramàtic a nous horitzons pedagògics i investigadors.

El curs 2013-2014 es va tancar el pla d'estudis dels ensenyaments artístics superiors conduent al títol superior d'Art Dramàtic en l'especialitat d'Interpretació, equivalent a tots els efectes a grau universitari arran de la publicació del Decret 26/2014, de 13 de juny (BOIB 81, 14 juny 2014), pel qual s'estableix el pla d'estudis dels ensenyaments artístics superiors conduent al títol superior d'Art Dramàtic en l'especialitat d'Interpretació i se'n regula l'avaluació.

Durant el curs 2014-2015 sortirà la segona promoció d'alumnes seguint les directrius de la convergència europea, és a dir, la segona promoció de graduats en Art Dramàtic i la sisena promoció del centre des de la seva fundació. En resum, podem concloure que han acabat el seus estudis, fins al moment actual, quatre promocions del pla antic, conduent al títol superior d'Art Dramàtic equivalent a tots els efectes a llicenciat, i dues del pla nou seguint les directrius de l'Espai Europeu de l'Educació Superior, l'EEES, conduent al títol superior d'Art Dramàtic equivalent a tots els efectes a graduat universitari.

3. SITUACIÓ ACTUAL DEL CENTRE: ELS EIXOS ESTRATÈGICS

Actualment, el centre desenvolupa diferents línies d'acció centrades en els eixos estratègics que l'Espai Europeu de l'Educació Superior, l'EEES, marca com a fonamentals per ser un centre superior d'educació artística competent i innovador. Aquests eixos programàtics de l'ESADIB són els següents:

a) L'eix de la formació

b) L'eix de la recerca i la innovació

c) L'eix de la internacionalització

d) L'eix de la transferència del coneixement

A continuació, analitzarem les mesures dutes a terme pel centre per a cadascuna de les línies estratègiques enunciades.

4. EIX DE LA FORMACIÓ

4.1 Els estudis: títol superior i postgrau

Totes les activitats de l'ESADIB s'orienten a la consecució de les finalitats de l'activitat educativa que estableix la normativa vigent i, en especial, el Decret 26/2014, de 13 de juny, que estableix els aspectes bàsics del currículum de grau superior dels ensenyaments d'Art Dramàtic i la seva

avaluació, i de tota aquella normativa que es pugui aprovar, tant estatal com autonòmica, i que en sigui d'aplicació.

En aquests moment l'ESADIB desenvolupa els estudis d'Art Dramàtic en l'especialitat d'Interpretació itinerari Textual. Aquest recorregut s'articula en quatre cursos de 60 crèdits ECTS cadascun, amb un total de 240 crèdits ECTS per a tota la carrera, igual que qualsevol estudi de grau universitari.

Les assignatures s'estructuren en les següents categories: matèries troncals, comunes a totes les especialitats dels estudis d'Art Dramàtic; matèries obligatòries de l'especialitat corresponent; assignatures optatives; pràctiques externes i treball de final d'estudis (TFE).

Cada curs acadèmic es duen a terme durant el mes de juliol les proves d'accés a l'ESADIB en les quals es trien un màxim de vint-i-quatre alumnes pel primer curs de la carrera, seguint la normativa estatal quant a la ràtio d'alumnes que poden cursar aquests estudis.

La ràtio d'1/12 per a les assignatures pràctiques i 1/24 per a les assignatures teòriques o teoricopràctiques fa que es treballi dins un marc acadèmic adient per potenciar l'excel·lència educativa i professional dels alumnes que cursen aquests estudis.

Una vegada acabats els estudis, els alumnes graduats d'Art Dramàtic surten del centre havent cursat un ventall molt ampli d'assignatures que els permet assolir un nombre considerable de competències que van des del treball pràctic fins a l'estudi acadèmic, humanístic i científic, la qual cosa els capacita per poder accedir a diferents sortides professionals. Aquestes sortides van des del treball artístic interpretatiu en teatre, cinema o televisió a la docència i la investigació especialitzada, passant per l'emprenedoria, la producció i gestió escènica, l'elocució i el doblatge, el *coaching* per a empreses o el desenvolupament d'esdeveniments relacionats amb la cultura, l'art i l'oci, entre d'altres.

Respecte al postgrau, el curs 2007-2008 conjuntament amb la Universitat de les Illes Balears (UIB) s'inicià el primer Postgrau en Gestió Escènica, de 200 hores lectives, dividit en un curs d'Expert Universitari en Gestió en Tècniques de Gestió Escènica de 100 hores i un altre d'Expert Universitari en Gestió d'Espais Escènics i Producció d'altres 100 hores. Aquest primer postgrau s'adreça a persones interessades en la gestió escènica, gerents, productors o adjunts a producció de companyies artístiques i persones interessades en la gestió pública o privada d'espais escènics i de la producció teatral.

L'acte inaugural del postgrau va consistir en una conferència impartida pel professor Xavier Marcé sota el títol: «El teatre públic i privat: una reconstrucció necessària».

L'entrada a l'EEES suposa obrir el camí perquè l'ESADIB dugui a terme una oferta de postgrau atractiva i innovadora amb la possibilitat d'oferir un Màster Oficial d'Arts Escèniques original i competitiu, per així completar els estudis del títol superior equivalent a grau i donar cabuda a altres persones interessades en el món de les arts escèniques d'altres branques del saber. Així mateix, l'estudi del postgrau, tant de màsters oficials com de títols propis, ha d'oferir estudis d'especialització

i professionalització en sectors relacionats amb les arts escèniques per crear ponts amb el teixit productiu de les Illes Balears, a fi de provocar un transvasament de professionals de l'art dramàtic a altres sectors professionals competitius.

També el nou marc europeu contempla dins el postgrau fer programes de doctorat compartits amb les universitats per incentivar les escoles superiors d'Art Dramàtic com a centres d'investigació en arts escèniques. Repte que també és al full de ruta de l'ESADIB.

4.2 L'estructura acadèmica i el personal docent

L'ESADIB està estructurada pels òrgans de govern del centre i pels departaments dirigits pels caps de departament.

Des dels començament es varen crear òrgans de govern unipersonals i òrgans de govern col·legiats, com estableix el RD 2732/86, de 24 de desembre, sobre òrgans de govern dels centres públics d'ensenyaments artístics, BOE núm. 8, de 9 de gener de 1987, i núm. 9, d'11 de febrer de 1987, i la Llei orgànica 2/2006, d'educació (LOE), de 3 de maig. Els òrgans són els següents:

- Òrgans unipersonals de govern: l'equip directiu format pel director acadèmic, el cap d'estudis i el secretari acadèmic.

- Òrgans col·legiats de govern: el claustre de professors.

L'ESADIB s'organitza en departaments, pel que fa al professorat. En aquests moments té quatre departaments: Interpretació, Moviment, Veu i música i Teoria teatral.

Els departaments són les unitats bàsiques encarregades d'organitzar i desenvolupar la recerca i els ensenyaments propis de la seva àrea de coneixement, es constitueixen per àrees de coneixement afí i agrupen tots els docents que tenen una especialitat que s'hi correspongui. Són membres del departament el cap de departament i el professorat que hi estigui adscrit.

La creació, la modificació, la denominació i la supressió dels departaments corresponen al Patronat a proposta motivada de l'equip directiu, oïts els departaments que en puguin resultar afectats.

Quant al professorat, la plantilla docent es compon de professorat d'àrea de coneixement, professorat interí (a temps parcial i complet) i professorat especialista. També l'ESADIB ha comptat des del seu naixement amb professorat convidat i visitant, és a dir, professorat europeu de reconegut prestigi internacional que imparteix una o més assignatures concretes. Aquest fet ha enriquit molt l'oferta formativa de qualitat i d' excel·lència, fomentant l'eix de la internacionalització del centre.

Ara bé, per contraposició, una de les mancances més significatives pel que fa al personal docent del centre és no comptar després de nou anys amb professorat titular fix. Un fet difícil d'entendre, incomprensible es podria dir, i que fa que sigui, desgraciadament, l'única ESAD espanyola que no té professorat titular després de quasi deu anys d'història i que ja té sis promocions de titulats en Art Dramàtic.

Sense professorat fix es fa difícil assolir plenament els objectius establerts pel marc de l'Espai Europeu de l'Educació Superior. Encara així i malgrat aquesta mancança, l'ESADIB amb el seu equip docent de qualitat ha demostrat que és al capdavant de les escoles superiors d'Art Dramàtic més competitives i innovadores de l'Estat espanyol.

4.3 Altres programes de formació

A més de la formació reglada articulada pel títol superior i els estudis de postgrau, l'ESADIB també contempla des dels seus inicis una oferta formativa complementària amb altres programes educatius, que són els següents: cursos de formació permanent, cursos de formació contínua per a professionals, cursos d'iniciació i cursos organitzats conjuntament amb altres institucions.

A continuació, explicam a grans trets aquests programes.

a) *Formació permanent*. Són cursos impartits per professorat de l'ESADIB i destinats a persones més grans de 16 anys interessades en l'art dramàtic.

b) *Formació contínua*. Són cursos amb professorat especialista de reconegut prestigi i destinats a professionals de les arts escèniques. Sergi López, Jorge Picó, Norman Taylor, Philippe Gaulier i Philippe Peychaud són alguns dels professors que han fet cursos en aquest programa formatiu.

c) *Cursos d'iniciació*. Aquests cursos estan adreçats a la formació inicial en art dramàtic i estan impartits per professorat de l'ESADIB.

d) *Cursos organitzats conjuntament amb altres institucions i entitats*. Al llarg dels anys s'han dut a terme cursos organitzats amb altres institucions, amb la Fundació Teatre Principal de Palma, per exemple, amb la qual s'han fet tallers d'escriptura dramàtica durant els cursos 2007-2008 i 2008-2009, o amb la Universitat de les Illes Balears (UIB), amb un curs d'iniciació al teatre el curs 2014-2015.

5. EIX DE LA RECERCA I LA INNOVACIÓ

5.1 L'ESADIB com a centre d'investigació en arts escèniques

L'entrada dels centres superiors d'Art Dramàtic en el marc de l'Espai Europeu de l'Educació Superior (EEES) ha suposat la creació de noves relacions entre l'aprenentatge i la investigació. El Reial decret 630/2010, de 14 de maig, pel qual es regula el contingut bàsic dels ensenyaments artístics superiors d'art dramàtic, establerts per la LOE 2/2006, de 3 de maig, destaca la importància de la consolidació de línies d'investigació i creació respecte a les arts escèniques, i la importància de la formació de creadors i investigadors en aquest camp artístic. A més a més, segons l'article segon del dit reial decret els centres d'ensenyaments superiors artístics d'Art Dramàtic hauran de fomentar programes d'investigació científica i tècnica propis d'aquesta disciplina per contribuir a la generació de coneixement i innovació en aquest àmbit.

El nou marc europeu, per tant, posa les bases, legitima i impulsa possibles programes d'investigació sobre la creació artística en el camp de les arts escèniques. Fet que permet plantejar estratègies d'investigació sobre la pràctica artística que poden aprofundir en territoris científics no explorats des de la investigació habitual centrada principalment en les metodologies humanístiques. Estam parlant de la investigació sobre la pràctica artística i la pràctica artística com a investigació (Practice as Research), un camp amb moltes possibilitats d'estudi amb propostes que combinen la teoria amb la pràctica artística i que conformen projectes d'investigació-creació innovadors i competitius que estan donant resultats molt satisfactoris dins el marc europeu i americà.

Seguint aquestes directrius, l'ESADIB pretén promoure programes i projectes de recerca competitius dins el camp de les arts escèniques, a fi de poder gestionar i col·laborar en projectes R+D+I i crear possibles convenis amb altres centres de recerca en arts escèniques nacionals i internacionals. A més a més, la intenció del centre és que el professorat pugui gestionar i col·laborar com a personal investigador en projectes de recerca competitius.

Davant aquest repte, l'equip directiu de ESADIB va plantejar per al curs 2012-2013 la creació d'un espai de recerca i innovació en arts escèniques: l'espai ERIC, Espai de Recerca, Innovació i Creació.

5.2 Projectes i grups de recerca

L'Espai de Recerca, Innovació i Creació (ERIC) de l'ESADIB és un espai-laboratori de creació i recerca de les arts escèniques en el qual es volen promoure projectes d'investigació-creació per a titulats superiors d'Art Dramàtic de les Illes Balears.

Aquesta proposta suposa un primer pas per obrir l'ESADIB cap a l'espai de postgrau seguint els objectius de l'adaptació d'aquests estudis a l'EEES mitjançant programes d'investigació en el camp de les arts escèniques. Els seus objectius són els següents:

a) Promoure la formació de nuclis de creació escènica, la interrelació de graduats, la reflexió i la investigació en l'àmbit teatral que permeti donar continuïtat als estudis superiors i que sigui una plataforma d'experimentació i divulgació de la creació artística.

b) Servir com a espai d'experimentació per als graduats d'Interpretació per aprofundir en les tècniques actorals, a més de descobrir nous mètodes interpretatius i de reflexionar sobre la dramatúrgia de l'actor.

c) Establir convenis amb altres espais escènics o laboratoris teatrals nacionals i internacionals per enriquir els projectes d'investigació mitjançant el diàleg artístic.

d) Incentivar i estimular l'emprenedoria i el desenvolupament empresarial dins el camp de les arts escèniques a partir de la creació de nuclis artístics innovadors.

e) Impulsar la creació de grups de recerca en arts escèniques i crear noves línies d'investigació a partir de la pràctica performativa.

f) Generar projectes de recerca innovadors i competitius.

A partir de la configuració de l'Espai de Recerca, Innovació i Creació, es va crear un nucli d'investigadors conformat amb professors doctors i professorat amb el Diploma d'Estudis Avançats (DEA) que, en aquests moments, està duent a terme la seva tesi doctoral. Aquest grup de recerca ha centrat la seva tasca investigadora sobre la temàtica següent: els processos de creació escènica.

Aquest grup reuneix investigadors i creadors per a l'estudi de la producció escènica des de la perspectiva del seu procés d'elaboració, posant especial atenció al procés creatiu de l'actor, però tenint en compte els altres agents de la nòmina teatral, com el director d'escena o l'escenògraf, a partir de la recerca experimental i/o l'estudi analític i crític, confrontant la pràctica artística amb els fonaments teòrics i científics que la sustenten des de les diferents àrees de coneixement.

El grup treballa en les següents línies de recerca:

- El processos de creació escènica: metodologies d'anàlisi i fonaments científics

- El procés creatiu de l'actor: tècniques, dramatúrgia i fonaments científics

- Poètiques escèniques del cos i la veu

- La pedagogia de l'actor: principis, models i escoles pedagògiques

- Història dels mètodes interpretatius

La investigació dels processos creatius artístics des de la perspectiva de les arts escèniques suposa una línia nova, innovadora i original que, en aquests moments, no es dóna en cap altre indret de l'Estat espanyol, és a dir, el grup de recerca de l'ESADIB és l'únic en el nostre país sobre aquesta temàtica, i dóna resposta als interessos expressats pels centres d'ensenyaments artístics superiors d'Art Dramàtic i les universitats amb graus d'Arts Escèniques d'iniciar línies d'investigació sobre la pràctica artística.

A nivell europeu sí trobam grups emergents i consolidats en aquesta temàtica que donen fruits artístics i científics molt interessants. Podem destacar els programes de màster, doctorals i postdoctorals centrats en la pràctica escènica com a recerca (Practice as Research) en els següents centres: E-MAPS, European Research in Performer Studies, programa de postgrau interuniversitari de la Universitat de Malta, La Sapienza de Roma, París XIII, Universitat de Montfort de Leicester a Gran Bretanya i l'Institute for Cultural Studies de Polònia; programa de màster i doctorat en Theatre Practice de la Universitat d'Exeter a Gran Bretanya; programa de màster i doctorat en Performance Research del departament de drama del Goldsmiths University of London; programes de màster i doctorat Acting, Phisical Acting, Classical Acting al Central School of Speech and Drama University of London; programa Theatre Studies a la Utrecht University, entre d'altres.

Així mateix, a Hispanoamèrica també hi ha grups de recerca especialitzats en els processos de creació escènica en les següents universitats: grup Processos de criaçao cênica de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Laboratori Interdisciplinar de Pesquisa Artes Cênicas de l'Instituto de Artes UNICAMP de Campinas; grup Núcleo de Pesquisa sobre Processos de Criaçao Artistica i Poéticas teatrais del Centro de Artes de la Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC (Brasil), entre d'altres.

El primer projecte que el grup de l'ESADIB s'ha proposat dur a terme seguint les línies de recerca establertes ha estat el següent: «El procés creatiu de l'actor. Tècniques, dramatúrgia i fonaments científics».

Aquest projecte respon als interessos del grup sobre la pràctica actoral i suposa la creació d'una línia de recerca única a l'Estat espanyol per a l'especialitat de més demanda en els estudis d'Art Dramàtic a nivell nacional i internacional com és la d'Interpretació, especialitat que compta amb el major nombre d'alumnes matriculats en aquests estudis i l'única que s'imparteix, en aquests moments, a l'ESADIB. El projecte pretén estudiar el procés de creació de l'actor des de la concepció de cos viu que es posa en acció en un temps i espai determinat, analitzant les possibilitats emotives i expressives que pot transmetre a partir de l'entrenament del seu cos i la seva veu.

L'estudi de l'actor, a més a més, planteja el qüestionament del marc metodològic per dur a terme aquesta exploració. El laboratori teatral es presenta com el medi més adient per dur a terme aquest treball d'investigació. El laboratori, com han demostrat els mestres de l'escena del segle XX, és un espai on la creativitat i la investigació es donen la mà, tot arribant a configurar nuclis artístics que presenten propostes innovadores.

Com a primera acció de la investigació, el grup va proposar la posada en marxa al llarg de 2013 de dos laboratoris actorals per a graduats en Art Dramàtic per tal d'indagar sobre el procés de creació a partir dels dos components que utilitza l'intèrpret per actuar: la paraula i el moviment, el gest. Aquesta recerca es va poder dur a terme gràcies a haver aconseguit l'acció especial R+D de Fons Europeus de Desenvolupament Regional (FEDER) Laboratoris teatrals com a espai de recerca, innovació i creació artística. Aquesta ajuda va ser guanyada per concurs a la convocatòria d'accions especials de la Conselleria d'Educació, Universitats i Cultura del Govern de les Illes Balears 2012-2013.

Com a resultats de la recerca, a part del treball realitzat en els dos laboratoris amb especialistes nacionals i internacionals en la matèria, es va crear un espectacle escènic *Tardor en el jardí de l'Hades* i es va publicar el llibre de la col·lecció Quaderns d'investigació escènica: *L'actor: de l'art a la ciència* (Fons, 2013).

La intenció de l'ESADIB és seguir desenvolupant projectes d'investigació preformativa que suposin l'experimentació en el camp de les arts escèniques i puguin ser transferits els resultats de la recerca al teixit productiu de la comunitat mitjançant nuclis de creació professionals competitius.

6. EIX DE LA INTERNACIONALITZACIÓ

6.1 Programes de mobilitat

El 2009 l'escola va rebre la concessió de la Carta ERASMUS d'Educació Superior (ECHE), fet que va permetre començar l'intercanvi amb altres escoles superiors d'Art Dramàtic europees per consolidar la vocació internacional del centre.

D'aquesta manera, l'ESADIB com a institució d'educació superior en possessió de la Carta ERASMUS pot sol·licitar ajudes per a la mobilitat, això suposa activar programes d'intercanvi internacional i establir acords bilaterals amb altres institucions educatives. La Carta ERASMUS va ser renovada per al període 2014-2020.

A més a més, el programa que ha aprovat el Parlament europeu per al període 2014-2020 integrarà tots els programes existents en el Programa d'Aprenentatge Permanent, els Programes d'Educació Superior Internacional i el Programa de Joventut en Acció.

En aquests moments, l'ESADIB té acords bilaterals amb les següents escoles superiors d'Art Dramàtic europees:

a) Akadémia umení v Banskej Bystrici / AKU. Banska Bystrica, Eslovàquia.

b) Escola Superior de Artes e Design / ESAD. CR-IPL. Caldas da Rainha, Portugal.

c) Escola Superior de Teatro e Cinema. Lisboa, Portugal.

d) National Centre for Circus Arts. Londres.

e) Hochschule für Künste im Sozialen Ottersberg. Ottersberg, Alemanya.

f) Music and Dance Faculty of the Academy of Performing Arts in Prague. Praga, República Txeca.

L'activació de l'eix de la mobilitat ha provocat que alumnes de l'ESADIB puguin realitzar estades en aquests centres europeus de reconegut prestigi i que alumnes d'aquests centres coneguin la realitat formativa del nostre centre. L'ESADIB continua en aquests moments treballant per fer nous acords bilaterals amb altres escoles europees per poder obrir molt més l'intercanvi internacional.

6.2 Col·laboració internacional

L'ESADIB, tot i ser un centre de formació superior jove, té una clara vocació internacional, la qual cosa fa que tingui com un dels seus objectius prioritaris afavorir la internacionalització del centre a partir de programes de mobilitat i col·laboració amb institucions d'altres països per dur a terme projectes formatius i de recerca.

En aquesta línia, el centre participarà mitjançant el professor Dr. Martí Fons en un projecte de recerca internacional denominat Arts escèniques i ciència. Aquest projecte d'investigació es començarà aquest any de 2015 i es durà a terme entre la Universitat Paul Valery de Montpeller, la Universitat de La Sapienza de Roma, la Universitat de Kent a Canterbury i la Universitat Stony Brook de Nova York. Serà una línia de investigació pionera en el món de la recerca en arts escèniques internacional, i que treballarà a partir de l'anàlisi dels processos creatius escènics des de la vessant de les neurociències cognitives. Això suposarà la interrelació de la pràctica artística amb els fonaments científics i neurocientífics que la sustenten.

Un projecte innovador que pot suposar posar a l'ESADIB com a centre de referència en formació i investigació dins el camp de la recerca internacional.

Aquest exemple expressa clarament la necessitat de fomentar la col·laboració internacional de l'escola amb altres centres i institucions internacionals, una acció imprescindible per poder assolir plenament les competències com a centre superior artístic.

7. EIX DE LA TRANSFERÈNCIA DEL CONEIXEMENT

7.1 Foment a la creació artística

L'ESADIB és principalment un centre superior d'educació artística, per tant, la línia bàsica és la formació qualificada de professionals de les arts escèniques. El centre dota els alumnes i futurs professionals de tota una sèrie de competències pràctiques i teòriques per desenvolupar la seva feina des de la qualitat i el rigor artístic.

El perfil de l'estudiant d'Art Dramàtic és el d'un artista, creador, intèrpret que integra els seus coneixements expressius, així com els seus recursos cognitius i emocionals, per posar-los al servei de l'espectacle. A més a més, aquests estudis ajuden l'alumne a desenvolupar una visió artística personal que es combina amb altres artistes participant en un projecte artístic comú.

Les sortides professionals dels graduats en Interpretació, itinerari Textual, estan orientades en primer lloc a treballar com a actor o actriu en els diferents àmbits professionals: teatre, televisió i cinema. Però el projecte pedagògic del centre va més enllà d'aquestes primeres sortides professionals. Anem a explicar-ho més detingudament.

La formació actoral desenvolupada a l'ESADIB no només se centra en l'actor com a intèrpret sinó que també educa l'actor com a creador. Aquesta darrera vessant, l'actor-creador, es considera fonamental per als temps actuals.

L'actor graduat en Art Dramàtic ha de poder dur a terme els seus propis projectes artístics i tenir la capacitat de crear espectacles competitius i innovadors. El pensament original no es basa en fer molt bé una feina que ja fan el altres, sinó en fer una cosa diferent. Per tant, la perspectiva de l'actor o l'artista com a creador autònom obre un ventall de possibilitats laborals molt ampli.

L'actor-creador es presenta com un emprenedor i un innovador.

El pla d'estudis de l'especialitat d'Interpretació que desenvolupa l'escola permet donar una visió integral del món de les arts escèniques a l'alumne amb assignatures com Dramatúrgia, Producció i gestió teatrals, Didàctica de l'expressió dramàtica i Escenificació, a part, òbviament, de les assignatures pròpiament de la interpretació, el moviment i la veu. Aquesta formació integral permet que el futur professional d'Art Dramàtic pugui ser un productor de projectes artístics, un escriptor teatral o un guionista, un *coach* per a empreses o un director d'esdeveniments culturals i artístics relacionats amb el teixit empresarial i productiu de la comunitat.

També el graduat pot orientar la seva carrera a la investigació en el camp de les arts escèniques seguint els estudis de postgrau o a la docència especialitzada.

Així mateix, es fa del tot necessari que els titulats superiors en Art Dramàtic es puguin integrar perfectament en el teixit educatiu de la Comunitat Autònoma, participant com a docents a tots el nivells d'aprenentatge reglat (primària, secundària i batxillerat) de matèries relacionades amb les arts escèniques, especialment en el batxillerat d'arts escèniques. Els titulats d'Art Dramàtic són, sense cap dubte, els professors plenament capacitats per impartir les assignatures d'arts escèniques d'aquest batxillerat, que serveix de via d'accés per cursar els estudis superiors que imparteixen les escoles superiors d'Art Dramàtic.

El ventall de sortides professionals, com podem veure, no només es basa en el treball purament interpretatiu, amb aquesta visió global i integradora els estudis d'Art Dramàtic permeten arribar a altres espais professionals.

7.2. Relacions institucionals i iniciatives de col·laboració amb el teixit productiu i empresarial

Per afavorir la inserció dels nostres graduats al món professional, l'ESADIB al llarg dels anys ha establert relacions amb altres institucions autonòmiques i nacionals, així mateix també ha obert ponts de col·laboració amb el món empresarial de les Illes Balears.

L'escola té previst durant els propers cursos començar a oferir dins els estudis conduents al títol superior el programa de pràctiques externes per als alumnes. Les pràctiques externes permetran a l'alumnat del centre aproximar-se al món professional mitjançant acords amb empreses del món teatral i audiovisual.

Així mateix, l'ESADIB ha establert relacions amb institucions com la Fundació Teatre Principal de Palma per a la presentació dels tallers de 4t curs, els teatres municipals de Palma, els teatres de la part forana, la Universitat de les Illes Balears (UIB), l'Associació d'Actors i Actrius Professionals de les Illes Balears (AAAPIB), el Conservatori Superior de Musica de les Illes Balears i l'Escola Superior de Disseny de les Illes Balears, entre d'altres. Durant aquests anys, tant les institucions relacionades amb les arts en general, com les especialitzades en les arts escèniques i les arts audiovisuals han obert vies de diàleg i col·laboració amb el centre.

El teixit productiu i empresarial de les Illes Balears també s'ha interessat pels titulats de l'escola. S'han iniciats interessants relacions professionals amb el sector de l'hoteleria per poder crear espectacles d'alta qualitat artística en hotels temàtics, tot afavorint una oferta diferent i donant una sortida laboral als titulats en Art Dramàtic. Una comunitat com la de les Illes Balears abocada al sector serveis, a l'oci i al turisme, la creació d'esdeveniments artístics de qualitat realitzats per equips creatius professionals pot donar una oferta complementària, innovadora i original. Alguns hotels temàtics ja han treballat amb graduats de l'ESADIB, col·laboració que ha donat uns resultats molt interessants.

També s'han dut a terme estratègies de col·laboració de l'ESADIB amb les escoles de teatre de les diferents illes. Per una banda, l'ESADIB ha tingut i té alumnat de Menorca, Eivissa i Formentera, i per una altra, el professorat del centre també ha participat i participa com a docent a les escoles de les altres illes, com l'Escola d'Art Dramàtic de Menorca. La intenció del centre és establir llaços cada vegada més estrets entre les illes, tot fomentant un assessorament de l'ESADIB als centres d'arts escèniques de Menorca, Eivissa i Formentera.

Així mateix, l'ESADIB també pretén, en els propers anys, dur a terme convenis de col·laboració amb altres centres i institucions nacionals i internacionals de reconegut prestigi dins el camp de l'Art Dramàtic per fomentar programes de formació i recerca i connectar els nostres alumnes i graduats amb altres realitats professionals.

8. REPTES DE FUTUR DEL CENTRE

Una vegada presentats i analitzats els eixos estratègics sobre els quals treballa l'ESADIB en aquests moments, cal mirar cap al futur. És necessari formular quins són els reptes que té el centre per aconseguir la seva completa integració al marc europeu de l'educació superior, l'EEES, i per poder ser un centre de formació i investigació en arts escèniques de referència nacional i internacional. A continuació, destacarem quins són els punts fonamentals al respecte:

a) La consolidació d'una plantilla estable de professorat. Es fa del tot necessari consolidar una plantilla docent per al centre amb la convocatòria de concursos d'oposició a places de professors titulars per part de la Fundació ESADIB. Després de nou anys de feina, l'escola ha de contemplar un professorat estable i fix per poder dur a terme projectes educatius i de recerca a llarg termini. No és possible assolir plenament els objectius dels centres superiors europeus respecte als estudis superiors i de postgrau, així com la posada en marxa de projectes de recerca competitius, si no es té una plantilla de professorat titular.

b) La creació d'una oferta de postgrau, amb màsters oficials i postgraus de títols propis, competitiva i de qualitat.

c) L'activació de programes de doctorat conjuntament amb les universitats que estiguin interessades a dur a terme investigació en el camp de les arts escèniques.

d) Creació de grups de recerca competitius, a fi de potenciar la línia de la recerca performativa, és a dir, la investigació sobre la pràctica artística i la pràctica artística com a investigació.

e) Participar en projectes de R+D+I nacionals i internacionals relacionats amb les arts escèniques.

f) Continuar la línia de publicacions de llibres d'investigació sobre les arts escèniques iniciada amb *L'actor. De l'art a la ciència* de la col·lecció Quaderns d'Investigació Escènica.

g) Desenvolupar la internacionalització del centre amb programes de mobilitat i acords de col·laboració amb organismes internacionals.

h) Fomentar la inserció dels nostres titulats dins el món professional mitjançant el foment de pràctiques amb empreses, laboratoris de creació amb institucions relacionades amb el món artístic, ajudes a l'emprenedoria i als projectes d'innovació escènica i col·laboracions amb el teixit empresarial de les Illes Balears.

i) Dur a terme una política dinàmica de relacions institucionals amb els agents polítics, socials i culturals de les Illes Balears per potenciar l'ESADIB com a centre cultural i artístic de referència.

9. A MANERA DE CONCLUSIÓ

Aquest estudi ha volgut mostrar la realitat de l'Escola Superior d'Art Dramàtic de les Illes Balears, l'ESADIB, analitzant el seu passat, la situació actual en què es troba i les línies estratègiques que du a terme des de la formació, la recerca, la internacionalització i la transferència dels coneixements, per arribar a marcar un full de ruta de quins han de ser el reptes de futur que ha d'assolir el centre.

El centre és jove, el 2016 complirà deu anys de la seva creació, però durant aquests anys han passat per les seves aules cent vuitanta-nou alumnes, setanta-cinc dels quals ja s'ha graduat.[1] En tan pocs anys l'escola ha aconseguit col·locar-se com una de les més importants del país, tot apostant per la formació de qualitat i la creació de projectes innovadors i competitius. Però encara li queden molts d'objectius per dur a terme, per tant, es fa del tot necessari consolidar el centre amb una plantilla docent estable per afrontar els nous reptes que ens marca l'entrada a l'Espai Europeu Superior de l'Educació (EEES).

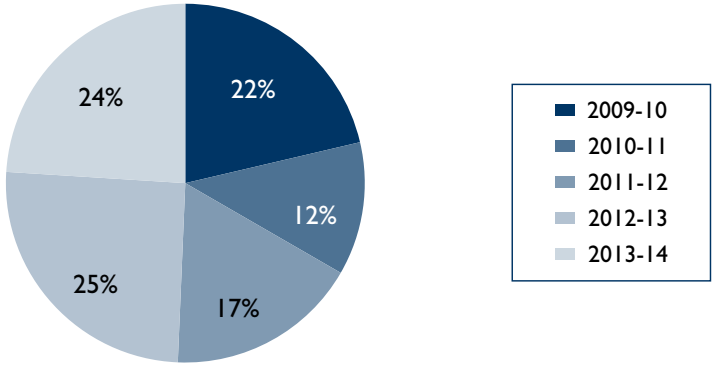
L'ESADIB ha de ser el centre de referència en tot el relacionat amb les arts escèniques de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears. Com a centre de referència ha de desenvolupar les tasques d'òrgan consultiu i estar perfectament relacionat amb tots els organismes, institucions i agents professionals del sector. Quant a l'àmbit acadèmic, per dur terme satisfactòriament els estudis superiors d'Art Dramàtic l'oferta s'ha d'ampliar amb l'activació de l'espai de postgrau, els programes d'internacionalització i els projectes nacionals i internacionals d'investigació en el camp

[1] Per veure els nombre d'alumnes graduats en Art Dramàtic que han sortit de l' ESADIB des de la primera promoció podeu consultar el gràfic que es troba a l'annex d'aquest estudi.

de les arts escèniques. Si anam per aquests camins podrem aconseguir amb excel·lents resultats el que el futur dels ensenyaments artístics superiors europeus ens proposa.

10. ANNEX

Gràfic 1: Nombre de graduats en Art Dramàtic des de la primera promoció del centre fins al curs 2013-2014



Total: 75 alumnes

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

ACESEA (2010). *Las enseñanzas artísticas superiores. Legislación*. Madrid: ACESEA.

Fullana, P. (2012). *Projecte Acadèmic ESADIB 2012-2013*.

Fons, M. (ed.) (2013). *L'actor: de l'art a la ciència*. Quaderns d'Investigació Escènica, 1. Palma: ESADIB-Govern de les Illes Balears.

Fundació Teatre del Mar (2006). *Projecte ESADIB. Proposta de model d'Escola Superior d'Art Dramàtic de les Illes Balears. ESADIB.07*.

Molinet, C. (2006). *Projecte Executiu ESADIB 2006-2008*.

(2008). *Projecte Executiu ESADIB 2008-2010*.

Disseny i projectes d'aprenentatge-servei

Maria del Pilar Rovira

Irene Mestre

Maria F. Abando

RESUM

Els projectes d'aprenentatge-servei són una pràctica organitzada que desenvolupa simultàniament un projecte educatiu i un projecte social, i que combina en un únic projecte integral de manera holística l'aprenentatge acadèmic, el servei a la comunitat i la pràctica reflexiva. Es tracta d'una forma d'entendre l'educació, de conèixer les necessitats reals d'un col·lectiu i de transformar l'entorn. L'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears participa activament en activitats solidàries i de cooperació amb el tercer sector a través dels projectes d'aprenentatge-servei. Utilitza la metodologia projectual per integrar l'aprenentatge acadèmic amb el servei a la comunitat i, d'aquesta manera, assolir diferents competències transversals del títol superior de disseny.

RESUMEN

Los proyectos de aprendizaje-servicio son una práctica organizada que desarrolla simultáneamente un proyecto educativo y un proyecto social, combinando, así, en un único proyecto integral, de manera holística, el aprendizaje académico, el servicio a la comunidad y la práctica reflexiva. Se trata de una forma de entender la educación, conocer las necesidades reales de un colectivo y transformar el entorno. L'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears participa activamente en actividades solidarias y de cooperación con el tercer sector a través de los proyectos de aprendizaje-servicio. Utiliza la metodología de proyectos para integrar el aprendizaje académico con el servicio a la comunidad y, de esta manera, desarrollar diferentes competencias transversales del título superior de diseño.

1. INTRODUCCIÓ

Recentment, la Unió Europea s'interessa pel disseny com a política comunitària d'innovació, per la qual cosa va iniciar el 2009 un projecte europeu titulat «Design as a driver of user-centred innovation» (el disseny com a motor de la innovació centrat en l'usuari), que va donar lloc a:

- un document de treball (7 d'abril de 2009);
- una consulta en línia (maig-juny de 2009), i
- un informe de resultats (octubre de 2009).

També va donar lloc a:

- la promoció d'una iniciativa, l'European Design Innovation Initiative (2011), per explotar el potencial del disseny com a innovació no tecnològica;
- la creació de l'European Design Leadership Board, un grup de treball integrat per quinze experts de diferents àmbits del disseny, la indústria i la universitat (2012), i
- la publicació d'un nou informe amb 21 recomanacions o consells interconnectats per al creixement i la prosperitat de la Unió Europea, distribuïts en sis àrees per desenvolupar accions estratègiques de disseny, i que respon a tres reptes clau (setembre de 2012).

Sobre la base de tota aquesta documentació, finalment, la Comissió Europea va presentar un pla d'acció amb l'objectiu de promoure el disseny en les polítiques d'innovació per impulsar el creixement i la creació d'ocupació a Europa (23 de setembre de 2013).

I tot això perquè el disseny és un important agent econòmic, una eina que millora la competitivitat, un factor d'innovació no tecnològica per a la vida quotidiana i un complement imprescindible per a la innovació tecnològica en l'economia occidental.

En aquest article, feim nostra una de les darreres definicions proposades per la comunitat professional i científica europea, recollida en un informe presentat per l'European Design Leadership Board i titulat *Design for Growth & Prosperity* (2012), que percep el disseny «com una activitat de la innovació centrada en l'usuari al llarg del procés de definició de nous productes i serveis, com un sector professional i especialitzat de l'activitat econòmica desenvolupada per professionals capacitats i qualificats, i com una eina per als negocis i el creixement de les organitzacions al més alt nivell estratègic. A més dels seus beneficis econòmics, el disseny també inclou un comportament sostenible i responsable que contribueix positivament a una societat innovadora i a una millora en la qualitat de vida» (Thomson i Koskinen, 2012, p. 77; traducció lliure).

2. EL DISSENY COM A SECTOR DE L'ACTIVITAT ECONÒMICA

Tot i el gran, encara que indirecte, impacte socioeconòmic del disseny, hi ha pocs indicadors en estadístiques oficials (excepte en l'àrea de protecció jurídica del disseny, que realment només afecta el disseny gràfic, el disseny de moda i el disseny de producte).

Durant la darrera meitat del segle XX dos grans organismes internacionals, l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmics i l'Organització Internacional del Treball, varen començar a considerar el disseny com a objecte d'estudi i estan desenvolupant indicadors per quantificar la població de dissenyadors (per a totes les especialitats), encara que sense oferir dades concretes.

D'altra banda, el Bureau of European Design Associations estimava que el 2007 exercien la seva activitat a Europa uns 447.000 dissenyadors (sense distingir-ne l'especialitat). Segons aquesta mateixa font, varen generar uns ingressos bruts per volum de negocis de 36 mil milions d'euros, quantitat que representava una forquilla del Producte Interior Brut que anava des del 0,01% de Grècia, passant pel discret 0,09% d'Espanya, fins al 0,99% del Regne Unit. Aquestes mateixes dades es repeteixen en diferents documents encarregats per la Comissió Europea, com el document de treball *Design as a diver of user-centered innovation* (2009), l'informe *Design for Growth & Prosperity* (2012) o el document de treball *Aplicació d'un pla d'acció per a la innovació en matèria de disseny* (2013), però sense actualitzar.

Uns anys abans, pel que fa al territori espanyol, la Federació Espanyola d'Entitats de Promoció del Disseny va estimar que el col·lectiu de dissenyadors professionals espanyols estava integrat, el 2001, per unes 20.000 persones, repartides en diferents àrees. El col·lectiu més nombrós el conformen

els professionals del disseny d'interiors (32,4%), seguits pels de disseny gràfic (30,3%), els de disseny multisectorial (16,2%), els de disseny de producte (12,2%) i els de disseny de moda (8,9%). Segons aquest mateix estudi, la facturació del sector a Espanya supera els 800 milions d'euros, tot i que es tracta d'una informació esbiaixada i només per a l'àmbit nacional, ja que Espanya només exporta disseny en casos puntuals per un valor inferior als 6 milions d'euros.

L'estudi estratègic *El disseny a Espanya* (2001), de la Federació Espanyola d'Entitats de Promoció de Disseny, és l'únic estudi destacable a Espanya. S'han publicat altres estudis nacionals però s'han limitat a valorar l'impacte del disseny en les empreses espanyoles, l'ús que han fet diferents empreses del disseny i com ha influït en els seus resultats; el darrer, editat per l'Observatori Espanyol del Disseny, es titula *Estudi: El valor econòmic del disseny* (2012).

Finalment, les dades estadístiques del Directori Central d'Empreses per a 2014, proporcionades per l'Institut Nacional d'Estadística, reflecteixen la realitat del sector i ens ajuden a estimar que el pes específic del disseny com a activitat econòmica respecte del total de les empreses espanyoles és mínim, una mitjana d'un 0,06% constant des de 2011 (taula 1).

Quadre 1: Empreses per activitat principal (valors absoluts i percentatges)

	Espanya		Illes Balears	
	Total CNAE-2009	Classe M.74.1 CNAE-2009	Total CNAE-2009	Classe M.74.1 CNAE-2009
2008	3.422.239	1.938 - 0,06%	93.335	29 - 0,03%
2009	3.355.830	1.814 - 0,05%	91.826	25 - 0,03%
2010	3.291.263	4.181 - 0,13%	89.562	144 - 0,16%
2011	3.250.576	2.092 - 0,06%	87.461	73 - 0,08%
2012	3.199.617	1.942 - 0,06%	85.372	73 - 0,08%
2013	3.146.570	1.872 - 0,06%	85.044	64 - 0,07%
2014	3.119.310	1.978 - 0,06%	84,270	75 - 0,09%

Font: Directori Central d'Empreses (Institut Nacional d'Estadística), dades de l'1 de gener.

En vista d'aquestes dades, sembla que l'any 2010 marca un punt d'inflexió, atès que es produeix un augment significatiu de les empreses en aquest epígraf, que gairebé multiplica per sis els valors d'altres anys. Creim que aquest pic està provocat per dos fets puntuals:

- el pas de la CNAE-93 Rev.1 a la CNAE-2009, que quantifica totes les especialitats de disseny juntes, i
- la crisi mundial.

Opinam que l'augment d'empreses de disseny està directament relacionat amb la reducció de la plantilla de treballadors a les empreses ja existents, a causa de la crisi que desemboca en la implantació del fenomen de l'*outsourcing* (externalització dels serveis de disseny). El 2011, el nombre

d'empreses de disseny disminueix pràcticament a la meitat, tot i que s'estabilitza relativament a partir de 2012.

Aquesta anàlisi no seria completa si no valorava l'impacte del disseny en les diferents comunitats autònomes, en atenció al nombre d'empreses que desenvolupen aquesta activitat (taula 2).

Quadre 2: Empreses per activitat principal: classe M.74.1 CNAE-2009
activitats de disseny especialitzat (en percentatges)

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Catalunya	20,01	24,04	30,14	29,83	28,01	29,43	30,08
País Basc	28,22	30,65	12,72	13,58	14,68	16,24	16,84
Comunitat de Madrid	16,31	16,32	17,68	16,49	16,68	16,08	15,93
Comunitat Valenciana	7,59	7,33	8,80	8,89	9,01	9,19	8,34
Andalusia	5,68	5,18	7,63	7,74	7,26	6,36	6,17
Galícia	2,99	2,76	3,90	3,82	4,12	4,54	4,25
Illes Balears	1,50	1,38	3,44	3,49	3,76	3,42	3,79
Aragó	2,12	2,09	2,46	2,68	2,63	2,94	2,63
Castella i Lleó	1,75	1,65	2,32	2,15	2,42	2,14	1,87
Castella-la Manxa	1,29	1,27	1,77	1,77	1,70	1,98	1,87
Canàries	1,08	1,10	2,25	2,29	2,27	1,76	1,82
Principat d'Astúries	1,03	1,16	1,46	1,82	2,01	1,66	1,42
Regió de Múrcia	1,03	1,21	1,41	1,48	1,24	1,12	1,57
La Rioja	0,62	0,72	0,84	0,91	1,08	0,96	0,91
Cantàbria	0,62	0,77	1,08	0,86	0,88	0,91	0,91
Comunitat Foral de Navarra	1,81	1,93	1,65	1,63	1,34	0,69	0,86
Extremadura	0,36	0,44	0,38	0,53	0,88	0,53	0,66
Ciutat Autònoma de Melilla	0,00	0,00	0,00	0,05	0,05	0,05	0,10
Ciutat Autònoma de Ceuta	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,05
TOTAL	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Font: Elaboració pròpia, a partir de dades del Directori Central d'Empreses (Institut Nacional d'Estadística), dades de l'1 de gener.

Per acabar, volem destacar que el disseny és una activitat econòmica predominantment urbana, ja que els estudis tendeixen a concentrar-se en grans ciutats, com s'intueix en el següent quadre (taula 3), que presenta un rànquing del disseny per comunitats autònomes (que encapçalen Catalunya, el País Basc i Madrid).

Entre un total de 19 comunitats i ciutats autònomes, les Illes Balears han escalat del desè al setè lloc en aquest rànquing autonòmic d'empreses de disseny (taula 3). Tot i que no consten estadísticament les raons d'aquesta situació, l'anàlisi del conjunt de les dades ens condueix a intuir diferents motius

pels quals les Illes Balears han pujat tres llocs, com són la crisi mundial, els reajustaments de plantilla a les empreses, la subcontractació (*outsourcing*) i l'increment de la demanda dels serveis oferts a les empreses (B2B, Business to Business) relacionades amb el sector turístic balear.

Quadre 3: Empreses per activitat principal: classe M.74.1 CNAE-2009 activitats de disseny especialitzat (rànquing)

	2008	2009	2010	2011	2012	2013
1	PV	PV	CT	CT	CA	CA
2	CT	CT	MD	MD	MD	PV
3	MD	MD	PV	PV	PV	CM
4	CV	CV	CV	CV	CV	CV
5	AN	AN	AN	AN	AN	AN
6	GA	GA	GA	GA	GA	GA
7	AR	AR	IB	IB	IB	IB
8	NC	NC	AR	AR	AR	AR
9	CL	CL	CL	CN	CL	CL
10	IB	IB	CN	CL	CN	CM
11	CM	CM	CM	AS	AS	AS
12	CN	MC	NC	CM	CM	CN
13	AS	AS	AS	NC	NC	MC
14	MC	CN	MC	MC	MC	RI
15	CB	CB	CB	RI	RI	CB
16	RI	RI	RI	CB	CB	NC
17	EX	EX	EX	EX	EX	EX
18	ML	ML	ML	ML	ML	ML

Font: Elaboració pròpia, a partir de dades del Directori Central d'Empreses (Institut Nacional d'Estadística), dades de l'1 de gener.

Nota: CT, Catalunya; MD, Comunitat de Madrid; PV, País Basc; CV, Comunitat Valenciana; AN, Andalusia; GA, Galícia; IB, Illes Balears; AR, Aragó; CN, Canàries; CL, Castella i Lleó; AS, Principat d'Astúries; CM, Castella-la Manxa; NC, Comunitat Foral de Navarra; MC, Regió de Múrcia; RI, la Rioja; CB, Cantàbria; EX, Extremadura; CE, Ciutat Autònoma de Melilla; ML, Ciutat Autònoma de Ceuta.

En conclusió, encara que sigui molt difícil de quantificar el seu impacte, comprovam que el disseny és un sector de l'activitat econòmica generador de llocs de treball, que ràpidament s'ha adaptat a la situació econòmica nacional i internacional i ha canviat la seva condició jurídica. És una realitat que les empreses han reduït les seves plantilles, però sembla que aquests mateixos treballadors s'han convertit en *freelance* i han iniciat el seu propi negoci.

3. EL DISSENY AL SISTEMA EDUCATIU

El disseny és una variable important que fa compatible la sostenibilitat (social, medi ambiental, econòmica), la responsabilitat social corporativa i el benefici econòmic; per aquest motiu la Unió Europea recomana, tant al sector públic com al sector privat, que apostin encara més pel disseny, que desenvolupin competències i que apliquin mètodes per a la innovació en matèria de disseny en l'educació i la formació; però, reconeix que no hi ha un consens ampli sobre el disseny com a part integrant de l'educació, encara que, en certa manera, el disseny (Design Thinking, metodologia projectual, innovació) s'hagi incorporat als sistemes educatius, tot i que no de manera adequada.

Això és el que la Unió Europea recomana per al sistema educatiu en tots els països membres; ara bé, quin valor afegit té el disseny com a política comunitària per als estudiants de disseny, que ja incorporen el disseny en el seu pla d'estudis? Abans de respondre aquesta pregunta és important parlar de les escoles superiors de disseny i dels ensenyaments artístics professionals i superiors que imparteixen.

La història dels ensenyaments artístics es remunta a la Llei d'instrucció pública de 9 de setembre de 1857, desenvolupada pel Reglament general per a l'administració i règim de la instrucció pública de 20 de juliol de 1859, que perfilava un sistema educatiu que romandria pràcticament inalterat fins a la promulgació de la Llei 14/1970, de 4 d'agost, general d'educació i finançament de la reforma educativa. Concretament, la història dels estudis de disseny a Espanya s'inicia el 1963, amb la promulgació del Decret 2127/1963, de 24 de juliol, sobre reglamentació dels estudis de les escoles d'arts i oficis artístics, i amb l'Ordre de 10 de juny de 1965 per la qual s'estableixen les especialitats a cursar en les escoles d'arts aplicades i oficis artístics.

Aquesta disposició normativa de 1963 introdueix per primera vegada el disseny a Espanya en un pla d'estudis oficial, encara que aquests estudis no formaven part del sistema educatiu general en aquella època. En l'article 1 s'estableix l'organització dels estudis regulars de les escoles d'arts aplicades i oficis artístics en 5 cursos més una revàlida, amb 3 cursos comuns i 2 cursos d'especialitat que divideix en 4 seccions:

- Secció de Decoració i Art Publicitari.
- Secció de Disseny, Delineació i Traçat Artístic.
- Secció d'Arts Aplicades al Llibre.
- Secció de Tallers d'Arts Aplicades i Oficis Artístics.

Al mateix temps crea dues assignatures relacionades amb el disseny: Teoria i Pràctica, en totes les especialitats compreses en la secció de Disseny, Delineació i Traçat Artístic.

Uns anys després, la Llei 14/1970, de 4 d'agost, general d'educació i finançament de la reforma educativa va desaprofitar una gran oportunitat per integrar aquests ensenyaments en el sistema educatiu general, *ex* article 46. No obstant això, l'article 54.4 d'aquesta disposició normativa permetia la «creació i funcionament de Centres experimentals, amb la finalitat de provar nous plans educatius i didàctics i de preparar pedagògicament una part del professorat. Igualment es regularan els centres d'ensenyament especialitzat», i obria així la porta als plans experimentals.

El que va començar com un títol de graduat en arts aplicades (uns estudis paral·lels al sistema educatiu reglat) i que després es va desenvolupar en uns plans experimentals (estudis equivalents a tots els efectes al tècnic superior de formació professional en l'especialitat), va acabar per integrar-se plenament en el sistema educatiu no universitari amb la Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, general del sistema educatiu (LOGSE) com a ensenyaments de règim especial, juntament amb els ensenyaments d'idiomes i els ensenyaments esportius, *ex* article 3.

La LOGSE va incorporar dues novetats en el tema que ens ocupa:

- va incorporar els ensenyaments artístics en el sistema educatiu espanyol, com a ensenyaments de règim especial, com un sistema paral·lel a la formació professional, i

- va obrir la porta a la creació de les escoles superiors de disseny, en les quals s'havien d'impartir els ensenyaments superiors de disseny, que es concretarien en una formació específica en humanitats, arts, ciència, tecnologia i història, combinada amb uns coneixements de mètodes i procediments associats a aquests coneixements.

Aquestes novetats varen permetre que l'ensenyament del disseny fos superior, encara que no universitari, amb un pla d'estudis oficial desenvolupat per les administracions educatives com un títol oficial, amb caràcter oficial i validesa acadèmica i professional en tot el territori nacional.

No obstant això, a finals del segle XX, la màxima titulació oficial espanyola relacionada amb el disseny era el títol de tècnic superior d'arts plàstiques i disseny (un sistema paral·lel a la formació professional i, alhora, equivalent), ja que, tot i que el punt 7 de la disposició transitòria segona de la Llei 14/1970, de 4 d'agost, general d'educació i finançament de la reforma educativa, va proposar un marc jurídic per als ensenyaments artístics superiors en els següents termes: «Les Escoles d'Idiomes, les Escoles d'Ajudants Tècnics Sanitaris, els Centres de Formació Professional Industrial i les Escoles d'Arts Aplicades i Oficis Artístics es convertiran en escoles universitàries o Centres de Formació Professional, segons l'extensió i naturalesa dels seus ensenyaments», aquesta proposta no va tenir mai un desenvolupament normatiu posterior.

Finalment, l'any acadèmic 2000-2001 s'implanten oficialment els estudis superiors de disseny a les Illes Balears i, a diferència del que ha passat amb els cicles formatius, aquesta vegada sí que es desenvolupa el pla d'estudis autonòmic balear promulgat en el Decret 165/2003, de 12 de setembre, pel qual s'estableix el currículum dels estudis superiors de disseny i es regula l'accés a aquests ensenyaments.

Les titulacions esmentades es presenten com unes titulacions equivalents a les expedides per la universitat espanyola (diplomatura universitària), *ex* article 49.2 de la LOGSE, *ex* article 3 del Reial Decret 1496/1999, de 24 de setembre, pel qual s'estableixen els estudis superiors de Disseny, la prova d'accés i els aspectes bàsics del currículum d'aquests estudis, i *ex* article 4.1 del Decret 165/2003, de 12 de setembre, pel qual s'estableix el currículum dels estudis superiors de disseny i es regula l'accés a aquests ensenyaments.

Gairebé dues dècades després de la promulgació de la LOGSE, el Reial Decret 1614/2009, de 26 d'octubre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments artístics superiors regulades per la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE), permet la implantació dels estudis superiors de disseny en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior.

Un any més tard, el Reial Decret 633/2010, de 14 de maig, pel qual es regula el contingut bàsic dels ensenyaments artístics superiors de grau de disseny establertes en la LOE desenvolupa el currículum estatal. Finalment, el 2013 es promulga el Decret 43/2013, de 6 de setembre, pel qual s'estableix a les Illes Balears el pla d'estudis dels ensenyaments artístics superiors conduents al títol superior de disseny de les especialitats de disseny gràfic, disseny d'interiors, disseny de moda i disseny de producte i es regula la seva avaluació.

En fi, set anys després de la promulgació de la LOE i vint anys després de la promulgació de la LOGSE, especialment després de les sentències que anul·len parcialment els reials decrets 630 a 635/2010, de 14 de maig, pels quals es regulen els continguts bàsics dels ensenyaments artístics superiors (art dramàtic, música, dansa, disseny, ceràmica i vidre, restauració i conservació de béns culturals, respectivament), la Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa (LOMQE), ofereix una nova redacció de l'apartat 4 de l'article 57, alhora que incorpora dos nous apartats 7 i 8 a l'article 58 de la LOE.

Concretament, l'article 45 de la LOMQE dóna una nova redacció a l'article 57.4 de la LOE, que aclareix definitivament la situació dels estudis superiors de disseny, els adapta a la titulació universitària del moment i hi incorpora una important novetat, ja que inclou expressament el títol superior de disseny a tots els efectes en el nivell 2 del MECES (nivell de grau).

En el mateix sentit es pronuncia el Reial Decret 96/2014, de 14 de febrer, que modifica l'annex del Reial Decret 1027/2011, de 15 de juliol, pel qual s'estableix el Marc espanyol de qualificacions per a l'educació superior, que ja incloïa aquests estudis al nivell 2 (grau), encara que amb una altra denominació.

4. EL DISSENY I ELS PROJECTES D'APRENENTATGE-SERVEI

A l'inici de l'apartat anterior hem plantejat una pregunta que encara no hem respost: quin valor afegit té el disseny com a política comunitària per als estudiants de disseny, que ja incorporen el disseny en el seu pla d'estudis?, i que passem a resoldre a continuació.

La societat del coneixement del segle XXI planteja noves oportunitats (globalització, tecnologia, lliure circulació), però també amenaces (desigualtats, exclusió social), i per això la Unió Europea demana la cooperació entre tots els agents socials, incloses les institucions educatives, per tal de potenciar l'aprenentatge permanent, que és un component bàsic del model social europeu, perquè crear una cultura de l'aprenentatge permanent serveix tant per a la realització personal com per a la integració social i professional.

Per això, l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears participa activament en activitats solidàries i de cooperació amb el tercer sector a través dels projectes d'aprenentatge-servei (APS). De fet, l'aprenentatge-servei es troba a l'origen mateix d'aquesta institució educativa superior, amb la creació en 1779 de l'Escola Gratuïta de Dibuix (1779), per la Reial Societat Econòmica Mallorquina d'Amics del País, per proporcionar un model d'ensenyament popular, teòric i pràctic, a la població menys afavorida.

Els orígens dels projectes d'APS els trobam als Estats Units, a principis del segle XX, en els projectes de servei comunitari i en experiències com les descrites pel filòsof i pedagog nord-americà John Dewey (1859-1952), que defensava l'aprenentatge experiencial a través del «learn by doing» (aprendre fent), o del filòsof i psicòleg nord-americà William James (1842-1910), que va desenvolupar les primeres experiències estructurades de servei civil comunitari estudiantil (en substitució del servei militar). En tot cas, no és fins cinquanta anys després que s'utilitza l'expressió Learning-Service (aprenentatge-servei) per primera vegada, el 1966-1967, per descriure una experiència local a Tenesse desenvolupada per l'Oak Ridge Associated Universities, que es consolida el 1969 en la primera Learning-Service Conference (Atlanta). Malgrat aquests antecedents, el canvi de segle comporta també un canvi d'eix, del nord al sud, que desplaça el focus d'atenció d'aquest moviment d'innovació pedagògica cap a Amèrica del Sud, concretament a l'Argentina i al Centro Lationamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario.

En els anys 60 es va iniciar al món anglosaxó un corrent de pensament (molt actiu fins i tot avui dia) que advoca pel disseny com a disciplina científica especialitzada, per això resultava molt necessari dotar el disseny d'una metodologia, motiu pel qual John Christopher Jones i Denis G. Thornley van editar, el 1963, unes primeres conclusions a la Conference on Design Methods celebrades el 1962. A dia d'avui hi ha tantes propostes de processos creatius de disseny com autors han treballat el tema, i totes tenen en comú dues característiques: en primer lloc, són cícliques, i, en segon lloc, sempre generen retroalimentació (Rovira, 2013b).

D'altra banda, cinquanta anys abans que se sintetitzàs la metodologia projectual per a la pràctica professional del disseny, i quasi cent anys abans que Tim Brown (1962), consultor a IDEO, expandís el Design Thinking a tots els àmbits del coneixement (Rovira, 2013a), el pedagog nord-americà William Heard Kilpatrick (1871-1965), seguint la idea del «learn by doing» introduïda per Jonh Dewey, va proposar en la dècada dels 20 una nova metodologia a les escoles: el treball per projectes, que se centra en la idea que l'aprenentatge es pot fer fora de l'escola i pot servir per identificar les necessitats reals i ajudar a la comunitat.

Destacam que l'ús de la metodologia projectual i el Design Thinking estimula la creativitat, el pensament integrador, el coneixement holístic, la investigació i la innovació. El treball per projectes

és engrescador perquè està vinculat amb la realitat, utilitza l'ensenyament socràtic, fomenta la participació activa, permet el treball cooperatiu en entorns heterogenis (multidisciplinaris, multiculturals, interdisciplinaris, interculturals, internacionals) i, per sobre de tot, és útil i pràctic (Rovira, 2010, p. 155).

En aquest context, els projectes d'APS són una pràctica organitzada que desenvolupa simultàniament un projecte educatiu i un projecte social, i que combina en un únic projecte integral de manera holística l'aprenentatge acadèmic, el servei a la comunitat i la pràctica reflexiva. Es tracta d'una forma d'entendre l'educació, conèixer les necessitats reals d'un col·lectiu i transformar l'entorn.

Ja que la pràctica precedeix la teoria sobre l'aprenentatge-servei, no presentarem definicions doctrinals, sinó les quatre definicions institucionals principals, formulades pels professionals i investigadors més destacats en aquest àmbit.

- Per al nord-americà National Youth Leadership Council, creat el 1983, l'aprenentatge-servei és un enfocament de l'ensenyament i l'aprenentatge, en el qual els estudiants utilitzen el coneixement acadèmic i les habilitats per fer front a les necessitats genuïnes de la comunitat.

- Per al Centro Lationamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, creat el 2002 a Buenos Aires, l'aprenentatge-servei es produeix quan els estudiants apliquen el que varen aprendre a l'aula al servei de la comunitat i així transformen la realitat i aprenen coses que no es poden trobar en els llibres.

- Per al Centre Promotor d'Aprenentatge Servei català, creat el 2005, l'aprenentatge-servei és una proposta educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un únic projecte ben articulat en el qual els participants es formen treballant sobre necessitats reals de l'entorn amb l'objectiu de millorar-lo. L'aprenentatge-servei és, per tant, un projecte educatiu amb utilitat social.

- Per a la Zerbikas Fundazoia basca, creada el 2007, l'aprenentatge i el servei solidari són una metodologia que integra el servei a la comunitat amb l'aprenentatge de continguts, habilitats i valors, i que fusiona, per tant, intencionalitat pedagògica i intencionalitat solidària.

Finalment, pel que fa al projecte d'associació estratègica d'educació superior de cooperació per a la innovació i l'intercanvi de bones pràctiques Erasmus + K2 Engage Europe (2014-2017), coordinat per la Universitat Autònoma de Madrid i finançat per la Comissió Europea (2014-1-ES01-KA203-004798), totes les institucions d'ensenyament superior europeu participants han consensuat una definició col·lectiva que entén l'aprenentatge-servei com un enfocament pedagògic innovador que integra el servei o compromís comunitari significatiu amb el currículum i ofereix als estudiants crèdits acadèmics per l'aprenentatge que es deriva del compromís actiu amb la comunitat i l'oportunitat de treballar en problemes reals. Les estratègies de reflexió i d'aprenentatge experiencial sustenten el procés d'aprenentatge i el servei està lligat a la disciplina acadèmica. L'aprenentatge-servei reuneix estudiants, acadèmics i la comunitat, i els converteix en recursos d'ensenyament, aprenents que resolen problemes i socis. A més de millorar l'aprenentatge acadèmic i real, l'objectiu principal de

l'aprenentatge-servei és inculcar en els estudiants un sentit de compromís, de responsabilitat cívica i de treball per tal de propiciar un canvi social positiu en la societat.

Pas a pas, fase a fase, Design Thinking engloba totes i cadascuna de les etapes del projecte d'APS, inclosa l'etapa de la pràctica reflexiva (imprescindible per assolir les competències acadèmiques transversals). Aquí l'important no és l'etapa mateixa, sinó la manera com utilitzam el nostre cervell en cadascuna de les etapes, i això és el que aprenen els estudiants, una nova manera de pensar i de treballar servint a la comunitat a la qual pertanyen.

Ara per ara, el repte per a professors i estudiants de disseny és incidir en el disseny per a tothom (disseny inclusiu, Regne Unit; disseny universal, EUA) entès com el disseny per a la diversitat humana basat en els principis d'inclusió i d'igualtat (Declaració EIDD d'Estocolm de 2004; traducció lliure), i en el disseny social, entès com el disseny orientat a fins col·lectius i socials, en lloc d'objectius predominantment comercials (Armstrong, Bailey, Julier i Kimbell, 2015, p. 6 i 15; traducció lliure), i que manifesta tres importants vessants en el món educatiu:

- disseny per a la innovació social (Design for Social Innovation),
- responsabilitat social del disseny (Socially Responsible Design), i
- disseny activista (Design Activism).

Centrar l'atenció en el disseny per a tothom i en el disseny social permet als estudiants de disseny desenvolupar tant les seves competències acadèmiques (especialment les competències transversals), com les seves competències personals, la qual cosa incrementa notablement les possibilitats d'inserció professional dels titulats, la seva especialització en el món del disseny (gràfic, interiors, moda, producte) i la seva diferenciació (comunicació, medi ambient, cultura, art, salut, etc.).

En aquests termes, l'ensenyament del disseny permet la implementació de projectes d'APS com a eina experiencial basada en la diversitat i en la sostenibilitat. Tots dos, disseny i aprenentatge-servei, promouen un servei a la societat, que habitualment es traduirà en una millora de la qualitat de vida de les persones. L'aprenentatge-servei no és una novetat, ni en el món de l'educació ni en el món del disseny, encara que els seus precedents no havien estat denominats d'aquesta manera. Tot i així és un bon exemple d'innovació educativa, ja que combina de manera nova l'aprenentatge basat en l'experiència i el servei a la comunitat.

5. UNA EXPERIÈNCIA D'APRENENTATGE-SERVEI A L'ESCOLA D'ART I SUPERIOR DE DISSENY DE LES ILLES BALEARS: DISSENYA PER ASDICA

L'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears (EASDIB) promou l'aprenentatge-servei, alhora que vincula aquest tipus d'experiències al currículum dels estudis superiors de disseny (nivell de grau).

Les activitats d'aprenentatge-servei en el centre es treballen sobre la base de necessitats reals de la comunitat i sempre en col·laboració amb diferents entitats socials. Interessen perquè atorguen el màxim protagonisme a l'alumne; a més, la seva intensitat i durada, mai superior a un any natural

(encara que inclogui dos cursos escolars) són les suficients i es desenvolupen sempre amb el suport i l'assessorament de les entitats socials involucrades.

Al final, la participació en projectes d'APS té un reconeixement en crèdits (1 crèdit ECTS per cada 25 hores d'activitat), *ex* article 10.3 del Reial Decret 633/2010 estatal i article 9.2.b) del Decret 43/2013 autonòmic, i s'incorporen a l'expedient acadèmic de l'estudiant a través de l'assignatura Activitats comunitàries (4 ECTS).

A través dels projectes d'APS es treballen específicament les següents competències transversals (algunes o totes):

Alguns dissenys de les samarretes

- Consciència social i cívica
- Pensament projectual (Design Thinking)
- Teoria en la pràctica
- Preocupació per la qualitat
- Responsabilitat i compromís ètic
- Comunicació en un idioma
- Gestió d'un mateix
- Treball en equip
- Recerca

Per altra banda, el desenvolupament d'aquest tipus d'activitats permet als estudiants assolir els següents objectius d'aprenentatge (sempre en funció del projecte):

- Mostrar el disseny com a factor clau d'èxit per a les organitzacions;
- desenvolupar hàbits de convivència;
- integrar l'estudiant en un equip de treball;
- actuar de manera autònoma, responsable i respectuosa;
- aprendre a prendre decisions;
- identificar bones pràctiques de treball, i
- crear escola/comunitat al voltant d'un projecte formatiu.

L'interès i la participació dels estudiants en l'experiència d'aprenentatge-servei són els principals criteris d'avaluació emprats, d'acord amb els següents procediments i tècniques d'avaluació, tant per a l'aprenentatge com per al servei, els quals permeten, precisament, la tan necessària pràctica reflexiva:

- Tècniques d'observació: llista de participants, control d'assistència i participació en el projecte, documentació gràfica de l'experiència, etc.;
- execució del propi projecte d'APS;

- qüestionari d'autoavaluació en línia als estudiants participants per valorar la seva percepció respecte de l'experiència d'aprenentatge-servei, l'adquisició de competències transversals i l'assoliment dels objectius d'aprenentatge;
- qüestionari d'autoavaluació en línia als professors participants per valorar la seva percepció respecte de l'experiència d'aprenentatge-servei, l'adquisició de competències transversals i l'assoliment dels objectius d'aprenentatge, i
- entrevista entre els interlocutors (EASDIB i l'entitat social que impulsa el projecte) per valorar els resultats del qüestionari fet als estudiants participants i als professors involucrats.

Aprofitam aquest espai per explicar una de les darreres experiències d'aprenentatge-servei que ha desenvolupat la EASDIB. Es tracta del projecte Dissenya per ASDICA durant els cursos 2014-2015 i 2015-2016.

El mes de novembre de 2013, davant la reducció de fonts de finançament per desenvolupar activitats d'oci i temps lliure per als associats, Anabel Sánchez Vílchez, treballadora social de l'Associació de Persones amb Discapacitat de Calvià (ASDICA) i Rubén Ramírez Dodds, estudiant de Disseny de Producte, vicepresident i col·laborador habitual amb les activitats de l'associació, es posen en contacte amb Maria Abando, vicedirecotra de l'EASDIB, per sol·licitar una col·laboració.

ASDICA, que compta amb uns 150 socis (aproximadament), és una organització sense ànim de lucre creada l'any 1986 per afavorir les persones amb limitacions físiques i psíquiques que resideixen en el municipi de Calvià, facilitar la integració social d'aquests joves i organitzar activitats d'oci i temps lliure.

Inicialment, la proposta estava únicament adreçada als estudiants de l'especialitat de disseny de moda, i consistia en la creació d'una col·lecció de moda per als joves d'ASDICA, amb la posterior desfilada i subhasta d'*outfits* per recaptar diners. Atès el grau de complexitat d'aquesta primera idea, els responsables i interlocutors del projecte varen decidir obrir la participació a tota la comunitat educativa (estudiants de qualsevol especialitat i professors), i centrar-se en la personalització de samarretes.

Finalment, la proposta es va canalitzar a través d'un projectes d'APS de centre que s'inicià l'any acadèmic 2013-2014, ha continuat el 2014-2015 i previsiblement es desenvoluparà també el 2015-2016.

L'aprenentatge consisteix en la concepció, el desenvolupament i la confecció d'un projecte bàsic de disseny; el servei consisteix a donar suport a la recollida de fons per a causes socials.

A títol d'exemple, el curs 2014-2015, l'experiència s'ha realitzat en horari extracadèmic, d'acord amb el següent calendari:

El nombre de participants en cada edició ha estat molt similar, al voltant de 30 persones (30-32% homes; 70-68% dones): 2-3 professors i 28 estudiants, amb una clara participació predominant dels estudiants de disseny gràfic (32-39%), la qual cosa confirma que va ser una molt bona idea obrir

la participació a tota la comunitat educativa, seguida de disseny de moda (29-19%), disseny de producte (21%) i disseny d'interiors (18%). Volem destacar especialment que un 21% dels estudiants han repetit l'experiència.

Quadre 4:		
Gener-febrer 2015	Reunions entre els responsables	ASDICA EASDIB
12 febrer 2015	Reunió informativa	ASDICA EASDIB Participants
12 febrer 2015	Primera inscripció a l'activitat a ASDICA i a l'EASDIB	Participants
Febrer-març 2015	Fase d'ideació.	Participants
17 març 2015	Final de la fase d'ideació i presentació digital de la proposta a ASDICA i EASDIB	Participants
19 març 2015	Lliurament del material (samarretes i bosses) per executar el projecte	ASDICA
Març-abril 2015	Fase de desenvolupament i execució de la proposta	Participants
14 abril 2015	Final de la fase de desenvolupament i lliurament de treballs acabats (samarretes i bosses) a l'EASDIB	Participants
16 abril 2015	Fase de comunicació (exposició)	EASDIB
18 abril 2015	Fase de comunicació (desfilada)	ASDICA

Seguint la metodologia projectual, el projecte d'APS s'ha desenvolupar en tres fases:

- Fase d'ideació: disseny de samarretes i bosses, el primer any, i només samarretes, el segon any.
- Fase de desenvolupament: execució material de la proposta sobre el suport escollit amb l'ús de tècnica lliure: serigrafia, aplicacions, brodats, pintura (esprai, pinzell, estergit, etc.) o una combinació de tècniques.
- Fase de comunicació: desfilada, el primer any; exposició i desfilada, el segon any.

L'EASDIB ha atorgat 25 hores (1 crèdit ECTS) als participants que han desenvolupat totes les fases del projecte, d'acord amb la següent taula:

- Ideació: 10 hores
- Desenvolupament: 10 hores
- Comunicació: 5 hores

Durant la primera convocatòria de Dissenya per ASDICA, el 97% dels estudiants completaren la primera i la segona fase, i el 50% completaren la tercera fase. En la segona convocatòria, el 100% dels estudiants completaren la primera i la segona fase, i el 58% completaren la tercera fase.

Desfilada d'ASDICA

Però el projecte d'APS no hauria estat una realitat sense la participació dels associats mateixos, que varen ser els protagonistes de la desfilada, quan varen lluir les propostes en una passarel·la organitzada per ASDICA al Casal de Peguera, en col·laboració amb l'Ajuntament de Calvià, amb gran repercussió als mitjans de comunicació locals. En acabar la desfilada, tota la roba se subhastà entre el públic assistent, integrat majoritàriament per familiars i amics. La subhasta va generar una recaptació de 1.490 euros, el primer any, i de 1.640 euros, el segon any, la qual cosa va suposar un increment d'un 9%.

Malgrat que el grau de satisfacció global dels estudiants amb l'activitat ha estat prou elevat (9,2/10), i que realment es tracta d'una activitat que els interessa per al seu futur acadèmic (8,6/10), ens trobam que els estudiants encara no valoren suficientment l'interès dels projectes APS per al seu futur professional (7,5/10).

Finalment, entre les propostes plantejades pels estudiants i que han de considerar ASDICA i l'EASDIB per a properes edicions d'aquest projecte APS, trobam qüestions com tornar-hi a incloure els complements (bosses, altres accessoris, etc.), fer la desfilada en un lloc més cèntric, donar més difusió a la desfilada per permetre que gent aliena a l'organització hi assisteixi, o obrir una plataforma en línia per subhastar les samarretes per intentar recaptar més diners.

6. CONCLUSIÓ

Finalitzam aquest treball amb una única conclusió, i és que el desenvolupament d'aquests projectes d'APS permet que l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears col·labori amb la comunitat a la qual pertany, un compromís social que s'implementa amb el valor afegit de l'aprenentatge acadèmic que això comporta.

També permet als estudiants potenciar el seu sentit de la iniciativa i l'esperit emprenedor, adquirir competències socials i cíviques, aprendre a aprendre i, en definitiva, crear una cultura de l'aprenentatge permanent.

D'altra banda, l'ús de projectes d'APS permet a les entitats socials que els impulsen rebre ajuda per assolir els seus fins socials i difondre els valors que defensen.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

AA.VV. (2006). *Cuadernos de pedagogía 357* (Tema del mes. Aprendizaje-servicio). Las Rozas (Madrid): Wolters Kluwer España.

AA.VV. (2010). Tzhoecoen. *Revista Científica*, núm. 5. Edición especial dedicada al aprendizaje-servicio. Chiclayo (Perú): Universidad Señor de Sipán. <http://www.clayss.org.ar/archivos/TZHOECOEN-5.pdf> [Consulta 1 juny 2015].

AA.VV. (2011). *Temps d'educació 41*. Monografia: Aprenentatge-Servei. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació (Universitat de Barcelona).

AA.VV. (2014). *Cuadernos de pedagogía 450*. (Tema del mes. Aprendizaje-servicio). Las Rozas (Madrid): Wolters Kluwer España.

Armstrong, L., Bailey, J., Julier, G. i Kimbell, L. (2014). *Social Design Futures: HEI Research and the Arts and Humanities Research Council*. Brighton (UK): University of Brighton. <http://eprints.brighton.ac.uk/13364/1/Social-Design-Report.pdf> [Consulta 1 juny 2015].

Brown, Tim. *Blog* <http://designthinking.ideo.com/> [Consulta 1 juny 2015].

Centre Suisse de Service-Leaning (2013). *Apprendre en s'engegant. Une guide avec des conseils pratiques*. Zuric (Suïssa): Centre Suisse de Service-Leaning. <http://www.servicelearning.ch/static/files/Unterrichtsmaterialien_zum_Download/Franzosisch/Un_guide_avec_des_conseils_pratiques.pdf> [Consulta 1 juny 2015].

Delors, J. (pres.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Compendio*. París: Ediciones UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf> [Consulta 1 juny 2015].

European Commission (2009). *Design as a driver of user-centred innovation (Staff Working Document)*. Brussel·les: Unión Europea. <http://ec.europa.eu/enterprise/policies/innovation/files/design_swd_sec501_en.pdf> [Consulta 1 juny 2015].

(2009). *Results of the public consultation on design as driver of user-centred innovation* Luxemburg: Oficina de Publicacions de la Unió Europea. <http://ec.europa.eu/enterprise/policies/innovation/files/results_design_consultation_en.pdf> [Consulta 1 juny 2015].

(2013). *Aplicación de un plan de acción para la innovación en materia de diseño (Documento de trabajo de los servicios de la Comisión), SWD (2013) 380 final*. Luxemburg: Oficina de Publicacions de la Unió Europea. <http://ec.europa.eu/enterprise/policies/innovation/files/design/design-swd-2013-380_es.pdf> [Consulta 1 juny 2015].

European Institute for Design and Disability (2004). *The EIDD Stockholm Declaration 2004 (adopted on 9 May 2004, at the Annual General Meeting of the European Institute for Design and Disability in Stockholm)*. <http://www.designforalleurope.org/Design-for-All/EIDD-Documents/Stockholm-Declaration/> [Consulta 1 juny 2015].

González, S. i Torres, C. (2013). Aprendre Visualment / Aprender Visualmente. Rubio, L., Prats, E, i Gómez, L. (coord.) *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad*, 193-198. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació (Universitat de Barcelona). <http://hdl.handle.net/2445/46344> [Consulta 1 juny 2015].

Haro, A. (2013). ¿Así te cuadra? (Així et quadra?). Rubio, L., Prats, E. i Gómez, L. (coord.) *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad*, 180-186. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació (Universitat de Barcelona). <http://hdl.handle.net/2445/46344> [Consulta 1 juny 2015].

KEA European Affair (2006). *The Economy of Culture in Europe (A study prepared for the European Comission)*. Luxemburg: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <http://ec.europa.eu/culture/library/studies/cultural-economy_en.pdf> [Consulta 1 juny 2015].

Mestre, I., Abando, M., Alcover, A., Estivill, C. i Prieto, M. (2005). Los estudios superiores de diseño en la convergencia europea. *Congreso Internacional Virtual de Educación 2005*. Palma: CiberEduca.com.

Mestre, I. i Prieto, M. (2008). Los estudios superiores de diseño en el marco del EEES. *Congrés Internacional Virtual d'Educació 2008*. Palma: Escola de Formació en Mitjans didàctics / Stei-i Intersindical.

Mestre, I. i Rovira, M. P. (2009). La enseñanza pública del diseño en España. *Congrés Internacional Virtual d'Educació 2009*. Palma: Escola de Formació en Mitjans Didàctics / Stei-i Intersindical.

(2010). El título de grado en Diseño. Nuevos retos para el siglo XXI. *Congrés Internacional Virtual d'Educació 2010*. Palma: Escola de Formació en Mitjans Didàctics.

Mestre, I. (2010). Los estudios superiores de diseño en el espacio europeo de educación superior. López, J. (dir.) *Las enseñanzas artísticas superiores en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Ministerio de Educación, 51-70.

National Youth Leadership Council (2008). *K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice*. Saint Paul (EUA): National Youth Leadership Council. <https://nylcweb.files.wordpress.com/2014/08/standards_oct2009-web.pdf> [Consulta 1 juny 2015].

Roitman, J. i Abando, M. (2013). El «Plan A». Rubio, L., Prats, E. i Gómez, L. (coord.) *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad*, 164-168. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació (Universitat de Barcelona). <http://hdl.handle.net/2445/46344> [Consulta 1 juny 2015].

Rovira, M. P. (2010). Bases generals per a una didàctica del disseny. *Educació i Cultura, Revista Mallorquina de Pedagogia*, núm. 21, 147-160. Palma: Universitat de les Illes Balears. <http://www.raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/viewFile/214569/284861> [Consulta 1 juny 2015].

(2013a). Mirar, observar, ver, imaginar, inventar, crear. *ForoAlfa*. Buenos Aires (Argentina). <http://foroalfa.org/articulos/mirar-observar-ver-imaginar-inventar-crear> [Consulta 1 juny 2015].

(2013b). Ser original consiste en volver a los orígenes. A *ForoAlfa*. Buenos Aires (Argentina). <http://foroalfa.org/articulos/mirar-observar-ver-imaginar-inventar-crear> [Consulta 1 juny 2015].

(2014) ¿Qué puedes hacer tú por el diseño?. A *ForoAlfa*. Buenos Aires (Argentina). <http://foroalfa.org/articulos/mirar-observar-ver-imaginar-inventar-crear> [Consulta 1 juny 2015].

Thomson, M. i Koskinen, T. (ed.) (2012). *Design for Growth & Prosperity. Report and Recommendations of the European Design Leadership Board*. Hèlsinki: DG Enterprise and Industry of the European Commission. <http://ec.europa.eu/enterprise/policies/innovation/files/design/design-for-growth-and-prosperity-report_en.pdf> [Consulta 1 juny 2015].

8. Selecció de centres promotors i xarxes d'aprenentatge-servei

Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio (2005, Barcelona): <http://www.aprenentatgeservei.org/>.

Zerbikas Fundazoia (2007; Bilbao): <http://www.zerbikas.es/>.

REDAPS Red Española de Aprendizaje-Servicio (2014, Madrid, red informal desde 2008): <http://aprendizajeservicio.net/ i http://redaps.wordpress.com/>.

APS(U) Red Universitaria de Aprendizaje-Servicio (2010, Barcelona): <http://redapsuniversitaria.wix.com/apsuniversidad>.

Centre suisse de Service-Learning (2006, Zuric, Suïssa): <http://www.servicelearning.ch/>.

LDE Lernen durch Engagement (2006, Berlín): <http://www.servicelearning.de/>.

MOVISIE Netherlands Center for Social Development (2007, Utrecht, Holanda): <https://www.movisie.com/>.

CSV Community Service Volunteers (1962, Londres): <http://www.csv.org.uk/>.

CLAYSS Centro Lationamericano de aprendizaje y servicio solidario (2002; Buenos Aires): <http://www.clayss.org.ar>.

Red Iberoamericana de Aprendizaje Servicio (2005, Buenos Aires): <http://www.clayss.org.ar/redibero.htm>.

NCLCE National Center for Learning and Civic Engagement (1979, Denver, EUA): <http://www.ecs.org/html/ProjectsPartners/nclc/nclc_main.htm>.

NYLC National Youth Leadership Council (1983, Saint Paul, EUA): <http://nylc.org/>.

CNCS Corporation for National & Community Service, Federal Agency (1993, Washington): <http://www.nationalservice.gov/>.

Campus Compact, Collegues and Universities national coalition (1995, Boston, EUA): <http://www.compact.org>.

IARSLCE International Association for Research on Service-learning and Community Engagement (2005, New Orleans, EUA): <http://www.researchslce.org/>.

CACSL, Canadian Alliance for Community Service-Learning (2001, Ottawa, Canadà): <http://communityservicelearning.ca/>.

El Conservatori Superior de Música de les Illes: un centre pendent de resolució

Miquel Estelrich

RESUM

Aquest escrit pretén donar una visió general dels ensenyaments dels estudis musicals a les Illes, partint del desenvolupament dels centres i les seves problemàtiques actuals i proposar el disseny d'una piràmide educativa musical i, en darrer terme, presentar una valoració de futur dels conservatoris superiors i la seva integració a la universitat.

RESUMEN

El presente escrito pretende dar una visión general de las enseñanzas de los estudios musicales en las Islas, partiendo del desarrollo de los centros y sus problemáticas actuales y proponer el diseño de una pirámide educativa musical y, en último término, presentar una valoración de futuro de los conservatorios superiores y su integración en la universidad.

1. INTRODUCCIÓ

Encara que a les Illes Balears hi ha hagut, des del final del segle XIX, centres d'ensenyament musical, podem afirmar que la història de l'educació musical reglada comença amb la creació del Conservatori Regional de Música, el 1935.

Durant aquests vuitanta anys, podríem dir, en general, que els ensenyaments musicals han seguit una línia ascendent fins als nostres dies amb etapes més o menys desiguals. Diversos en són els motius, bàsicament esmentaríem els canvis de titularitat, que passen del Ministerio de Instrucción Pública, el 1936, a la Diputació Provincial, el 1977, i definitivament, el 1983, al Govern de les Illes Balears, i els canvis legislatius, entre els quals, pel que fa a l'educació musical, destacaríem principalment els decrets de 1917, 1942, 1966 i lleis com la LOGSE de 1990 i la LOE de 2006.

A aquests fets determinants, cal afegir-hi altres aspectes com la desigual disposició i implicació de les diverses persones que han dirigit les nostres institucions públiques i la major o menor eficàcia dels distints equips directius que han regit els centres.

La realitat, avui dia, és que l'ordenació dels estudis musicals a la nostra comunitat autònoma encara és una assignatura que hem d'acabar d'estructurar i, evidentment, de potenciar.

La popularització dels estudis musicals ha estat lligada, sens dubte, a l'evolució econòmica de les Illes Balears. Els estudis musicals, fins als darrers anys setanta, en línies generals, estaven reservats, principalment, a les famílies d'alt poder econòmic. Per tant, el nombre d'alumnes matriculats al Conservatori era ben reduït i també el nombre d'especialitats, ja que, bàsicament, només s'hi estudiava piano i violí, exponents de la música de saló.

Així i tot, cal dir que encara que el nombre d'estudiants de música era quasi insignificant, no ho era el nombre d'espectadors que assistien als esdeveniments musicals que es produïen a les Illes Balears. L'aparició del moviment simfònic que intentà Bartomeu Oliver, amb l'Orquestra Filharmònica

Balear, es consolidà amb l'Orquestra Simfònica de Mallorca, el 1947, i la Banda Militar. Tanmateix, la gran tasca de la persona més emblemàtica de la música mallorquina va dur-la a terme Joan Maria Thomàs, promotor de nombroses institucions a Mallorca, com la Capella Clàssica o el Festival Chopin de Valldemossa, la creació del Festival de Pollença, l'activitat concertística i lírica dels teatres Principal i Líric de Palma i, sobretot, del Teatre Principal de Maó, la creació de les delegacions de les Joventuts Musicals i de la professional Banda Municipal de Palma o la construcció del primer auditori important a Espanya, com va ésser l'Auditòrium de Palma, el ressorgiment del moviment coral i, d'altres esdeveniments de menys importància, que varen crear una xarxa de divulgació musical i cultural de primer ordre, que més prest o més tard, havia d'incidir en l'educació musical del nostre poble, tot creant una realitat i unes expectatives mai vistes a les nostres Illes i, fins i tot, algunes de capdavanteres en el panorama musical espanyol.

2. EL DESENVOLUPAMENT DELS CONSERVATORIS PROFESSIONALS DE MÚSICA DE LES ILLES BALEARS

A Palma, al final del segle XIX i al principi del segle XX, hi va haver diversos centres d'ensenyament musical, com l'Academia de la Juventud Católica, dirigida per Guillem Massot, el Conservatorio Balear, dirigit per Pasqual Ribot, l'Escuela de Música de Palma, dirigida per Francesc Frontera de Valldemossa, professor de música de la reina Isabel II, una clase de música a la Institución Mallorquina de Enseñanza, que dirigia Alexandre Rosselló i que fou encarregada al pianista Andreu Torrens, o a la darreria dels anys vint l'Academia Municipal de Música, on ensenyava Antoni Torrandell. Aquests centres, encara que en el seu moment tingueren una certa presència social a Palma i que, a més d'impartir classes, organitzaven concerts i actes lúdics, varen tenir molt poca projecció i duraren pocs anys.

Tal com hem dit a la introducció, el Conservatori Regional de Balears, inaugurat el 1935, va ésser el que podem considerar com a primer centre d'ensenyament reglat. Per primera vegada, som davant un centre estable que, a poc a poc, va anar trobant el seu lloc dins la societat illenca. Era un centre en què figuraven com a mestres il·lustres músics illencs com Joan Maria Thomàs i Jaume Mas Porcel.

Durant quasi quaranta anys, el Conservatori va estar en una situació pràcticament d'estancament, fins a la creació del Govern de les Illes Balears, el 1983, que assumí la gestió del centre. Es varen començar a ampliar els contractes als professors i a augmentar el nombre de professors i d'especialitats. A més de tot això, hem de dir que durant aquests anys i fins al final dels anys vuitanta a les illes Balears es produí un creixement important de l'economia i un creixement notable de la població.

Al començament, i durant molts d'anys, al Conservatori només s'hi impartien les especialitats de piano i violí; a partir de 1975 s'ampliaren amb les de flauta, clarinet, cant i trompeta i fins a 1995 no s'ampliaren progressivament a totes les especialitats orquestrals. Com veim, una progressió totalment per darrere de les necessitats acadèmiques de la realitat musical de les Illes. Aquest procés, a les illes de Menorca i Eivissa i Formentera, va ésser molt més lent i, encara ara, és una necessitat musical l'ampliació de totes les especialitats simfòniques.

El 1978, el Conservatori comença a impartir l'especialitat de dansa, avui dia amb 236 alumnes. És incomprensible com encara no hi ha un Conservatori Professional de Dansa, amb un edifici propi i una projecció que fes preveure en pocs anys un centre superior de dansa a les Illes Balears. El 2015 és una necessitat cultural i acadèmica imprescindible.

No succeí el mateix amb els estudis d'art dramàtic. Si bé el 1980 es començaren a impartir aquests estudis, sis cursos més tard desaparegueren. Molt més tard, el Govern de les Illes Balears creà, el 2005, l'Escola Superior d'Art Dramàtic (ESADIB).

A Menorca i a Eivissa es creen, el 1980, les delegacions del Conservatori Professional de les Illes Balears, com a fruit d'un procés de transformació d'una escola creada per iniciativa de les Joventuts Musicals de Maó i, a Eivissa, d'una escola privada de música. Després de dependre del Conservatori de les Illes Balears, el 2000, es transformen en conservatoris professionals independents, millorant, així, substancialment en gestió i organització.

El 2006, l'Ajuntament de Palma crea el Conservatori Elemental i, finalment, el 2013, es crea el Conservatori Professional de Felanitx de gestió principalment municipal.

L'evolució del nombre de professors ens pot indicar en certa manera l'evolució dels centres. El 1935, el primer claustre estava format per sis professors, el 1985 n'hi havia trenta-un i, actualment, el claustre del Conservatori Professional de Palma en té cent desset, trenta-sis el de Menorca, vint-i-cinc el d'Eivissa i sis el de Formentera.

El nombre d'alumnes de música matriculats el curs 2014-15 són els següents:

Conservatori	Total alumnes	Grau elemental	Grau mitjà
Professional de Mallorca	581	261	342
Professional de Menorca	272	133	139
Professional d'Eivissa i Formentera	254	165	89
Elemental de Palma	80	80	-
Professional de Felanitx	103	64	39
	1.290	703	587

3. LA IMPORTÀNCIA DE LES ESCOLES DE MÚSICA EN EL DESENVOLUPAMENT MUSICAL DE LES ILLES BALEARS

Sense menysprear la tasca que durant dècades s'havia fet en molts d'àmbits, podem dir que el procés d'expansió de les escoles de música als pobles de les illes comença en els primers anys de la democràcia, en què les corporacions locals comencen a ésser conscients de les seves noves atribucions i competències pel que fa a gestió administrativa i comencen a assumir una part important del cost econòmic i de gestió d'aquests centres i d'altres manifestacions culturals i educatives.

Al voltant de les bandes municipals de música, a partir sobretot de devers 1975, es varen a començar a crear les escoles de música, a fi que els joves adquirissin uns coneixements i una formació musical i que més prest o més tard es poguessin integrar en aquestes formacions.

El model de referència i de gestió que se segueix és el de les societats musicals del País Valencià. Durant aquests anys, a Mallorca, és important la tasca que realitzaren molts de músics d'origen valencià de la Banda Municipal de Palma i també una part del professorat del conservatori i una part del professorat local que ja hi impartia classes.

A les escoles de música, per tant, bàsicament s'hi impartien les especialitats d'instruments de vent i piano.

El procés d'expansió és tan gran que, devers 1985, pràcticament tots els pobles de les illes ja tenen la seva escola i, fins i tot, alguns dels pobles més rics amb diversos nuclis de població costaners, en disposen d'unes quantes.

Aquest fet i la pressió dels ajuntaments perquè el Govern s'implicàs ajudàs econòmicament, a fi d'assumir aquestes competències, fan que, el 1986, el Govern creï la Xarxa d'Escoles de Música de les Illes Balears. D'aquesta manera, el Govern volia assumir el paper de regulador i d'orientador d'aquest procés en expansió. La majoria de les escoles municipals s'adheriren a la Xarxa. Els requisits d'entrada eren molt bàsics i, a canvi, el Govern els aportava una petita subvenció econòmica.

El nivell artístic de les escoles anava en augment fins al punt que en algunes s'hi realitzaven estudis o activitats més propis de conservatoris que d'escoles de música, rivalitzant entre si pel que fa al nivell del professorat, el nombre de matrícules, d'especialitats instrumentals o, fins i tot, com va ésser el cas de l'Escola Municipal de Santanyí, amb la creació dels Cursos Internacionals de Música (1988-1996), de repercussió nacional als quals feien classes prestigiosos solistes de referència internacional.

Les escoles en aquests anys anaren augmentant el nombre d'especialitats instrumentals i algunes, a més dels instruments de vent i piano, començaren a introduir estudis d'instruments de corda.

El nombre d'alumnes matriculats als conservatoris de les Illes Balears eren aproximadament de mil alumnes oficials i cinc mil alumnes lliures, la gran majoria alumnes de les escoles de música. Tal va ésser el nombre d'estudiants que es formaven en aquestes escoles que a Mallorca, el Govern, decidí que els professors del conservatori es desplaçassin a realitzar els exàmens a diversos pobles. Entre els anys 1985 i 1992 va ésser el moment culminant d'alumnes matriculats i de nombre d'estudiants de música a les illes Balears.

Com a anècdota curiosa, cal dir que a la darreria dels anys vuitanta es venien a les Illes uns cinc-cents pianos nous anuals, una xifra realment molt elevada atesa la població de les Illes Balears.

Aquest procés de creixement afavorit pels ajuntaments va representar, sens dubte, una millora musical a tots els nivells i, sobretot, un augment de qualitat de les agrupacions instrumentals i la creació d'altres.

Amb l'aprovació de la LOGSE el 1990, es produeix un abans i un després en l'educació musical a la part forana amb conseqüències que explicarem a continuació.

4. LES REPERCUSSIONS DE LA IMPLANTACIÓ DE LA LOGSEA LES ILLES BALEARS

L'aprovació de la LOGSE, el 1990, va significar un abans i un després en l'educació musical a les Illes. La Llei definí els tipus de centres i els graus d'ensenyament que podia impartir cada centre, separà definitivament els estudis de grau superior, va establir un nou currículum, augmentà considerablement els temps lectius de les especialitats i, entre moltes altres aportacions legals, suprimí la matrícula lliure.

Tot el que pareix a priori positiu, ho va ésser només en part. Era una llei pensada per a les grans ciutats o per a ciutats i pobles amb plena consciència del que representen els estudis musicals. A les illes Balears, va representar un greu retrocés que avui dia no hem sabut o no hem volgut reconduir.

En relació amb les escoles de música, podem dir que afectà bàsicament els alumnes que una vegada acabats els estudis de grau elemental volien seguir els estudis de grau mitjà. La Llei, a partir d'ara, només preveu la matrícula oficial. D'aquesta manera els alumnes ja no poden anar a examinar-se als conservatoris i els que volen seguir amb els estudis de grau professional han d'anar obligatòriament a estudiar als conservatoris. Per tant, obliga els alumnes de la part forana a desplaçar-se a Palma, Maó o Eivissa, tres o quatre dies per setmana. Un fet totalment inassumible per a la majoria de les famílies. A Mallorca, pràcticament limita els estudis professionals de música als alumnes residents a Palma o en localitats properes. Per tant, es va produir una disminució considerable del nombre d'estudiants de grau mitjà i un desequilibri dels nostres estudis.

D'altra banda, el nou currículum de la LOGSE obliga les escoles que volen impartir el grau elemental de manera reglada a un petit augment de les hores lectives amb el consegüent cost econòmic. Quant al reconeixement dels estudis, el Govern de les Illes Balears aprova un decret que permet a les escoles reconegudes atorgar el certificat d'estudis elementals. Així mateix, hem de fer observar l'escàs valor d'aquest certificat que abans era un títol.

En els conservatoris, els afectes són ben diferents. L'augment dels temps lectius fa reduir el nombre d'alumnes oficials als centres i augmentar el nombre d'alumnes que sol·liciten plaça als conservatoris. El Govern, durant aquests anys de transició dels plans d'estudis, va dotant els conservatoris de més professorat per tal d'assumir aquesta major demanda, però ho ha de fer compensant musicalment els centres en relació amb les especialitats instrumentals i no cedint a les demandes de les preinscripcions. Per primera vegada es realitzen proves d'accés. Al voltant de 1985, hi havia a Palma unes llistes d'un milenar de sol·licituds per ingressar als estudis oficials.

En aquest moment, en què el Conservatori no pot assumir la gran demanda d'alumnes que volen estudiar música, es comencen a crear nombroses escoles de música privades, sobretot a Palma, que a poc a poc van demanant l'homologació a l'Administració.

El darrer problema important que afectà ben directament els estudiants de música de les Illes Balears va ésser la nova regulació de les titulacions musicals. És a dir, si en l'anterior pla d'estudis de 1966, el títol professional era equivalent a una diplomatura universitària i el títol superior a una llicenciatura, ara desapareix el títol professional i l'únic títol que queda amb validesa acadèmica és el títol superior de música.

L'aplicació de la LOGSE deixà l'alumnat balear que havia de començar els estudis de grau professional en una difícil situació, ja que el Conservatori no els podia oferir, a partir d'aquest moment, cap tipus de titulació. Per tant, a les illes Balears, a partir de 1990 ens quedam sense la capacitat d'atorgar cap títol de música d'acord amb la nova llei, atès que el Conservatori de les Illes Balears només tenia la categoria de professional, i no de superior.

A manera de parèntesi, vull afegir que a la vista de la pressió dels conservatoris professionals d'Espanya, s'ha mantingut incomprensiblement la denominació de «professional» referida a uns estudis que no condueixen a un «exercici professional», i per això, habitualment es confonen els centres en molts d'àmbits, socials, periodístics i fins i tot dins la mateixa administració educativa. Per tant, els estudis de grau «professional» són estudis de grau mitjà i els estudis «superiors» són els que condueixen a l'exercici professional, amb una titulació equivalent a tots els efectes als estudis universitaris.

Per tant, el Govern balear es troba amb un problema que només pot resoldre amb la creació d'un conservatori superior de música.

5. L'OBLIGADA CREACIÓ DEL CONSERVATORI SUPERIOR DE MÚSICA DE LES ILLES BALEARS

La mateixa dificultat que passava a la part forana amb els alumnes que començaven els estudis de grau mitjà que s'havien de desplaçar a Palma, Maó o Eivissa, la trobarem amb els alumnes que, una vegada acabat el grau professional, volien seguir els estudis superiors a la península.

El pla d'estudis de 1966 permetia la matrícula com a alumnes lliures, o bé com a alumnes oficials amb l'obligació de desplaçar-se a la península (un o dos dies per setmana eren suficients per la càrrega lectiva). Amb l'aplicació del currículum del nou pla d'estudis, atesa la quantitat de noves assignatures i l'augment important d'hores lectives, els alumnes estan obligats a residir a la península.

Per donar sortida a totes aquestes persones que volen cursar els estudis superiors de música, el Govern, crea el 1999 el Conservatori Superior i Professional de les Illes Balears.

De manera apressada, el crea d'una forma de molt dubtosa legalitat aprofitant que encara quedaven alumnes del pla d'estudis antic. No crea cap centre nou, sinó que incorpora els estudis superiors de música al Conservatori Professional. Això vol dir amb els mateixos professors, la mateixa administració, el mateix edifici, etc. Precisament, una de les novetats de la nova Llei és la separació dels centres superiors de música dels centres professionals.

Aquesta situació, que es prolonga durant dos anys, és regularitzada el 2001 amb la creació del Conservatori Superior de Música de les Illes Balears.

Com que és un centre de nova creació i de titularitat autonòmica, s'aposta per un nou model de gestió seguint les línies d'organització dels centres superiors europeus.

D'alguna manera, es varen poder eludir, en part, les dinàmiques administratives, laborals i d'organització acadèmica que ja hi havia. Tres són els nous centres que a Espanya seguiren d'una forma més o manco similar el mateix format, Catalunya amb l'Escola Superior de Música de Catalunya (ESMUC), el País Basc amb el Centro Superior de Música del País Vasco (Musikene) i el Conservatori Superior de Música de les Illes Balears. En poc temps, aquests centres, regits fer fundacions públiques, es converteixen en els referents de l'educació musical superior de l'Estat espanyol.

El Conservatori Superior començà impartint poques especialitats i amb els anys les ha anades augmentant fins a oferir un ventall propi dels centres d'aquest nivell, és a dir ensenyament d'especialitats instrumentals simfòniques, a més de piano, composició, pedagogia i musicologia i, a més, també s'afegeix com a titulació pròpia l'especialitat de música tradicional de les Illes Balears. Per diverses raons, aquesta especialitat es va eliminar recentment.

L'aspecte més interessant d'aquest nou model era la flexibilitat en el règim laboral del professorat. S'apostà per tres figures de professor que, seguint el model universitari, s'adaptaven a les nostres necessitats acadèmiques: el professor titular, el professor col·laborador i el professor convidat.

La flexibilitat administrativa que ens oferia aquest model de gestió ens permetia adaptar-nos a un currículum molt ampli i obert comptant sempre amb el professorat que s'ajustàs idòniament als perfils requerits per a cada assignatura, així com la col·laboració de figures molt rellevants que, d'una altra manera, hauria estat quasi impossible encaixar en el tradicional model de gestió.

L'objectiu era ben clar, una aposta per la qualitat. Només d'aquesta manera el Conservatori podia existir en una comunitat en què encara restava per fer una reforma en profunditat dels estudis musicals.

Després d'uns durs processos de selecció, es va anar consolidant un claustre en el qual trobam una part dels millors solistes i pedagogs espanyols. En poc temps, el centre era considerat com un referent a l'Estat espanyol i això va fer que, prioritzant l'alumnat de les illes Balears, vinguessin a estudiar a Mallorca alumnes de tot l'Estat espanyol i de l'estranger.

A poc a poc, així com s'ampliaven les especialitats s'anaven creant agrupacions dins el centre, com l'Orquestra Simfònica del Conservatori Superior i grups de cambra, i es produïen accions importants, com la creació de les Edicions del Conservatori Superior, amb l'objectiu de recuperar el patrimoni musical de les Illes, cursos de col·laboració amb els conservatoris de Menorca i Eivissa, esdeveniments musicals a totes les Illes, etc. En pocs anys, el Conservatori Superior de les Illes Balears gaudia de reconeixement, prestigi i projecció exterior ben reconegut a l'Estat espanyol.

L'evolució en xifres del Conservatori Superior no deixa dubtes del nivell de gestió que es va fer durant els primers anys.

El Conservatori començà el curs 2001/2002 amb uns noranta alumnes, aquestes xifres anaren augmentant fins al curs 2007/2008, en què comptava amb 254 alumnes.

La crisi econòmica ha afectat seriosament la gran majoria d'institucions públiques. Molt s'ha parlat dels retalls en educació dels darrers governs, però pel que afecta el Conservatori Superior, les decisions polítiques han fet que les retallades siguin realment molt més dures que a la resta de centres educatius o a la Universitat. És a partir d'aquí, que es prenen una sèrie de decisions desafortunades que provoquen unes repercussions molt dolentes que han desestabilitzat el centre.

Un dels principals errors va ésser la supressió del professorat convidat. Aquest fet ocasionà un descens del nivell artístic que provocà que una part de l'alumnat es plantejàs seguir els estudis superiors en altres centres de la península o de l'estranger, i també una dificultat per atreure nous alumnes.

Amb l'eliminació del professorat convidat i d'altres d'associats, s'ha intentat repartir algunes de les assignatures que aquells impartien, amb el millor criteri que els equips directius han pogut, entre el nucli reduït de professorat titular. Així, ens trobam la barbaritat d'augmentar l'horari lectiu en un centre superior fins a denou hores. A més, s'han fet impartir al professorat titular assignatures que en molts de casos, amb tota la bona fe i la millor actitud, no estava musicalment preparat per impartir-les, amb la conseqüent baixada de la qualitat educativa.

Aquest fet mai no s'hauria plantejat dins l'àmbit universitari. Per tant, una vegada més, els responsables de l'Administració, han demostrat poca sensibilitat i greu desconeixement del que representa un centre superior.

La nul·la preparació dels darrers gerents ha generat accions gairebé esperpèntiques, com per exemple un nou edifici emblemàtic de la ciutat totalment deixat, sense capacitat de fer-hi un manteniment mínim, sense dotació de material imprescindible d'aula, la impartició de les classes amb instruments sense un manteniment idoni, un edifici saturat que acull també el Conservatori Professional, motiu constant de friccions entre els dos centres, minimització de les activitats bàsiques en relació amb els diversos conservatoris professionals de les illes Balears, i una gestió de personal poc sensible.

La capacitat jurídica de la Fundació que li permet establir convenis amb empreses públiques i privades ha estat una de les gestions absents, a més de la incapacitat per gestionar un auditori emblemàtic per a la ciutat, amb una programació pròpia, tal com es va plantejar en el moment de la seva construcció.

Pel que fa a les taxes acadèmiques, cal dir que el preu dels crèdits ETC són, juntament amb l'ESMUC de Catalunya i el Real Conservatorio de Música de Madrid, els més cars de l'Estat espanyol. Dels 7,17 € que es paguen a Andalusia, 9,24 € a València, 26,47 € a Musikene, arribam a les Illes Balears, on superam pràcticament tots els conservatoris superiors amb 32,25 €, amb excepció de l'ESMUC

que en cobra 39,47 €. Això vol dir que en primera matrícula el curs de 60 crèdits ETC a Andalusia costa 430 euros i a les Illes Balears 1.935 euros.

En resum, si ens atenem a la realitat artística i musical del nostre centre, les taxes elevades, el cost afegit de la insularitat i les despeses dels trasllats, fan en conjunt que el Conservatori Superior de les Illes Balears sigui en aquests moments un centre poc atractiu per fer-hi els estudis musicals i provoca un desviament de l'alumnat cap a altres centres espanyols o estrangers.

La realitat és que dels 254 alumnes matriculats el curs acadèmic 2007/2008 hem anat progressivament baixant a 133 el curs 2014/2015 i les previsions per al de 2015/2016 es mouen devers els 110 alumnes.

6. REESTRUCTURAR LA PIRÀMIDE MUSICAL A LES ILLES BALEARS

La realitat dels diversos centres mereix, avui dia, un replantejament per tal de reestructurar la piràmide dels estudis musicals a les illes Balears.

El 2002, la Conselleria d'Educació i Cultura va fer una planificació que, per diverses raons, mai no es dugué a terme i que, a parer nostre, s'hauria de recuperar, revisar, actualitzar i aplicar de manera immediata.

Les accions que es proposen són les següents:

- Les escoles de música han d'assumir tot l'ensenyament del grau elemental de música.

- La desaparició del grau elemental de música dels conservatoris professionals de les Illes, tot potenciant prèviament les escoles de música.

- S'ha de plantejar si realment ho paga seguir amb els estudis reglats del grau elemental, ja que suposa un elevat cost econòmic afegit. A Catalunya i al País Basc l'ensenyament elemental es fa de manera no reglada.

- L'Ajuntament de Palma ha d'assumir l'ensenyament elemental de la música al seu terme. S'hauria de plantejar per primera vegada la creació d'un nombre d'escoles de música suficients per cobrir els diversos districtes de població de la ciutat.

- Els ajuntaments, amb molt d'esforç, han anat conservant, però reduint, les aportacions econòmiques. S'ha de replantejar si seguir amb la privatització de la gestió de les escoles de música és el camí més adequat o, com a servei públic que són, seria millor que els ajuntaments començassin a gestionar-les i a dotar-les d'uns mínims estables de professorat que aportassin més qualitat, implicació i estabilitat als centres.

- La creació d'una desena de conservatoris professionals a les Illes que ofereixin estudis de grau mitjà als alumnes, amb una distribució geogràfica i d'especialitats instrumentals ben repartida.

- Separació del Departament de Dansa del Conservatori de Mallorca i creació del Conservatori Professional de Dansa.

7. EL FUTUR DEL CONSERVATORI SUPERIOR

El principal problema dels conservatoris superiors és en el fet que tant la LOGSE (1990), com la LOE (2006), ubiquen i mantenen els ensenyaments musicals superiors en el marc no universitari. I aquí consideram que és el greu error legislatiu que ha donat gairebé tots els maldecaps als gestors musicals i a les administracions públiques.

Però per entendre això, hem de retrocedir a 1970, en què s'aprova la Llei general d'educació, coneguda com la llei Villar Palasí. Aquesta llei proporcionava a les escoles d'arts i a tots els ensenyaments artístics i tècnics la possibilitat d'adscriure's a la universitat.

Els directors dels pocs conservatoris superiors que hi havia a Espanya de titularitat estatal en aquells anys, Madrid, València, Sevilla, Còrdova, Múrcia i Màlaga, varen rebutjar aquesta possibilitat d'integració al sistema universitari. En canvi, les escoles de belles arts i d'altres tècniques sí aprofitaren aquesta oportunitat històrica i després d'un període d'adequació, el 1978, es transformaren en facultats universitàries.

Per tant, els conservatoris superiors varen quedar a l'espera d'una nova regulació que no va arribar fins a 1990, amb la LOGSE, que ens va situar dins l'àmbit de l'ensenyament secundari. Una vegada més, l'Administració ens va relegar a una categoria professional que no correspon a la d'un centre superior.

El fet de no incorporar-se a la universitat en el seu moment fa aflorar avui les conseqüències, de manera que ocupam una petitíssima part d'un àmbit acadèmic en el qual convivim amb tots els nivells d'educació general i en el qual, per tant, les nostres particularitats i necessitats són difícilment ateses per l'administració educativa.

El 1999, el ministres d'educació dels països de la Unió Europea, a més de Rússia i Turquia, signaren una declaració en què s'intenta definir un nou espai europeu d'ensenyaments superiors. En aquest document, hi ha, evidentment, els estudis musicals superiors.

La LOU (2001) i la LOMLOU (2007) possibiliten l'adscripció, o si escau, la integració dels estudis d'ensenyaments artístics a la universitat. Això fa que algunes universitats comencin a explorar aquesta opció i a incorporar titulacions de contingut més aviat teòric.

Pel que fa a les titulacions ens trobam que els estudis superiors musicals espanyols estan «equiparats a tots els efectes» a les llicenciatures universitàries.

El Govern de l'Estat, en un intent d'adaptar i resoldre el problema de les titulacions expedides pels centres superiors d'ensenyaments artístics, aprovà un reial decret (RD 1614/2009) pel qual es

permet atorgar títols de grau als centres superiors d'ensenyaments artístics, això vol dir: escoles d'art, de restauració i disseny i els conservatoris de música, dansa i art dramàtic.

Resulta, però, que el Tribunal Suprem resol, el 2012, uns recursos presentats per cinc associacions contra l'esmentat Decret, tot dient que, encara que se'ns reconeix la nostra ubicació dins l'Espai Europeu d'Educació Superior, ens impedeix expedir el títol de «grau» que atorga la universitat.

Aquesta sentència és molt greu, perquè crea una indefinició sobre el que feim en aquests moments que afecta, fins i tot, l'ésser mateix dels centres i que obre molts interrogants en l'àmbit legal i de reconeixement dels nostres estudis fins i tot en l'àmbit europeu. A Espanya, en aquests moments, ens trobam títols de «grau» de musicologia expedits per algunes universitats espanyoles i títols de «?» expedits per conservatoris superiors.

Creiem que és un bon moment perquè ens plantegem ja ben seriosament la integració a la universitat. És una demanda generalitzada, encapçalada per molts dels claustres de professors de centres artístics arreu d'Espanya i per diverses plataformes educatives. Sens dubte, a parer nostre la universitat és el marc natural dels nostres ensenyaments. Aquest pas es pot fer de moltes maneres. Evidentment hi haurà una transició i una adaptació no gens fàcil, però tenim el camí molt més clar que el que tingueren les escoles de belles arts en el seu moment.

Molts dels principals problemes que en aquests moments tenim quedarien en poc temps resolts, ja que hi hauria:

- La normalització absoluta i inequívoca dels títols de grau, màster i doctor dins el sistema universitari i l'espai europeu d'educació superior, no com ara que són ambiguament «equivalents».

- L'adquisició d'un estatut d'autonomia des del punt de vista organitzatiu, acadèmic i social, no com ara que som gestionats amb estructures d'ensenyament secundari.

- Més llibertat i flexibilitat per a l'adaptació dels plans d'estudis dins l'autonomia universitària.

- Accés al doctorat i als circuits d'investigació i també accés a beques i ajuts del sistema universitari.

- Avaluació i acreditació externa dels plans d'estudis, dels títols i del professorat.

- Integració del professorat dins el cos docent universitari, que es transformaria en una millora a tots els efectes.

- Un canvi de l'estructura de funcionament.

- Equipament i infraestructura necessaris per a la investigació.

En definitiva, tot això suposaria una revaloració important de la música dins la nostra societat.

A Espanya, en aquests moments, hi ha vint-i-tres conservatoris superiors de música. Unes quantes comunitats autònomes en tenen més d'un. A les Illes Balears per població, per la seva història musical, per les distintes insularitats i per molts d'altres motius, que no cal exposar ara, necessitam un centre superior musical de qualitat que s'adapti a les nostres necessitats.

Per tant, el pròxim Govern de les Illes Balears està obligat a prendre unes mesures urgents que condueixin a una reactivació del Conservatori Superior, màxima institució musical acadèmica a les Illes, en cas contrari, el futur del Conservatori Superior és molt incert.

Característiques i tendències de la Universitat de les Illes Balears

Lluís Ballester

Andrés Nadal

RESUM

Aquest treball pretén fer una presentació resumida, basada en dades fiables, de la situació de la universitat a les Illes Balears. S'hi descriuen les principals característiques i tendències pel que fa a la Universitat de les Illes Balears. En cada un dels capítols, es fa una anàlisi de dades, incloent-hi una interpretació que pot servir de conclusió provisional. Els capítols principals tracten sobre l'estructura de l'oferta d'estudis, l'alumnat, el professorat, el PAS, les característiques reconegudes de la productivitat científica i l'evolució pressupostària.

RESUMEN

Este trabajo pretende hacer una presentación resumida, basada en datos fiables, de la situación de la universidad en las Islas Baleares. Se describen las principales características y tendencias, en cuanto a la Universidad de las Islas Baleares. En cada uno de los capítulos, se hace un análisis de datos, incluyendo una interpretación que puede servir de conclusión provisional. Los capítulos principales tratan sobre la estructura de la oferta de estudios, el alumnado, el profesorado, el PAS, las características reconocidas de la productividad científica y la evolución presupuestaria.

1. INTRODUCCIÓ

Les universitats de tot el món són empeses, des de dins i des de fora, a emprendre profunds canvis, com mai abans havien hagut d'afrontar. El nou context en què es mouen els resulta moltes vegades advers, fins arribar a fer trontollar els seus fonaments tradicionals. A més, aquestes transformacions no són quelcom ocasional i puntual del moment present, sinó que més aviat la fase de canvi (Espai Europeu d'Educació Superior, per exemple), no té perspectiva de retorn. Segons alguns autors, els canvis s'han de considerar com a reptes als quals cal fer front amb innovació i creativitat. La universitat s'ha hagut d'enfrontar a una triple crisi: d'hegemonia, perquè ja no té el monopoli de la investigació; de legitimitat, ja que és percebuda com una institució que amb la reducció pressupostària posa en perill l'accés als ciutadans més desfavorits, i institucional, a causa de les dificultats per preservar la seva autonomia davant la pressió de les demandes del mercat. Si bé la crisi d'hegemonia és indubtable en la societat del coneixement, no passa igual amb la seva crisi de legitimitat i institucional.

Aquests canvis i reptes s'expressen en les dades que identifiquen les característiques i tendències de les universitats. Així, es pot dir que la UIB encara és la principal organització que es dedica a la investigació a les Illes Balears; podríem dir que lamentablement no hi ha quasi cap altra organització rellevant que s'hi dediqui. Per altra banda, la reducció de les transferències i les modificacions de preus públics, sí que han pogut afectar la seva legitimitat, tot i la moderació recent d'aquests canvis. Finalment, pel que fa a la crisi institucional, tal vegada s'ha anat enfrontant amb una vinculació cada vegada més consistent amb la societat de les Illes Balears, no només amb el mercat. Aquests debats queden apuntats, però són lluny de quedar resolts. De fet, encara hi ha una manca considerable de dades per poder tractar-los en profunditat. Amb les dades fiables disponibles, es plantegen els perfils més destacats de la UIB. Perfils contradictoris, per una banda, la UIB, el sistema universitari de les Illes Balears en conjunt, pateix dèficits decebedors (taxa neta d'escolarització en educació

universitària, despesa mitjana per alumne, etc.); per altra banda, obté resultats impressionants (productivitat científica, per exemple).

En aquest article, analitzarem una selecció dels indicadors més rellevants de la UIB, en el seu conjunt, però sense incloure-hi les dades de les universitats no presencials de referència a les Illes Balears (UNED i UOC), les quals no han estat accessibles aquest curs 2014-15. Per a l'anàlisi realitzada, s'ha optat per treballar amb quatre talls temporals, el primer dels anys acadèmics de referència és 2003-04, el primer any que es va considerar l'*Anuari de l'Educació*, el 2004. El segon any de referència podria ser 2007-08 o 2008-09, hem decidit treballar amb les dades de 2008-09 perquè és el primer any en el qual es va implementar el canvi dels plans d'estudis i l'organització general de l'Espai Europeu d'Educació Superior, el dit Pla Bolonya. El tercer referent és el de les dades de l'any acadèmic 2012-13, en plena crisi de finançament. Finalment, es consideren les dades del curs 2014-15. Per unificar els diferents indicadors farem servir les dades proporcionades per la UIB i distribuïdes a la seva web sobre Dades i Indicadors.[1]

2. L'OFERTA D'ESTUDIS DE LA UIB

L'educació superior a Espanya, els dos últims decennis, ha registrat canvis significatius, que s'han caracteritzat per una clara ampliació de l'oferta universitària i per la seva internacionalització i diversificació, però la reforma més rellevant de la darrera dècada és la de la normativa universitària per al desenvolupament de l'Espai Europeu d'Educació Superior, amb tots els canvis acadèmics i organitzatius que implica. El curs 2003-2004 encara no s'havia iniciat aquesta reforma (vegeu el quadre 1), però el curs 2008-2009 a la UIB varen coexistir nivells formatius diferents: estudis de primer i segon cicle (37), estudis de grau (que varen començar a impartir-se l'any acadèmic 2008-2009), màsters oficials que varen començar a impartir-se el curs 2006-2007) i programes de doctorat (tant els regulats pel RD 778/1998 com els nous, regulats pel RD 56/2005 i 1393/2007). Com es pot observar al quadre 1, aquesta transformació s'ha completat, en els darrers anys, amb canvis notables encara recents, i ha passat a disposar d'una oferta d'estudis de grau una mica més reduïda que l'oferta de títols anterior a la reforma.

Quadre 1. Estudis oferits per la UIB

Curs acadèmic	2003-04	2008-09	2012-13	2014-15
Nombre d'estudis de cicle llarg i de cicle curt, sense comptar les escoles adscrites	39	37		
Nombre d'estudis de primer i segon cicle extingits i en procés d'extinció			37	32
Nombre de títols adaptats a l'EEES				
1. Grau			30	33
2. Màster			32	35
3. Doctorat			28	22

Font: Indicadors pressupost UIB i la UIB en xifres. Elaboració pròpia

[1] Es poden consultar a: http://www.uib.es/lauib/Dades-i-xifres/
No s'ha pogut disposar de les dades de les universitats no presencials a les Illes Balears: UOC i UNED. Al llarg del curs s'han enviat diverses demandes de dades i només s'han aconseguit les dades genèriques que ofereixen a les memòries per a tot l'Estat.

Aquestes dades posen de manifest la plena implantació de l'Espai Europeu d'Educació Superior en el Sistema Universitari de les Illes Balears.

3. EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT ENTRE 2008-09 I 2014-15

Segons les dades disponibles, les proporcionades per la SEQUA i les dades de les taules d'indicadors de referència del pressupost de la UIB, es pot considerar que la UIB ha incrementat les seves dimensions de forma significativa, pel que fa a l'alumnat. S'ha passat d'11.765 alumnes a 13.027, és a dir, un increment d'un 11,07%, amb variacions considerables en els darrers anys.

En aquests moments,. la UIB té dos centres adscrits, l'Escola Universitària Felipe Moreno i l'Escola Universitària de Turisme del Consell Insular d'Eivissa. Entre els dos centres sumen 290 estudiants matriculats. Els 372 alumnes del Centre d'Ensenyament Superior Alberta Giménez, en procés de desadscripció al llarg del curs 2014-15, ja no s'han considerat en aquestes dades.

Probablement, la reducció de l'alumnat matriculat entre 2012-13 i 2014-15 es relacioni amb el cost de les matrícules i la necessitat de trobar feina per a una part apreciable del potencial alumnat universitari.

Quadre 2. Evolució de la totalitat de l'alumnat Matriculat a la UIB

Curs acadèmic	2003-04	2008-09	2012-13	2014-15
Nombre d'alumnes	11.765	12.623	13.577	13.027
% (2003-04 base 100)	100,00%	107,29%	115,40%	110,7%
% variacions 2009-2013			107,56%	
% variacions 2013-2015				95,9%

Font: Indicadors pressupost UIB. Dades el 22 de juny de 2015. Elaboració pròpia

La taxa bruta d'universitaris, calculada com a universitaris matriculats a la UIB per cada 100 joves entre 18 i 24 anys, ha augmentat moderadament en els anys considerats, com es pot comprovar al quadre 3, passant d'un 13,33% a un 16,35%. Com és evident, no es consideren tots els joves universitaris matriculats en universitats a distància o que han sortit de les Illes Balears per seguir les seves carreres.

La taxa neta d'escolarització en educació universitària per al grup d'edat 18-24 anys és una correcció de la taxa anterior, es calcula com a nombre d'estudiants de 18-24 anys en ensenyaments de 1r i 2n cicle i grau, en relació amb la població de 18-24 anys, és a dir, només es considera l'alumnat de 18 a 24 anys. Segons les dades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD, 2015, 9), la taxa per a l'any acadèmic 2013-14 a les Illes Balears era d'11,4%, la més baixa de totes les comunitats de l'Estat. La taxa neta per al conjunt de l'Estat, el mateix any acadèmic, era un 29,4%. Comunitats com Madrid (44,0%) o Castella i Lleó (36,4%) lideraven aquest rànquing, mentre entre les comunitats amb menys universitaris eren, a més de la nostra comunitat, Castella-La Manxa (12,8%) i

la Rioja (15,5%). És a dir, encara hi ha un important creixement potencial d'alumnat universitari per arribar als mínims raonables per a una comunitat suposadament rica. Moltes vegades s'ha parlat de les característiques del mercat de treball de les Illes Balears, però segurament hi ha altres factors que caldria estudiar a fons. Les baixes taxes netes s'han mantingut al llarg de tot el període i també hem estat en el nivell més baix des de 2003-04 a 2013-14 (darrer any amb dades oficials), sense excepció.

En qualsevol cas, en una perspectiva de 12 anys acadèmics, el moderat increment d'alumnat de la UIB des de 2003-04, en un moment de restricció pressupostària i de majors demandes acadèmiques, per les conseqüències dels nous plans d'estudis, l'extinció progressiva dels anteriors estudis i la implantació de l'Espai Europeu d'Educació Superior, ha generat dificultats diverses en la dinàmica general dels estudis, encara que no en la seva qualitat. En termes generals, es pot dir que han millorat molts factors rellevants de la dinàmica acadèmica: coordinació del professorat, guies docents, tutories i seminaris, etc. En els propers anys s'ha d'investigar quins han estat els canvis en la qualitat de la docència, mesurats per la millora dels processos i dels resultats de l'alumnat. Les primeres aproximacions, que es presenten més endavant, només són les primeres avaluacions.

Quadre 3. Evolució de la taxa d'universitaris matriculats a la UIB

Curs acadèmic	2003-04	2008-09	2012-13	2014-15
Nombre d'alumnes	11.765	12.623	13.577	13.027
Joves entre 18 i 24 anys	88.257	96.372	81.179	79.685
% universitaris UIB per cada 100 joves	13,33	13,10	16,72	16,35

Font: Dades IBESTAT i Indicadors pressupost UIB. Dades el 22 de juny de 2015. Elaboració pròpia

Pel que fa a l'evolució de l'alumnat de nova matrícula, entre 2003-04 i 2014-15 es poden fer una sèrie d'interpretacions sobre les dades més destacades (vegeu els quadres 4 i 5). L'observació més destacada és la pèrdua de matrícula de nou ingrés, que ha passat de 3.730 nous matriculats el 2003-04 a 3.078 el 2014-15, és a dir, s'ha reduït un 8,25% el nombre de matrícules de nou ingrés. L'increment del preu de les matrícules, en els darrers anys, ha moderat l'increment l'alumnat de nova matriculació.[2]

En general, s'observa una mobilitat molt baixa en l'accés al sistema universitari. En la mesura en què hi ha una alta dispersió d'universitats i centres per tot el territori, el percentatge d'estudiants que es matriculen en una universitat situada a la mateixa comunitat autònoma en la qual realitza les proves d'accés és molt alt, concretament a les Illes Balears s'observa un baix nivell de mobilitat. Dels estudiants que es varen presentar a la prova d'accés a la universitat, entre juny i setembre, superaren les proves 4.174 alumnes dels 4.420 que s'hi presentaren (94,43%). En termes generals, es pot dir que la UIB va aconseguir la matriculació del 73,74% dels que varen aprovar les proves d'accés.[3] La resta es varen matricular principalment en universitats catalanes i de la CA de Madrid.

[2] Atès l'acabament de l'adscripció del Centre d'Estudis Superiors Alberta Giménez (CSAG), s'han fet els càlculs, a tota la taula, sense considerar aquest alumnat.

[3] No tots els nous matriculats el curs 2014-15 procedeixen de les proves d'accés del mateix any acadèmic. Hi ha trasllats d'expedients d'altres universitats i altres situacions.

Analitzant la distribució de l'alumnat de nou ingrés, s'observen canvis en la distribució dels estudiants universitaris per branca de coneixement. Sense considerar els alumnes d'educació del CSAG, el nombre d'estudiants de Ciències de l'Educació ha augmentat, i se situa actualment en el 21,60% del total d'alumnat de nou ingrés, la qual cosa suposa un creixement de més d'un 5% respecte a la situació de 2003-04. També s'observa un moderat increment d'alumnat de nou ingrés a les Ciències experimentals, que ha passat d'un 5,82% a un 8,15%, i de l'alumnat de Ciències de la Salut, d'un 10,38% a un 12,15%. Hi ha un factor a tenir en compte que és la classificació dels estudis de Psicologia, que fins a la reforma universitària es classificaven en la branca de C. Socials i Jurídiques i des de llavors, han passat a ser considerats de la branca de Ciències de la Salut. Als quadres 4 i 5 s'han considerat dins la branca de salut al llarg de tot el període.

En segon lloc, hi ha un ampli grup d'estudis més o manco estabilitzats, sigui pels *numerus clausus* establerts o per l'estancament de la demanda. Entre els primers es troben els estudis d'Arts i Humanitats, entorn del 8,25% de tot l'alumnat de nou ingrés.

En altres branques s'han produït moderats reajustaments; s'observa una pèrdua d'estudiants universitaris en la branca de Ciències Socials i Jurídiques (no s'inclouen les Ciències de l'Educació), que des de 2003-04 s'ha reduït un 6,41%. És clarament una branca que està perdent matrícules en els darrers anys i, no obstant això, segueix sent l'àrea de majors dimensions en la UIB, que aporta una contribució significativa al desenvolupament dels sectors productius de les Illes Balears, ja que els estudis turístics s'inclouen en aquesta branca.

Quadre 4. Nombre d'estudiants de nou ingrés i estudis a la UIB

	Any acadèmic			
TOTAL UIB i centres adscrits	2003-04	2008-09	2012-13	2014-15
Estudis	**3.730**	**3.318**	**3.479**	**3.078**
Estudis Anglesos	54	68	64	64
Filosofia	47	38	53	35
Història	60	60	72	58
Història de l'Art	91	47	52	38
Llengua i Literatura Catalanes	22	26	41	15
Llengua i Literatura Espanyoles	47	22	54	44
Educació Infantil	72	132	198	131
Educació Primària	55	44	293	341
Mestres (totes les especialitats abans grau)	253	207		
Educació Social	60	106	120	119
Pedagogia	92	116	82	74
Psicopedagogia	80	28		

continua

TOTAL UIB i centres adscrits	2003-04	2008-09	2012-13	2014-15
Fisioteràpia	102	74	70	72
Infermeria	158	178	178	201
Psicologia	127	110	110	101
Biologia	120	113	103	95
Bioquímica	29	12	51	57
Física	29	10	43	46
Química	39	34	52	53
Administració d'Empreses (ADE + CC EE)	578	489	353	322
Dret	142	212	293	248
Economia	110	81	142	136
Geografia	33	23	69	37
Graduat en estudis immobiliaris	27			
Relacions Laborals	110	77	57	53
Treball Social	70	106	110	76
Turisme	216	175	179	170
Turisme (Escola Adscrita Felipe Moreno)	240	33	35	30
Turisme del Consell Insular d'Eivissa	47	44	41	66
Direcció Hotelera Internacional	45			
Graduat en Seguretat i Ciències Policials		48		
Relacions internacionals		233		
Enginyeria Agroalimentària i del Medi Ambient	40	29	58	44
Enginyeria d'Edificació (abans: Arquitectura Tècnica)	101	89	173	58
Enginyeria Electrònica Industrial	80	60	73	70
Enginyeria Informàtica	44	25	168	142
Enginyeria Tècnica en Informàtica de Gestió	116	77	0	0
Enginyeria Tècnica en Informàtica de Sistemes	100	48	0	0
Enginyeria Telemàtica	70	30	49	47
Matemàtiques	24	14	43	35

Nota 1: En el curs 2003-04 les titulacions eren diplomatures o llicenciatures

Nota 2: El curs 2008-09 va ser de transició de diplomatures o llicenciatures als nous graus

Nota 3: No hi ha dades dels alumnes de nou ingrés a Alberta Giménez per al curs 2014-15, ja que aquest centre ja no està adscrit a la UIB. Ara està adscrit a la Universidad Pontificia de Comillas.

Font: Dades SEQUA (2004-2015) i Indicadors pressupost UIB. Elaboració pròpia

Quadre 5. Nombre d'estudiants de nou ingrés a la UIB

	Any acadèmic			
TOTAL UIB i centres adscrits	2003-04	2008-09	2012-13	2014-15
Branques	**3.730**	**3.318**	**3.479**	**3078**
Arts i Humanitats	321	261	336	254
Ciències de l'Educació	612	633	693	665
Ciències de la Salut	387	362	358	374
Ciències Experimentals	217	169	249	251
Ciències Socials i Jurídiques	1.618	1.521	1.279	1.138
Enginyeria i Arquitectura	575	372	564	396
Percentatges per branques	100,00	100,00	100,00	100,00
Arts i Humanitats	8,61%	7,87%	9,66%	8,25%
Ciències de l'Educació	16,41%	19,08%	19,92%	21,60%
Ciències de la Salut	10,38%	10,91%	10,29%	12,15%
Ciències Experimentals	5,82%	5,09%	7,16%	8,15%
Ciències Socials i Jurídiques	43,38%	45,84%	36,76%	36,97%
Enginyeria i Arquitectura	15,42%	11,21%	16,21%	12,87%
Total i % UIB i centres adscrits	100,00	100,00	100,00	100,00
Total UIB	3.443	3.241	3.403	2.982
%	92,31	97,68	97,82	96,88
Total centres adscrits	287	77	76	96
%	7,69	2,32	2,18	3,12

Font: Dades SEQUA (2004-2012) i Indicadors pressupost UIB. Elaboració pròpia

En el curs 2012-2013 els estudiants de grau aconsegueixen resultats molt bons, comparats amb els estatals (MECD, 2015, 79):

- un rendiment mitjà (relació entre crèdits aprovats i matriculats) del 77,6%, mentre que la taxa de rendiment a l'Estat és del 76,3%;
- una taxa d'èxit (relació entre crèdits aprovats i presentats) del 84,1%, la taxa d'èxit a l'Estat és del 86,7%;
- i una taxa d'avaluació (relació entre crèdits presentats i matriculats) del 89,8%, la taxa d'avaluació a l'Estat és del 88,0%.

Els estudiants de màster aconsegueixen taxes de rendiment i d'èxit millorables, si les comparam amb les de l'Estat (MECD, 2015, 102):

- un rendiment mitjà (relació entre crèdits aprovats i matriculats) del 84,1%, mentre que la taxa de rendiment a l'Estat és del 89,1%;

- una taxa d'èxit (relació entre crèdits aprovats i presentats) del 98,5%, la taxa d'èxit a l'Estat és del 98,5%;

- i una taxa d'avaluació (relació entre crèdits presentats i matriculats) del 85,3%, la taxa d'avaluació a l'Estat és del 90,4%.

Com es pot observar les taxes que s'haurien de millorar clarament, ja que són les més baixes de tot l'Estat, són les de rendiment i d'avaluació dels màsters. La conclusió a la qual arribam no pot ser gens triomfalista. Segurament, aprovar les assignatures no es pot interpretar com un indicador de millora dels resultats sense altres consideracions. Cal estudiar altres resultats, com la inserció en el mercat de treball, la productivitat científica i sociocultural dels graduats, la transferència de coneixements a la societat balear i altres factors, per poder parlar d'una millora de la formació.

4. CANVIS EN L'ESTRUCTURA DEL PROFESSORAT

S'ha passat de 1.150 membres del personal docent i investigador (PDI), el 2007-08, a 1.189 el 2012-13. És a dir, en termes general, es pot dir que en els darrers anys s'ha mantingut la dotació de personal docent i investigador. Comparant amb l'inici del període considerat, l'any acadèmic 2003-04, el canvi és molt considerable, ja que s'ha passat de 768 a 1.189, és a dir, el professorat ha augmentat en 12 anys un 54,81%. Tot i aquestes dades, s'han de fer moltes precisions.

Un tema inicial és el referit a l'estructura per categories del PDI. Si es diferencia entre personal funcionarial numerari[4] i personal temporal i contractat[5] (quadres 6 i 7), entre 2007-08 i 2014-15, s'observa que s'ha passat d'un 42,87% de PDI numerari a un 42,14%, però ha millorat el reconeixement i la situació d'aquest personal; s'han reduït considerablement els catedràtics i titulars d'escoles universitàries. En qualsevol cas, les possibilitats que es creïn noves places de funcionaris docents o investigadors ha quedat quasi aturada en aquests anys.

Els quatre tipus bàsics (catedràtics d'universitat, titulars d'universitat, catedràtics d'escola universitària, titulars d'escola universitària), s'han anat transformant en el sentit de major estabilitat i reconeixement acadèmic; les dues primeres categories (CU i TU) han passat de representar el 25,74% de tot el PDI el 2007-08 a representar el 37,09% el 2014-15. Per aquest motiu, es pot dir que, en una perspectiva de 12 anys, s'ha transformat la plantilla de funcionaris de la UIB de manera positiva, tot i la presència de temes encara molt millorables, com l'estancament dels darrers quatre cursos.

[4] Catedràtics, titulars d'universitat i altres.
[5] Ajudants, contractats doctors, associats i altres.

Quadre 6. PDI numerari de la UIB per categories

Resum evolució 2003-04 / 2014-15

	CU	TU	CEU	TEU	Total
Curs 2003-2004	94	221	43	214	572
% (1)	12,24%	28,78%	5,60%	27,86%	74,48%
Curs 2007-2008	90	206	33	164	493
% (1)	7,83%	17,91%	2,87%	14,26%	42,87%
Curs 2014-2015	128	313	4	56	501
% (1)	10,77%	26,32%	0,34%	4,71%	42,14%
Diferència entre 2003-04 i 2014-15	34	92	-39	-158	-71
% 2003-04 base 100	95,74%	93,21%	76,74%	76,64%	86,19%
Diferència entre 2007-08 i 2014-15	38	107	-29	-108	8
% 2007-08 base 100	142,22%	151,94%	12,12%	34,15%	101,62%

Nota 1: Els percentatges es calculen respecte del total de PDI numerari o no (768 el 2003-04; 1.150 el 2007-08 i 1.189 el 2014-15).
Font: Servei de Recursos Humans i Memòria pressuposts 2004, 2009 i 2015. Elaboració pròpia

Quadre 7. PDI contractat de la UIB per categories

Resum evolució 2003-04 / 2014-15

	Ajudant, Col., Con (1)	ASSO (2)	Altres (3)	Total	Total num i contractat
Curs 2003-2004	38	155	3	**196**	**768**
% (4)	4,95%	20,18%	0,39%	**25,52%**	**100,00%**
Curs 2007-2008	117	533	7	**657**	**1.150**
% (4)	10,17%	46,35%	0,61%	**57,13%**	**100,00%**
Curs 2014-2015	203	481	4	**688**	**1.189**
% (4)	17,07%	40,45%	0,34%	**57,86%**	**100,00%**
Diferència entre 2003-04 i 2014-15	165	326	1	**492**	**382**
% 2003-04 base 100	307,89%	343,87%	233,33%	**335,20%**	**149,74%**
Diferència entre 2007-08 i 2014-15	86	-52	-3	**31**	**39**
% 2007-08 base 100	173,50%	90,24%	57,14%	**104,72%**	**103,39%**

Nota 1. Inclou professorat col·laborador, contractat doctor, ajudant i ajudant doctor
Nota 2. Inclou associats entre 1 i 6 hores hores
Nota 3. Inclou professorat visitant, associat estrangers i emèrits
Nota 4: Els percentatges es calculen respecte del total de PDI numerari o no (768 el 2003-04; 1.150 el 2007-08 i 1.189 el 2014-15).
Font: Servei de Recursos Humans i Memòria pressuposts 2004, 2009 i 2015. Elaboració pròpia

Un dels greus problemes dels darrers 12 anys, i que encara resta pendent, és el de la gran importància de les situacions d'inestabilitat (quadre 7). El conjunt del personal contractat representa un 57,86%, però no tothom es troba en la mateixa situació. De fet, part del personal no permanent i contractat,

en especial els contractats doctors (109 persones), gaudeixen d'un estatus més normalitzat que la resta del personal contractat. En qualsevol cas, els associats encara representen una part massa important del PDI, amb un 40,45% del total de PDI de la UIB. Aquest personal és imprescindible, per tal de millorar la connexió de la universitat amb el mercat de treball i la realitat sociocultural de les Illes Balears, però les seves dimensions fan que es vegi afectada la qualitat dels processos d'ensenyament-aprenentatge, en especial per la poca dedicació acadèmica que desenvolupa aquest personal, ja que un 66,11% del professorat associat disposa de contractes de 3 o manco hores.

La reorganització dels estudis, així com la diversificació de grups (desdoblament a les assignatures amb més alumnes), ha significat un increment de la càrrega docent (vegeu el quadre 8), que ha passat d'un total de 15.420 crèdits, el 2003-04 a 16.529 el 2014-15, és a dir, ha augmentat un 7,19% la càrrega real. Si la comparació es fa entre 2012-13 i 2014-15, l'increment de la càrrega real és d'un 5,05%. És a dir, sigui com sigui la comparació, s'ha produït un apreciable increment de la càrrega docent.

Quadre 8. Càrrega docent en crèdits del professorat de la UIB

	Any acadèmic			
Curs acadèmic	2003-04	2007-08	2012-13	2014-15
Carrega docent en crèdits	15.420	15.077	15.734	16.529
% (2003-04 base 100)	100,00%	97,78%	102,04%	107,19%
% variacions 2007-2012 i 2007-2014		104,36%	109,63%	
% variacions 2012-2014				105,05%

Font: Indicadors pressupost UIB. Elaboració pròpia

Si es considera que cada crèdit representa 25 hores de dedicació docent, es pot calcular el nombre d'hores total de dedicació docent en 413.225 h al llarg d'un curs acadèmic. La mitjana per professor és de 347,54 h. Com sabem les dedicacions són molt diferents, per aquest motiu es calcula un indicador denominat «professorat equivalent a temps complet» (vegeu el quadre 9).

Tal i com s'explica a la memòria del pressupost de la UIB (UIB, 2013), el professorat a temps complet es calcula comptant com 1 cadascun dels professors amb dedicació completa. La dedicació dels professors associats s'ha calculat de la forma següent: 6 hores: 75% d'una dedicació a temps complet, 4 hores: 50%, 3 hores: 37,5% i la resta en la mateixa proporció d'acord amb el nombre d'hores del contracte. La metodologia aplicada és la mateixa que utilitzen les universitats del Grup 9 (comunitats autònomes amb una sola universitat).

Les dades d'aquest indicador mostren que la dotació actual de professorat és equivalent a 919 professors a temps complet. L'increment de la dotació, ajustada a les dedicacions, és un 18,28% en relació a la dotació de 2003-04. En qualsevol cas, es pot observar com en els darrers anys s'ha estancat l'increment de dotacions, això en un context d'augment de la càrrega docent que representa la implantació de l'EEES.

Quadre 9. Professorat a temps complet				
Curs acadèmic	2003-04	2007-08	2012-13	2014-15
Professorat equivalent a temps complet	777	886	893	919
% (2003-04 base 100)	100,00%	114,03%	114,93%	118,28%
% variacions 2007-2012 i 2007-2014		100,79%	103,72%	
% variacions 2012-2014				102,91%

Font: Indicadors pressupost UIB. Elaboració pròpia

Per acabar la interpretació de les dotacions i les possibilitats reals per desenvolupar la feina acadèmica amb qualitat, s'ha calculat l'indicador que relaciona les dotacions de professorat (professorat equivalent a temps complet) amb el nombre d'alumnes (vegeu el quadre 10). Aquesta ràtio mostra una sorprenent coincidència entre 2003-04 i 2012-13, amb 15,14 alumnes per professor equivalent a temps complet el primer any i 15,20 alumnes per professor el 2012-13. És a dir, es confirma la hipòtesi d'estancament en les dotacions en el conjunt del període, malgrat que sí s'observa una millora en els darrers anys (entre 2012-13 i 2014-15) que permet començar recuperar la pèrdua de professorat d'anys anteriors, encara que sigui amb professorat contractat amb dedicacions reduïdes.

Quadre 10. Ràtio alumnat/professorat				
Curs acadèmic	2003-04	2007-08	2012-13	2014-15
Ràtio alumnes per professor/a	15,14	13,91	15,20	14,18
% (2003-04 base 100)	100,00%	91,88%	100,40%	93,66%
% variacions 2007-2012 i 2007-2014		109,27%	101,94%	
% variacions 2012-2014				93,29%

Font: Indicadors pressupost UIB. Elaboració pròpia

Segons l'equip rectoral, quant al personal docent i investigador, el 2015 es va assumir un compromís, «quantificat en 350.000 euros, per tal de complir tres compromisos de l'equip rectoral. El primer és fer realitat la convocatòria de promocions del personal docent i investigador, places que són gestionades pel vicerector competent en la matèria, el vicerector de Professorat. El segon és anar disminuint progressivament el nombre d'alumnes per grup, i començar el curs 2015-16 per disminuir de 90 a 75 alumnes els grups de tercer i quart de grau. La nostra intenció, sempre que hi hagi les disponibilitats pressupostàries, és de seguir amb aquesta disminució en els grups de segon i primer en els propers dos exercicis. I el tercer és fer realitat que el professorat laboral permanent pugui cobrar una part dels sexennis, cosa que recordem que ja ha estat un fet el segon semestre de 2014» (UIB, 2014, p. 7).

Per ara, aquests compromisos encara només s'han començat a materialitzar. Els canvis pressupostaris anunciats sembla que facilitaran la realització dels tres objectius.

5. CANVIS EN L'ESTRUCTURA DEL PAS

Un dels components fonamentals per mantenir els processos desenvolupats a la UIB és el personal d'administració i serveis (PAS) (vegeu el quadre 11). Aquest personal, amb una elevada heterogeneïtat, inclou des dels màxims responsables de l'organització fins al personal d'administració de tots els nivells. També hi ha una gran heterogeneïtat de situacions contractuals, des de funcionaris de carrera, funcionaris interins, personal contractat de diversos tipus, laborals fixos de conveni, fins laborals contractats.

Pel que fa al PAS, es pot parlar de dues etapes diferenciades, una primera etapa de fort creixement, entre 2003-04 i 2007-08, amb un increment d'un 23,97%, i una segona etapa de 2007-08 a 2014-15, amb una reducció d'un 4,60%. Aquesta reducció no s'ha aturat en els darrers anys, entre 2012-13 i 2014-15 encara s'observa una reducció de quasi un 2%.

Quadre 11. Personal d'administració i serveis

Curs acadèmic	2003-04	2007-08	2012-13	2014-15
TOTAL de PAS (1)	438	543	527	518
% (2003-04 base 100)	100,00%	123,97%	120,32%	118,26%
% variacions 2007-2012 i 2007-2014		97,05%	95,40%	
% variacions 2012-2014				98,29%

Nota 1: Té en compte la totalitat del PAS, és a dir: funcionaris de carrera, funcionaris interins, laborals fixos de conveni, laborals interins de conveni i laborals contractats.

Font: Indicadors pressupost UIB. Elaboració pròpia

Tal com es pot comprovar al quadre 12, la ràtio que relaciona el professorat equivalent a temps complet amb el PAS observa una moderada reducció entre 2003-04 (1,77 professors per cada PAS) i 2012-13 (1,69 professors per cada PAS), per tornar a augmentar moderadament en el darrer període (2014-15: 1,77 professors per cada PAS). La qualitat de la feina realitzada es manté, gràcies a una important política de formació i l'estabilitat de les dotacions del PAS, amb personal de llarga trajectòria en tots els llocs de feina claus.

Quadre 12. Ràtio professorat/PAS

Curs acadèmic	2003-04	2007-08	2012-13	2014-15
Ràtio professors/PAS	1,77	1,63	1,69	1,77
% (2003-04 base 100)	100,00%	92,09%	95,48%	100,00%
% variacions 2007-2012 i 2007-2014		103,68%	108,59%	
% variacions 2012-2014				104,73%

Font: Indicadors pressupost UIB. Elaboració pròpia

6. PRODUCTIVITAT CIENTÍFICA

En el darrer any s'han presentat dues anàlisis de la qualitat científica i acadèmica de les universitats espanyoles. Les dades de les dues anàlisis aporten una orientació, basada en seleccions d'indicadors, sobre la qualitat de la producció científica i altres característiques de les universitats.

6.1. L'U-Ranking, Fundació BBVA i Institut Valencià d'Investigacions Econòmiques (IVIE)

El primer que consideram és el desenvolupat sota la direcció del professor Francisco Pérez (2013) i editat per la Fundació BBVA i l'Institut Valencià d'Investigacions Econòmiques (IVIE). L'U-Ranking és un projecte que aporta informació comparada sobre el sistema universitari espanyol. El projecte, ja en la seva tercera edició, realitza una classificació de les universitats públiques espanyoles en funció del seu volum de resultats i productivitat, segons activitat docent, investigadora i d'innovació i de desenvolupament tecnològic.

La Universitat de les Illes Balears se situa entre les universitats capdavanteres d'Espanya en productivitat en docència i investigació, segons l'U-Ranking de la Fundació BBVA i l'Institut Valencià d'Investigacions Econòmiques (IVIE). Com a novetat, l'edició de 2015 d'aquest rànquing ha incorporat onze universitats privades a la mostra d'universitats analitzades, la qual cosa dificulta la comparació dels resultats amb les edicions anteriors d'aquest mateix rànquing. Amb tot, les universitats analitzades cobreixen el 95 per cent dels alumnes matriculats a grau del sistema universitari espanyol i la pràctica totalitat de l'activitat investigadora.

Concretament, la UIB ocupa la cinquena posició del rànquing pel que fa a productivitat en docència, la sisena en productivitat de la recerca i la catorzena en innovació i desenvolupament tecnològic, d'un total de 59 universitats espanyoles (48 de públiques i 11 de privades) en el període 2008-2013. A més, l'U-Ranking també destaca que les Illes Balears és una de les comunitats autònomes amb una productivitat més gran del sistema universitari espanyol.

Aquestes dades confirmen que la UIB ha aconseguit mantenir els bons resultats assolits els darrers anys, gràcies a l'esforç de la comunitat universitària i malgrat les dificultats econòmiques derivades de l'impacte de la crisi econòmica i de les mancances de finançament del sistema universitari de les Illes Balears.

6.2. Rànquing CYD de la Fundación Conocimiento y Desarrollo. Versió espanyola de l'U-Multirank

El segon rànquing permet elaborar una classificació de les universitats segons diferents criteris, tot avaluant diferents indicadors d'un total de 31. El rànquing CYD comparteix la filosofia, la metodologia i les dades amb el rànquing U-Multirank de la Comissió Europea. Analitza cada universitat amb sis variables: ensenyament, investigació, transferència de coneixement, orientació internacional, contribució al desenvolupament regional i el grau de satisfacció dels estudiants. A més de les universitats, l'estudi analitza, en aquesta segona edició, 560 titulacions de set àmbits: Empresarials, Física, Enginyeria Elèctrica, Enginyeria Mecànica, Informàtica, Medicina i Psicologia.

La Fundación CYD, que té com a missió analitzar i promoure la contribució de les universitats al desenvolupament econòmic i social d'Espanya, va iniciar el projecte a final de 2010. El rànquing, finançat per la fundació, és elaborat sota la direcció del catedràtic d'Economia de la Universitat de Barcelona Martí Parellada.

Analitzant una sèrie d'indicadors de producció científica els resultats, per a la UIB, són molt positius i coherents amb els resultats de l'U-Rànquing. La selecció dels cinc principals indicadors es presenta a continuació:[6]

INDICADOR 1. Publicacions per PDI-ETC. Publicacions científiques incloses en bases de dades bibliomètriques, amb almenys un autor amb filiació de la institució, dividit per PDI (ETC). La UIB es troba en el grup d'alt rendiment.

Nivell 1. Alt rendiment	Nivell 2. Rendiment intermedi	Nivell 3. Rendiment reduït
U. Autònoma de Barcelona	U. Carlos III de Madrid	U. Antonio de Nebrija
U. Autónoma de Madrid	U. d'Alacant	U. de A Coruña
U. de Barcelona	U. de Alcalá	U. de Burgos
U. de Cantabria	U. de Castilla-La Mancha	U. de Cardenal Herrera-CEU
U. de Córdoba	U. de Complutense de Madrid	U. de Deusto
U. de Girona	U. de Jaén	U. de Europea de Madrid
U. de Granada	U. de Jaume I de Castellón	U. de Extremadura
U. de les Illes Balears	U. de La Laguna	U. de Las Palmas de Gran Canaria
U. de Lleida	U. de León	U. de Málaga
U. de Navarra	U. de Murcia	U. de Mondragon Unibertsitatea
U. de Oviedo	U. de Rey Juan Carlos	U. de Pontificia Comillas
U. de Politécnica de Cartagena	U. de Salamanca	U. de Valladolid
U. de València U. de Vigo	U. de Sevilla	U. de Vic
U. Politècnica de Catalunya	U. de Zaragoza	U. Oberta de Catalunya
U. Politècnica de València	U. del País Vasco/EHU	U. Ramon Llull
U. Pompeu Fabra	U. Politécnica de Madrid	UNED
	U. Pública de Navarra	

A nivell estatal, l'informe de la Fundación CyD destaca l'augment de la recerca tot i les retallades pressupostàries. Malgrat això, les universitats espanyoles «estan perdent lideratge», ja que disminueix la seva presència en el 10% de les publicacions científiques més citades. Una altra assignatura pendent continua sent la internacionalització, ja que el percentatge d'alumnat estranger és del 2%, quan la mitjana europea arriba al 8%. Finalment, cal dir que des del darrer rànquing, el finançament de les empreses a la Universitat s'ha reduït en 170 milions d'euros.

[6] Els indicadors es calculen a partir de la mitjana de l'indicador (incloent-hi els valors 0). Després, s'estableixen els següents grups: 1. Rendiment alt: Indicador > 1,33 de la mitjana; 2. Rendiment intermedi: 0,66 de la mitjana <= Indicador <= 1,33 de la mitjana; 3. Rendiment reduït: Indicador <0,66de la mitjana; 4. Sense dades.

INDICADOR 2. Impacte normalitzat. Mitjana del nombre de citacions de les publicacions d'una universitat, normalitzada per àmbit i any de publicació. La UIB es troba en el grup d'alt rendiment.

Nivell 1. Alt rendiment	Nivell 2. Rendiment intermedi	Nivell 3. Rendiment reduït
U. Antonio de Nebrija	U. Carlos III de Madrid	U. de A Coruña
U. Autònoma de Barcelona	U. d'Alacant	U. de Alcalá
U. Autónoma de Madrid	U. de Burgos	U. de Cardenal Herrera-CEU
U. de Barcelona	U. de Cantabria	U. de Europea de Madrid
U. de Deusto	U. de Castilla-La Mancha	U. de Extremadura
U. de Girona	U. de Complutense de Madrid	U. de Las Palmas de Gran Canaria
U. de Jaume I de Castellón	U. de Córdoba	U. de León
U. de les Illes Balears	U. de Granada	U. de Murcia
U. de Lleida	U. de Jaén	U. de Pontificia Comillas
U. de Mondragon Unibertsitatea	U. de La Laguna	U. de Salamanca
U. de Navarra	U. de Málaga	U. de Valladolid
U. de Rey Juan Carlos	U. de Oviedo	U. Oberta de Catalunya
U. de Vigo	U. de Sevilla	U. Politécnica de Cartagena
U. de Zaragoza	U. de València	U. Politécnica de Madrid
U. Politècnica de València	U. del País Vasco/EHU	U. Pública de Navarra
U. Pompeu Fabra	U. Politècnica de Catalunya	UNED
U. Rovira i Virgili	U. Ramon Llull	

INDICADOR 3. Publicacions altament citades. La proporció de les publicacions d'una universitat que, comparada amb altres publicacions en el mateix àmbit i en el mateix any, pertanyen al top 10% de les més citades. L'estudi assenyala que reflecteix «l'alta visibilitat de la producció científica i la capacitat de protagonisme i d'iniciativa dels investigadors d'una institució». La UIB es troba en el grup d'alt rendiment.

Nivell 1. Alt rendiment	Nivell 2. Rendiment intermedi	Nivell 3. Rendiment reduït
U. Antonio de Nebrija	U. Carlos III de Madrid	U. de A Coruña
U. Autònoma de Barcelona	U. d'Alacant	U. de Alcalá
U. Autónoma de Madrid	U. de Burgos	U. de Cardenal Herrera-CEU
U. de Barcelona	U. de Cantabria	U. de Castilla-La Mancha
U. de Girona	U. de Complutense de Madrid	U. de Europea de Madrid
U. de Jaume I de Castellón	U. de Córdoba	U. de Extremadura
U. de les Illes Balears	U. de Deusto	U. de Las Palmas de Gran Canaria
U. de Lleida	U. de Granada	U. de León
U. de Mondragon Unibertsitatea	U. de Jaén	U. de Oviedo
U. de Navarra	U. de La Laguna	U. de Pontificia Comillas
U. de Rey Juan Carlos	U. de Málaga	U. de Valladolid
U. de Vigo	U. de Murcia	U. Oberta de Catalunya
U. de Zaragoza	U. de Santiago de Compostela	U. Politécnica de Cartagena
U. Politècnica de Catalunya	U. de Sevilla	U. Politécnica de Madrid
U. Politècnica de València	U. de València	U. Pública de Navarra
U. Pompeu Fabra	U. del País Vasco/EHU	UNED
U. Rovira i Virgili	U. Ramon Llull	

INDICADOR 4. Trams d'investigació vius. Els trams o sexennis d'investigació obtinguts en el curs dels últims sis anys, per PDI funcionari (ETC). La UIB es troba en el grup de rendiment intermedi.

Nivell 1. Alt rendiment	Nivell 2. Rendiment intermedi	Nivell 3. Rendiment reduït
U. de A Coruña	U. Autònoma de Barcelona	U. d'Alacant
U. de Cantabria	U. Carlos III de Madrid	U. de Alcalá
U. de Córdoba	U. de Jaume I de Castellón	U. de Barcelona
U. de La Laguna	U. de Oviedo	U. de Castilla-La Mancha
U. de Las Palmas de Gran Canaria	U. de Rey Juan Carlos	U. de Girona
U. de Lleida	U. de Sevilla	U. de Jaén
U. de Murcia	U. de València	U. de les Illes Balears
U. de Salamanca	U. de Vigo	U. Politécnica de Cartagena
U. de Zaragoza	U. Pompeu Fabra	U. Politècnica de Catalunya
U. Politécnica de Madrid		U. Pública de Navarra
		U. Rovira i Virgili

INDICADOR 5. Fons externs d'investigació. Recursos externs captats per a activitats de R + D + I sense incloure les transferències corrents del Govern, per PDI (ETC). La UIB es troba en el grup de rendiment intermedi.

Nivell 1. Alt rendiment	Nivell 2. Rendiment intermedi	Nivell 3. Rendiment reduït
U. Carlos III de Madrid	U. Autònoma de Barcelona	U. A Distancia de Madrid
U. de Alcalá	U. de Castilla-La Mancha	U. Antonio de Nebrija
U. de Cantabria	U. de Córdoba	U. Cat. San A. de Murcia
U. de Girona	U. de Jaén	U. Cat. Sta Teresa de Jesús Ávila
U. de Lleida	U. de Jaume I de Castellón	U. Europea Miguel de Cervantes
U. de València	U. de La Laguna	U. Francisco de Vitoria
U. de Vigo	U. de les Illes Balears	U. d'Alacant
U. Politècnica de Catalunya	U. de Oviedo	U. de Barcelona
U. Politécnica de Madrid	U. de Rey Juan Carlos	U. de Burgos
U. de Mondragon Unibertsitatea	U. de Salamanca	U. de Cardenal Herrera-CEU
U. de Deusto	U. de A Coruña	U. de Europea de Madrid
U. Ramon Llull	U. de Las Palmas de Gran Canaria	U. de Vic
U. de Pontificia Comillas	U. de Navarra	U. de Zaragoza
U. Pompeu Fabra	U. Oberta de Catalunya	
	U. Pública de Navarra	

6.3. Altres informacions rellevants: Highly Cited Researchers

Com a exemple del nivell científic assolit per la comunitat científica que treballa a la UIB, es poden destacar alguns exemples, no sempre anecdòtics, atesa les dificultats que impliquen. Els investigadors Jaume Flexas, del Departament de Biologia de la UIB, i Carlos M. Duarte, de l'Institut Mediterrani d'Estudis Avançats (IMEDEA, CSIC-UIB), es troben entre els 3.200 científics més influents del món, segons el prestigiós rànquing **Highly Cited Researchers** de Thomson Reuters.

Aquest rànquing agrupa els investigadors més influents de tot el món, les publicacions dels quals es troben entre les més influents en els respectius camps de coneixement. Així, aquest reconeixement científic es reserva a investigadors amb un gran nombre de publicacions incloses en l'1 per cent de les publicacions més citades, segons l'àmbit de coneixement i l'any. Dels 3.200 investigadors més influents, 44 són de l'Estat espanyol.

7. EVOLUCIÓ DEL PRESSUPOST ENTRE 2008-09 I 2014-15

Dos dels grans principis que han de regir el finançament universitari són la suficiència i l'equitat, juntament amb una gestió eficaç i eficient dels recursos que s'hi destinen. Per suficiència s'entén un finançament adequat a les funcions encomanades a la universitat: formació, recerca, transferència de coneixement per al desenvolupament social i econòmic, així com la participació en la millora sociocultural de la comunitat. Un finançament que permeti una activitat acadèmica de qualitat, competitiva en el terreny europeu i internacional, que generi projectes i iniciatives singulars i complementàries en el si de la Universitat de les Illes Balears. En aquest terreny, és especialment rellevant disposar de recursos per fer front als costs futurs de les diferents activitats universitàries tenint en compte els que es deriven de la construcció de l'Espai Europeu d'Educació Superior o l'impacte de la legislació que afecta l'àmbit universitari.

Pel que fa al pressupost de la UIB, vegeu els quadres 13 i següents. El 2014 s'aprovà un pressupost de 86.437.808,77 euros, és a dir, ha augmentat un 28,72% respecte al de 2004, però representa una reducció de 16,54 milions respecte del pressupost de 2011. Aquesta reducció en els darrers anys s'ha produït de forma molt important entre 2011 i 2012 i de forma més moderada el darrer any entre 2012 i 2013, amb un moderat increment entre 2013 i 2014. En qualsevol cas, una reducció pressupostària tan rellevant en un període d'increment de l'alumnat i de les exigències acadèmiques derivades de l'EEES implica grans dificultats per a la qualitat del projecte educatiu, investigador i sociocultural de la UIB, l'impacte de les quals ja s'ha començat a observar, però augmentarà si no es fan correccions pressupostàries.

Quadre 13. Evolució del pressupost de la UIB (2004-2014)

	Total	2004 base 100	2009 base 100	Millora anual
1. Pressupost 2004	67.153.264,53	100,00		
2. Pressupost 2005	71.138.995,34	105,94		105,94
3. Pressupost 2006	74.869.723,35	111,49		105,24
4. Pressupost 2007	79.550.465,55	118,46		106,25
5. Pressupost 2008	85.831.383,55	127,81		107,90
6. Pressupost 2009	92.451.336,38	137,67	100,00%	107,71
7. Pressupost 2010	95.319.345,11	141,94	103,10%	103,10
8. Pressupost 2011	102.979.116,20	153,35	111,39%	108,04
9. Pressupost 2012	88.221.578,30	131,37	95,42%	85,67
10. Pressupost 2013	85.314.653,79	127,04	92,28%	96,70
11. Pressupost 2014	86.437.808,77	128,72	93,50%	101,32

Font: Memòries dels pressuposts de 2004-2015 de la UIB. Elaboració pròpia

En els ingressos (vegeu el quadre 14), els preus públics representen un 18,63% (el 2009 representaven l'11,44%), mentre que el 63,34% són transferències corrents, majoritàriament provinents del Govern de les Illes Balears (el 2009 representaven un 67,90%). És a dir, s'ha produït un increment dels preus i una reducció de la importància relativa de les transferències.

Les despeses (vegeu el quadre 14) es distribueixen en un 68,14% per a personal (el 2009 representava un 66,04%, tot i incloure ara 2,2 milions manco), despeses en béns corrents o serveis (12,70%) i inversions reals (15,42%). Tant les despeses de personal com les despeses en béns corrents s'han reduït de forma apreciable. Per altra banda, el capítol d'inversions també s'ha ajustat molt, en especial si el comparam amb el que representava, per exemple, els anys 2000 (29,44%) o 2001 (33,99%). En qualsevol cas, les necessitats d'inversió no s'han reduït, ja que encara falten instal·lacions molt notables (adaptació als requeriments espacials derivats del model d'ensenyament-aprenentatge de l'espai europeu, per exemple).

Quadre 14. Distribució del pressupost de la UIB per capítols, comparació 2009-2014

	INGRESSOS 2009		INGRESSOS 2014		
CAPÍTOLS INGRESSOS	(euros)	%	(euros)	%	Dif. % 09-14
3. Preus públics i altres ingressos	10.574.080,6	11,44%	16.099.869,5	18,63%	7,19%
4. Transferències corrents	62.775.821,9	67,90%	54.751.200,6	63,34%	-4,56%
5. Ingressos patrimonials	625.915,3	0,68%	255.611,5	0,30%	-0,38%
7. Transferències de capital	6.855.518,6	7,42%	6.676.790,8	7,72%	0,31%
8. Actius financers	11.620.000,0	12,57%	8.654.336,4	10,01%	-2,56%
Total pressupost d'ingressos	92.451.336,4	100,00%	86.437.808,8	100,00%	-6,50%

	DESPESES 2009		DESPESES 2014		
CAPÍTOLS DESPESES	(euros)	%	(euros)	%	Dif. % 09-14
1. Personal	61.058.200,2	66,04%	58.898.963,8	68,14%	2,10%
2. Béns corrents i de serveis	14.083.469,8	15,23%	10.975.787,3	12,70%	-2,54%
3. Despeses financeres	159.100,0	0,17%	823.634,5	0,95%	0,78%
4. Transferències corrents	900.241,0	0,97%	637.398,6	0,74%	-0,24%
6. Inversions reals	15.561.161,6	16,83%	13.329.963,6	15,42%	-1,41%
7. Transferències de capital	431.587,3	0,47%	250.000,0	0,29%	-0,18%
9. Passius financers	257.576,6	0,28%	1.522.060,9	1,76%	1,48%
Total pressupost de despeses	92.451.336,4	100,00%	86.437.808,8	100,00%	-6,50%

Font: Pressupost de la UIB de 2009 i 2015. Elaboració pròpia

En els darrers deu anys, cal reconèixer que l'esforç inversor del Govern de les Illes Balears ha estat insuficient, tot i que important, a causa, principalment, de la necessitat de donar resposta a l'entrada creixent de nous estudiants a les aules i la necessitat conseqüent de dotacions de

professorat, així com per la creació i la consolidació de les infraestructures universitàries. Un indicador que mostra l'esforç realitzat és el referit als metres quadrats construïts (vegeu el quadre 15), que ha passat de 126.662 el 2003-04 a 137.317 el 2014-15, és a dir, s'ha produït un increment d'un 8,41% en els espais disponibles de nova planta.

Quadre 15. Total de metres quadrats construïts

Curs acadèmic	2003-04	2007-08	2012-13	2014-15
Total de metres quadrats construïts	126.662	133.630	138.145	137.317
% (2003-04 base 100)	100,00%	105,50%	109,07%	108,41%
% variacions 2008-2012 i 2008-2014		103,38%	102,76%	
% variacions 2012-2014				99,40%

Font: Indicadors pressupost UIB. Elaboració pròpia

Per tal de detallar més quin ha estat l'impacte de la reducció pressupostària es pot estudiar l'indicador relatiu a la transferència nominativa (vegeu el quadre 16), és a dir, la subvenció pública de l'entitat tutelar per al funcionament ordinari de la universitat. S'ha passat d'una transferència nominativa de 40,32 milions d'euros en el pressupost de 2003 a 54,20 milions d'euros en el pressupost de 2014, és a dir, d'una transferència nominativa per estudiant de 3.427 euros el 2003 a 4.084 euros el 2014, un increment d'un 19,17% (vegeu el quadre 17), però que en realitat suposa una forta reducció dels nivells de la transferència nominativa per estudiant que s'havia aconseguit en 2008, amb 4.962€ per alumne. Concretament, entre el 2008 i el 2014 la reducció de la transferència nominativa per estudiant ha estat d'un 17,69%.

Quadre 16. Transferència nominativa (milions d'euros)

Curs acadèmic	2003-04	2007-08	2012-13	2014-15
Transferència nominativa	40,32	61,14	51,10	54,20
% (2003-04 base 100)	100,00%	151,64%	126,74%	134,42%
% variacions 2008-2012 i 2008-2014		83,58%	88,65%	
% variacions 2012-2014				106,07%

Font: Indicadors pressupost UIB. Elaboració pròpia

Quadre 17. Transferència nominativa per estudiant (euros)

Curs acadèmic	2003-04	2007-08	2012-13	2014-15
Transferència nominativa per estudiant	3.427	4.962	3.764	4.084
% (2003-04 base 100)	100,00%	144,79%	109,83%	119,17%
% variacions 2008-2012 i 2008-2014		75,86%	82,31%	
% variacions 2012-2014				108,50%

Font: Indicadors pressupost UIB. Elaboració pròpia

La despesa mitjana per alumne a les universitats públiques espanyoles se situa en 6.480 euros, però les diferències entre regions poden arribar fins als 4.000 euros, com ocorre entre la que més hi dedica per universitari, el País Basc (9.312 euros), i la que menys, la de les Illes Balears (5.277 euros). L'indicador de despesa corrent per alumne entre comunitats autònomes reflecteix, per tant, una gran variabilitat, perquè hi ha des de les que hi inverteixen menys de 5.600 euros fins a les que superen els 9.000 euros (FCYD, 2015).

Amb aquest pressupost, encara som lluny d'assolir un finançament universitari que representi el 2% del PIB, d'acord amb la recomanació de la Unió Europea d'un 2% del PIB d'inversió en educació superior i d'un 3% d'inversió general en R+D+I. Cal tenir ben present que l'Estratègia Europa 2020 preveu millorar les condicions de recerca i desenvolupament, a fi que els nivells d'inversió, pública i privada arribin al 3% del PIB. Tal com deia el CES, les transferències que reben les universitats públiques dels governs autonòmics, que suposen aproximadament el 70% del seu finançament, s'han reduït un 16,8% de mitjana entre 2008 i 2012, amb descensos molt preocupants en les universitats d'algunes comunitats, com a les de Castella-La Manxa, Catalunya, Illes Balears, Madrid i Múrcia (CES, 2015, 110 i 136).

8. CANVIS EN EL CENTRE SUPERIOR ALBERTA GIMÉNEZ

Text aportat per la direcció del CSAG, maig 2015

El actual Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez pasó «De la Escuela Normal de Maestras de Baleares» a la «Escuela Normal femenina de la Iglesia» de titularidad privada. En 1974 asistimos a la transformación de Escuela Normal en Escuela Universitaria de la Iglesia primero adscrita a la Universidad de Barcelona y, desde su fundación en 1978, a la Universidad de las Islas Baleares. En 2014 se inicia el proceso de adscripción a la Universidad Pontificia Comillas cerrando el círculo como proyecto confesional de identidad católica.

La Dirección del Centro siempre ha estado en manos del Instituto de Religiosas Pureza de María que se han comprometido en la calidad de la docencia y, sobre todo, en que se mantenga viva la identidad y la misión de esta obra que se define como la formación integral de la persona de acuerdo con una concepción cristiana del ser humano para ofrecer a la sociedad profesionales altamente cualificados, responsables y comprometidos en la construcción de una humanidad más justa y fraterna.

Durante treinta y cinco años la Escuela Universitaria primero y el Centro de Enseñanza Superior después estuvo adscrito a la Universidad de las Islas Baleares. Con ella vivió los sucesivos planes de estudio de Magisterio, el inicio de los estudios de Periodismo, Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas y la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior con la verificación de los grados universitarios.

La identidad católica de la Institución así como su carácter privado condujeron a la búsqueda de una Universidad de características similares, de tradición universitaria y excelencia académica.

De este modo se llega, en 2014, a la firma de un convenio de adscripción con la Universidad Pontificia Comillas, de la Compañía de Jesús con la que la Pureza de María comparte, no solo su carácter católico, sino, además, la espiritualidad ignaciana. La Universidad Pontificia Comillas, después de un estudio serio para valorar la viabilidad, la calidad docente y la fidelidad a la misión del CESAG firma este convenio con el compromiso, por ambas partes, de contribuir a la mejora de la enseñanza universitaria de nuestros jóvenes.

Las consecuencias que esto tiene para Baleares son muchas ya que se aumenta la oferta universitaria en la comunidad autónoma sobre todo en lo que se refiere a los estudios de educación en los que hay una clara diferencia en los planes de estudio respetando siempre, por supuesto, su carácter habilitante ya que conducen al ejercicio de una profesión regulada. El CESAG fiel a su tradición pedagógica y a su carácter propio, incrementa las materias de carácter humanista incidiendo en la pedagogía, psicología, innovación y ética. Se incrementa también notablemente la carga docente en los estudios de idiomas, especialmente el inglés, que se considera básico para el ejercicio de la profesión docente. Se ofrece también el doble grado en Educación Infantil y Primaria.

Con la adscripción el CESAG inicia una nueva etapa con el claro compromiso de crecer y cumplir las exigencias en los campos de la investigación e internacionalización. La mejora continua, la excelencia docente, la generación y difusión del conocimiento, la transformación de la sociedad siguen moviendo a esta institución que tiene su origen en 1872 en la primera Escuela Normal de maestras de Baleares y que tiene mucho que aportar en la formación universitaria del siglo XXI.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

CES (2015). La situación de la I+D+i en España y su incidencia sobre la competitividad y el empleo. Informe 2/2015. Madrid: Consejo Económico y Social España.

FCYD (2015). *La contribución de las universidades españolas al desarrollo 2014*. Madrid: Fundación Conocimiento y Desarrollo. <http://www.fundacioncyd.org/informe-cyd/informe-cyd-2014> [Consulta 2 juny 2015].

MECD (2015). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2014/2015*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Pérez, F. (dir.) (2015). *Rankings ISSUE 2015. Indicadores sintéticos de las universidades españolas*. Madrid: Fundación BBVA / IVIE-Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas.

UIB (2014). *Memòria del Pressupost 2014*. Palma: UIB.

III. ELS RESULTATS DEL SISTEMA ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS: ESTUDIS I INDICADORS

La repetició de curs en l'ensenyament obligatori

Bartomeu Cañellas

Heracli Portas

RESUM

L'objectiu de l'article és, per una part, posar en primer terme una sèrie de dades referides a la repetició de curs per analitzar-les i per facilitar la reflexió dels docents, dels claustres i de l'Administració educativa i, per una altra, extreure'n algunes conclusions que apuntin possibles intervencions.

No es pretén l'exhaustivitat en l'aportació de dades, sinó que s'incideix prioritàriament sobre aquelles en les quals les Illes Balears es diferencien de la resta de les comunitats autònomes i sobre aquelles altres que es pensa que són il·lustratives del que es vol remarcar: l'especial incidència de la repetició com a fenomen que caracteritza el sistema educatiu de les Illes Balears, com un dels indicadors més rellevants de l'anomenat fracàs escolar i la manca de relació amb altres indicadors i variables.

RESUMEN

El objetivo del artículo es, por una parte, poner en primer término una serie de datos referidos a la repetición de curso para analizarlas y para facilitar la reflexión de los docentes, de los claustros y de la Administración educativa y, por otra, extraer algunas conclusiones que apunten posibles intervenciones.

No se pretende la exhaustividad en la aportación de datos, sino que se incide prioritariamente sobre aquellas cuestiones en las cuales las Islas Baleares se diferencian del resto de las comunidades autónomas y sobre aquellas otras que son ilustrativas de lo que se quiere remarcar: la especial incidencia de la repetición como fenómeno que caracteriza el sistema educativo de las Islas Baleares, como uno de los indicadores más relevantes del llamado fracaso escolar y la carencia de relación con otros indicadores y variables.

1. INTRODUCCIÓ

A. Les dades

1. La idoneïtat i la repetició a les Illes Balears
2. Evolució de les dades de repetició de curs
3. Idoneïtat i repetició per illes
4. La repetició i altres variables (sexe de l'alumnat, titularitat del centre, immigració o ús de dues llengües oficials)
5. La repetició i els resultats
   a. Avaluacions de diagnòstic a les Illes Balears
   b. PISA 2012

B. La normativa sobre repetició de curs a les Illes Balears

C. Reflexió final i propostes d'intervenció

Per què uns percentatges de repetició tan alts? No hi ha altra solució pedagògica? No ho permet la situació del sistema educatiu de les Illes Balears? És un problema cognitiu (vegeu l'estudi a partir dels resultats de PISA i de les respostes als qüestionaris de context) o socioeconòmic i cultural?

Per què tanta repetició a edats tan primerenques com segon d'educació primària?, què la justifica? N'és un factor determinant la immigració? És una eina pedagògica, un càstig, una amenaça durant el curs o, més aviat, és un fonament de la nostra idiosincràsia, de la nostra cultura educativa i general del premi i el càstig? Per què no es dóna en sistemes d'alt rendiment com els nòrdics on la repetició ni es contempla? o per què és gairebé no significativa en qualque comunitat autònoma espanyola que té uns resultats dins la mitjana estatal?

Els sistemes educatius que utilitzen la repetició de curs d'una manera generalitzada com a eina pedagògica estan associats amb pitjors rendiments acadèmics. El problema d'aquests sistemes educatius és que ni els centres ni el professorat tenen els recursos per poder atendre l'alumnat amb més dificultats, tant si se'l promociona com no al curs següent.

S'assumeix amb una excessiva naturalitat dins l'àmbit docent —famílies, professorat i centres— el fet que la repetició és una part natural del procés d'aprenentatge. Les actituds respecte de la repetició no deixen de ser ambigües i fins i tot, en alguns casos, favorables. S'ha de considerar, a més, que la normativa no anima en cap cas a aplicar la repetició com a mesura habitual, ja que tendeix a limitar-ne el nombre per curs i per etapa, en fa moltes excepcions i posa per damunt de tot criteris com maduresa o garantia de l'avanç de l'alumnat, sobretot a l'educació primària. I, en cas d'aplicar-se, s'indica que no s'ha de fer mai com un fet mecànic i s'exigeix un pla específic que, a hores d'ara, sembla que no es dóna de manera habitual als centres. S'ha de considerar, a més, que la repetició de curs no és percebuda per l'alumnat com una segona oportunitat, sinó com un càstig que condueix sovint al fracàs i/o a l'abandonament primerenc dels estudis i la formació.

Quan es contraposen l'eficàcia suposada de la mesura amb l'experiència i les dades, es demostra que molt poques vegades la repetició dóna els fruits esperats: la millora de resultats o la consecució de la maduresa, ans al contrari. Dins l'àmbit europeu, per decidir sobre la repetició s'han contraposat moltes vegades dos criteris: el de l'edat (maduració) i el de coneixements (nivell d'adquisició). A Espanya, ha predominat gairebé sempre el segon i habitualment s'ha decidit la repetició a partir d'un nombre d'àrees o matèries no superades, suspeses (vegeu l'annex sobre legislació repetició).

El fet requereix una reflexió profunda, ja que aquesta realitat no encaixa amb una societat posicionada contra la injustícia social i que planteja una escola inclusiva. Com s'ha d'afrontar aquesta anomalia és un repte pedagògic per al professorat, els claustres i l'Administració, més encara en una època marcada pels pocs recursos, ja que a més la repetició, a part d'ineficaç, resulta molt cara. S'ha de tenir ben present que a les Illes Balears, als quinze anys, quatre de cada deu alumnes ha repetit qualque curs i que la despesa mitjana per alumne i curs va ser el 2012 de 4.895€ a l'educació primària i de 6.293€ a l'educació secundària (F2. Taula 1. Sistema Estatal d'Indicadors de l'Educació, MECD, 2015).

A. Les dades

S'ha de fer notar que la majoria de les dades que es presenten a continuació són d'abans que es produïssin les importants retallades en recursos humans i materials d'aquests darrers quatre cursos en l'educació a Espanya i especialment a les Illes Balears. Abans del curs 2011-12, hi havia més recursos per atendre la diversitat de l'alumnat, ràtios més baixes a les aules i més professorat per alumne i la repetició, encara que va anar minvant, seguia en unes xifres prou elevades.

2. LA REPETICIÓ I LA IDONEÏTAT A LES ILLES BALEARS

Les diferents publicacions estatals i internacionals, utilitzen dos tipus d'indicadors: la taxa d'alumnat repetidor i la taxa d'idoneïtat. La taxa d'idoneïtat es refereix a l'alumnat que realitza el curs que en teoria correspon a la seva edat. Aquest indicador es presenta en cinc edats teòriques: 8 i 10 anys, que corresponen a tercer i cinquè d'educació primària, i 12, 14 i 15 anys, relacionades amb primer, tercer i quart d'educació secundària obligatòria.

Repetició

Les xifres venen desagregades per cicles a EP i per cursos a ESO o per edats. S'ha de recordar que a l'EP el fet que la permanència d'un any més s'aplicàs al final de cicle va fer que la repetició es donàs just a 2n, 4t i 6è.

A la taula següent, s'estableix una comparança entre les mitjanes de l'Estat i les de les comunitats i ciutats autònomes dels cursos finals de cicle a primària i de cada curs d'ESO, i la variació que s'ha produït els darrers cursos dels quals hi ha dades actualitzades.

Quadre 1. Variació del percentatge d'alumnat repetidor a Educació Primària i a ESO segons comunitat autònoma. Curs 2007-08 i 2012-13

	EDUCACIÓN PRIMARIA									EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA											
	2º curso			4º curso			6º curso			1º curso			2º curso			3º curso			4º curso		
	2007-08	2012-13	Variación	2007-08	2012-13	Variación	2007-08	2012-13	Variación	2007-08	2012-13	Variación	2007-08	2012-13	Variación	2007-08	2012-13	Variación	2007-08	2012-13	Variación
España	4,5	4,7	0,2	4,4	4,0	-0,4	6,0	4,5	-1,5	16,3	13,0	-3,3	15,3	11,7	-3,5	15,6	12,0	-3,7	11,9	10,0	-1,8
Andalucía	5,7	5,6	-0,1	5,4	4,4	-0,9	7,3	4,7	-2,6	21,1	16,1	-5,1	22,5	19,3	-3,1	22,4	17,0	-5,4	18,4	15,4	-3,0
Aragón	6,5	8,6	2,1	7,0	10,0	3,0	8,1	11,4	3,3	16,8	16,9	0,1	14,5	14,2	-0,3	14,9	13,5	-1,4	8,9	9,4	0,5
Asturias	4,0	4,6	0,6	4,5	3,6	-0,9	5,0	4,3	-0,8	14,5	11,1	-3,4	10,3	8,2	-2,1	10,0	8,5	-1,5	6,4	6,0	-0,5
Balears (Illes)	7,1	6,5	-0,7	7,2	4,8	-2,4	8,2	5,2	-3,0	16,8	13,0	-3,8	14,2	11,2	-3,0	14,0	13,3	-0,7	11,4	10,7	-0,7
Canarias	6,7	5,4	-1,2	5,8	5,1	-0,6	7,2	5,5	-1,7	20,9	15,8	-5,2	14,7	10,5	-4,2	15,4	11,6	-3,8	10,5	7,4	-3,1
Cantabria	3,9	3,8	-0,1	3,8	3,1	-0,8	6,4	3,6	-2,8	14,3	11,1	-3,2	12,4	9,1	-3,3	15,1	9,3	-5,8	9,1	8,2	-0,8
Castilla y León	6,8	6,6	-0,2	7,0	6,0	-1,0	8,7	7,2	-1,5	17,5	14,1	-3,4	14,9	9,9	-5,1	17,3	12,4	-4,9	10,9	9,1	-1,9
Castilla-La Mancha	7,6	6,9	-0,7	6,3	5,0	-1,2	7,6	5,3	-2,3	19,0	16,6	-2,4	15,7	12,1	-3,6	16,5	14,4	-2,0	11,9	10,9	-1,0
Cataluña	1,6	1,4	-0,2	1,2	1,1	-0,1	1,3	1,1	-0,3	8,5	6,1	-2,4	8,7	6,6	-2,1	10,0	6,8	-3,2	9,9	7,3	-2,6

continua

	EDUCACIÓN PRIMARIA									EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA									
	2º curso			4º curso			6º curso			1º curso			2º curso			3º curso			4º curso		
	2007-08	2012-13	Variación	2007-08	2012-13	Variación	2007-08	2012-13	Variación	2007-08	2012-13	Variación	2007-08	2012-13	Variación	2007-08	2012-13	Variación	2007-08	2012-13	Variación
C. Valenciana	2,0	4,4	2,4	3,6	4,2	0,6	7,3	5,4	-1,9	16,6	14,4	-2,2	16,6	12,0	-4,5	16,6	13,5	-3,2	11,5	11,0	-0,5
Extremadura	4,7	5,1	0,4	4,6	3,7	-0,9	6,0	4,7	-1,3	19,3	14,6	-4,8	17,2	11,3	-5,9	14,0	9,2	-4,7	10,5	7,3	-3,3
Galicia	4,0	4,3	0,3	3,9	4,2	0,3	4,2	4,3	0,0	14,2	12,5	-1,7	11,7	11,2	-0,6	14,3	10,0	-4,3	8,2	8,7	0,5
Madrid	4,7	4,7	0,0	4,9	4,0	-0,9	6,3	4,4	-1,9	14,6	11,8	-2,8	13,2	8,5	-4,7	14,0	11,7	-2,3	11,2	9,1	-2,1
Murcia (R. de)	5,0	6,8	1,8	4,7	5,4	0,7	6,7	7,3	0,6	19,3	16,4	-2,9	15,2	11,5	-3,7	14,9	11,5	-3,4	10,6	10,7	0,0
Navarra	3,2	3,7	0,5	2,2	2,6	0,4	3,2	2,8	-0,3	8,8	8,6	-0,2	8,5	8,1	-0,4	10,5	9,1	-1,4	8,4	8,4	0,0
País Vasco	3,7	3,9	0,3	3,5	3,6	0,1	3,9	3,3	-0,6	8,6	8,2	-0,4	8,4	7,5	-0,9	9,3	6,7	-2,7	7,2	5,9	-1,4
Rioja (La)	4,0	3,0	-0,9	3,3	2,8	-0,5	4,7	3,2	-1,5	16,1	13,7	-2,3	16,2	9,0	-7,2	14,7	10,2	-4,5	7,4	6,4	-1,0
Ceuta	6,0	10,4	4,4	9,0	10,8	1,8	10,7	10,8	0,1	23,3	19,3	-4,0	19,2	16,0	-3,2	17,0	16,4	-0,6	10,9	9,7	-1,2
Melilla	5,8	4,3	-1,5	4,6	4,5	-0,1	4,6	2,9	-1,7	19,7	21,6	1,9	13,7	18,2	4,5	16,4	16,6	0,3	8,6	9,8	1,2

Quadre 2. Diferències amb el percentatge de repetidors entre les Illes Balears, Espanya i Catalunya en el curs 2012-2103

2011-12	2n EP	4t EP	6è EP	1r ESO	2n ESO	3r ESO	4t ESO
Espanya	4,7	4,0	4,5	13,0	11,7	12,0	10,0
Catalunya	1,4	1,1	1,1	6,1	6,6	6,8	7,3
Illes Balears	**6,5**	**4,8**	**5,2**	**13,0**	**11,2**	**13,3**	**10,7**
Diferència IB-Espanya	**+1,8**	**+0,8**	**+0,7**	**= 0**	**-0,5**	**+1,3**	**+0,7**
Diferència IB-Catalunya	**+5,1**	**+3,7**	**+4,1**	**+6,9**	**+4,6**	**+6,5**	**+3,4**

Quan es comparen les dades de les Illes Balears dels cursos seleccionats amb les de l'Estat i les de la resta de comunitats autònomes, s'observa que encara que a les Illes Balears totes les mitjanes hagin davallat en aquests darrers cursos tant a l'EP com a l'ESO, totes, excepció feta de segon d'ESO, se situen per sobre de les de l'Estat (fins a +1,8 punts a 2n d'EP).

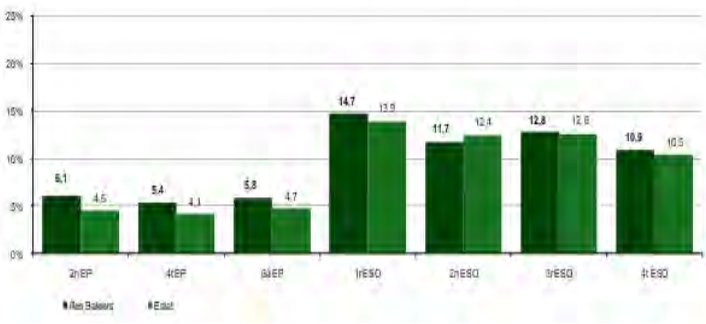
Si s'observa el cas de Catalunya, criden l'atenció uns percentatges baixíssims de repetició en comparació amb els de la resta de comunitats autònomes i amb els de les Illes Balears, quan els resultats en les avaluacions externes tant estatals com internacionals els té sobre les mitjanes. Igualment, criden l'atenció, els d'Aragó per alts.

A les Illes Balears, les dades de repetició s'allunyen de les mitjanes, quan molts dels indicadors de sistema o moltes de les variables de context presenten unes dades que sí són comparables amb les de la resta de l'Estat. Per tant, sembla que l'explicació no es troba en aquests indicadors o variables.

Gràfic 1. Percentatge d'alumnat repetidor a EP i ESO, a les Illes Balears. Curs 2012-2013

El gràfic que es reprodueix a continuació estableix una comparació entre les mitjanes de les Illes Balears (gràfic anterior) i les de l'Estat. Es refereix al curs 2011-2012, que és el darrer del qual es tenen dades actualitzades. És el darrer publicat per l'IAQSE.

Gràfic 2. Comparació del percentatge d'alumnat repetidor a EP i ESO Estat-Illes Balears. Curs 2011-2012



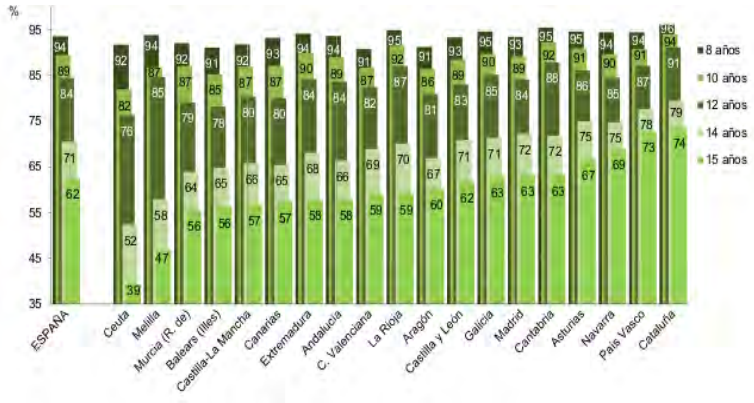
De les dades del curs 2012-2013, es poden extreure les conclusions següents:

- Els percentatges de repetidors de les Illes Balears en els diferents cursos de primària seleccionats estan tots per damunt de les mitjanes de l'Estat i les Illes Balears es troben en el grup de comunitats autònomes que tenen els percentatges més alts. Destaca especialment la mitjana de 2n d'EP, en què la diferència és de +1,6%.

- A l'ESO les diferències no són tan pronunciades, a 1r d'ESO coincideixen els percentatges de l'Estat i els de les Illes Balears i a 2n d'ESO la diferència es troba per davall la mitjana. Destaca 3r d'ESO, amb una diferència de +1,3%.

Idoneïtat

GRÀFIC 3. TAXES D'IDONEÏTAT A LES EDATS DE 8, 10, 12, 14 I 15 ANYS PER COMUNITAT I CIUTAT AUTÒNOMA. CURS 2012-1013*



(*Nota: les comunitats i ciutats autònomes estan ordenades per la taxa dels 15 anys)

Si es comparen les dades de les Illes Balears amb les mitjanes de l'Estat i amb les de la resta de comunitats i ciutats autònomes (gràfic anterior), s'observa que:

- La taxa d'idoneïtat de les Illes Balears és de les més baixes de totes les comunitats autònomes. En aquest cas, una taxa baixa és un mal indicador, ja que s'hauria d'acostar el màxim al 100% en tots els casos.

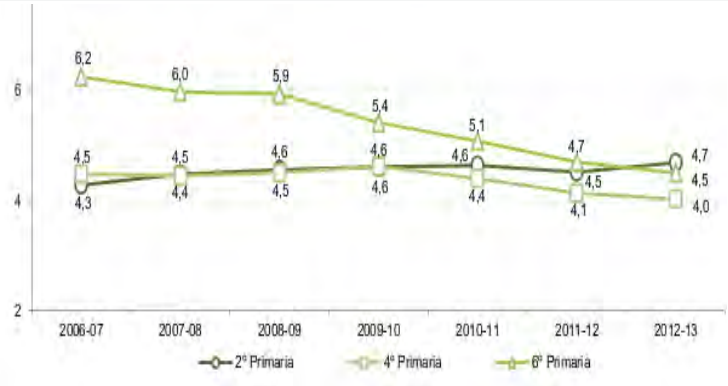
- Si el gràfic estigués ordenat per les mitjanes de les altres edats, les Illes Balears ocuparien el darrer o els darrers llocs en totes elles.

3. EVOLUCIÓ DE LES DADES DE REPETICIÓ DE CURS

Els percentatges de repetició a les Illes Balears entre el curs 2007-2008 i el 2012-2013, han disminuït en tots els cursos i les majors baixades s'han donat als següents: 4t EP (- 2,4%), 6è EP (-3,0%), 1r ESO (3,8%) i 2n ESO (3,0%). A més a més, aquestes disminucions, excepte la de 2n d'ESO, són de les més altes d'entre les diferents comunitats autònomes.

Als gràfics següents, s'observa l'evolució en el percentatge de repetidors a l'Estat espanyol per edats.

Gràfic 4. Evolució del percentatge d'alumnat repetidor a educació primària



Gràfic 5. Evolució del percentatge d'alumnat repetidor a educació secundària obligatòria

A l'educació primària, en un període de sis cursos, el percentatge just ha baixat d'una manera apreciable a 6è (-1,5%, del 6,2 al 4,7). A 4t, baixa cinc dècimes (4,5 a 4,0%) i a 2n, encara puja dues dècimes (de 4,3 a 4,5%).

A l'ESO, en el mateix període, els percentatges han davallat de manera apreciable en tots els cursos: 1r (de 16,7 a 13,0%), 2n (de 16,4 a 11,7%), 3r (de 17,7 a 12,0%) i 4t (de 12,7 a 10,0%).

4. CONCLUSIONS

- Les Illes Balears és una de les comunitats autònomes amb un percentatge major de repetidors i, conseqüentment, amb una taxa d'idoneïtat més baixa.

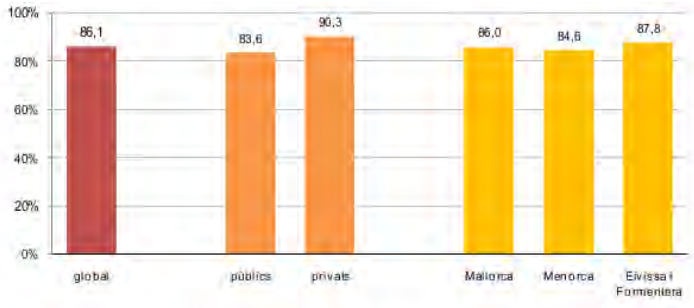
- És una de les comunitats autònomes amb el percentatge més alt de repetidors a 2n d'EP, tot i tenir en compte que a l'Estat 2n d'EP i 1r d'ESO són els cursos que tenen majors percentatges d'alumnat repetidor.

– Les Illes Balears és una de les comunitats autònomes amb la disminució més alta del percentatge de repetidors, seguint la tendència general de disminució en totes les comunitats.

5. IDONEÏTAT I REPETICIÓ PER ILLES

Les dades per illes s'han obtingut dels Informes Executius de les Avaluacions de Diagnòstic de les Illes Balears realitzats els darrers cursos. Per a 4t de l'EP, de l'Informe 2012-2013 i per a 2n de l'ESO, el de 2011-2012. Les dades referides a l'edat de l'alumnat estan extretes del programa de gestió informatitzada de dades, GESTIB, de la Conselleria d'Educació.

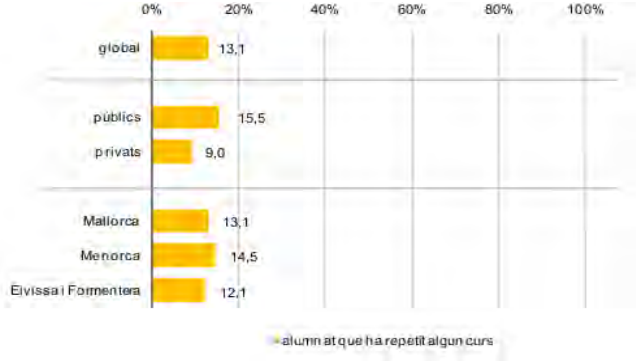
Gràfic 6. Percentatge d'alumnat idoni, per titularitat i per illes, 4t EP. 2012-2013



El percentatge d'alumnat idoni és del 86,1%. La diferència entre públics (83,6%) i privats (90,3) és estadísticament significativa.

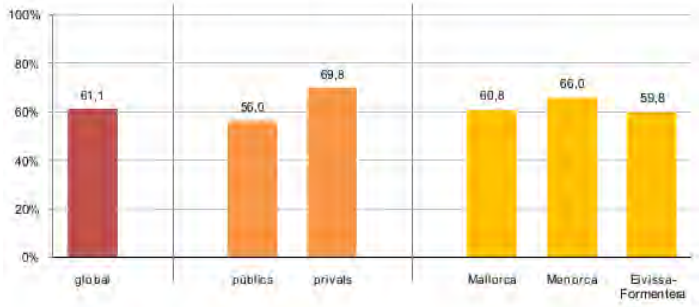
Les diferències entre les illes no són estadísticament significatives, com tampoc no ho varen ser el 2010-2011 (Avaluació de Diagnòstic anterior).

Gràfic 7. Percentatge d'alumnat que ha repetit algun curs, per titularitat i per illes, 4t de l'EP. Curs 2012-2013



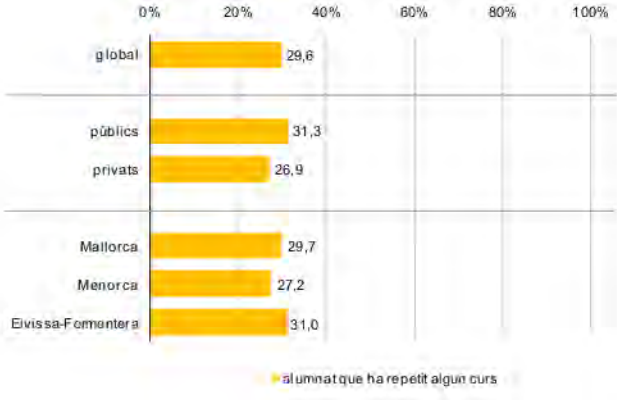
El percentatge s'ha extret de l'alumnat que ha contestat sí a la pregunta: «Has repetit algun curs?». La diferència per titularitat és estadísticament significativa, en canvi per illes, no.

Gràfic 8. Percentatge d'alumnat idoni, per titularitat i per illes, 2n de l'ESO. 2012-2013



Entre quart de primària i segon de l'ESO, la idoneïtat davalla 25 punts percentuals i Menorca és l'illa que el té més alt, gairebé sis punts de diferència amb Mallorca.

Gràfic 9. Percentatge d'alumnat que ha repetit algun curs, per titularitat i per illes, 2n ESO. Curs 2011-2012



Les diferències entre els centres per titularitat i per illes són estadísticament significatives, excepte la de Mallorca amb Eivissa i Formentera.

6. LA REPETICIÓ I ALTRES VARIABLES

Les diferents publicacions d'indicadors del sistema educatiu, en les seves anàlisis, destaquen que:

– El percentatge de nins/al·lots repetidors és major en totes les edats que el de nines/al·lotes.

– El percentatge d'alumnat repetidor és més alt en totes les edats als centres públics que als privats.

No s'aprofundeix en aquestes dues variables per dos motius, perquè les Illes Balears no es diferencien de les altres comunitats autònomes en aquests casos i perquè aquestes variables no aporten dades significatives respecte del que es vol destacar en aquest article.

Sovint, també es relaciona la repetició de curs amb el percentatge d'alumnat immigrant. Si és un factor o variable que influeix, no és determinant, ja que comunitats autònomes com la Rioja, Madrid o Catalunya són de les comunitats autònomes amb els percentatges més alts d'immigrants, els percentatges de repetició o d'idoneïtat més baixos i els resultats a les proves externes per sobre de la mitjana de l'Estat.

Igualment, si l'elevat percentatge de repetició de les Illes Balears es volgués relacionar amb l'aprenentatge en dues llengües, les diferències entre el percentatge de repetidors entre Catalunya, el País Valencià i les Illes Balears fan concloure que aquest tampoc no és un factor determinant. S'ha de recordar que els percentatges més baixos de repetició en els tres cicles d'educació primària es donen a Catalunya i que a l'ESO és entre les comunitats amb el percentatge de repetició més baixos i que és la comunitat amb el percentatge més alt d'idoneïtat de l'alumnat.

Conclusions. Si bé aquestes variables poden tenir influència sobre el nombre de repetidors, el fet que:

- les Illes Balears tenguin comparativament un percentatge elevat de centres privats i aquests tinguin menys percentatge d'alumnat repetidor,

- el nombre de nins/nines sigui el mateix que a la resta de comunitats,

- el percentatge d'immigrants sigui alt i que altres comunitats amb percentatges similars tinguin percentatges més baixos de repetidors,

- Catalunya, País Valencià i Illes Balears tinguin percentatges de repetidors i d'idoneïtat tan diversos,

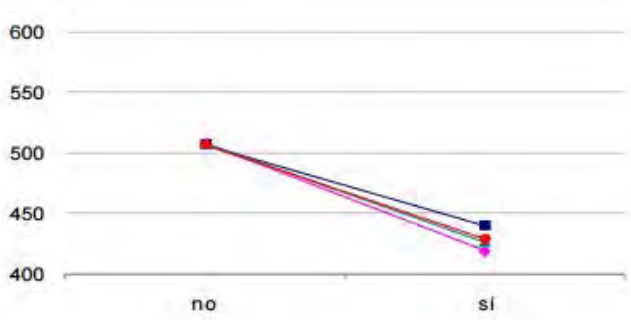
fa pensar que encara que aquestes variables puguin influir en el percentatge de repetidors, no són determinats.

7. LA REPETICIÓ I ELS RESULTATS

7.a. Avaluacions de Diagnòstic a les Illes Balears (IAQSE)

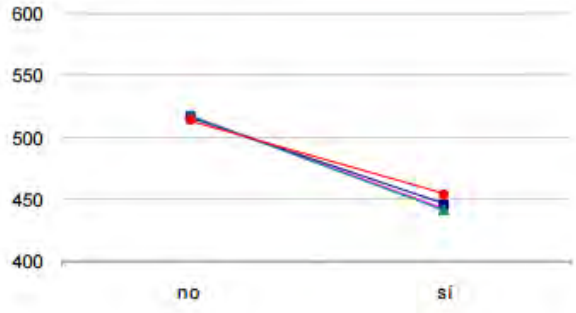
Les Avaluacions de Diagnòstic indiquen, com les altres avaluacions externes, que l'alumnat que repeteix obté resultats més baixos que l'alumnat que no ha repetit mai. S'ha de dir que no es pot saber si hauria tret millors o pitjors resultats si no hagués repetit. Es reprodueixen a continuació els gràfics amb la relació entre repetició i resultats de les darreres avaluacions de diagnòstic de 4t d'EP i 2n d'ESO a les Illes Balears.

Gràfic 10. Relació entre la condició d'alumnat que ha repetit algun curs i els resultats dels alumnes, 4t d'EP, curs 2012-2013



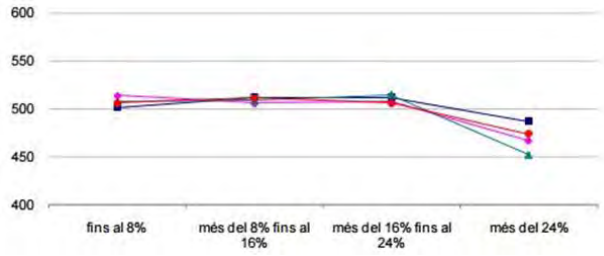
* Les diferents línies en colors corresponen a les diferents competències avaluades

Gràfic 11. Relació entre la condició d'alumnat que ha repetit algun curs i els resultats dels alumnes, 2n d'ESO, curs 2011-2012



Una de les conclusions que s'extreuen, només a les de 4t d'EP 2012-2013, és que en el cas de centres amb un percentatge molt alt d'alumnat repetidor —més del 24%— l'alumnat que no ha repetit mai obté resultats més baixos que el dels centres amb percentatge no tan alt de repetidors —menys del 24%— com es pot observar al gràfic següent.

Gràfic 12. Relació entre el percentatge d'alumnat repetidor en els centres docents i els resultats dels alumnes no repetidors, 4t d'EP, curs 2012-2013



*Les diferents línies en colors corresponen a les diferents competències avaluades

7.b. PISA 2012

A Espanya, l'alumnat que ha repetit va obtenir pitjors resultats en totes les competències a PISA 2012. El que ha repetit dues vegades treu una puntuació inferior en comprensió lectora, en competència matemàtica, en ciències i en resolució de problemes que el que ha repetit una vegada i la puntuació d'aquest és inferior que la de l'alumnat que no ha repetit cap vegada. Es poden veure els resultats en puntuacions als 15 anys (edat en què es passa la prova) a la taula següent.

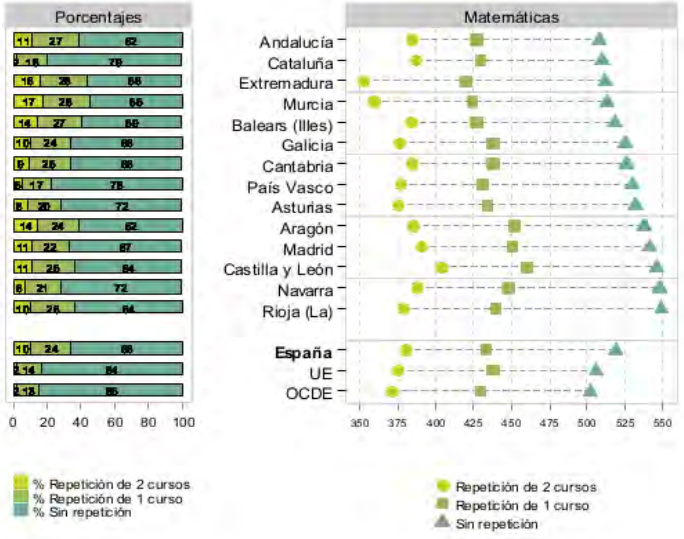
Quadre 3. Puntuació mitjana obtinguda per competència, als 15 anys segons nombre de repeticions PISA 2012

Puntuació mitjana obtinguda per competència, als 15 anys segons nombre de repeticions PISA 2012			
Puntuació mitjana	2 vegades	1 vegada	No ha repetit mai
Comprensió lectora	382	439 (+57)	522 (+140) (+83)
Matemàtiques	380	433 (+53)	519 (+139) (+86)
Ciències	404	453 (+49)	526 (+122) (+73)
Resolució de problemes	370	423 (+53)	511 (+141) (+88)

* Entre parèntesi s'indica la diferència entre la puntuació obtinguda entre l'alumnat que ha repetit dues vegades i el que ho ha fet una i el que no ha repetit.

A l'OCDE (Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmics), la diferència en les puntuacions entre aquests tres tipus d'alumnat és un poc més baixa, a causa, tal vegada, del menor nombre de repeticions en els països que obtenen bons resultats.

Gràfic 13. Distribució de l'alumnat en funció de la repetició a Espanya, l'OCDE i la UE i a les comunitats autònomes



D'acord amb l'informe de l'IAQSE, *Resultats PISA 2012. Illes Balears*, el 60,9% de l'alumnat de 15 anys que va passar les proves (730 al·lotes i 705 al·lots; 881 alumnes (61,4%) de centres públics i 554 (38,6%) de centres privats) el 60,9% no havia repetit cap curs, el 27,3%, una vegada i l'11,8%, dues o més.

Quan es comparen resultats, totes les diferències entre les puntuacions obtingudes per l'alumnat que ha repetit una vegada, dues o més i el no repetidor són estadísticament significatives i la mitjana més baixa l'obté l'alumnat que ha repetit en ambdues etapes.

Quadre 4. Puntuacions en les distintes competències segons repetició. Comparacions i diferències. Illes Balears, PISA 2012

	curs	mitjana	comparacions	diferències
Comprensió lectora			mai/ESO	83
	mai	517	mai/EP	110
	només a ESO	434	mai/ESOi EP	137
	només a EP	407	ESO/EP	27
	a ESO i a EP	380	ESO/ESO i EP	54
			EP/ESO	27
Competencia matemàtica			mai/ESO	82
	mai	516	mai /EP	111
	només a ESO	434	mai/ESO i EP	136
	només a EP	405	ESO/EP	29
	a ESO i a EP	380	ESO/ESO i EP	54
			EP/ESO	25
Competència científica			mai/ESO	69
	mai	518	mai /EP	94
	només a ESO	449	mai /ESO i EP	123
	només a EP	424	ESO/EP	25
	a ESO i a EP	395	ESO/ESO i EP	54
			EP/ESO	29

Si es considera que a PISA una cinquantena de punts equival a una diferència d'un curs, resulta que l'alumnat repetidor no ha avançat en cap cas, a l'inrevés, les diferències inicials s'han engrandit: -137, -136 i -123 punts de mitjana són les diferències entre l'alumnat que ha repetit dues vegades i encara es troba a 2n d'ESO, i el que no ha repetit mai, que és a 4t d'ESO o a un curs superior.

Conclusió. Tot apunta que la repetició és una mesura que no obté els resultats esperats en cap cas, encara que no sabem amb certesa quins serien els resultats acadèmics si aquest alumnat no hagués repetit. Els resultat acadèmics i, moltes vegades, la desmotivació i la pèrdua d'autoconcepte d'aquest alumnat fa pensar que aquesta mesura hauria de ser extraordinària, com a mínim a la nostra comunitat autònoma.

B. La normativa sobre repetició de curs a les Illes Balears

Per poder analitzar les diferències de les dades sobre els repetidors (alumnat que no promociona o alumnat que continua un any més en el mateix curs) de l'EP i l'ESO s'ha de tenir en compte les diferències entre la normativa aplicable a les dues etapes educatives. A més, convé també tenir presents els canvis que s'han anat produint o es produiran en el desenvolupament de la normativa, sobretot, LOE i LOMQE, per observar si hi ha alguna tendència clara de canvi en l'avaluació i la promoció.

Si s'aprofundeix en les similituds i diferències entre l'avaluació i la promoció a l'EP i l'ESO observam que en aquesta darrera té més pes l'avaluació i la valoració del professorat de cada matèria, en canvi a l'EP, el té l'equip docent i, prioritàriament, el tutor. Per etapes, s'observa el següent:

Educació primària

- Es remarca que s'ha d'avaluar el progrés de l'alumne en el conjunt de les àrees del currículum en relació amb les competències bàsiques.

- Un criteri per a la promoció a l'EP és la maduresa de l'alumne i un altre, les previsibles repercussions, positives o negatives, que la decisió pugui tenir respecte del procés global d'aprenentatge de l'alumne.

- La LOMQE permet la repetició a tots els cursos i no només al final dels suprimits cicles.

Educació secundària obligatòria

- Les matèries i les competències són els referents per a l'avaluació. La LOMQE especifica que les matèries s'han d'avaluar no només tenint en compte els elements del currículum, com diu la LOE, sinó que concreta que s'ha de valorar la dedicació i l'esforç de l'alumnat. Tot i que l'avaluació és integradora, s'ha de tenir en compte des de totes i cadascuna de les assignatures i no ha d'impedir que el professorat faci de manera diferenciada l'avaluació de cada assignatura.

- Per a la promoció, el criteri aritmètic de la suma de matèries no aprovades està per damunt de les decisions col·legiades i l'equip docent té capacitat de decisió només en casos excepcionals (dues o tres matèries suspeses si es compleixen uns determinats requisits).

- La repetició es considera una mesura de caràcter excepcional, perquè abans s'han d'haver pres mesures de suport.

- La LOMQE es diferencia de la LOE perquè restringeix la promoció quan se suspenen les matèries instrumentals.

Quan es repeteix curs a l'ES, s'ha d'acompanyar d'un pla específic personalitzat, orientat a la superació de les dificultats detectades al curs anterior, a l'EP s'ha d'acompanyar d'un pla de reforç.

La repetició, sobretot a l'ES, depèn del nombre de matèries no aprovades i només en el cas d'un determinat nombre de matèries suspeses (dues o tres, segons la normativa aplicada) l'equip docent de forma excepcional pot decidir en funció del que pot ser millor per a l'alumnat. És cert que s'estableixen mecanismes per evitar la repetició i per superar les dificultats dels que repeteixen curs, però pot ser que només siguin intencions que després, en la realitat, no es desenvolupen ni concreten. En definitiva, es restringeix la repetició, però no es fomenta la promoció.

C. Reflexió final i propostes d'intervenció

Per resumir, un dels aspectes més destacats que les dades apunten és que algunes variables: aspectes socioeconòmics, sexe de l'alumnat, percentatge d'immigració, factors sociolingüístics, etc., no són determinants en la repetició, no expliquen per elles mateixes ni amb relació amb les altres els motius de l'elevat percentatge d'alumnat repetidor a la nostra comunitat autònoma.

Es pot afirmar que els indicadors de repetició/idoneïtat no segueixen una lògica i és aquí quan els que ens trobam més còmodes amb dades i tendències contrastades per aquestes ens hem d'atrevir a fer una hipòtesi difícilment comprovable, però, això sí, compartida per estudis d'experts en el tema. S'ha de mirar cap a altres llocs per intentar trobar una explicació i poder fer suggeriments per millorar la realitat docent de les Illes Balears.

Un dels fets que poden donar clarícia al tema són les dades ja comentades d'altres comunitats autònomes que comparteixen amb les Illes Balears la normativa bàsica, per exemple, Catalunya, la comunitat autònoma que té els percentatges més baixos de repetició i que obté resultats alts a les proves externes (PISA i Avaluacions Generals de Diagnòstic, encara que aquestes darreres presentin dades ja un poc llunyanes, curs 2008-09 per a 4t d'EP i 2009-2010 per a 2n d'ESO), lluny de les que obté l'alumnat de les Illes Balears. L'única explicació que hi trobam és que la seva cultura de centre i segurament la del seu sistema educatiu no aposta per la repetició com a mesura de millora de l'aprenentatge ni com una forma de justícia social que valora l'esforç i els resultats acadèmics obtinguts, si un cas, que es té més en compte, com en d'altres indrets i sistemes educatius, que l'alumnat es trobi valorat i que se'l permeti continuar amb la relació amb el seu grup d'iguals. Es podria definir com el foment de les segones oportunitats dins del grup d'edat i la recerca de mecanismes que en facilitin l'èxit.

En quins casos seria imprescindible la repetició de curs, la no promoció? Quin és el perfil d'alumnat i les condicions socioeducatives d'aquest que justifiqui, només de forma extraordinària, que es consideri que la repetició serà el millor per al progrés de l'aprenentatge de l'alumne? Com s'ha d'intervenir sobre l'alumnat que s'ha decidit que és millor que repeteixi, si n'és el cas?

En l'apartat de normativa, es pot comprovar que l'Administració intenta posar límits a la repetició i que es prescriuen plans individualitzats per a l'alumnat repetidor. Es valora que la normativa d'educació primària doni més pes a l'equip docent i al tutor la responsabilitat de la recerca del que és millor per a l'alumnat. També creiem que els plans individualitzats per als que repeteixen han de tenir el màxim de recursos personals i organitzatius de suport i que aquests cal avaluar-los per prendre decisions cada vegada més encertades. A l'ESO, el pes de l'aritmètica de matèries

suspeses és massa estricte, llevant pes a l'opinió de l'equip docent en la recerca del que és millor per a l'alumnat. En aquesta etapa obligatòria, caldria millorar plans i programes individualitzats per a l'alumnat repetidor i establir-ne d'altres. Així mateix, s'han d'augmentar els recursos que s'hi han de dedicar i que permetin els canvis organitzatius per atendre'l.

L'única manera de reduir els percentatges de repetició a uns límits raonables, a Finlàndia no arriben al dos per cent, és adoptant mesures proactives de suport i si l'alumne acaba el curs sense els coneixements o la maduresa prescrites, la millor opció i la més econòmica és que avanci amb el seu grup d'edat i tingui garantides estratègies per superar les dificultat educatives i un suport individualitzat en el curs següent. La repetició gairebé automàtica o la promoció sense cap mesura de suport són igualment pertorbadores i condueixen al fracàs o a l'abandonament primerenc.

La repetició de curs és una pràctica pedagògica molt freqüent en alguns estats de l'àmbit de l'OCDE i quasi desconeguda en altres. A Europa, es donen taxes de repetició altes a Bèlgica, Espanya, França, Luxemburg, Països Baixos i Portugal, mentre que en altres estats la repetició es desconeix totalment o succeeix rarament, com a Noruega o Islàndia. La diferencia no depèn de la legislació, que la permet en la major part dels estats, just la prohibeixen Noruega i Islàndia, i Bulgària en l'educació primària. En aquest fet, s'hi ha d'afegir que just els canvis en la normativa són insuficients per canviar les creences i s'han de recordar les diferències descrites entre els percentatges de repetició de la majoria de comunitats autònomes i les de Catalunya, quan comparteixen una mateixa normativa.

Opinions d'experts i d'investigadors de l'educació coincideixen, reforcen i afegeixen alguns aspectes als ja esmentats. Pedagogs i docents amb llarga i reconeguda experiència, així com organismes d'opinió internacionals atribueixen freqüentment a la repetició de curs efectes no desitjats sobre l'aprenentatge, molta culpa del fracàs escolar i una alta despesa econòmica. Aquests punts de vista es veuen reforçats per experts i investigadors (Pérez Díaz i Rodríguez, 2011; De la Cruz i Recio, 2011). Suggereixen que la repetició minvaria si respongués més a las competències bàsiques del l'alumnat que a l'exigència de continguts curriculars (Fuentes, 2009, p. 20).

Els estudis mostren que quan es considera el punt de vista de l'alumnat, la repetició de curs apareix molt més com instrument de sanció i motivació que de recuperació i que famílies i professorat valoren la repetició de curs, perquè garanteix la serietat de les sancions i la justícia, i va contra la promoció automàtica per ser contrària al rigor, l'esforç i a la responsabilitat (Gentile et al., p. 101).

Tot el que s'ha exposat fins ara fa que es requereixi un canvi urgent de cultura, un canvi de concepció de l'avaluació que posi en primer lloc la millora de l'aprenentatge de l'alumnat i deixi la repetició com una mesura excepcional que cal fonamentar en raons pedagògiques i que sempre ha d'anar acompanyada de plans específics i individualitzats de suport. Aquest canvi de cultura s'ha de promoure des de l'administració educativa i des de les organitzacions i els col·lectius docents o interessats en l'educació, però s'ha de tenir en compte que aquest canvi només es produirà si la idea s'instaura en la cultura dels centres docents. No tenim dades de la repetició per centres i la correlació amb l'index socioeconòmic i cultural (ISEC). Aquesta és una dada que s'hauria d'explotar, però pensam que els percentatges de repetició depenen més del factor de la cultura de cada centre que d'altres variables. Les dades que s'han exposat creiem que així ho apunten.

Relació de gràfics i taules:

Quadre 1. Variació del percentatge d'alumnat repetidor a Educació Primària i a ESO segons comunitat autònoma. Curs 2007-08 i 2012-13. Sistema estatal de indicadores de la educación 2015. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, p. 61.

Quadre 2. Diferències amb el percentatge de repetidors entre les Illes Balears, Espanya i Catalunya en el curs 2012-2103. Elaboració pròpia a partir de les dades del Sistema estatal de indicadores de la educación 2015. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Gràfic 1. Percentatge d'alumnat repetidor a EP i ESO, a les Illes Balears. Curs 2012-2013. Indicadors dels sistema educatiu de les Illes Baleras (ISEIB). 2013. IAQSE, p. 112.

Gràfic 2. Comparació del percentatge d'alumnat repetidor a EP i ESO Estat-Illes Balears. Curs 2011-2012. ISEIB 2013, IAQSE, p. 112.

Gràfic 3. Taxes d'idoneïtat a les edats de 8, 10, 12, 14 i 15 anys per comunitat autònoma. Curs 2012-1013. Sistema estatal de indicadores de la educación 2015. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, p. 57.

Gràfic 4. Evolució del percentatge d'alumnat repetidor a educació primària. Sistema estatal de indicadores de la educación 2015. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, p. 61.

Gràfic 5. Evolució del percentatge d'alumnat repetidor a educació secundària obligatòria. Sistema estatal de indicadores de la educación 2015. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, p. 61.

Gràfic 6. Percentatge d'alumnat idoni, per titularitat i per illes, 4t EP. 2012-2013. IAQSE. Informe executiu 4t EP, curs 2012-2013, p. 124.

Gràfic 7. Percentatge d'alumnat que ha repetit algun curs, per titularitat i per illes, 4t d'EP. Curs 2012-2013. IAQSE. Informe executiu 4t EP, curs 2012-2013, p. 121.

Gràfic 8. Percentatge d'alumnat idoni, per titularitat i per illes, 2n d'ESO. 2012-2013. IAQSE. Informe executiu 2n ESO, curs 2011-2012, p. 134.

Gràfic 9. Percentatge d'alumnat que ha repetit algun curs, per titularitat i per illes, 2n ESO. Curs 2011-2012. IAQSE. Informe executiu 2n d'ESO, curs 2011-2012, p. 132.

Gràfic 10. Relació entre la condició d'alumnat que ha repetit algun curs i els resultats dels alumnes, 4t EP, curs 2012-2013. IAQSE. Informe executiu 4t EP, curs 2012-2013, p. 123.

Gràfic 11. Relació entre la condició d'alumnat que ha repetit algun curs i els resultats dels alumnes, 2n ESO, curs 2011-2012. IAQSE. Informe executiu 2n d'ESO, curs 2011-2012, p. 133.

Gràfic 12. Relació entre el percentatge d'alumnat repetidor en els centres docents i els resultats dels alumnes no repetidors, 4t EP, curs 2012-2013. Informe executiu 4t EP, curs 2012-2013, p. 123.

Quadre 3. Puntuació mitjana obtinguda per competència, als 15 anys segons nombre de repeticions PISA 2012. Elaboració pròpia a partir de dades de PISA 2012. Informe español. Volumen I. Resultados.

Gràfic 13. Distribució de l'alumnat en funció de la repetició a Espanya, l'OCDE i la UE i a les comunitats autònomes. PISA 2012. Informe español. Volumen I. Resultados.

Quadre 4. Puntuacions en les distintes competències segons repetició. Comparacions i diferències. Illes Balears, PISA 2012. Informe PISA 2012 Illes Balears. IAQSE, Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats, 2014.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

AA.VV. (2014). *Avaluació de diagnòstic 2012-2013: Illes Balears. 4t EP. Informe executiu*. Palma: Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats.

AA. VV. (2014). *Indicadors del Sistema Educatiu de les Illes Balears. ISEIB 2013*. Palma: Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats.

Bauzà A., Borràs, J. F. i Cañellas. B. (2011). *Avaluació de diagnòstic 2009-2010: Illes Balears. 2n ESO. Informe executiu*. Palma: Conselleria d'Educació i Cultura.

Borràs, J. F., Cañellas. B. i Portas, H. (2012). *Avaluació de diagnòstic 2010-2011: Illes Balears. 4t EP. Informe executiu*. Palma: Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats.

Borràs, J. F., Cañellas. B. i Portas, H. (2013). *Avaluació de diagnòstic 2011-2012: Illes Balears. 2n ESO. Informe executiu*. Palma: Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats.

Borràs, J. F., Cañellas. B., Portas, H., et. al. (2013). *Indicadors del Sistema Educatiu de les Illes Balears. ISEIB 2012*. Palma: Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats.

Calero, J. i Escardíbul, J. O. (2014). *El rendimiento del alumnado de origen immigrante en PISA 2012*. PISA 2012. Informe español. Volumen II: Análisis secundario Documento de trabajo.

Carabaña, J. (Universidad Complutense) (2014). *Repetición de curso y puntuaciones PISA*. PISA 2012. Informe español. Volumen II: Análisis secundario. Documento de trabajo.

Evaluación general de diagnóstico 2009. (2010). Educación Primaria Cuarto curso. Informe de resultados. Madrid: Ministeri d'Educació, Institut d'Avaluació Educativa.

Evaluación general de diagnóstico 2010. (2011). Educación Secundaria Obligatoria. Segundo curso. Informe de resultados. Madrid: Ministeri d'Educació, Institut d'Avaluació Educativa.

Masdeu, C. (2015). *Repetició de curs o com incentivar el fracàs?*. El diari de l'educació, Fundació Jaume Bofill.

PISA 2012. (2013). *Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos. Informe español. Volumen II: Análisis secundario*. Ministeri d'Educació, Cultura i Esport.

Sistema estatal de indicadores de la educación 2015. (2015). Madrid: Ministeri d'Educació, Cultura i Esport, Institut Nacional d'Avaluació Educativa.

La percepció de la presència d'alumnat estranger al sistema educatiu de les Illes Balears

Lluís Vidaña

RESUM

Els objectius bàsics de la nostra aportació a l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears d'enguany són: analitzar les dades relatives a l'evolució i la presència d'alumnat estranger al sistema educatiu de les Illes Balears al llarg del curs 2014/2015, en funció de variables com el percentatge respecte de l'alumnat total, per etapes educatives, per distribució segons la tipologia de centres, en funció de la nacionalitat i àrees de procedència mundial, etc. I, així, poder determinar, si cal, factors diferencials respecte a la situació anterior. Així mateix, volem aportar idees i propostes per abordar la situació dins el sistema educatiu des d'una perspectiva intercultural.

RESUMEN

Los objetivos básicos de nuestra aportación al Anuari de l'Educació de les Illes Balears del presente año son: analizar los datos relativos a la evolución y la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo de las Illes Balears a lo largo del curso 2014/2015, en función de variables como el porcentaje del alumnado procedente de otros países en relación al alumnado total, por etapas educativas, por distribución según el tipo de centros, en función de la nacionalidad y las áreas de procedencia mundial, etc. I, así, poder determinar los factores diferenciales en relación a la situación anterior. Asimismo, queremos aportar ideas y propuestas para abordar la situación dentro del sistema educativo des de una perspectiva intercultural.

1. LES DADES DEMOGRÀFIQUES

El conjunt de les Illes Balears, el gener de 2015, ha experimentat un descens de 8.232 habitants durant el 2014, d'un total d'1.111.674 habitants s'ha passat a 1.103.442 habitants, per tant continua el retorn d'una part de la població immigrada durant les darreres dècades a l'arxipèlag. Aquest descens s'ha produït a les illes de Mallorca (de 864.763 habitants a 858.313 habitants) i de Menorca (de 95.183 habitants a 93.313 habitants), les Pitiüses mantenen la població: Eivissa amb 141.520 habitants i Formentera amb 11.306 habitants.

El descens afecta, sobretot, a ciutadans d'altres nacionalitats, amb una davallada de 21.294 persones, sobretot de l'àmbit llatinoamericà i, en menor mesura, de persones procedents de l'Àfrica, les quals, davant la impossibilitat de trobar feina a causa de la crisi a l'arxipèlag, han optat pel retorn als seus països d'origen. La població asiàtica creix lleugerament i l'europea és manté en xifres similars a l'any anterior.

Palma augmenta la seva població per la major presència de població espanyola, però la població estrangera ha minvat. Així, de 398.162 habitants s'ha passat a 399.093 habitants; els espanyols passen de 328.683 persones a 334.050 persones i els estrangers davallen de 69.479 a 65.043 residents. Aquesta davallada afecta a llatinoamericans i africans, i per contra, augmenta el nombre d'asiàtics.

En línies generals, des de 2012 la població estrangera de les Illes Balears ha experimentat una reducció progressiva.

Palma i Marratxí durant el darrer any han augmentat el nombre d'espanyols residents i la resta de nacionalitats minva.

Palma, de 427.973 residents en l'exercici de 2015, un total de 82.922, el 19,4%, és de nacionalitat estrangera. Les nacionalitats més representatives a Palma són, per aquest ordre, alemanys, italians, búlgars, romanesos, britànics, marroquins, equatorians, nigerians i senegalesos.

Els municipis grans, Calvià, Inca Manacor, Andratx, Alcúdia, sa Pobla, Santa Margalida o Sóller perden població.

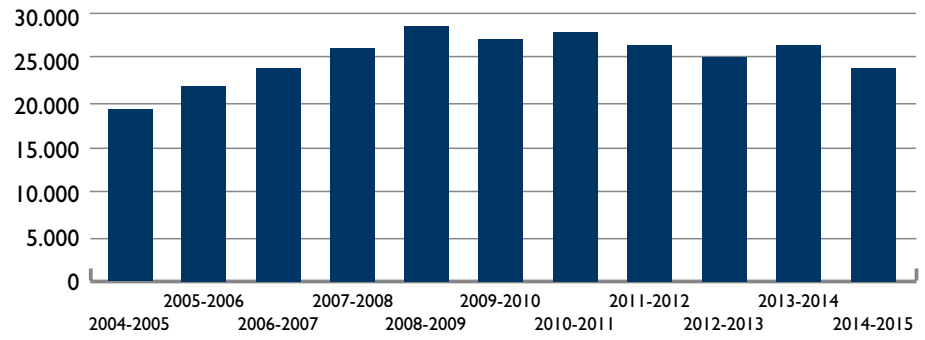
1.1. La població estrangera en edat escolar

La població escolar estrangera matriculada al sistema educatiu de les Illes Balears durant el curs 2014-2015 és de 23.852 alumnes, dada semblant a la de fa una dècada, és a dir, del curs 2004-2005, quan s'inicià la publicació de l'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears*. En relació amb el curs anterior, durant el qual hi havia 26.399 alumnes estrangers a les illes Balears, s'observa una davallada important de 2.547 alumnes que representen el -9,64% de l'alumnat estranger.

Com ja hem dit en anuaris anteriors les migracions internacionals no sempre responen de forma automàtica als efectes de les crisis i, en el cas del retorn de les famílies estrangeres amb els seus fills, es produeix de forma progressiva durant els dos cursos precedents i, durant aquest darrer la caiguda és més accentuada.

El retorn de moltes famílies extracomunitàries, bé als seus països d'origen o cap a altres àrees fora de les illes amb més possibilitats de sortir endavant, en molt de casos una vegada esgotada la percepció de l'atur, i també de residents europeus que han canviat el seu empadronament a les illes per qüestions fiscals, per la reforma legal que els obliga a tributar al nostre país fins i tot si el patrimoni és als seus països d'origen.

Gràfic 1: Evolució de l'alumnat estranger al sistema educatiu de les Illes Balears (2004-2015)



Font: Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats

Quadre 1. Evolució de l'alumnat estranger al sistema educatiu de les Illes Balears . Curs 2004-2015

Curs	Alumnat estranger
2004-2005	19023
2005-2006	21898
2006-2007	23802
2007-2008	26110
2008-2009	28568
2009-2010	26975
2010-2011	27871
2011-2012	26413
2012-2013	25134
2013-2014	26399
2014-2015	23852

Font: Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats

1.2. Alumnat estranger per etapes educatives

La davallada d'alumnat estranger es produeix pràcticament en totes les etapes educatives, exceptuant l'educació secundària de persones adultes (ESPA), que, amb 1.340 alumnes, experimenta un augment respecte del curs anterior de +471 alumnes, l'explicació és en el fet que l'ESPA és la via més directa per poder obtenir la titulació del graduat en ESO, bàsica per poder obtenir feina a les nostres illes.

En l'educació primària i als cicles formatius de grau superior es mantenen unes xifres positives i semblants a les del curs anterior.

Quadre 2. Alumnat estranger de les Illes Balears, per etapes educatives. Curs 2014-2015

Curs	Alumnat estranger
Ed.Infantil	4832
Ed. Primària	8654
ESO	6007
Batxillerat	1225
PQPI- Fprofessional Bàsica	268
Mòduls voluntaris	187
CFGM	833
CFGS	377
E. Inicials Adults	77
ESPA	1340
Ed. Especial	8
Arts plàstiques	25
E.Esportius	19
TOTAL	23852

Font: Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats

En relació amb les etapes educatives que experimenten la major disminució d'alumnat estranger en relació amb el curs anterior podem destacar:

- La disminució d'un total de -178 alumnes en l'educació infantil, fet que pot indicar clarament que famílies joves d'estrangers han optat pel retorn als països de procedència.
- Una davallada important a l'ESO d'un total de -528 alumnes.
- També a batxillerat disminueix el nombre d'alumnes estrangers (-68).
- Als cicles formatius de grau mitjà també es fa notar aquesta pèrdua d'alumnat estranger (-102).
- I, a l'últim, podem destacar la pèrdua d'alumnat d'altres països als estudis de PQPI i mòduls voluntaris, precisament aquest curs és el darrer per a aquest tipus d'estudis.

1. 3. 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 en relació amb el nombre, que passa de 126 nacionalitats durant el curs 2013-2014 a 122 nacionalitats durant el curs 2014-2015.

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. Aquestes nacionalitats són originàries del continent africà (Eritrea, Moçambic, Namíbia...) i asiàtic (Malàisia, Hong Kong...).

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 3 podem deduir l'existència d'un augment del nombre de nacionalitats de procedència de l'alumnat estranger fins a 2012 i, posteriorment, una tendència descendent fins a l'exercici present.

Quadre 3. Total de nacionalitats de l'alumnat estranger presents als centres educatius de les Illes Balears. (2010-2015)

Anys	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Nacionalitats	117	119	126	127	131	137	139	140	134	126	122

Font: Vidaña, 2015

b) Per àrees mundials de procedència

La distribució de l'alumnat estranger per àrees mundials de procedència es troba sintetitzada al quadre següent.

QUADRE 4. ALUMNAT ESTRANGER DEL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS PER CONTINENTS DE PROCEDÈNCIA. CURS 2014-2015

Curs	Alumnat estranger
Europa	7914
Àfrica	7130
Amèrica	7032
Àsia	1776

Font: Vidaña, 2015

Com a conseqüència de la crisi i, per tant, del retorn de pràcticament el 9% de l'alumnat estranger durant el darrer curs escolar s'observa un canvi a les xifres globals i als percentatges d'alumnat per continents de procedència.

L'alumnat procedent del continent europeu se situa, per primera vegada, en la primera posició, amb 7.914 alumnes (33,19%). Es tracta de l'únic que augmenta en vuit alumnes respecte del curs anterior; l'alumnat procedent del continent africà amb 7.120 alumnes (29,85%) se situa en segon lloc i, en xifres absolutes, per un total de 1.201 alumnes; l'alumnat originari del continent americà presenta un total de 7.032 alumnes (29,48%) i davalla en relació amb el curs precedent un total de 1.265 alumnes; i, per últim, el procedent del continent asiàtic és de 1.776 alumnes (7,44%), si bé augmenta lleugerament en el seu percentatge, en nombre d'alumnes davalla en 99.

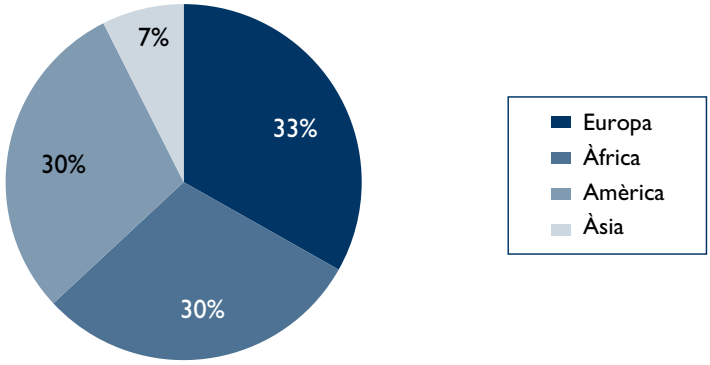
Durant els tres darrers cursos escolars s'ha experimentat un relleu en el primer lloc quant a presència d'alumnat estranger a les Illes:

- el curs 2012-2013 ocupava el primer lloc l'alumnat llatinoamericà;
- el curs 2013-2014 ocupava el primer lloc l'alumnat africà; i
- el curs 2014-2015 ocupa el primer lloc l'alumnat de procedència europea.

Fet que denota la diferent capacitat d'aquests nacionalitats per poder afrontar les conseqüències de la crisi i, per tant, de la permanència a les illes Balears o, bé el retorn als països d'origen, com ha estat el cas evident del present curs escolar.

De l'anàlisi de la taula del nombre de països de procedència s'observa el següent: el continent europeu es manté en trenta països de procedència; el continent africà davalla fins a vint-i-set països d'origen; el continent americà es manté en vint-i-quatre països d'origen i, per últim, l'àrea asiàtica augmenta el nombre de nacionalitats presents a les Illes, fins a trenta-tres països diferents.

Gràfic 2: Alumnat estranger del sistema educatiu de les Illes Balears per continents de procedència. Curs 2014-2015



Font: Vidaña, 2015

En conclusió, tres continents presenten unes xifres molt similars: Europa, Àfrica i Amèrica. Això no obstant, com ja s'ha dit anteriorment, durant el tres darrers cursos s'ha girat l'ordre; quant a Àsia, malgrat trobar-se en el darrer lloc, el seus indicadors són de creixement durant els tres darrers anys.

1.4. 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.

En percentatges, Mallorca, amb 18.770 alumnes estrangers, representa el 78% del total d'alumnat procedent d'altres països, pràcticament el mateix percentatge del curs anterior. En segon lloc, trobem l'illa d'Eivissa, amb 3.691 alumnes estrangers, que representen un tant per cent semblant al de l'anterior curs amb el 15,47%; en tercer lloc, l'illa de Menorca, amb 1.163 alumnes estrangers, que suposen el 4,87%, i, finalment, l'illa de Formentera, que, amb 228 alumnes estrangers, n'acull el 0,95%.

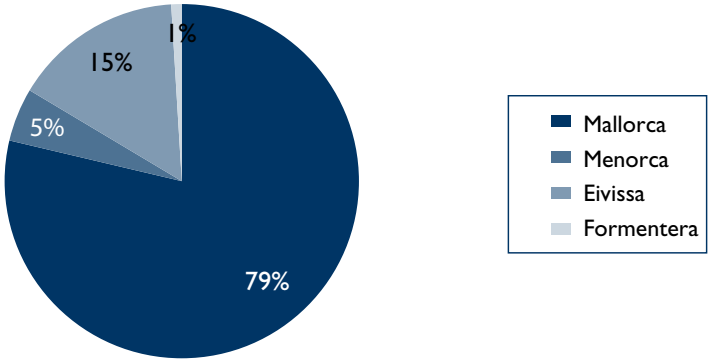
Així com la data anterior no aporta cap novetat significativa, sí podem extreure conclusions clares respecte a quines són les illes que han perdut un major nombre d'alumnat estranger durant el present curs. Mallorca ha perdut 1.720 alumnes, Menorca 463, Eivissa 320 i Formentera 4 alumnes; per tant són les illes de Mallorca i Menorca les més afectades per la davallada d'alumnat estranger.

Quadre 5. Distribució de l'alumnat estranger per Illes. Curs 2014-2015

Curs	Alumnat estranger
Mallorca	18770
Menorca	1163
Eivissa	3691
Formentera	228
TOTAL	23852

Font: Vidaña, 2015

Gràfic 3: Distribució percentual de l'alumnat estranger per Illes. Curs 2014-2015



Font: Vidaña, 2015

1.5. Matriculació de l'alumnat estranger a les illes Balears per tipologia de centres educatius

El quadre 6 recull la informació relativa a la distribució de l'alumnat estranger per tipologia de centres educatius.

Quadre 6. Alumnat espanyol i estranger de les Illes Balears per tipologia de centres educatius. Curs 2014-2015

Centres educatius	Alumnat
C	160
CC	5119
CCEE	100
CEE	13
CEI	329
CEPA	1233
CEIP	8700
CEFP	85
CIFP	40
CP	357
EA	98
EI	110
IES	7508
TOTAL	23852

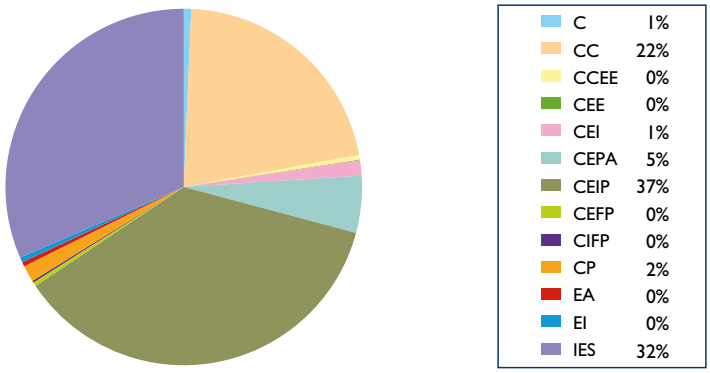
Font: Elaboració pròpia a partir de dades de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats

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

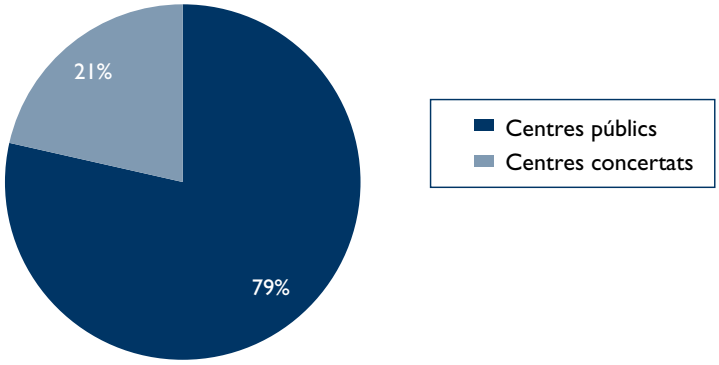
Gràfic 4: Alumnat estranger de les Illes Balears per tipologia de centres educatius. Curs 2014-2015



Font: Vidaña, 2015

La distribució de l'alumnat estranger entre centres educatius de titularitat pública i centres educatius de titularitat privada i concertada, és la següent: als centres de titularitat pública de les Illes Balears hi ha matriculats un total de 18.733 alumnes estrangers, que representen el 79% del total, és a dir 6 punts percentuals manco que el curs anterior, i als centres privats i concertats la matrícula d'alumnat estranger és de 5.119 alumnes, que representen el 21%. Les dades indiquen clarament que la sortida d'alumnes estrangers del sistema educatiu de les Illes Balears s'ha produït dels centres educatius de titularitat pública, ja que es tracta de famílies amb una situació socioeconòmica més precària i, en conseqüència, el retorn els ha afectat amb major intensitat. El fet de tenir un fill o filla matriculada en un centre concertat implica necessàriament fer front a unes despeses "voluntàries" que una part de l'alumnat de les Illes, en el context de crisi econòmica, no poden fer front.

Gràfic 5: Alumnat estranger per titularitat dels centres educatius. Curs 2014-2015

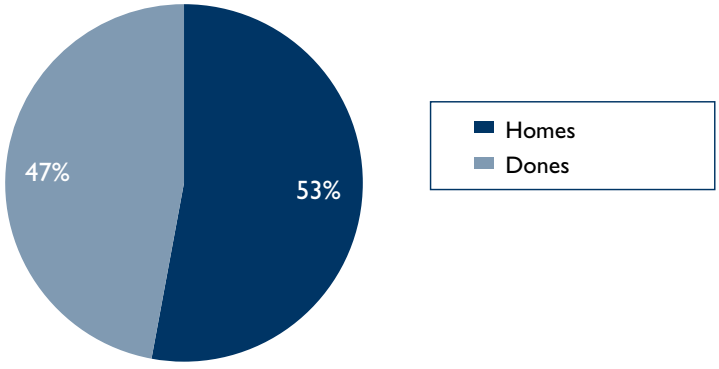


Font: Vidaña, 2015

1.6. L'alumnat estranger per sexes

Al llarg dels darrers cursos s'ha constatat que la variable sexe no és molt significativa per establir diferències entre alumnes de diferent sexe de nacionalitats estrangeres dins els centres educatius de les illes Balears, tot i que s'havien apuntat certes circumstàncies que sí es mantenen, com la presència majoritària d'homes en determinats estudis com la formació professional (PQPI, mòduls voluntaris) o l'abandonament escolar primerenc de nines de determinades nacionalitats, com la marroquina, etc. Ara bé, durant el curs 2014-2015 ha augmentat la diferència entre els homes (12.620) i les dones (11.232), xifrada en 1.388 alumnes més. En percentatges els homes representen el 53% i les dones el 47%.

Gràfic 6: Alumnat estranger de les Illes Balears, per sexes. Curs 2014-2015



Font: Vidaña, 2015

1.7. L'alumnat estranger de les disset nacionalitats més representatives

Al quadre 7 figura l'evolució de les disset nacionalitats més representatives fins al present curs 2014-2015 en relació amb el volum d'alumnat estranger. Aquestes disset nacionalitats, amb 19.273 alumnes, representen el 81% del total d'alumnat estranger de les illes Balears.

Quadre 7. Evolució de l'alumnat estranger dels 17 països amb una presència més gran en el sistema educatiu de les Illes Balears durant el curs 2014-2015

País	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2015/14
Marroc	4225	4125	4005	3958	6250	5598	-652
Equador	3325	3325	3100	2729	1885	1509	-376
Alemanya	1408	1341	1242	1164	1462	1332	-130
Romania	1042	1152	1139	1112	1426	1430	-4
Colòmbia	2174	2262	2130	1944	1300	991	-309
Itàlia	394	391	460	513	1269	1263	-6
Regne Unit	1120	1139	1082	984	1224	1049	-825
Argentina	2686	2679	2369	2154	1222	1017	-205
Bulgària	691	747	779	744	918	878	-40
Bolivia	992	1009	941	925	897	833	-64
Xina	678	713	703	674	766	750	-16
Nigèria	270	314	390	417	623	590	-33
Uruguai	1080	1089	988	893	586	520	-66
Senegal	385	378	398	428	508	442	-66
Brasil	674	713	622	557	455	387	-68
R. Dominicana	429	570	607	655	442	321	-121
Xile	690	670	607	540	406	363	-43

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 podem observar el següent: totes les nacionalitats estrangeres perden alumnat en relació amb el curs anterior, la qual cosa confirma el fenomen global del retorn als països d'origen; en segon lloc, s'observa com aquest retorn es dóna tant a les àrees de països desenvolupats com no desenvolupats. Així, el país que perd més alumnat és el Regne Unit amb -825 alumnes; seguit del Marroc amb -652 alumnes; després trobem tres països llatinoamericans amb forta presència a les Illes, Equador, amb -376 alumnes, Colòmbia, amb -309 alumnes, i Argentina, amb -205 alumnes. I, per últim, hem de destacar també la davallada d'alumnat d'Alemanya (-130 alumnes) i de la República Dominicana (-121 alumnes).

Una conseqüència directa d'aquest fenomen de retorn d'alumnat són els efectes al sistema d'escolarització de les Illes que ha permès, per primera vegada en una dècada, una major accés de les famílies als centres educatius demandats.

1.8. Alumnat estranger per països de procedència

En aquest darrer apartat recollim l'alumnat estranger de cadascun dels 122 països de procedència i la seva distribució per illes durant el curs 2014-2015.

Quadre 8. Alumnat estranger en el sistema educatiu de les Illes Balears durant el curs 2014-2015 per països de procedència i distribució per Illes

País	Balears	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
Afganistan	30	18	0	12	0
Albània	4	1	0	3	0
Alemanya	1332	1120	20	182	10
Algèria	167	141	3	19	4
Andorra	2	1	0	1	0
Angola	1	1	0	0	0
Antilles Neerlandeses	1	1	0	0	0
Aràbia Saudita	2	2	0	0	0
Argentina	1017	822	39	139	17
Armènia	19	6	0	13	0
Austràlia	4	3	0	1	0
Austria	47	41	1	5	0
Bangladesh	35	30	3	2	0
Bèlgica	70	46	0	24	0
Benín	3	3	0	0	0
Bielorússia	8	8	0	0	0
Bolívia	833	728	75	25	5
Bòsnia i Hercegovina	4	4	0	0	0
Brasil	387	260	42	78	7
Bulgària	878	819	27	30	2
Burkina Fasso	17	17	0	0	0
Camerun	28	27	1	0	0
Canadà	14	11	1	2	0
Cap Verd	2	1	0	1	0
Colòmbia	991	808	56	112	15
Corea del Sud	3	2	1	0	0
Costa d'Ivori	5	5	0	0	0
Costa Rica	3	2	0	1	0
Croàcia	4	4	0	0	0

continua

País	Balears	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
Cuba	183	158	13	11	1
Dinamarca	30	21	0	9	0
Dominica	61	59	2	0	0
Egipte	6	5	0	0	1
El Salvador	19	14	1	4	0
Equador	1509	1007	96	398	8
Eslovàquia	51	47	0	3	1
Eslovènia	2	2	0	0	0
Estats Units	88	72	2	12	2
Estònia	8	6	0	2	0
Etiopia	2	2	0	0	0
Filipines	281	144	10	127	0
Finlàndia	9	8	0	1	0
França	281	193	4	77	7
Gabon	1	1	0	0	0
Gàmbia	18	18	0	0	0
Geòrgia	10	10	0	0	0
Ghana	54	53	0	1	0
Grècia	6	6	0	0	0
Guatemala	5	5	0	0	0
Guinea	68	64	2	2	0
Guinea Bissau	9	6	0	3	0
Guinea Equatorial	53	47	6	0	0
Hondures	28	23	3	2	0
Hongria	50	42	0	8	0
Illes Verges	1	0	0	1	0
India	257	225	10	21	1
Indonèsia	3	3	0	0	0
Iran	3	3	0	0	0
Irlanda	30	24	1	5	0
Israel	17	5	0	12	0
Itàlia	1263	901	72	246	44
Iugoslàvia	4	2	0	2	0
Japó	4	0	0	4	0
Jordània	5	4	0	0	1
Kazahstan	3	3	0	0	0

continua

País	Balears	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
Kenyia	8	8	0	0	0
Letònia	14	11	1	2	0
Líban	4	4	0	0	0
Líbia	1	1	0	0	0
Lituània	29	24	2	2	1
Macau	1	1	0	0	0
Mali	108	103	0	5	0
Malta	3	1	0	2	0
Marroc	5598	4416	262	857	63
Martinica	1	0	1	0	0
Mauritània	12	3	9	0	0
Mèxic	43	35	3	5	0
Moldàvia	56	46	0	10	0
Montenegro	1	1	0	0	0
Nepal	24	20	2	2	0
Nicaragua	21	19	2	0	0
Níger	17	17	0	0	0
Nigèria	590	585	4	1	0
Noruega	11	11	0	0	0
Països Baixos	188	107	5	76	0
Pakistan	150	145	0	5	0
Palestina	2	2	0	0	0
Panamà	8	4	1	3	0
Paraguai	219	122	4	93	0
Perú	236	174	38	24	0
Polònia	345	310	2	33	0
Portugal	169	133	10	26	0
Puerto Rico	1	1	0	0	0
Regne Unit	1049	688	131	228	2
Rep. De Macedònia	7	7	0	0	0
Rep. Congo	1	1	0	0	0
Rep. Dominicana	321	260	22	39	0
Rep. Txeca	46	41	0	5	0
Romania	1430	923	75	407	25
Rússia	196	169	13	14	0
Rwanda	3	2	0	1	0

continua

País	Balears	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
Sàhara Occidental	12	12	0	0	0
Senegal	442	405	12	25	0
Sèrbia	11	10	1	0	0
Seychelles	1	0	0	1	0
Síria	3	2	0	1	0
Sri Lanka	6	5	0	1	0
Sud- Àfrica	14	14	0	0	0
Suècia	57	40	4	14	0
Suïssa	55	39	2	15	1
Tailàndia	11	8	0	2	1
Tanzània	2	2	0	0	0
Tunísia	7	6	0	1	0
Turquia	13	13	0	0	0
Ucraïna	171	156	3	12	0
Uganda	4	3	1	0	0
Uruguai	520	418	14	80	5
Veneçuela	161	125	12	24	0
Vietnam	2	2	0	0	0
Xile	363	325	8	28	2
Xina	750	674	28	46	2
Xipre	1	1	0	0	0
TOTAL	23852	18770	1163	3691	228

Font: Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats

Mallorca acull un total d'alumnat estranger de 119 nacionalitats. Hi destaquen, des del punt de vista quantitatiu, les següents: Marroc (4.416), Equador (1.007), Alemanya (1.120), Itàlia (901), Bolívia (819), Colòmbia (808) i Argentina (822). Menorca acull un total d'alumnat estranger de 55 nacionalitats. Hi destaquen, des del punt de vista quantitatiu, les següents: Marroc (262), Regne Unit (131), Equador (96) i Bolívia (75). Eivissa acull un total d'alumnat estranger de 74 nacionalitats. Hi destaquen, des del punt de vista quantitatiu, les següents: Marroc (857), Romania (407), Equador (398), Itàlia (246), Regne Unit (228), Alemanya (182), Argentina (139) i Filipines (127). I Formentera acull un total d'alumnat estranger de 25 nacionalitats diferents, dins les quals destaquen les següents: Marroc (63), Itàlia (44), Romania (25), Argentina (17), Colòmbia (15) i Alemanya (10).

2. REFLEXIONS SOBRE LA SITUACIÓ ACTUAL DE L'ALUMNAT ESTRANGER A LES ILLES BALEARS: PROPOSTES

A partir d'onze anys d'evolució de l'alumnat estranger a les Illes Balears i de l'anàlisi dels programes i intervencions realitzats per a la seva integració al sistema educatiu i, en conjunt a la societat balear com a persones amb plenitud de drets i deures, hem intentat aportar idees, propostes, suggeriments, etc.

Una percepció personal del que ha succeït durant aquests darrers anys va en la línia de pensar que el fet de ser la comunitat autònoma amb un major percentatge d'alumnat estranger de l'Estat espanyol no ha generat una resposta, a tots els nivells, proporcionada amb la dimensió d'aquest fenomen humà. En ocasions, per manca de sensibilitat social, educativa, etc., i, en d'altres casos, l'explicació és la manca d'informació i de priorització de la necessitat d'actuar des de la perspectiva de la integració intercultural.

Els estudis fets per la Universitat de les Illes Balears s'han concretat, pel que nosaltres tenim coneixement, en cinc tesis doctorals que han tractat diferents aspectes relatius a les illes i les migracions internacionals actuals (Dra. Pasqual i els doctors Vecina, Miralles, Mir i Vidaña).

Tots aquests treballs recomanen en les seves conclusions l'adopció de plans d'actuació i mesures per afavorir la integració i per prevenir dificultats de convivència, d'exclusió futures d'una part dels balears, com succeeix al nostre entorn (França, Alemanya, Itàlia, etc.).

L'*Anuari de l'Educació* corresponent a 2014 recull una síntesi de les actuacions duites a terme a tots els nivells per afavorir la integració escolar i social de l'alumnat estranger al sistema educatiu i social de les Illes Balears. En general, tot el que s'ha fet ha beneficiat de qualque manera el procés integrador i ha tingut uns efectes més o manco positius.

No obstant això, les dades quantitatives recollides en aquest article apunten que es donen les condicions per entrar en una nova fase d'actuacions que podrien millorar substancialment la integració intercultural a l'escola per evitar el que s'observa als darrers estudis sobre abandonament i absentisme escolar realitzats per la UIB, fet que també constatàvem als nostres articles d'anys anteriors:

a. Una part significativa de l'alumnat estranger fracassa dins l'itinerari (ESO i Batxiller) i opta per la realització de, fins ara, PQPI i mòduls voluntaris i, a partir d'ara, per la via formació professional bàsica (FPB).

b. La manca d'integració familiar a nivell social pot provocar que les nines de determinades nacionalitats estrangeres abandonin de forma prematura el sistema educatiu, perquè se suposa que tenen un rol social i unes obligacions familiars diferents a les de la resta de les nines de la seva edat.

c. El fet de no assolir un nivell de competència lingüística suficient de les llengües oficials de la comunitat autònoma (català i castellà) dificulta l'èxit escolar.

D'altra banda, la nova llei d'educació sobre l'autonomia de cada centre educatiu aposta per la posada en funcionament de projectes educatius propis, adaptats a les característiques de cada comunitat educativa, amb propostes organitzatives pròpies i, sobretot, amb una dotació suficient per part de l'administració educativa per poder fer front als objectius plantejats. Pensam que aquesta pot ser una via de treball molt interessant, si va acompanyada d'una conscienciació de la necessitat del treball intercultural, de reforçar la convivència entre tots, de fer visibles les diferents cultures presents als centres educatius, en pla d'igualtat i no únicament com una manifestació exòtica, sinó com una part del currículum de treball i de l'organització democràtica i participativa dels centres.

L'administració educativa, per la seva banda, ha de recuperar el temps perdut durant els quatre darrers anys i ha d'apostar per propostes creatives adreçades als centres, escoltar les seves demandes reals, posar en funcionament projectes pilot en aquelles àrees escolars de major pressió d'alumnat estranger i, com s'ha dit anteriorment, recolzar les iniciatives innovadores dels centres educatius en aquesta línia d'actuació.

A més, el desconeixement dels programes és un handicap per a la comunitat educativa que s'ha de superar per millorar la demanda i el funcionament a través de l'avaluació de la participació.

Els programes de l'Administració educativa han estat un instrument eficaç en cada moment per donar una resposta puntual a determinats col·lectius i, en general, han tingut una aplicació tardana en la detecció de necessitats i tampoc no han estat suficients per resoldre les situacions plantejades. Els recursos sempre han estat insuficients per donar resposta a la demanda i, sobretot, durant els darrers anys s'han reduït a la mínima expressió.

Dins els programes institucionals penjats al web de la Conselleria d'Educació i Universitat durant el curs 2014-2015 es mantenen, únicament, dos programes específics per a l'atenció de l'alumnat estranger, de les seves famílies i dels centres educatius de les Illes: a) el servei d'interlocució i b) el programa LACM.

a) El servei d'interlocució té com a finalitat facilitar la relació comunicativa entre l'escola i la família nouvinguda, per aconseguir una bona acollida de l'alumnat estranger. Aquest servei inclou l'atenció en cinquanta llengües diferents i, consisteix, bàsicament en la contractació, per part de la Conselleria d'Educació d'una empresa externa que pot atendre les famílies estrangeres mitjançant dos serveis bàsics:

1. La interpretació telefònica (informació, assessorament, orientació, etc.).

2. La traducció de documents relacionats amb el món educatiu (informes, documents, fulls informatius, etc.).

L'adreça electrònica de contacte és: interlocució@dgoifp.caib.es

b) El programa LACM

És el fruït d'un conveni entre l'ambaixada del Regne de Marroc i el Ministeri d'Educació espanyol, amb la col·laboració de les comunitats autònomes. Consisteix, principalment, en la dotació de professorat marroquí al sistema educatiu balear, amb una dedicació setmanal entre 18 i 25 hores amb una doble modalitat: a) el professor marroquí atén diferents centres i hi fa classes fora de l'horari escolar, i b) El professor marroquí atén un sol centre i hi fa classes dins l'horari escolar.

Aquesta atenció permet respondre més eficientment i especialitzada a les necessitats de compensació educativa de l'alumnat marroquí, alumnat estranger majoritari a les nostres illes, i a la seva integració en els centres educatius. Per citar determinats avantatges que presenta la seva presència podem citar: apropar les famílies als centres fent de traductor o interlocutor, classes en llengua àrab al professorat que ho desitgi, participar en l'organització i realització d'activitats interculturals, etc.

Quant als mecanismes de distribució equilibrada de l'alumnat de necessitats específiques de suport educatiu (NESE) a la totalitat dels centres educatius de determinats municipis de les illes Balears, com sa Pobla i Manacor, s'han duit a terme experiències molt interessants que cal extrapolar a altres municipis. En concret, es tracta d'una col·laboració entre la Conselleria d'Educació i Universitats, els ajuntaments, els serveis socials, etc., per diagnosticar l'alumnat NESE de 3 anys a partir del padró municipal i contactant com cada família, sobretot de les seves mancances lingüístiques i, així, adoptar mesures de distribució entre els grups de 4t d'educació infantil en tots els centres educatius del municipi; respectant la lliure elecció de centre de les famílies contemplada a la normativa d'escolarització, però reservant una sèrie de places per a aquest alumnat i, evitar, així, l'excessiva concentració en un o dos centres. Aquesta via és fonamental per començar a suprimir els centres gueto d'alumnat estranger i afavorir una distribució més equitativa entre tota la xarxa de centres educatius de les illes Balears.

En aquesta qüestió, la no actuació té repercussions negatives a llarg termini, perquè la resposta del sistema (administració educativa, centres, apima, etc.) no respon a les necessitats reals d'integració intercultural de la primera comunitat autònoma de l'Estat en percentatge d'alumnat i de població estrangera. Es tracta d'optar per un concepte de societat intercultural o bé deixar que la inèrcia ens dugui a un model de segregació de cada vegada més accentuat. Evidentment, aquelles famílies i/o col·lectius estrangers, residents a les Illes Balears, amb més recursos (econòmics, culturals, social, etc.) podran optar a millors opcions per als seus fills i filles; i, per altra banda, els immigrants amb pitjors possibilitats romandran en situacions més precàries i, amb els pas del temps, els nascuts a les illes es podran demanar, com ha succeït a França, perquè son ciutadans de segona.

I, per últim, el factor temps i la conjuntura tenen un paper fonamental en les actuacions i/o intervencions davant determinats fenòmens socials. En aquest sentir, hem de dir que la intervenció educativa en l'atenció a tot l'alumnat de les Illes Balears des d'una perspectiva integrada i interdisciplinària del que implica la interculturalitat no pot esperar, no es poden deixar aquestes qüestions a la inèrcia del sistema perquè l'experiència d'altres països ens indica que els resultats no són bons. Per tant, és una qüestió prioritària per al sistema educatiu de les Illes Balears.

Fins fa dos cursos, el creixement de l'alumnat estranger a les illes Balears era un fet d'unes dimensions tant considerables que l'escolarització dins el sistema era de per sí un objectiu bàsic,

ara, amb la davallada del nombre d'alumnes, és el moment d'arbitrar mesures que puguin afavorir la igualtat d'oportunitats, l'èxit escolar, etc. Amb una menor ràtio és el moment de millorar la qualitat del treball que han de dur a terme els centres educatius amb el recolzament de l'administració.

També és important considerar el moment polític de les Illes Balears amb una implicació cada vegada major de la societat en la política, i la demanda d'una major implicació de l'actuació política en les necessitat dels ciutadans. En aquest sentit, és evident que la fisonomia de la nostra societat ha canviat amb l'entrada del nou mil·lenni i això obliga a replantejar molts aspectes escolars, socials, econòmics, polítics, etc.

3. CONCLUSIONS

1. En els diferents estudis realitzats a Espanya i en altres països del nostre entorn sobre les migracions internacionals actuals, en les conclusions que solen aportar, hi trobem una idea redundant consistent en l'observació que els desplaçaments humans a nivell internacional no presenten una resposta immediata als moments de crisi als països receptors, és a dir, la crisi d'aquests darrers anys no ha provocat el retorn de la població immigrada als països d'origen fins que la situació ha estat impossible.

   Els efectes de la crisi sobre la mobilitat internacional de les persones immigrades a les illes Balears durant les dues darreres dècades s'ha produït, però de forma dilatada en el temps, bàsicament pels motius següents: la situació encara més precària als països d'origen, el sentiment de fracàs del procés migratori, l'esperança de superar la situació i trobar una feina que els pugui permetre romandre a les Illes Balears i, malgrat les ajudes oficials per al retorn, les dificultats econòmiques que això implica i, per últim, el grau d'arrelament a les Illes, com per exemple no interrompre els estudis dels fills.

2. Les dades d'escolarització de l'alumnat estranger a les Illes Balears durant el curs 2014-2015, amb una davallada de 2.547 alumnes, que representa el 9,6% respecte del curs anterior, són una prova evident del fracàs del projecte migratori de les seves famílies, que s'ha vist frustrat per la forta crisi econòmica dels darrers anys. Moltes d'aquestes famílies quan han vist que no hi havia altra sortida han optat pel retorn i, evidentment, el retorn ha estat de tots els membres de la família.

3. La davallada d'alumnat estranger es produeix pràcticament en totes les etapes educatives, exceptuant l'educació secundària de persones adultes (ESPA) que, amb 1.340 alumnes, experimenta un augment respecte del curs anterior de +471 alumnes. L'explicació es troba en el fet que l'ESPA és la via més directa per poder obtenir la titulació del graduat en ESO, bàsica per poder accedir a una feina a les nostres Illes.

   A l'educació primària i als cicles formatius de grau superior es mantenen unes xifres positives i semblants a les del curs anterior.

4. La davallada d'alumnat estranger afecta a l'alumnat llatinoamericà i africà, l'alumnat d'origen europeu, en conjunt, es manté en xifres similars a les d'anys anteriors; per contra, augmenta el nombre d'asiàtics. Aquest fet ha permès que l'alumnat europeu ocupi el primer lloc d'alumnat estranger a les Illes, per davant del llatinoamericà i africà, fet sobre el qual la població en general no és conscient.

   El retorn de moltes famílies extracomunitàries, bé als seus països d'origen o cap a altres àrees fora de les illes Balears amb majors possibilitats de sortir endavant, en molt de casos una vegada esgotades la percepció per atur, i també de residents europeus que han canviat el seu empadronament a les Illes per qüestions fiscals, per la reforma legal que els obliga a tributar al nostre país fins i tot de patrimoni ubicat als seus països d'origen. El nombre de nacionalitats davalla de 126 a 122, fet poc significatiu en el seu conjunt.

5. Per Illes, s'observa una major incidència en la pèrdua d'alumnat de Mallorca i Menorca, i, en menor mesura a les Pitiüses.

6. Per titularitat de centres educatius, la pèrdua d'alumnat estranger fa que als centres de titularitat pública hi hagi el 79% del total, és a dir 6 punts percentuals manco que el curs anterior, i als centres privats i concertats el 21%. La situació socioeconòmica de les famílies explica aquest fet.

7. Cal recuperar la dinàmica prèvia als darrers quatre anys i fer una aposta decidida per la integració intercultural tant des de l'administració educativa, com des dels centres educatius, de les comunitats escolars, i, en síntesi de la societat balear en general.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Conselleria d'Educació i Universitat. GESTIB.

IBESTAT. Institut d'Estadística de les Illes Balears <www.ibestat.info/ibestat>.

INE. Institut Nacional d'Estadística <www.ine.es>.

IV. L'EDUCACIÓ SOCIAL A LES ILLES BALEARS: REALITAT, ESPAIS I INSTITUCIONS

Participació de joves universitàries al projecte europeu «A Bridge of Communication Between Young People and Decision-Maker»

Carme Orte

Margalida Vives

RESUM

Aquest document descriu la participació i els aprenentatges de vuit joves universitàries al projecte europeu emmarcat dins European Project Youth in Action 5.1, al qual participaren joves de cinc països i en el qual es discutí sobre temes com la democràcia, la llibertat d'expressió i de pensament, la participació activa dels joves en la vida pública i la diversitat cultural.

RESUMEN

Este documento describe la participación y los aprendizajes hechos por parte de ocho jóvenes universitarias a través del proyecto europeo enmarcado en European Project Youth in Action 5.1, en el que participaron jóvenes de cinco países y en donde se discutió sobre temas como la democracia, la libertad de expresión y de pensamiento, la participación activa de los jóvenes en la vida pública y la diversidad cultural.

1. INTRODUCCIÓ. EL PROJECTE «YOUTH IN ACTION: A BRIDGE OF COMMUNICATION BETWEEN YOUNG PEOPLE AND DECISION-MAKER»

El projecte europeu «A Bridge of Communication Between Young People and Decision-Maker» s'emmarca dins els projectes European Project Youth in Action 5.1 (R-51-E78-2013-R3), i és coordinat per Mercan International Volunteers Association (MUGDER) de Turquia. Té com a objectiu reflexionar sobre la llibertat d'expressió i de pensament dels joves, per tal d'empoderar-los d'una participació activa dins la societat i desenvolupar la creativitat i potenciar el valor de la diversitat cultural dins la societat.

El projecte constà de tres fases. La primera de planificació i preparació realitzada a Itàlia, on, entre d'altres, es decidiren dades específiques sobre la trobada de la qual parlam en aquest capítol, com ara l'organització dels seminaris.

La segona fase, la denominada fase dels seminaris és la que relatam més endavant i la que es va dur a terme a Turquia al llarg de quatre dies. La proposta per a aquests dies, tal i com es veurà més endavant, és la participació d'entre cinc i deu joves de cada país en aquesta trobada, en la qual es combinen tant sessions de feina (seminaris específics, la denominada «capsa de la democràcia», presentacions de cada país des de la perspectiva dels joves), com activitats relacionades amb el tema conjunt, com ara la visita a col·legis electorals el dia de les eleccions, la trobada amb polítics o la visita a la Universitat (Afyon Kocatepe University), amb la idea d'enfortir el diàleg entre joves universitaris i polítics. Els seminaris foren organitzats de tal manera que cada grup de joves de cada país participava amb aportacions generals, i, complementàries a aquestes, es dissenyaren un seguit de preguntes claus per facilitar el debat posterior a cada seminari.

Finalment, la tercera fase, centrada en l'avaluació i la disseminació del projecte, va tenir com a eix central una trobada a les Illes Balears, on, a través d'un encontre amb els organitzadors del projecte, es varen dissenyar les línies bàsiques per a la disseminació del projecte així com la distribució de les

tasques. Entre elles, cada país participant realitzava un informe en anglès sobre la fase 2 que seria remés a l'organització per tal de disseminar-lo a través de la web; al mateix temps, es dissenyarien i presentarien diferents produccions científiques per a la seva difusió.

2. REFLEXIONS I APRENENTATGES FETS AL LLARG DEL PROJECTE

2.1. La visió de les joves del seu país

La proposta de les joves de presentar el país va envoltar els principals temes que els afecten de forma directa i com la situació de crisi econòmica que els ha afectat. En aquest sentit, presentaren les seves percepcions sobre l'emancipació, l'accés al món laboral, l'emigració a altres països… Si bé és cert que aquest debat va ocupar una part important de la seva presentació, també incorporaren percepcions relacionades amb l'educació superior, la religió, les relacions de parella i el rol de la dona.

Les principals reflexions sobre aquests temes estaven relacionats en com la gestió política i econòmica dels darrers anys ha anat minvant la inversió en determinades dimensions que afecten els joves, com els àmbits socials en general i l'educació superior pública en particular. De cara a fer una presentació dinàmica, es va emprar una carmanyola, amb la idea de representar els moments d'interrelació dels joves universitaris on es solen discutir més aquests temes (moments de les menjades) i com la situació econòmica d'aquests fa que emprin més carmanyoles que cursos enrere.

2.2. La «capsa de la democràcia»

Els debats inicials sobre la presentació dels països participants (Polònia, Turquia, Itàlia, Hongria i Espanya) a través de la visió dels joves va permetre disposar d'elements comuns per iniciar el treball sobre la «capsa de la democràcia».

Es va dedicar una sessió de feina, el primer dia, introduïda per un advocat, a fi de complementar les percepcions dels joves amb una perspectiva legislativa. Les principals conclusions foren quatre:

a) necessitat de més formació educativa;

b) fer una participació activa dins l'entorn, començant per ajudar la família i els joves propers a ells mateixos;

c) el no compliment de la legalitat per part d'un jove no sols l'afecta directament a ell/a en el present, sinó que pot tenir conseqüències en el seu futur i, al mateix temps, té conseqüències directes en el seu entorn més proper, com ara la família i/o les amistats;

d) i, tot i donar importància a la llibertat d'expressió, els joves són conscients de la separació que hi ha d'haver entre la llibertat d'expressió i el compliment de la llei.

A més d'aquest primer bloc de conclusions referents al primer debat emmarcat dins un àmbit *legislatiu*, dos foren els altres blocs sobre els quals es va fer feina, un *l'educació* i dos, la *política* a l'hora de parlar de les característiques dels diferents països participants. De cara a emmarcar el segon tòpic i, en especial, com aquest es relaciona amb la llibertat de pensament, en aquesta sessió de feina es va comptar amb la participació d'un director d'una escola de Turquia. Les principals conclusions foren:

a) els joves són una oportunitat per al seu país i, per tant, l'educació és clau;

b) aquest fet es materialitza amb la participació activa dels joves; per aconseguir-ho, cal oferir responsabilitats coherents amb les oportunitats de participació;

c) les noves tecnologies poden ajudar a potenciar aquesta participació, al mateix temps, no cal oblidar oferir oportunitats als joves amb discapacitat;

d) la llibertat de pensament és un dret humà; aquest, es pot manifestar a través de diferents vies, com articles, premsa, televisió... La religió i la cultura influeixen en els pensaments; i

e) al llarg de tot el procés educatiu, s'ha de tenir present l'actitud entre el govern i els ciutadans.

En aquest sentit, a Turquia, en relació amb l'educació es va concloure que hi ha hagut un avançament en aquesta dimensió, tant a nivell quantitatiu (nombre d'estudiants) com a nivell qualitatiu; es destaca com a eixos claus la delegació i coordinació de funcions a nivell polític i la seva operativització en una guia de bones pràctiques avaluada a finals d'any, en què s'inclouen mesures per eliminar les desigualtats culturals. Al mateix temps, s'han potenciat oportunitats de participació dels ciutadans a través d'encontres amb polítics. En aquest sentit, incloure metodologies participatives dins l'aula és un fet que es valora positivament; sobretot aquelles que poden contemplar la participació de diferents agents de la societat dins les aules (treballs intergeneracionals) o l'inici de metodologies que potencien la participació activa dels alumnes en les preses de decisions. Es valoren positivament les accions realitzades a través del voluntarisme, com les accions de participació social (especialment en zones rurals), així com la influència de la família en la participació social dels joves.

Referent a l'àmbit polític, es debat sobre la positiva percepció de Turquia de la Unió Europa i la visió d'aquesta sobre Turquia. S'enfoca, al mateix temps, la importància de la participació dels joves en la vida política, especialment la de les dones joves. Creuen important potenciar la motivació de les joves en la participació a la vida política. La participació de les dones a la vida política i la vivència de la religió en la dimensió social són dos àmbits en els quals hi ha hagut un canvi important, especialment si miram unes dècades enrere. No obstant això, queda treball per fer de cara a igualar el rol de la dona al de l'home en aquest país, sobretot en àmbits rurals.

2.3. Grups de feina

De cara a organitzar el treball en els diferents eixos, es varen crear tres seminaris, un de relacionat amb la llibertat d'expressió i de pensament; el segon sobre la participació activa dels joves en la vida pública i el tercer sobre la diversitat cultural. Cada país participant havia de portar una breu

exposició sobre la seva visió d'aquest seminari; com a complement, es va crear una llista breu de preguntes a fi d'establir criteris comuns sobre les seves aportacions. Aquests seminaris tenien d'una durada de quatre hores, repartides en dos dies, és a dir, en dues sessions de dues hores.

2.3.1. Llibertat d'expressió i de pensament

Les joves universitàries prepararen un document guia per tal de fer la seva presentació sobre aquest taller. En aquest document, es parlà sobre el fet que tots donam per fet la llibertat d'expressió i de pensament; això no obstant, cal analitzar les eines de les quals disposam per fer-ho. Seguint amb el document, es parla de la idea que per poder expressar el nostre pensament, primer cal disposar d'un coneixement sobre el que ens envolta i sobre la nostra cultura; acció que s'aconsegueix amb educació, la qual forma part de l'estat del benestar. Aquest coneixement ens pot aportar una visió crítica de l'entorn actual i permet, alhora, poder expressar-se de forma lliure. Es recorda el fet que el denominat estat de benestar és relativament recent a Espanya en comparació amb altres països europeus. A més d'aquesta idea clau, tres més foren les aportacions generals en aquest taller de les joves universitàries:

a) *La falta d'eficàcia en el desenvolupament del sistema de benestar*. El cessament de prestacions i subvencions a entitats socials. Les reduccions al camp de l'educació han estat constants des dels inicis de la crisi econòmica; per citar sols una dada, s'han retallat 3.000 milions d'euros des de l'inici de la crisi i s'han eliminat 40.000 llocs de feina en el sector de l'educació el 2011 (Campos, 2012). Evidentment, aquestes retallades han afectat de forma directa la qualitat de l'educació. Probablement per aquestes circumstàncies nasqué la denominada «marea verda», conceptualitzada per l'associació Educació Internacional com un moviment en defensa de l'educació pública que es va unir a altres marees com la blanca (en defensa de la salut pública) o la violeta (en defensa dels drets de la dona). Aquestes retallades han afectat tant de forma directa Els joves (a la seva emancipació, a les ajudes que podien donar dins la seva família, especialment en aquelles en situació de risc social...), com de forma indirecta (desnonaments de llars familiars, suïcidis al seu entorn, deteriorament de la salut de membres del seu entorn per no poder pagar medicaments o per no disposar de doblers per pagar el menjar...). La percepció de les nostres joves és que aquestes situacions són noves i males d'entendre en una societat que fins fa poc era un «Estat del Benestar».

b) *Privatització de l'educació pública i eliminació de beques*. Les dificultats econòmiques familiars, juntament amb l'encariment o manteniment de taxes universitàries ha fet que un elevat nombre de joves universitaris s'hagin incorporat al mercat laboral mentre realitzen els seus estudis universitaris. La conciliació entre ser estudiant universitari i treballador (sovint precari) no sempre és fàcil. A més, cal tenir en compte les conclusions a què arriben Bernal i Lorenzo (2012), els quals ens ofereixen dades clares per tal d'argumentar i justificar el procés encobert de privatització del sistema educatiu espanyol.

c) *Disposar* de *vertaders espais en mitjans de comunicació per poder expressar-se lliurement*. Per a les nostres joves universitàries, cal tenir present l'origen dels mitjans de comunicació, tant dels públics com dels privats, i de com cada un d'ells prioritza uns determinats valors i continguts abans que la llibertat d'expressió. Al mateix temps, cal tenir present també les actuals dificultats

per visualitzar determinats canals de televisió o les (no) imputacions de determinades declaracions que podrien ser susceptibles de ser valorades com violència verbal contra determinats col·lectius, per exemple. Aquests fets han tingut ressò a nivell internacional, com per exemple a *The Guardian* el 21 de novembre de 2013.

Amb aquestes idees generals sobre el taller, es varen debatre ja de forma conjunta amb els altres joves participants, aquestes idees clau:

a) *Què significa ser «jove» avui en dia? Quins són els principals problemes als quals s'enfronten a nivell general?* Les conclusions a aquesta pregunta foren que ser jove avui en dia obre un ventall ampli de possibilitats, de noves idees, tot i els diferents problemes que tenen, com ara l'ajornament de la incorporació al mercat laboral, les diferents responsabilitats personals que poden venir associades (cura de persones dependents, manteniment d'una llar en cas d'estar independitzats...), pressions polítiques o les desconnexions entre el món educatiu i el món laboral. Tot i aquestes dificultats, els joves es troben encoratjats per canviar aquesta realitat pas a pas.

b) *Existeix una llibertat de pensament? Quina interferència hi fa la configuració de la societat?* La principal conclusió a aquesta pregunta fou que sobre el paper sí que existeix una llibertat de pensament, emperò no de fet. Es destaca la importància de tenir present les conseqüències de les expressions, sobretot tenint present el marc legislatiu i la cultura de cada país; fet que es reconeix com una situació que els agradaria canviar; per aconseguir-ho, creuen oportú emprar els moviments socials, formar part de grups, tot i que dins aquests, no significa que s'hagin de tenir les mateixes idees que els altres. Tres són els factors que han identificat com més influents per a la llibertat d'expressió i de pensament dins la societat: a) els *mass media*, i com aquests poden anar «modelant» els pensaments poc a poc; b) la tolerància, sense la qual no hi pot haver llibertat, i c) la religió. En aquest sentit, es menciona el radicalisme com un factor molt perillós i el fet que pot rompre la llibertat individual en ocasions.

c) *Llibertat és participació?* Els joves entenen com una obligació participar en la seva societat sempre que es pugui, tot i que alguns joves apunten que la llibertat resideix a participar o no i a decidir la forma en com participar-hi. En aquest sentit, remarquen la diferència entre llibertat i fer tot el que un vol (no tot és vàlid en nom de la llibertat).

d) *Tenen llibertat els joves d'expressar lliurament les seves idees?* L'expressió dels pensaments i la llibertat per fer-ho han de trobar el seu espai, els joves manifesten que on més es fan aquestes manifestacions és en el seu grup reduït d'amistats, més que en la família. Valoren la importància de ser un mateix, de poder afirmar i manifestar els sentiments i reconeixem que, a mesura que passa el temps, en acostar-se a l'edat adulta, és més fàcil que a l'adolescència.

2.3.2. Participació activa dels joves a la vida pública

El document elaborat per aquest taller gira entorn a la conceptualització de la participació activa i de la seva evolució al llarg dels darrers anys a Espanya. En aquest sentit, es recull la proposta d'Stoneman (2002), la qual entén que per a què el joves participin la institució educativa és clau per

tal de formar joves experts, líders altament qualificats i disposats a assumir nivells de responsabilitat local i nacional per poder avançar cap a la construcció de la millor societat possible. Print (2007) recollia la idea de Delli Carpini i Keeter (1996), els quals afirmaven que els ciutadans informats són millors ciutadans, entenent aquest concepte de millor ciutadà sota els criteris de la democràcia del sistema polític del país (els EUA, en el cas dels citats autors).

Per a Print (2007), per aconseguir aquests «bons ciutadans», cal treballar des de l'educació, a través de diferents vies, com el currículum formal i informal, l'aprenentatge de l'exercici de la democràcia en la vida escolar o l'apropament dels polítics a l'escola. Vega (2015) complementa aquesta idea a través del concepte de «cooperació social» i entén que a través d'aquesta, no sols «mejora el desarrollo de las Instituciones y realidades sociales que hacen posible la convivencia social o la mejoran, es también el modo más humano de vivir» (Vega, 2015, p. 57). Aquesta participació necessita de quatre elements bàsics: 1) condicions de sinceritat en el llenguatge i cooperació social; 2) altruisme; 3) identitat col·lectiva i 4) intencionalitat col·lectiva, empatia i habilitats socials. Per a les nostres joves, aquestes idees es resumeixen en potenciar la participació dels joves en la societat, crear oportunitats de participació directa i real dels joves en la vida pública i augmentar la seva implicació en tots els nivells.

Un cop definits els conceptes claus del taller, cal marcar dos elements que han estat decisius (i que ho continuen sent) en la participació dels joves en la vida pública. Un, les noves tecnologies, que afecten els denominats, ja el 2001, «nadius digitals» per Marc Prensky al seu article «Digital natives, digital immigrants». Les dades són clares; l'estudi realitzat per García-Galera, del Hoyo i Fernández-Muñoz, el 2014, confirmen que més del 80% dels joves responen donant suport o rebutjant determinats esdeveniments socials. Aquestes dades tenen diferents conseqüències, una, per exemple, de relacionada amb la participació ciutadana: la manera de participar a través de les xarxes digitals fa que les sol·licituds de col·laboració ciutadana com a forma d'exercir pressió davant situacions injustes o de necessitat social siguin més actives. Amb tot, Baumann (2012) ja confirmava la necessitat de no sols ser els ciutadans els qui s'adaptin a través de les noves tecnologies a la participació activa dins la societat, sinó que també cal que les polítiques es puguin adreçar de forma més específica als nadius digitals, per exemple, tenint present la seva conceptualització de «ciutat», eliminant l'escletxa digital entre els nadius i els no-nadius digitals, tenint present l'impacte de les noves tecnologies entre els joves i dissenyant plans de formació eficients per poder participar en els mitjans digitals de forma correcta.

No es pot deixar de banda un factor important a nivell nacional des del 15 de maig de 2011, el denominat moviment 15M. Sense voler ser extensos en aquest article, cal comentar que els efectes d'aquest moviment han traspassat dimensions de moviments socials; en aquest sentit, cal citar el seu impacte, ja recollit el mateix 2011 en diferents estudis de l'*Observatorio Juventud en España* (2011a, 2011b), en què es demana sobre la participació en accions polítiques i socials (manifestacions, reunions polítiques o mítings, compra de productes per raons ètiques o enviament de missatges polítics a través de les noves tecnologies), participació en assemblees del 15M i actitud davant la participació electoral.

Com a conclusions, les universitàries entenen que s'ha de partir de la voluntat de persones joves i l'origen de noves necessitats i demandes de participació per analitzar-les i integrar-les en els models i estructures, de cara a renovar, refundar i reestructurar els models, tenint present el valor

del que es fa i del que proposem. Al mateix temps, es posa de manifest el relleu generacional en la representació política i/o l'aparició de nous partits polítics, aparentment més propers a la joventut i al compliment dels drets humans.

Les quatre preguntes guia que es realitzaren foren:

a) *Què significa realment la participació activa?* Després d'una pluja d'idees sobre les diferents formes de participar activament (participació en eleccions polítiques, treballs comunitaris, voluntaris...) es debat sobre aquest terme i s'identifiquen tres tipus d'indicadors de la participació. El primer és referent a indicadors «cívics», com ara membres actius d'associacions, nombre de voluntaris, organització d'actes benèfics, participació en la resolució de problemes de la comunitat... El segon grup d'indicadors fa referència a l'àmbit polític, des de la participació en eleccions a través del vot, passant per la implicació en campanyes electorals fins a ser candidats de partits polítics. Finalment, el darrer grup d'indicadors fa referència a les manifestacions de les seves opinions quan no consideren adequada alguna mesura política, és a dir, missatges a través dels mitjans de comunicació, signatura de peticions, participació a manifestacions...

b) *Visió de la participació activa dels joves en la vida pública*. El més important per als joves participants és crear un sentiment de pertinença dins la comunitat on es viu, ja que els humans necessiten formar part d'un grup (familiar, social, de feina...); aquest sentiment fa que hi hagi la necessitat de participar dins el grup, adquirint compromisos per a la millora dels grups. Un dels elements que pot minvar aquesta participació activa (a part de no sentir-se dins cap grup) és el sentiment d'infelicitat dins aquests. Les polítiques que fomentin la participació activa dels joves poden ser un revulsiu per a aquests sentiments; no sols de socialment, sinó també a partir de polítiques que ajudin a potenciar el dinamisme dels joves dins les seves famílies, dins l'àmbit educatiu i dins els mitjans de comunicació. Aquestes polítiques ajudaran al desenvolupament de valors i actituds que faran que els joves incrementin la seva participació activa, millorant la qualitat de vida dels membres de la societat en general i potenciant un millor país a on viure.

c) *Les institucions polítiques ajuden els joves a ser actius per potenciar el canvi?* Es té present que sense cooperació no hi pot haver participació. La principal dificultat és el desconeixement de programes i projectes polítics que tenguin com a objectiu la participació activa dels joves.

2.3.3. Desenvolupament de la creativitat i de la diversitat cultural dels joves

Sense voler ser exhaustius, la presentació de les joves es va centrar en una primera fotografia dels fenòmens migratoris dels joves i de la influència de la situació del mercat laboral en aquests fenòmens migratoris.

Segons dades de l'INE (2015a) la població inscrita a Espanya en el padró disminueix en més de 170.000 persones, el nombre d'espanyols augmenta en quasi 135.000 i el d'estrangers disminueix en quasi 305.000, sent, actualment un 10,1% el nombre d'estrangers que viu a Espanya (INE, 2015b). Els dos països principals d'estrangers són Romania i el Marroc, ambdós amb unes 750.000 persones; en tercer lloc se situa, a molta distància, el Regne Unit, amb 282.000 persones. Per gènere, el col·lectiu

de dones és major en nacionalitats americanes, mentre que en el d'homes, són les nacionalitats africanes i asiàtiques les més nombroses.

Seguint aquesta mateixa font, la població espanyola resident a l'estranger va augmentar un 6,1% al llarg de 2014, sent, a la nostra comunitat autònoma, on l'índex de migració interior va ser més elevat (0,8%), juntament amb Madrid i el País Basc. El grup de població de 20 a 39 anys, el 2014, va descendir en 440.957 persones, sent també el grup de 25 a 44 anys, el grup que va concentrar els fenòmens d'emigració més elevats, majoritàriament d'homes.

Tenint present aquestes dades, cal comentar ara els efectes perjudicials de la crisi econòmica, tant al sector públic com al privat, i de la importància dels aspectes estructurals de l'economia i el paper de la política econòmica (Kokocialnska i Rekowski, 2013). Centrant-nos en els joves, l'Eursostat, el 2014, comenta que el nombre de joves espanyols aturats menors de 25 anys és de 898.000, dades quasi equiparables a les d'Europa Central (Alemanya, Àustria, Polònia, República Txeca, Eslovàquia i Hongria), on es comptabilitzen 900.000 joves aturats.

I quina és la percepció dels joves universitaris sobre la creació d'empreses? Segons l'estudi de Díaz, Hernández i Lino (2007) un 80,2% dels joves avaluats tenen una percepció positiva del desig de crear una empresa pròpia, no obstant això, sols un 55,4% opinen que és fàcil crear-la. A Espanya, la intenció de crear una empresa pròpia per part d'estudiants universitaris ha davallat del 20,7% (1984) al 14,9% en aquest estudi.

Cert és que és mal de fer relacionar els fenòmens migratoris amb l'atur sense dades que els relacionin, tot i que ho podem pressuposar; per aquest motiu, l'estudi coordinat per Navarrete i realitzat per a l'Observatorio de la Juventud (2014), va tenir com a objectiu sistematitzar la informació sobre la mobilitat dels joves espanyols a l'estranger, en concret, la composició dels fluxos de joves espanyols (18 a 30 anys) que surten del seu país per treballar a l'estranger. Algunes conclusions del seu treball són:

a) Les xifres estimades de joves emigrants és de 341.000 joves; el col·lectiu de joves espanyols emigrants entre el 2009 i 2013 és de 218.000.

b) Els dos principals destins han estat la Unió Europa (105.000 al Regne Unit i 25.500 a Alemanya, en aquest darrer el grup d'edat d'entre 15 i 35 anys principalment); un segon grup de migracions es realitzaren a Amèrica, especialment a la part llatina dels Estats Units.

c) Aproximadament 3 de cada 5 emigrants espanyols, entre 2007 i 2013, tenen entre 15 i 29 anys.

d) Si bé la majoria no tenen fills, hi ha una diferència entre homes i dones, ja que les dones joves amb fills que han emigrat totes ho han fet amb els seus fills i no és la mateixa situació la dels pares joves emigrants.

e) El fet d'emigrat és fruit d'un plantejament racional de costs-beneficis, tenint present els factors d'expulsió (*push*) i d'atracció (*pull*).

f) Aquest procés també coincideix amb molts de joves amb el plantejament de l'emancipació, relacionats amb la independència i l'autonomia.

g) Dels joves que viuen a Espanya, un alt percentatge dels enquestats expressaren tenir intenció d'anar-se'n, sols un 2,8% rebutja aquesta idea, en un 74,9% la intenció és alta.

Un cop revisat el perfil d'aquest fenomen social, el paral·lelisme entre aquest i els fenòmens de la nostra història recent, ens referim als del període de 1946 a 1963. L'estudi citat anteriorment també els analitzà i establí una comparativa entre aquell èxode i l'actual en les principals variables descriptives que, a manera de resum, plantegem a la següent taula:

Quadre 1: Diferències entre el fenomen migratori de 1946-1963 i l'actual

	1946-1963	Actual (2010 fins actualitat)
Gènere	Majoritàriament masculí (86,5)	Equiparació dels dos sexes
Població activa / passiva	70% activa, alguns homes viatjaven amb fills i dones (algunes no feien feina)	Alt percentatge de població activa: qui emigra amb parella, aquesta també és treballadora; poc percentatge d'emigrants amb fills
Durada	18 anys	4 (fins a l'actualitat)
País de destí	1r a Amèrica (Argentina i Veneçuela) 2n a Europa (França i Alemanya)	Europa (Regne Unit i Alemanya) Amèrica (Nord-Amèrica llatina)
Qualificació	Estudis primaris (61,8%) i obrers industrials (35,2%)	Universitaris (80%) i amb estudis de postgrau (32%) del sector serveis
Coneixement de l'idioma	Baix coneixement	Coneixement previ i de l'anglès com a llengua vehicular, si no és l'oficial
Migració irregular	100.000 anuals (aproximadament)	Pocs problemes en aquest sentit per la pertinença a la Comunitat Europea
Projecte migratori	Desinformació cultural, idiomàtica i climàtica	Coneixement per experiències pròpies (turisme, beques d'estudi, experiència laboral prèvia o lloc de residència)

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de Navarrete et al., 2014 (174-175)

Les preguntes plantejades per al debat en aquest taller foren:

a) *Existeixen uns condicionants propicis per millorar i augmentar la creativitat dels joves als països?* En aquesta pregunta s'abordaren tres eixos; un primer relacionat amb la manca de recursos econòmics, un segon relacionat amb l'oferta de serveis cap a la societat i el tercer relacionat amb el foment de la creativitat a les escoles.

En el primer eix, es reflexiona sobre com la manca de recursos ha dificultat la innovació i la creativitat de forma general, tot i que també es posa de manifest que el fet de no disposar de recursos ha fet que, especialment al sector privat, en empreses petites, la innovació i la creativitat hagin estat un valor afegit al seu negoci. Segons l'INE (2015c), l'abril de 2015 es crearen 1,7% manco empreses que l'abril de 2014 i se'n van dissoldre un 7,1% manco. El 22,6% de les creades corresponen al comerç (un 22,5% es van dissoldre en aquest sector) i el 17,4% a la construcció (un 20,2% se'n van dissoldre aquell any). Creativitat, passió, necessitat i premis i incentius són els factors que al taller s'explicaren com a claus per crear i mantenir empreses.

El segon eix té a veure amb el canvi en les ofertes de serveis que hi ha hagut, fruit dels condicionants sobre els quals s'ha parlat. En aquest sentit, es posa de manifest l'augment de llocs de feina en línia (disminució de costs, entre d'altres, per no haver de disposar d'un espai físic de feina), de serveis complementaris i adaptats a les demandes dels clients de les empreses ja creades; o d'empreses d'assessorament en la creació i primeres fases de funcionament de les empreses. Quant als joves, les principals conseqüències són, entre d'altres, el fet de condicionar la selecció dels estudis superiors no tant per una elecció personal sinó per aquelles en què més demanda de llocs de feina hi pugui haver. La segona conseqüència, ocupar per part d'universitaris llocs de feina en què es requereix una titulació bàsica, fet que afecta a la desmotivació dels joves.

Finalment, els efectes en l'educació i en com s'inclou la creativitat dins el currículum. En aquest sentit, es destaca la pèrdua de professorat especialitzat, l'augment de les ràtios, que dificulta l'atenció als alumnes amb necessitats específiques, una atenció individualitzada i la disponibilitat de recursos per potenciar la inclusió social. A aquestes pèrdues de professionals cal afegir la pèrdua de materials, especialment greus en famílies amb greus problemes econòmics (compra de material escolar, per exemple), a la qual es poden afegir les no actualitzacions de les TIC dins les aules, la manca de material per fomentar la creativitat i com tot això afecta els col·lectius més vulnerables socialment. Hem d'entendre, en aquest sentit, que la creativitat, igual que altres, ha passat a un segon terme, sent, a hores d'ara, la malnutrició infantil una de les prioritats que cal abordar urgentment.

b) *Es disposa de polítiques per potenciar-la?* Els joves debateren sobre els aspectes positius, com són els diversos programes a nivell estatal i europeu, com premis a joves emprenedors, associacions de joves empresaris a nivell autonòmic (Associació de Joves Empresaris de Balears), nacional (Confederación Española de Asociaciones de Jóvenes Empresarios) o internacional (Confederación Iberoamericana de Jóvenes Empresarios), per exemple. No obstant això, també en aquest àmbit hi ha dificultats, com ara les quotes (elevades) d'autònom, o el fet de focalitzar les activitats en els sectors secundari i terciari deixant de banda el primari.

c) *Què es pot fer per potenciar la creativitat i la diversitat cultural amb els joves?* S'entén que, a més de potenciar els elements positius descrits anteriorment, també és important treballar des de les escoles aquests dos eixos.

Respecte a la creativitat, és important fomentar el treball constructivista, donant a conèixer les experiències innovadores que es fan des de les escoles i potenciant el vincle entre la universitat i les escoles, per tal de millorar la qualitat de l'ensenyament, tot potenciant el vincle entre la innovació

educativa i la investigació. També es destaca la importància de la recuperació de programes específics destinats a col·lectius i estudiants en risc d'exclusió social.

Quant a la diversitat cultural, es destaca la importància dels intercanvis que es van potenciant a través de programes europeus, com ara ERASMUS+KA1 (mobilitat) o KA2, destinats a accions estratègiques en centres educatius en les quatre categories: educació escolar, educació superior, educació d'adults i formació professional. A nivell local, es prioritza el treball en xarxa i la integració de les famílies dins la comunitat educativa.

d) *Quines propostes podrien iniciar-se per potenciar la I+D+I i la innovació en l'educació?* En aquest cas, es plantejaren cinc propostes: augmentar els recursos per part del govern, formació subvencionada, convenis internacionals més accessibles per a tots (ajudant a disposar de més oportunitats per a la incorporació al mercat laboral i potenciant-ne la difusió de la informació), promoure la internacionalització i oferir premis i reconeixements amb perfils definits, perquè hi puguin participar més joves.

e) *Com es poden rompre els prejudicis sobre les diferències culturals?* En aquest cas, tot i ser un debat prou interessant, per motius de temps es reduïren a quatre propostes, promoure la internacionalització de cara a potenciar el coneixement, la comprensió i l'empatia cap a altres cultures; fomentar els intercanvis socioculturals; treballar des de les escoles l'aprenentatge intercultural i l'acceptació de la diversitat cultural dins del propi país.

3. CONCLUSIONS

El projecte gira entorn de la relació entre la política i els joves. En concret, quina és la situació actual en diversos països participants des de la perspectiva dels joves i quines aportacions es poden fer per potenciar la seva participació activa dins la seva societat en general i dins la política en particular. El treball previ per part de tots els joves en la preparació dels tallers va ser precedit, en arribar a Turquia, per diferents xerrades amb polítics i/o persones rellevants (J2).

Per aquest motiu, un dels principals aprenentatges gira entorn al sistema **polític**. A través de les visites i xerrades complementàries als tallers, les joves universitàries participants varen poder veure en primera persona el procés electoral del país organitzador (J2, J8) «un tema de gran importància en el projecte» (J3); sobretot tenint present que era el primer cop que s'escollia president per sufragi universal (J6). S'hi va poder observar el predomini dels homes en el sistema polític (J5) i com existeix una gran predisposició a poder entrar a la Unió Europea (J5). Per a les joves, el discurs semblava clar, tot i que, la realitat es mostra encara enfora del discurs oficial (J1).

L'**educació** es manté com a un eix clau dins la participació dels joves en la societat de forma activa, element que s'ha pogut anar observant al llarg del capítol. Cal continuar pel camí començat i mantenir allò que funciona; per aconseguir-ho, cal treballar i potenciar el treball actiu de tots els ciutadans, tal i com recull una jove participant sobre la presentació d'un expolític dins l'àmbit educatiu que continua aportant activament en aquest àmbit: «He is retired, but he is not tired» (J2).

La **diversitat cultural** ha estat també un factor d'aprenentatge important, no sols pel fet de conèixer trets importants de les cultures dels països participants, sinó perquè hi han conviscut. «[...] la convivencia con personas de diferentes culturas y origen es lo que nos ha llevado, a mi parecer, el mayor aprendizaje» (J1). Per a algunes participants, era el primer cop que viatjaven a un país musulmà (J7), mentre que les que ja hi havien anat, principalment destaquen les diferències amb la capital turca; en aquest viatge han pogut observar «unos fuertes valores morales, una gran exaltación del modelo familiar tradicional y un gran apoyo grupal entre los miembros del mismo sexo» (J3). La convivència amb altres diversitats culturals, no sols amb la del país amfitrió, ha posat de manifest les diferències que hi ha entre cultures; fet que es va gestionar de forma constructiva (J7), per tant, ha ajudat a potenciar el valor de la interculturalitat: «Lo que más he aprendido es que antes de juzgar debemos impregnarnos, culturalmente hablando» (J6).

De Turquia, les impressions recollides per les joves universitàries es basaren en la seva actitud en l'acollida de tots els participants (J6) ; «fent-les sentir com a casa» (J3, J5, J7, J8) i en l'organització de les trobades, ja que els permeteren «tenir contacte amb diferents professionals de la política turca» (J1) o amb associacions juvenils (J2) que els servien com a introducció als diferents tallers que feien (J3). El grup era nombrós i segons les activitats anava canviant (J8). Cal destacar els missatges sobre Turquia que aportaven, la majoria de cara a rompre qualsevol prejudici sobre la seva cultura. Aquest fet, en alguna ocasió es va poder entendre com una manca d'autocrítica (J3, J5), fet que a la llarga va ser més negatiu que positiu: «massa contraproduent, afavorint la impressió d'autocrítica» (J1); a excepció de dues joves, que els varen oferir una «visió més àmplia i realista de Turquia d'avui en dia» (J4); especialment en converses relacionades amb les dones joves al món rural o les dones al món de la política (J5).

Els participants d'Hongria foren participatius i s'adaptaren ràpidament (J1, J3); tenint present que foren els que s'incorporaren els darrers (J5, J6, J7 i J8). Fou el grup manco nombrós i dels més joves (J6). La seva exposició es va centrar en els punts en comú entre el seu país i la resta de països participants (J1) i fent un recorregut pel seu país al llarg del s. XX (J3, J4, J7), presentació que va ser qualificada com molt interessant (J4, J8), fomentada per la seva capacitat a l'hora d'exposar i d'una bona actitud davant el grup (J5, J7).

Les participants han destacat les bones relacions establertes amb Itàlia, els quals formaven part d'una associació juvenil (J4, J8). Especialment se cita el vincle creat (J4), potser per la similitud en les cultures (J7) o per la seva actitud participativa (J3), de proximitat (J5, J8). Les ajudes entre ells de cara als tallers i en la integració com a grup foren claus (J1, J6).

Les relacions amb el grup de Polònia foren més difícils (J1, J4); potser per les diferències culturals i/o per les diferències d'edat (J3, J5, J6); també eren el grup més nombrós (J1, J2) i centraren la seva intervenció en la seva associació (J1, J5). Les aportacions se centraven en una o dues persones (J3, J4, J7, J8).

Centrant-nos de nou en els eixos claus dels aprenentatges de les joves, un tema recurrent es relaciona amb el **rol de la dona**, tenint present les aportacions de les joves, queda encara camí per fer, especialment en les zones rurals; fet que ve, en determinades ocasions, influït per la religió, tal i com recullen en les seves reflexions les joves participants: «la religió és la base del comportament

ètic i moral de la societat» (J5) o «la figura de la mujer está oculta tres la sombra de los líderes masculinos» (J3); en definitiva, destacar l'augment de la visibilitat de la dona a la vida pública («sí que es verdad que la mujer trabaja, que participa activamente en la política, y que las jóvenes, están mucho más concienciadas») però encara amb un rol passiu (J7). Aquestes actituds es veuen reflectides en diferents aspectes que han pogut comprovar, bé en primera persona, bé a través de converses amb altres joves, com ara sobre les relacions prèvies al matrimoni, l'ús o no del vel o l'actitud vers el col·lectiu LGTB.

Una de les frases més repetides en les reflexions de les joves és la que es relaciona amb **l'hospitalitat** (J3, J5) i l'**amabilitat** (J1, J3). Aquesta actitud ha marcat els aprenentatges de les joves en dos sentits. En un primer, referit a com l'individualisme dins les societats pot contribuir a la crisi de valors ètics (J1) i, en segon lloc, aquesta ha ajudat a potenciar els aprenentatges realitzats en els moments no formals, en les trobades entre sessions de feina, les quals «nos ha aportado mucho y diferentes conocimientos» (J2). L'agenda «social», per tant, ha permès complementar les informacions donades en actes oficials («He podido observar un carácter muy diferente dependiendo del espacio en el que nos encontrábamos. Dentro de un contexto académico-profesional la actitud mostrada por los hombres ha sido correcta pero siempre marcada por una fuerte protección de la imagen que se puede proyectar hacia el exterior del territorio» (J7)); oferint un esperit més crític i/o complementari als donats pels experts i potenciant, alhora, l'eliminació de prejudicis i estereotips (J2).

En definitiva, el projecte ha permès potenciar els aprenentatges marcats com a objectius, no sols amb el desenvolupament de les activitats formals, com ara tallers o visites a llocs relacionats amb la temàtica del projecte, sinó que han permès aprofitar els espais de convivència per poder potenciar els aprenentatges «creo que la experiencia puede calificarse de provechosa y muy buena. Un acierto total» (J4).

Concretant més els aprenentatges fets amb la participació al projecte europeu, es destaca el fet de conèixer diferents visions sobre la participació juvenil dels països participants (J1), aprendre de costums, de formes de pensar, d'interactuar «así como conversar sin prejuicios ni tapujos de aquellas temáticas que nos causaban más curiosidad» (J2), oferint idees i evidències de la realitat del nostre país (J1) i (re)descobrint identitats, sentiments de comunitat i els pilars bàsics de les cultures dels països participants (J3). En definitiva, l'experiència viscuda «me ha hecho crecer y mejorar como persona» (J4); «definir mis opiniones acerca de un país que no conocía, a mejorar mis maneras de relacionarme y de convivir» (J6) o «Creo que participar en programas como este es una gran oportunidad para los jóvenes ya que nos permite conocer diferentes culturas y nos enseña a convivir con ellas» (J8). Per poder aprofitar el màxim l'oportunitat donada en el projecte per incorporar els diferents aprenentatges descrits anteriorment ha estat clau la bona actitud de tots els participants i de l'organització (J4). En aquest sentit, no hem d'oblidar els aprenentatges realitzats a nivell professional, com ara en la millora del desenvolupament de la llengua anglesa o el fet d'haver participat en un projecte internacional a nivell polític (J6).

Les propostes de millora, doncs, són clares, potenciar els projectes internacionals relacionats amb aquest objectiu i, alhora, oferir oportunitats de realització de les propostes aportades a les conclusions dels seminaris i, en segon lloc, tenir uns elements que assegurin la qualitat del projecte,

quant a assegurar la participació del nombre de joves proposats, augmentar el nombre de països participants i disposar d'elements de control de cara a assegurar una feina prèvia per aprofitar al màxim les trobades de feina (J2, J4, J8), tenint cura també de les actituds vers les diferències culturals («es importante trabajar este aspecto antes de viajar a países con costumbres tan diferentes pues siempre debe imperar el respeto y la empatía» (J3).

Agraïments

Les autores del capítol volen donar especialment les gràcies a les participants del projecte europeu (per ordre alfabètic: Susana Batle Cladera, Rosa Canyelles Dolç, Aina Expósito Bosch, Stela Fargo Ortega, Ana Remedios Obrador Orell, M. Antònia Payeras Guasp, M. Victoria Pernia Bestard i Aina Soler Espinosa) per les seves aportacions i reflexions fetes al llarg de tot el projecte.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Baumann, P. (2012). *Civic Engagement through Digital Citizenship*. The Progress of Education. Reform, vol. 13, núm 1. GE Foundation. Education Commission of the States.

Bernal, J. L. i Lorenzo, J. (2012). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16, 3 <http://www.ugr.es/~recfpro/rev163ART5.pdf>.

Campos, J. (2012). *Featuring Spain into the Economic Crisis*. Education International EUROPE (CSEE). Comité Sindical Europeo de la Educación <http://etuce.homestead.com/Crisis/country_features/Featuring_model_Spain.pdf>.

Díaz Casero, J. C., Hernández, R. i Barata, M. L. (2007). Estudiantes universitarios y creación de empresas. Un análisis comparativo entre España y Portugal. Alaya Calvo, J. C. (coord.) *Conocimiento, innovación y emprendedores: camino al futuro*. Ed. Universidad de la Rioja, 1338-1355.

Eurostat (2014). *Statistics Explained «European Union Labour force survey - Annual results 2014»*. <http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Labour_market_and_Labour_force_survey_%28LFS%29_statistics>.

Garcia-Galera, M. C.; del Hoyo, M. i Fernández, C. (2014). Jóvenes comprometidos en la Red. El papel de las redes sociales en la participación social activa. *Comunicar*, vol. XXII, 43 <http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-03 35.43>.

INE (2015a). Avance de la Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero del 2015. Datos provisionales. Notas de prensa. 21 de abril del 2015. Instituto Nacional de Estadística.

INE (2015b). Cifras de población a 1 de enero del 2015. Estadística de Migraciones 2014. Notas de prensa. 25 de junio de 2015. Instituto Nacional de Estadística.

INE (2015c). Estadística de sociedades mercantiles (SM). Abril 2015. Datos provisionales. Nota de prensa. 10 de junio de 2015. Instituto Nacional de Estadística.

Kokocialnska, M. i Rekowski, M. (2013). Impact of the World Crisis on the Employment and Productivity of SMEs: The Case of the Largest European Economies. *Revista de Economía Mundial* 35, 21-45.

The Guardian (2013). *Spanish government drafts strict anti-protest laws* <http://www.theguardian.com/world/2013/nov/21/spain-government-strict-anti-protest-laws>.

Observatorio Juventud en España (2011a). Cifras jóvenes. Sondeo de opinión. Tablas de resultados. Jóvenes, Participación y Cultura Política. Estudio INJUVE (EJ153). Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Observatorio Juventud en España (2011b). Cifras jóvenes. Sondeo de opinión. Jóvenes, Actitudes Sociales y Políticas. Estudio INJUVE (EJ153). Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Navarrete, L. (2014). *La emigración de los jóvenes españoles en el contexto de la crisis. Análisis y datos de un fenómeno difícil de cuantificar*. Observatorio Juventud en España. Estudios, abril 2014.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, MCB *University Press*, Vol. 9, Núm. 5, 1-6. [Adaptació al castellà per Julia Molano a http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20%28SEK%29.pdf].

Print, M. (2007). Citizenship Education and Youth Participation in Democracy British. *Journal of Educational Studies*, vol. 55, 3 (Sep., 2007), 325-345. <http://www.jstor.org/stable/4620572>.

Stoneman, D. (2002). The role of youth programming in the development of civic engagement. *Applied Developmental Science*, 6, núm. 4, 221-226.

Vega, M. (2015). La lógica de la cooperación social. Juventud, futuro e innovación social. El futuro del emprendimiento y la participación juvenil. *Revista de Estudios de Juventud*, 107.

Experiències d'intervenció socioeducativa en els centres educatius de les Illes Balears

Susana Salas

Llorenç Coll

Isabel Cortada

RESUM

Si entenem que l'educador/a social és un professional de l'educació que fa feina articulant processos socioeducatius en els individus i en els grups per generar processos de normalització social i personal, estarem d'acord en què de cada vegada més es fa més necessari establir una col·laboració professional més fluïda amb l'escola, mitjançant intervencions desenvolupades tant des de l'entorn com des dels mateixos centres educatius.

RESUMEN

Si entendemos que el educador/a social es un profesional de la educación que trabaja articulando procesos socioeducativos en los individuos y en los grupos, para generar procesos de normalización social y personal, estaremos de acuerdo en que de cada vez se hace más necesario establecer una colaboración profesional más fluida con la escuela, mediante intervenciones desarrolladas tanto desde el entorno como desde los mismos centros educativos.

1. INTRODUCCIÓ

Aquest és el model que es promou des del Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de les Illes Balears (CEESIB), d'una banda, donant suport a la consolidació de la figura professional als municipis de les Illes i, de l'altra, defensant i impulsant la incorporació d'educadors i educadores socials als centres educatius de primària i secundària de les nostres illes, com un professional més. Parlam, doncs, d'un àmbit tradicional, l'atenció primària, i un de nou, que encara suposa un repte a la nostra comunitat autònoma, encara que comptam amb un programa experimental amb resultats molt positius, que després vos detallam. En altres comunitats autònomes, ja és un fet, Andalusia, Extremadura, Castella la Manxa, etc., ja han aconseguit incorporar educadors/es socials als centres educatius.

Els canvis socials, la globalització, la diversitat multicultural, aquesta complexitat que sofreix en les darreres èpoques la nostra societat, es traslladen i afecten d'una manera molt directa a l'escola, a les famílies i a l'entorn.

L'escola que fins ara hem entès ha estat una escola que tenia un paper primordial amb la transmissió de continguts i coneixements, de currículums…, però no s'ha de tancar i/o encasellar en aquest patró. Creiem ara, que això no és suficient, que el canvi tan gran de context, de visions, d'estructures socials, patrons familiars influeix molt directament en l'escola i la comunitat educativa i en sacseja els fonaments i l'ubica en un espai de cert desconcert.

Davant tot això i moltes més causes, l'escola, per desenvolupar la seva tasca i els seus objectius de manera més eficaç i eficient, necessita el suport de nous recursos educatius, nous agents i noves idees, accions, interrelacions i cooperacions que la puguin ajudar a arribar a complementar als objectius socioeducatius i la igualtat d'oportunitats que la nostra societat li demana.

L'escola, per tant, sols és una part de l'educació dels infants, la família, les institucions i el barri són elements indispensables per arribar a aconseguir-la de forma real. L'escola actual ha d'observar molt bé l'entorn i ha de facilitar la connexió i la relació entre ella i la comunitat i promoure visions i accions compartides que puguin afrontar els reptes i les dificultats presents.

L'educador/a social té un paper molt important en tota aquesta nova visió de l'espai socioeducatiu i d'aquests engranatges que es plantegen i que permetran una educació vista des d'una altra perspectiva.

I aquest paper queda avalat i justificat als documents professionalitzadors de l'educador i l'educadora social, elaborat i editat per l'Asociación Estatal de la Educación Social (ASEDES) el 2004. A l'apartat de funcions i competències d'aquest document, es plantegen el següent:

Transmissió, desenvolupament i promoció de la cultura

Camp de responsabilitat corresponent a les accions i activitats relacionades amb l'àmbit de la cultura en general i que persegueixen finalitats relacionades amb els aprenentatges socials i la formació permanent dels individus, així com amb la seva recreació i promoció en i des dels grups, col·lectius i comunitats.

Són competències associades a aquesta funció:

- saber reconèixer els béns culturals de valor social;
- domini de les metodologies educatives i de formació;
- domini de les metodologies d'assessorament i orientació;
- capacitat per particularitzar les formes de transmissió cultural a singularitat dels subjectes de l'educació;
- domini de les metodologies de dinamització social i cultural; i
- capacitat per a la difusió i la gestió participativa de la cultura.

Generació de xarxes socials, contextos, processos i recursos educatius i socials

Camp de responsabilitat que fa referència a les accions i activitats intencionades que afavoreixen l'aparició i la consolidació d'espais i temps educatius, és a dir, de situacions afavoridores de processos individuals i grupals relacionats amb les possibilitats d'una millora personal o social en els diferents contextos socials.

Són competències associades a aquesta funció:

- perícia per identificar els diversos llocs que generen i possibiliten un desenvolupament de la sociabilitat, la circulació social i la promoció social i cultural;

- coneixement i destresa per crear i promoure xarxes entre individus, col·lectius i institucions;
- capacitat per potenciar les relacions interpersonals i dels grups socials;
- capacitat per crear i establir marcs possibilitadors de relació educativa particularitzats;
- saber construir eines i instruments per enriquir i millorar els processos educatius; i
- destresa per a la posada en marxa de processos de dinamització social i cultural.

Mediació social, cultural i educativa

És el camp de responsabilitat que atén el conjunt d'accions desenvolupades per enriquir els processos educatius individuals o col·lectius a partir d'acompanyaments, orientacions i derivacions que propicien noves trobades amb elements culturals, amb altres persones o grups i amb altres llocs. La intenció és facilitar les relacions interpersonals, minimitzar les situacions de conflicte i propiciar nous itineraris per al desenvolupament personal, social i cultural.

Són competències associades a aquesta funció:

- coneixements teòrics i metodològics sobre mediació en les seves diferents accepcions;
- destresa per reconèixer els continguts culturals, llocs, individus o grups que cal posar en relació;
- donar a conèixer els passos o les eines dels processos en la pròpia pràctica; i
- saber posar en relació els continguts, individus, col·lectius i institucions.

Coneixement, anàlisi i investigació dels contextos socials i educatius

Camp de responsabilitat que fa referència a la investigació i al coneixement de les dinàmiques institucionals i els contextos socials en les seves dimensions macro, meso i micro relacionats amb el desenvolupament d'un subjecte de dret.

Són competències associades a aquesta funció:

- capacitat per detectar les necessitats educatives d'un context determinat;
- domini dels plans de desenvolupament de la comunitat i de desenvolupament local;
- domini de mètodes, estratègies i tècniques d'anàlisi de contextos socioeducatius;
- perícia per discriminar les possibles respostes educatives a necessitats, diferenciant-les d'altres tipus de resposta possibles (assistencials, sanitàries, terapèutiques, etc.);
- coneixement i aplicació dels diversos marcs legislatius que possibiliten, orienten i legitimen les accions de l'educadora i l'educador social;
- capacitat d'anàlisi i avaluació del medi social i educatiu (anàlisi de la realitat); i
- coneixement de les diferents polítiques socials, educatives i culturals.

Disseny, implementació i avaluació de programes i projectes educatius

Camp de responsabilitat que fa referència a accions, activitats i tasques tant pel que fa a institucions com a programes, projectes i activitats.

Són competències associades a aquesta funció:

- capacitat per formalitzar els documents bàsics que regulen l'acció socioeducativa; projecte de centre, reglament de règim intern, pla de treball, projecte educatiu individualitzat i altres informes socioeducatius;
- domini de tècniques de planificació, programació i disseny de programes i/o projectes; i
- capacitat de posar en marxa plans, programes i/o projectes educatius i accions docents.

Gestió, direcció, coordinació i organització d'institucions i recursos educatius

Camp de responsabilitat que comprèn accions i activitats relacionades amb una finalitat socioeducativa, de les diverses tècniques i mètodes d'avaluació.

Són competències associades a aquesta funció:

- dominar els diferents models, tècniques i estratègies de direcció de programes, equipaments i recursos humans;
- destresa en la gestió de projectes, programes, centres i recursos educatius;
- capacitat per a l'organització i la gestió educativa d'entitats i institucions de caràcter social i/o educatiu;
- capacitat de supervisar el servei ofert respecte dels objectius marcats; i
- domini en tècniques i estratègies de difusió dels projectes.

A continuació presentam dues experiències d'intervenció socioeducativa amb l'escola, la primera des de la Regidoria d'Educació de l'Ajuntament de Palma i la segona correspon al programa experimental per a la convivència pilot que es va desenvolupar entre 2008 i 2011, que incorporà tècnics d'intervenció socioeducativa en vuit IES de les Illes Balears.

2. LA INTERVENCIÓ SOCIOEDUCATIVA EN L'ÀMBIT DE L'ESCOLA DE PRIMÀRIA, DE LA FAMÍLIA I L'ENTORN. UNA EXPERIÈNCIA DES DE LA REGIDORIA D'EDUCACIÓ DE L'AJUNTAMENT DE PALMA

Quan la direcció de la intervenció socioeducativa parteix des de l'entorn, des del barri, des de la comunitat cap a l'escola i amb l'escola, és una figura complementadora de l'escola, dels serveis de salut, dels serveis educatius i dels serveis socials.

La metodologia de treball en xarxa, de visió compartida i comunitària mostra i lidera un canvi en l'abordatge de situacions, d'activitats i de projectes, que pretén implicar tots els agents del barri fent-los coresponsables del fet educatiu: escoles i institut (mestres, bidells, personal de neteja, monitors...) famílies, veïnats, associacions, comerciants, gent gran, joves i casals de joves, policia, centre de salut, serveis socials, artistes, Conselleria d'Educació, diferents regidories de l'Ajuntament de Palma... Una de les primeres tasques és intentar que, en la mesura del possible, tothom tingui present la importància de tots els agents, d'una visió pròpia i a la vegada comuna, d'objectius comuns i de la necessitat de treballar conjuntament per tal de fer un abordatge el més eficaç i eficient possible. Això és d'una importància extrema per a l'èxit de la intervenció, l'acció o el projecte.

Per construir aquesta metodologia participativa, l'educador/a social ha de construir i establir una relació socioeducativa amb tots els agents educadors perquè es faciliti als infants, a les famílies, a l'entorn ser els principals protagonistes de les accions, amb l'ús d'instruments d'acompanyament, de vincle, de confiança, de model positiu, d'ètica personal i professional, coherència i respecte per facilitar la complexitat d'aquests processos.

Aquest territori i marc on intervenen tants d'agents, seccions, àrees que van dels objectius més generals i d'alt nivell de gestió a l'esglaó més petit de gestió, aquests diferents nivells d'intervenció, alhora, sovint poden provocar confusió i pèrdua de la visió... a l'educador/a social i a la institució per a la qual es treballa. Per tot això, cal tenir un MÈTODE, mètode tècnic, definit i clar, que tothom entengui i també hi combregui.

És d'importància cabdal la «ubicació en el marc de treball».

- Per a qui fa feina?
- Objectius de la institució/entitat?
- On? Territori
- Amb qui? Serveis, entitats, grups, persones… (ritmes i visions diferents, relacions i interrelacions)

És d'importància cabdal tenir i treballar un diagnòstic actualitzat i compartit per tots els agents que hi intervenen, en la mesura de les possibilitats.

És d'importància cabdal el projecte educatiu, que tothom reconegui i fet entre tots, almenys pel que fa a la ideari.

És d'una importància cabdal l'avaluació continuada, compartida i feta entre tots.

L'Ajuntament Palma des de la seva Àrea d'Educació a través de l'educador social ha impulsat darrerament diferents programes com:

Compartim l'educació: té com a objectiu dinamitzar i coordinar les intervencions socioeducatives que es duen a terme a la zona d'actuació per tal d'optimitzar recursos, evitar duplicacions, assessorar i donar suport en la creació de nous serveis on faci falta.(compartida).

Escoles Obertes que té com a objecte facilitar l'obertura de centres a la comunitat en horari no lectiu, ajudar a la gestió i a la coresponsabilitat de l'ús de les instal·lacions comunitàries (treballar el sentiment de pertinença), cal tenir ben present que cada escola, cada barri, cada comunitat educativa, cada moment és diferent i tenint en compte això...

L'educador/a social en cada centre educatiu o zona on intervé realitza una prospecció inicial i l'elaboració d'un diagnòstic actualitzat, de l'entorn i del medi social i educatiu, principalment compost per aquests agents: centre educatiu/s, apima, tipologia de la població, serveis municipals, entitats i associacions, i les relacions existents entre els agents, i elabora un projecte de dinamització educativa o un projecte educatiu de barri que intenta ser una actuació compartida i consensuada amb els agents socioeducatius, partint de les capacitats, dificultats del moment i dels recursos amb què es compta.

Per això l'educador/a social cal que tingui una pell fina i sensible que l'ajudi a sentir tot això i un bon grapat de competències que facilitin tirar endavant la seva tasca. Algunes d'aquestes les exposam seguidament.

- Habilitat per identificar els espais, les idees, les persones referents claus de relació social en el barri;
- coneixement i saber aprofitar els recursos socioeducatius existents i potenciar-los;
- capacitat per establir vincles positius amb tots els agents socioeducatius del barri (coordinació i col·laboració): entitats, associacions, centres educatius, clubs…;
- coneixement i destresa per crear i promoure xarxes entre individus, col·lectius i institucions;
- saber posar en relació els continguts i capacitat de posar en marxa processos de dinamització educativa;
- destresa per reconèixer els continguts culturals, d'individus, de grups i posar-los en relació;
- saber identificar els interessos, necessitats i capacitats dels infants, joves, famílies i l'entorn, aprofitar-los i reconvertir-los en accions que puguin transformar-se en socioeducatives;
- una actitud de saber escoltar i una visió activa per observar codis culturals, canvis socials i de l'entorn; i
- una actitud positiva, propera. Ha de ser conegut i reconegut per la comunitat educativa com a un referent educatiu positiu.

Línies d'intervenció de l'educador/a social:

- Conèixer les activitats que es duen a terme durant l'horari lectiu i no lectiu en cada un dels centres on s'intervé, centres d'interès anuals del centres educatius, els interessos del professorat, famílies, infants i joves;

- assessorar i donar suport en els processos de creació i consolidació de les apima i promoure altres formes de participació de les famílies i els alumnes;

- promoure elaboracions de projectes comuns i compartits: el Barri Educa;

- orientar per aconseguir recursos econòmics, materials, humans per dur endavant les activitats i projectes promoguts pels centres;

- mitjançar entre entitats/centres/associacions quan apareixen situacions de dificultat, exercir de punt d'equilibri;

- ajudar i orientar a construir un mètode i uns instruments, registres que ajudin a millorar el funcionament i coordinació entre recursos i serveis i donar forma al projecte;

- coordinar i promoure el coneixement entre associacions, entitats i serveis amb la finalitat de concretar projectes comuns;

- informar, formar i acompanyar les apima a recursos formatius que es troben a la seva disposició; i

- innovació, recerca de projectes, partint dels interessos, motivacions dels agents i també necessitats per reconvertir-los cap als objectius del projecte o objecte de la intervenció.

La seva màxima expressió es produeix al barri de Son Gotleu, per la particularitat de la zona, per la gran trajectòria de treball en xarxa, per la major presència horària del tècnic i per un coneixement ampli del territori i de les sinergies del barri mateix i de l'administració local i dels canvis continus, la figura de l'educador social promou la creació d'un espai compartit de treball en xarxa a través d'una comissió educativa integrada pels diferents centres educatius de la zona, del qual resulta un projecte educatiu de barri: el Barri Educa.

La filosofia

El Barri Educa sorgeix com a projecte que fa del barri un lloc educador per a tots els infants i joves i que, per tant, necessita la implicació de tots els serveis, de tota la gent i de tots els sectors de la barriada, a fi d'establir xarxes de col·laboració i de relacions que són capaces de millorar la vida i la convivència de tota la comunitat.

Promou accions conjuntes coordinades des dels centres educatius que impliquin la participació activa de l'alumnat i de les famílies respecte de l'objectiu general del curs escolar.

Planifica i coordina les accions continuades, tot cercant les estratègies més adients entre els membres de la comissió educativa i altres serveis i agents que es poden anar incorporant en funció dels projectes o iniciatives que aquest projecte vagi generant.

Fa arribar aquesta idea a tota la comunitat del barri, perquè en sigui conscient i pugui implicar-se activament.

Vol millorar el rendiment escolar i facilitar la integració socioeducativa de l'alumnat del barri i de les seves famílies, fent-los partícips actius del procés.

Identifica i posa en comú les necessitats educatives i fa propostes d'actuació conjunta per ajudar a poder-les resoldre des de l'àmbit educatiu.

Unifica estratègies per optimitzar els recursos que s'ofereixen a les famílies.

Realitza intercanvis entre alumnat i professorat dels diferents centres per compartir experiències i apropar algunes línies pedagògiques (pas de primària a secundària, sons de barri, olimpíades de barri, taula de treball, pràctiques restauratives...).

Realitza accions conjuntes i unificades que tinguin una transcendència en la millora de la qualitat de l'entorn a diferents nivells (convivència, sentiment positiu de pertinença al barri de la població, coresponsabilitat respecte del que és comunitari, implicació de la població); apadrinament d'espais públics per part dels centres educatius.

En la metodologia del Barri Educa o projecte educatiu del barri, cada any hi ha un centre d'interès. Durant el curs 2011-12 el centre d'interès girava al voltant de la neteja del barri i la coresponsabilitat cívica respecte del que és comunitat, el 2012-13 la temàtica es va centrar en la resolució conflictes, la convivència les pràctiques restauratives, el 2013-14 en l'alimentació saludable, sostenible i els horts urbans i, enguany, el centre d'interès s'ha encaminat cap a la formació de joves, famílies i entitats en la creació de xarxes de suport i ocupabilitat. Aquesta línia de treball ha fet que hi hagués una connexió i una relació directa entre els projectes i accions que es generen dins el centre amb la comunitat propera i el barri i a l'inrevés, projectes que es generen des del barri tenen cabuda en els continguts més acadèmics de forma transversal.

Alguns projectes d'aquesta prevenció socioeducativa al barri i a l'escola

Camins escolars segurs

Des del treball en xarxa entre la policia local, els tècnics municipal d'Educació, Família, Mobilitat, Infraestructures, la comissió educativa i els centres educatius del barri, els infants i les famílies.

El projecte Camins escolars segurs a Son Gotleu ha originat una teranyina de camins entre els centres i els punts de referència del barri (la biblioteca, el centre de salut...), amb l'objectiu de facilitar la mobilitat autònoma, segura i còmoda dels nins i nines en els seus trajectes escolars; millorar la qualitat de vida dels infants i les seves famílies; millorar el coneixement del barri; identificar les situacions de perill/seguretat viària i assolir hàbits de vida més saludables.

Sons de barri

Des de l'escola de música de Sant Josep Obrer en coordinació amb el TISE, per oferir un projecte als infants i als centres educatius del barri en què la música i l'activitat de cant coral es converteixi en un element socialitzador, cohesionador de comunitats educatives i del barri, implicant i coordinant els mestres d'educació musical dels diferents centres educatius, amb la intenció que ampliïn la xarxa de treball del barri i facin arribar l'activitat als grups classe amb els quals treballen en l'horari lectiu, i fer visibles aquests valors i el treball a tota la població amb un concert de fi de curs en un espai emblemàtic del barri, amb la intenció també de dinamitzar-lo.

Voluntaris en seguretat vial

Des del treball compartit amb la Policia Local, l'Agència de Voluntariat i la comissió educativa, amb els objectius de potenciar la participació de les famílies i el veïnat en la comunitat educativa i en el barri i millorar la seguretat de l'accés dels infants i de les famílies als centres educatius de Son Gotleu.

Famílies de CEIP Gabriel Vallseca, Centre Isla de Mater Misericòrdia, Associació Latidos Culturales ajudaran la Policia Local a regular el trànsit a l'entrada i la sortida dels infants del centre escolar de CEIP Gabriel Vallseca i Joan Capó. Millorar la seguretat dels infants i famílies i ajudar que hi hagi una circulació més fluïda de vehicles en els llocs i hores de major dificultat.

Escola de salut per a famílies

El conjunt de sessions informatives, formatives i participatives relacionades amb la salut dels infants de 3-12 anys i habilitats parentals i salut, organitzades entre el centre de salut, els equips d'orientació de la Conselleria i la comissió educativa. Les sessions estan obertes a pares i mares del barri i es realitzen al centre educatiu en horari escolar. Pretenen, a més, fomentar els hàbits de vida saludable a les famílies del barri de Son Gotleu; obrir i convertir el centre escolar en un espai de trobada socioeducativa de referència per al barri i les famílies; crear un espai on les famílies puguin expressar i compartir les seves vivències personals en la cura dels seus infants; treballar conjuntament amb altres serveis i entitats per a la creació de recursos educatius complementaris a l'educació formal, de caire preventiu.

Taula de treball de pràctiques restauratives

És una estructura de coordinació, organització i col·laboració operativa entre tots els centres, serveis i agents implicats al barri de Son Gotleu que pretén consolidar els aprenentatges apresos durant el Comenius Regio i fer arribar aquests coneixements i continguts a gran part dels professionals i famílies del barri, tot intentant establir criteris d'actuacions similars i unificades davant els conflictes al barri.

Els cercles restauratius són una estratègia molt eficaç per treballar amb les persones per facilitar la resolució dels conflictes. I restaurar les relacions entre elles.

Padrines amb molta escola

Vol acostar dos sectors de població sovint allunyats a través d'un projecte intergeneracional, tot fent que els alumnes de darrer cicle del CEIP Es Pont siguin els principals protagonistes de dur a terme activitats de dinamització a padrines en situació de soledat del barri mateix.

Una cançó per Son Gotleu

El Centre Mater, amb el suport de la comissió educativa del barri i persones i mestres voluntaris, inicià un procés de participació de tots els veïnats per a la creació d'una cançó símbol i emblema del barri amb l'objectiu d'incrementar el sentiment de pertinença positiva a la comunitat.

Apadrinament d'espais del barri

Des dels centres educatius s'impulsa que la població més jove del barri prengui consciència de la importància de cuidar el seu entorn, de convertir-lo en un espai digne. Per això, cada centre educatiu apadrina un espai del barri i de forma periòdica surt a netejar-lo de fems, a regar els arbres (mestres/alumnat) amb el suport i coordinació del personal d'EMAYA, que facilita material i personal per a dur a terme les diferents accions. També es pengen cartells de sensibilització sobre la neteja, la cura dels animals domèstics a les places elaborats pels infants.

Formació de joves i club d'esplai

Coordinadament amb els serveis municipals d'atenció a infants i joves del barri s'ha iniciat un procés de suport a l'esplai i a joves del barri oferint al joves del barri i de l'esplai una formació vinculada a l'àmbit socioeducatiu i de lleure que pugui possibilitar una línia d'incorporació al món laboral, augmentar i enfortir les potencialitats del Club d'Esplai a través d'una formació adequada a les necessitats de l'associació i implicant els joves del barri en la participació en entitats i associacions capaces de generar accions comunitàries en pro de la seva comunitat.

Formació de famílies en alimentació saludable i noves tecnologies

Amb el suport d'àrees municipals i de la Fundació Ajuda en Acció, s'han organitzat dues formacions adreçades a famílies amb l'objectiu d'oferir noves oportunitats de formació i obertura d'itineraris a la incorporació al món formatiu i laboral a famílies del barri en situació del vulnerabilitat, una de coneixement de les noves tecnologies informàtiques i una de cuina saludable i econòmica.

Totes aquests programes sorgits des de l'escola, des del barri o des de l'Administració local s'han anat articulant i entrellaçant per donar cos i entitat al projecte educatiu de barri i aconseguir els objectius plantejats.

Tots aquests projectes i activitats han cercat la manera de relacionar i apropar diferents col·lectius, sovint allunyats uns dels altres, reconèixer recursos propis i posar-los en coneixement i a l'abast de tothom i relacionar-los, generar sentiment positiu de pertinença a la comunitat a la qual es

pertany, coresponsabilitzar la comunitat davant les diferents dificultats que té el barri, oferir opcions de formació i capacitació, afavorir la convivència, oferir papers protagonistes als individus i a les associacions.

Però de tots aquests en destacaríem un de cabdal importància, que no surt com a projecte, acció o activitat. La tasca de tenir cura de la xarxa de treball, de ser l'eix vertebrador, de ser centralitzador de les informacions, de l'altaveu de l'espai de coordinació de la comissió educativa.

En altres zones i en altres centres educatius l'educador social ha tingut dues funcions diferenciades:

S'ha convertit en un punt de referència proper de les apima, pel que fa a l'assessorament de projectes, de gestions administratives i burocràtiques, de recerca de recursos econòmics, de definició de línies i projectes propis lligats a les necessitats de les famílies, dels infants, del centre educatiu i en la construcció de visions i treballs en paral·lel i de conjunt amb els equips directius del centre

S'ha convertit en suport per als equips directius en la gestió d'usos d'espais dins l'horari no lectiu, quan aquest se cedeix a serveis, associacions i entitats del municipi. S'ha elaborat un llibre de centre d'usos d'espais, s'han creat instruments que ajuden a la petició dels espais per part de les entitats i que en regulen l'ús de forma sistemàtica. Es converteix en una figura de mediació en cas de conflicte o dificultat per un ús no adequat de l'espai públic, alhora que treballa el sentiment de coresponsabilitat de les entitats i associacions que fan ús de l'espai comú i la pertinença a aquella comunitat educativa i, en la mesura de les possibilitats, fa que aquesta entitat participi i pugui aportar l'experiència de recursos socioeducatius de qualitat i específics en pro del conjunt de la comunitat educativa.

3. LA INTERVENCIÓ SOCIOEDUCATIVA DES DELS CENTRES EDUCATIUS DE SECUNDÀRIA

En el curs escolar 2008-2009 set educadors/es socials i una treballadora social varen entrar a treballar en vuit centres educatius de secundària, tres al municipi de Palma, tres a la part forana de l'illa de Mallorca, un a Menorca i un altre a Eivissa. El Programa Experimental per a la Millora de la Convivència tenia com a finalitat introduir la figura de l'educador social per donar suport a la tasca socioeducativa, principalment amb els alumnes que presentaven dificultats en el seu procés d'aprenentatge, que tenien a veure amb el context sociofamiliar, relacionats amb l'absentisme, el fracàs escolar i els problemes de conducta. Des dels departaments d'orientació (DO) dels centres ja s'estava realitzant una tasca important amb aquells alumnes i les seves famílies que presentaven necessitats educatives especials o específiques. La intenció era aprofundir en aquesta feina i treballar més intensament amb els alumnes i les famílies, donant suport als equips docents, a l'equip directiu i al departament d'orientació, mitjançant un treball conjunt i molt coordinat amb els diferents serveis, recursos i entitats de l'entorn del centre educatiu.

El fet que els i les TISE fossin una figura nova dins els centres d'educació de secundària va implicar una feina prèvia d'elaborar un projecte marc que en delimités els objectius, la població beneficiària,

els nivells d'actuació i les funcions i actuacions. Una vegada feta aquesta primera feina cada un dels TISE va elaborar un pla d'actuació específic de cada centre, definint la seva feina emmarcada en el context concret de cada centre de secundària, en relació amb les seves característiques i necessitats. La finalitat era articular de manera sistematitzada la tasca dels diferents TISE a cada centre escolar.

Organització

La figura del TISE (tècnic d'intervenció socioeducativa) podia dependre del Departament d'Orientació o de l'equip directiu. Indistintament d'aquest fet els i les TISE estaven molts coordinats amb l'orientador/a i la caporalia d'estudis. També hi havia una coordinació molt intensa amb els tutors i les tutores de cada grup classe.

El fet que no tinguessin un horari lectiu feia que tinguessin un horari més flexible per atendre els alumnes, les famílies i els docents que ho necessitessin. També podien respondre a situacions d'urgència que es presentessin.

A part de ser al centre en l'horari escolar els horabaixes també eren presents en les activitats que es realitzaven al barri. D'aquesta manera podien conèixer els espais informals on es movien els alumnes, detectar situacions de risc social, donar suport a les diferents activitats que es realitzaven, dinamitzar-ne d'altres, conjuntament amb els educadors socials dels centres municipals de serveis socials del territori. Aquesta feina permetia treballar des de la prevenció possibles conductes de risc, potenciar activitats que no s'estaven donant, impulsar l'ús del temps lliure de manera positiva i constructiva, etcètera.

Objectius

Els objectius generals que es varen establir en el Projecte Marc varen ser els següents:

- Ajudar en el procés de socialització i de desenvolupament personal dels alumnes del centre.
- Gestió de la relació entre l'individu i el seu entorn, família, escola, iguals, recursos comunitaris, etcètera.
- Donar suport al professorat en qüestions socioeducatives per millorar el treball directe amb l'alumnat i les seves famílies.

Els objectius específics a cada centre podien variar, depenent de les necessitats i el context de cada centre. Fent un recull dels diferents objectius que es varen plantejar a cada centre surten els següents:

- Realitzar formació per a tutors i professors mitjançant la participació activa en el PAT (Programa d'Acció Tutorial), col·laborant i assessorant en el que fos necessari.
- Treballar per a la revisió del PAT conjuntament amb l'equip directiu i amb l'orientador/a.

- Posar en marxa i dinamitzar programes socioeducatius i sociosanitaris individualitzats i/o col·lectius, dins i fora del centre.
- Fer el seguiment de casos individuals.
- Dinamitzar i col·laborar en la mediació socioeducativa.
- Col·laborar i coordinar-se amb els serveis socials i altres recursos externs per millorar l'actuació en els contextos de risc, en coordinació amb el centre.
- Treballar per a la dinamització del Pla de Convivència i de la Comissió de Convivència.
- Treballar pel desenvolupament i aplicació del PIP (Projecte d'Innovació Pedagògica) de Mediació.
- Donar suport al projecte de la Consulta Jove.
- Donar suport a la Junta de Delegats.

Funcions

Les funcions també podien variar segons cada centre, també fem un recull de les possibles funcions que podien desenvolupar:

- Assessorar a la CCP (Comissió Coordinació Pedagògica) amb criteris socioeducatius i d'atenció a la diversitat.
- Col·laborar en la prevenció i la detecció de les situacions de conflicte i potenciar la convivència al centre.
- Participar en l'elaboració i en el desenvolupament dels programes d'intervenció socioeducativa del centre.
- Participar en l'elaboració de propostes de relació del centre educatiu i l'entorn social i col·laborar en la seva implementació.
- Participar en la confecció i el desenvolupament de programes socioeducatius relacionats amb el PAT del centre.
- Fer el seguiment d'aquells casos i de les seves famílies que presentaven problemes de convivència, integració social i/o situacions de risc, en coordinació amb els serveis socials del territori i molt especialment amb els educadors, en horari lectiu i no lectiu.
- Col·laborar en la programació, la realització i la dinamització d'activitats extraescolars, tant en el centre com en altres espais comunitaris.

- Organitzar activitats de formació de pares i mares d'alumnes que es troben en situació de risc.
- Organitzar activitats de formació per al professorat relacionades amb aspectes socioeducatius.
- Promoure, organitzar i col·laborar en programes i cursos sobre mediació i cultura de la mediació.

Actuacions

INDIVIDUAL/FAMILIAR

– Fer seguiment de les situacions d'absentisme escolar i treballar conjuntament amb tots els professionals que intervenen en la prevenció i el seguiment de l'absentisme escolar.

– Fer el seguiment d'aquells casos que presenten problemes de convivència i integració social, en coordinació amb l'equip directiu del centre, el departament d'orientació, l'equip educatiu i els serveis socials.

– Intervenció individual i familiar amb l'alumnat en situació de risc i/o exclusió social.

– Treballar el vincle entre l'alumnat i el centre.

– Implicar l'alumne en el seu procés d'aprenentatge.

– Col·laborar en els plans d'acollida i integració de nous alumnes.

– Elaborar propostes alternatives a les expulsions i a l'aplicació de mesures disciplinàries.

– Acompanyament educatiu de l'alumnat, juntament amb el/la tutor/a i altres professionals implicats.

– Treballar conjuntament amb tots els professionals que intervenen amb les famílies per aconseguir la seva implicació i participació.

– Col·laborar en activitats de formació de pares i mares d'alumnes que es troben en situació de risc.

CENTRE

– Prevenir les situacions de conflicte i potenciar la convivència als centres.

– Recolzar l'acció tutorial per tal d'arribar a treballar aspectes socioeducatius i sociofamiliars, complementant i reforçant la tasca realitzada pel DO i els tutors.

– Facilitar habilitats i estratègies per tractar les normes de convivència i els conflictes des d'un enfocament de mediació.

– Fomentar la implicació i la participació de les famílies en la vida del centre, el funcionament, les activitats que organitza…

– Impulsar el treball conjunt amb les famílies i els serveis socials.

– Motivar i ajudar l'alumne per afavorir aprenentatges per gestionar situacions de conflicte i violència.

– Reforçar la coordinació entre l'equip directiu i el DO.

– Col·laborar amb el DO, els tutors i el professorat que ho sol·liciti per incorporar en les seves programacions d'aula els continguts següents:

• Programes de millora de les habilitats socials i comunicatives.

• Resolució i mediació de conflictes.

– Dur a terme actuacions preventives que incideixen en la millorar del clima del centre escolar.

– Disposar d'un espai i un horari per atendre i establir els canals de derivació, consulta o demanda de la intervenció del TISE per part de l'alumnat i el professorat del centre.

COMUNITARI

Afavorir el coneixement i el treball conjunt amb els recursos i els agents socials de l'entorn:

– Afavorir el coneixement dels recursos de l'entorn (atenció primària, culturals, temps lliure, programes d'assistència social, recursos dels ajuntaments...).

– Actuacions conjuntes amb institucions que treballen amb menors en edat escolar.

– Treballar respostes socials al conflicte des de diferents àmbits: menors, policia, centres de salut i serveis socials, des del treball en xarxa.

– Enfocar problemàtiques des d'una perspectiva global en la qual intervenen diferents àmbits que incideixen en els menors: escolar, familiar, salut, judicial, social...

– Participar en l'elaboració de propostes de relació del centre educatiu amb l'entorn social i col·laborar en la seva implementació.

AVALUACIÓ

Aquest aspecte era necessari definir-lo des d'un primer moment. Com que es tractava d'un programa nou era molt important recollir-ne dades i actuacions que ens permetessin valorar l'efecte de la intervenció del TISE als centres educatius.

Es varen establir els següents registres i instruments d'avaluació:

– Absentisme: anomenar els agents que hi han intervingut i registrar les actuacions realitzades pel TISE i els casos d'absentisme que s'han pogut reconduir.

– Problemes de convivència: anomenar els agents que hi han intervingut, les actuacions realitzades pel TISE i els resultats obtinguts.

– Alumnat en risc: anomenar els agents que hi han intervingut, les actuacions realitzades pel TISE i els resultats obtinguts.

– Famílies: fulls de registre del nombre i tipus d'intervencions amb famílies concretes, consultes i assessoraments que s'han portat a terme i els resultats obtinguts.

– Altres demandes: registrar les demandes, els agents implicats, les actuacions realitzades pel TISE i els resultats obtinguts.

– Registrar totes les derivacions i consultes, freqüència de les consultes i número de consultes.

– Registrar totes les actuacions realitzades.

– Altres.

RESULTATS

Respecte a la incorporació de la figura del TISE als centres educatius durant els períodes escolars 2008-2011, s'ha de dir que va ser una experiència molt valuosa. Va permetre que vuit centres de les illes Balears incorporessin una figura professional que, encara que provenia de l'àmbit social i de l'educació no formal, podia desenvolupar una tasca socioeducativa molt important amb l'alumnat que realitzava l'ensenyament obligatori. Permetia, d'una banda, intervenir en col·lectius que presentaven indicadors de risc i vulnerabilitat abans que s'agreugés més la situació; permetia articular la tasca dels diferents agents socials i educatius en un mateix pla de feina i amb una visió compartida del que s'havia de fer; també permetia al centre estar més present en el context on estava ubicat i crear ponts més estables entre el centre i la comunitat; fer un abordatge més profund de les intervencions necessàries, donant continuïtat i estabilitat a les accions realitzades. Anava més enllà de fer una coordinació amb els serveis, recursos i entitats externes perquè es realitzava un treball conjunt. Amb les famílies també es van poder establir vincles més forts i relacions més constructives perquè percebien la relació més propera i amb una connotació més d'ajuda que de control.

També s'ha d'assenyalar que una vegada que la figura estava més consolidada en els centres es va poder treballar des d'un enfocament més preventiu, donant suport a projectes i accions, tant des de dins com des defora, que incidien en la integració dels col·lectius més vulnerables en activitats a les quals abans no haurien participat i, d'altra banda, donant suport a programes i projectes relacionats amb la participació activa de l'alumnat en la convivència del centre, obertura del centre cap al barri, participació de les famílies en la vida del centre, etcètera.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

ASEDES (2004). Documents professionalitzadors de l'educador/a social.

Pla per a la intervenció educativa als barris de Palma, aprovat pel Decret municipal 2674, de 25 de febrer de 2009.

Full informatiu núm. 8, desembre 2009. Govern de les Illes Balears, Conselleria d'Educació i Cultura. Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat.

Anàlisi de les competències professionals dels funcionaris de carrera amb responsabilitat directiva i dels titulars d'òrgans directius de designació política de l'Ajuntament de Palma

Lluís Ballester

Juan José Montaño

Pedro Ángel López

RESUM

Aquest article presenta els resultats d'un estudi realitzat entre els funcionaris de l'Ajuntament de Palma. Té el propòsit de conèixer el perfil competencial dels llocs de responsabilitat, per a la qual cosa s'ha realitzat un estudi transversal descriptiu, basat en una enquesta autoadministrada. La mostra és de sis-cents tretze funcionaris, cent vint-i-sis dels quals ocupen llocs de responsabilitat i quatre-cents vuitanta-set, llocs base. Els resultats obtinguts aporten una valuosa informació per a la creació d'un Sistema de Gestió Integral dels Recursos Humans per competències.

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de un estudio realizado entre los funcionarios del Ayuntamiento de Palma. Tiene el propósito de conocer el perfil competencial de los puestos de responsabilidad, para ello se ha realizado un estudio transversal descriptivo, basado en una encuesta autoadministrada. La muestra es de seiscientos trece funcionarios, de los cuales ciento veintiséis ocupan puestos de responsabilidad y cuatrocientos ochenta y siete puestos base. Los resultados obtenidos aportan una valiosa información para la creación de un Sistema de Gestión Integral de los Recursos Humanos por competencias.

1. INTRODUCCIÓ

Fa anys que es parla de la importància de les competències directives, però el seu ús en les organitzacions públiques no està, ni de molt, implantat i, avui, és una pràctica gairebé inexistent. Actualment, la persistència al nostre país de diferents models de selecció, formació i promoció de les direccions i dels directius públics amb criteris i efectes diferents en les organitzacions públiques, inclosos models que encara no consideren les competències professionals, justifica l'anàlisi del personal de direcció des de la perspectiva de les competències. D'altra banda, hi ha un gran interès a establir el perfil adequat dels responsables de les organitzacions en cada un dels nivells i en la formació que han de rebre, a fi de millorar-ne el funcionament intern i la qualitat de l'atenció que es dóna als ciutadans (López, Ballester i Montaño, 2012).

La funció d'un bon cap o directiu és, en essència, la de coordinar, orientar, regular i ordenar la feina de les persones que desenvolupen la seva feina en l'organització, tot apartant els entrebancs, a més d'aportar-hi els recursos necessaris. Tot això encaminat a assolir els objectius comuns i desitjats, per a la qual cosa són necessaris múltiples coneixements en el sentit més ampli del mot. No es pot ser un bon cap si no es té formació en les teories bàsiques de la direcció de persones i organitzacions. Un cap virtuós actuarà amb rectitud, però si no té les competències mínimes del camp en què l'organització es desenvolupa, li serà molt difícil exercir-hi la direcció. En aquest treball, considerarem cap o directiu tota persona que respon dels resultats i té comandament sobre altres persones, sigui quin sigui el seu nivell jeràrquic.

L'aparició del concepte «competències directives» ha obert camins que permeten definir i precisar tot el que realment s'ha de posseir per exercir la funció adequadament. Des que McClelland (1973) al·ludí explícitament al terme «competència» com el que realment causa un rendiment superior en

el treball, és a dir, els elements que incideixen a l'alça en els resultats inicialment esperats, el debat sobre la seva interpretació (Olaz, 2009) ha estat molt llarg. La pregunta que hom pot formular-se és: es contemplen requisits concrets o procediments selectius específics per ocupar places de direcció en l'Administració Pública espanyola? A Espanya, hi ha un model professional de direcció pública? Hi ha un model de formació per competències abans, durant o després d'accedir a un càrrec de responsabilitat a l'Administració Pública?

Si fixam la nostra atenció en la direcció al sector privat, ràpidament ens adonam que aquelles persones que dirigeixen una activitat empresarial o un departament en una empresa són, en general, professionals de la direcció (Catalá, 2005). És possible que totes aquestes persones tinguin una titulació acadèmica concreta i, en general, inicialment poden haver desenvolupat una activitat professional vinculada en major o menor mesura a aquella titulació. Això també passa en les administracions públiques (a partir d'ara, AP). Però, arribat el moment, han deixat de ser enginyers, arquitectes, economistes, advocats, i han passat a ser directius, ja sigui d'un servei o d'un departament concret o com a gerent d'una organització. El que és rellevant d'aquesta situació és que aquestes persones desenvolupen una carrera «professional» en el camp de la direcció i, també, que normalment no tornen a desenvolupar funcions professionals vinculades exclusivament amb la seva titulació acadèmica.

En síntesi, la direcció pública es classifica com a «professional», com l'adjectiu mateix indica, quan es fa de l'exercici d'aquesta funció una professió determinada. I aquí és on cobra tot el seu sentit la formació dels directius públics. En realitat, si volem establir una direcció pública «professional» (a partir d'ara, DPP) en el sector públic, la seva articulació institucional hauria de fonamentar-se en aquells mateixos paràmetres.

Es podria pensar que tot funcionari o empleat públic que assumeix funcions de direcció en el sector públic ha optat per una via professional determinada, per la qual cosa, en un determinat moment de la seva carrera professional deixarà, quasi totalment, les funcions pròpies del seu cos, escala o lloc de feina i es dedicarà de ple a una nova activitat professional, com és la de dirigir les qüestions públiques. Mentre tot el sistema de la funció pública continuï assentant-se en la caduca idea que l'acte d'ingrés (la superació de les rebregades oposicions) és el moment més rellevant de la carrera professional, l'articulació d'un sistema modern de la funció pública i de prefectura-direcció pública professional no passarà de ser un simple desig.

Aquest esquema d'institucionalització de la funció pública ja es dóna en alguns països; és el model del Senior Executive Service de l'administració federal nord-americana, del Senior Civil Service del Regne Unit i també de la Dirigenza d'Itàlia (Merloni, 2006; Maeso, 2007; Sánchez, 2008). Al Regne Unit es creà, el 1996, el Senior Civil Service, que incorpora els tres mil càrrecs superiors de l'administració. Aquests càrrecs són avaluats per un sistema de valoració de llocs i tenen una retribució variable per rendiment. La seva política salarial depèn d'una oficina que respon davant el primer ministre. Als Estats Units d'Amèrica, el Senior Executive Service va ser creat el 1978 i està format per set mil càrrecs, entre els quals s'hi inclouen els que poden ser designats directament per l'àmbit públic. A Austràlia, el Senior Executive Service va ser instituït per la Llei del sector públic el 1984. A Itàlia, arran de la reforma de 1993, es creà la Dirigenza Pubblica, que pretén diferenciar la

direcció política i l'administrativa a fi de reforçar l'autonomia dels directius públics professionals respecte del poder polític. Finalment, a Holanda, la reforma de 1995 instaurà l'Alt Servici Civil, que integra els càrrecs de nivell superior del Govern central i regula la promoció, la mobilitat i les condicions de feina dels directius (Catalá, 2005).

Així, s'arriba a la conclusió que la DPP, com a «tipus ideal», hauria de fonamentar-se en aquesta primera premissa: les direccions i els directius públics haurien de ser reclutats mitjançant processos selectius en funció dels seus coneixements, destreses, actituds, habilitats i altres paràmetres que fan part del constructe de competència per a les funcions concretes que ha de dur a terme. Però la professionalització de la direcció pública requereix, també, l'existència d'una altra sèrie d'elements, com la necessitat de descriure amb precisió quin és el perfil exacte del lloc de direcció que es pretén cobrir, perquè és l'element nuclear sobre el qual s'ha d'articular posteriorment un correcte procés de selecció i d'identificació de les persones que poden dur a terme aquestes funcions directives, seguint els principis constitucionals d'igualtat, mèrit i capacitat.

Una altra dificultat en el procés d'implantació d'una DPP és que les nostres AP són captives a causa de l'estreta relació amb el cicle de la política i de les vel·leïtats pròpies d'aquell món. Molt sovint, la confiança política continua sent el motor principal del funcionament de la direcció pública. Són els partits polítics, amb els seus propis aparells, els que, en determinades ocasions, oposen una evident resistència al canvi, ja que encara desconfien dels qui no mostren externament les seves afinitats ideològiques per l'aparell que governa. Es tracta d'una concepció enormement caduca, amb efectes nocius per a la pròpia organització, però que té arrels profundes en tots els partits polítics i de qualsevol ideologia.

Aquesta introducció evidencia la necessitat d'una investigació d'aquesta natura, que amb el propòsit general d'identificar un model integral de gestió per competències, adequat per als càrrecs de responsabilitat de l'AP, impliqui al mateix temps una anàlisi rigorosa de la figura d'aquests llocs de responsabilitat, les funcions, les dificultats, les àrees de millora i, en definitiva, el rol que exerceixen actualment. Tot això, també, obre les portes a un debat més ampli sobre qüestions com la polititització de l'Administració i dels càrrecs de responsabilitat, o, com ho han definit alguns autors «la colonización política de la dirección pública» (Jiménez, 2010). Aquest conjunt de raons i arguments exposats fins ara donen sentit a la realització d'aquest article sobre les competències dels caps i directius públics.

En resum, aquest estudi pretén aclarir, en primer lloc, si el col·lectiu de funcionaris de l'Administració Pública atorga un paper destacat a les competències en relació amb un adequat acompliment dels funcionaris de carrera amb responsabilitat de direcció i els titulars d'òrgans directius de designació política. En segon lloc, si el grau d'importància concedit a les competències per part dels funcionaris en llocs de base i de responsabilitat presenta diferències estadísticament significatives. En tercer lloc, es pretén saber si el nivell de competència autoavaluat per part dels càrrecs de responsabilitat és igual al de la població de directius de referència. En quart lloc, es pretén definir conjunts homogenis de professionals que exerceixen funcions de responsabilitat en els diferents nivells jeràrquics (direcció, departament, servici, secció i negociat), a partir de les competències autoavaluades, usant una tècnica multivariada descriptiva i classificatòria: l'anàlisi de clústers, a fi de facilitar als

responsables de la selecció i promoció del personal l'orientació de les activitats formatives i que puguin, així, administrar amb més eficiència els recursos disponibles. Igualment pretenem contribuir al coneixement de les característiques dels responsables de les organitzacions que formen una administració pública local per intentar, partint de la situació actual, millorar aspectes que menin a assolir el perfil idoni dels seus responsables.

2. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓ

2.1. Participants

Hi participà un total de sis-cents tretze funcionaris, que representen un 46,05% del total de la població que treballava a l'Ajuntament de Palma (N = 1331) el 2011, dels quals quatre-cents vuitanta-set corresponen a llocs de base i cent vint-i-sis a direccions. La mostra és representativa respecte de l'esmentat ajuntament, amb un nivell de confiança del 95,5% (2 sigmes) i en la hipòtesi més desfavorable (p = q), el marge d'error per al conjunt de la mostra és de ±3,02. El mostratge va ser semiprobabilístic i foren seleccionats tots els subjectes participants voluntàriament en un ampli procés de consulta convocat per invitació directa de la directora general de Recursos Humans de l'Ajuntament de Palma. En aquell procés de selecció varen ser respectats els criteris que establiren Cochran, Mosteller i Tukey (1954) per a les mostres que no compleixen tots els supòsits del mostratge probabilístic, és a dir, aquelles que són mixtes i que inclouen components no probabilístics.

Els resultats obtinguts en aquest treball d'investigació són extrapolables al conjunt de les AP de l'Estat espanyol, tenint en compte que la ja esmentada Llei 7/2007, de 12 d'abril, de l'Estatut bàsic de l'empleat públic constitueix el marc jurídic comú de tots els empleats públics, independentment de l'AP a què pertanyin, com queda recollit a l'article 8 sota el títol «Classes de personal al servei de les administracions públiques». També en l'article 61 queden definits els sistemes de selecció únics per a l'ingrés o la promoció interna a llocs de direcció. En resum, els tipus d'empleats de l'Ajuntament de Palma són els mateixos que en la resta d'AP i els sistemes per a l'accés i la promoció a direccions, també, ja que l'EBEP té caràcter de norma bàsica.

Quant a la distribució per gènere, la mostra compta amb dos-cents vint-i-un homes i tres-centes noranta-dues dones (taula 1), de manera que el tipus de funcionari que ha participat en aquest estudi és majoritàriament femení: un 63,95% de dones i un 36,05% d'homes; el percentatge de dones de la mostra és superior que el percentatge de l'Ajuntament.

Els valors recollits entre parèntesi representen percentatges en totes les taules.

En la taula 2 es descriu la distribució de freqüències i percentatges per edat i s'observa que l'interval de més edat de la mostra és el comprès entre els 41 i els 51 anys; en canvi, el valor més baix és en els funcionaris de 25 a 30 anys. El rang d'edat del funcionariat que ha participat és entre els 25 anys i els 69, i l'edat mitjana és de 44 anys.

Quadre 1. Distribució de freqüències i percentatges per gènere

Sexe	Ajuntament	Mostra
Homes	612	221
	(45,98)	(36,05)
Dones	719	392
	(54,02)	(63,95)
Total	1331	613
	(100)	(100)

Quadre 2. Distribució de freqüències i percentatges per edat

Grup d'edat	Freqüència	Percentatge
Fins a 30 anys	49	8,00
Entre 31 i 40 anys	178	29,03
Entre 41 i 50 anys	229	37,36
Més de 50 anys	157	25,61
Total	613	100

En la distribució per antiguitat (taula 3), els intervals més importants corresponen als dels funcionaris amb menys de quatre anys, amb un percentatge del 32,47% i els que tenen una antiguitat d'entre vint i vint-i-quatre anys, amb un 21,86%; destaca, també, el grup menys nombrós, que correspon als de més de trenta anys, amb un percentatge de 4,89%.

Quadre 3. Distribució de freqüències i percentatges per antiguitat

Grup d'antiguitat	Freqüència	Percentatge
De 0 a 4 anys	199	32,47
Entre 5 i 9 anys	79	12,89
Entre 10 i 14 anys	43	7,01
Entre 15 i 19 anys	47	7,67
Entre 20 i 24 anys	134	21,86
Entre 25 i 29 anys	81	13,21
Més de 30 anys	30	4,89
Total	613	100,00

La distribució de llocs de base i de direccions, a la taula 4, reflecteix la proporció observada en la població de referència.

Quadre 4. Distribució de freqüències i percentatges per responsabilitat

Responsabilitat	Ajuntament	Mostra
Lloc de base	1101	487
	(82,72)	(79,44)
Lloc de direcció	230	126
	(17,28)	(20,56)
TOTAL	1331	613
	(100)	(100)

Per nivell de responsabilitat, a la taula 5 s'aprecia que els funcionaris enquestats es concentren especialment en els llocs de cap de secció i de cap de negociat; el menor nombre de participants el trobam en els llocs de directius.

Quadre 5. Distribució de freqüències i percentatges per nivell de responsabilitat

Nivell de responsabilitat	Ajuntament	Mostra
Director general	23	5
	(10)	(3,97)
Cap de Departament	13	5
	(5,65)	(3,97)
Cap de Servei	49	25
	(21,30)	(19,84)
Cap de Secció	73	46
	(31,74)	(36,51)
Cap de Negociat	72	45
	(31,31)	(35,71)
TOTAL	230	126
	(100)	(100)

2.2 Instruments

Per a l'avaluació i mesura de les competències dels funcionaris de carrera amb responsabilitat de direcció i per als titulars d'òrgans directius de designació política, s'utilitzà el *Cuestionario CompeTEA* d'Arribas i Pereña (2009), que consta de vint competències agrupades en cinc àrees temàtiques: intrapersonal, interpersonal, desenvolupament de tasques, entorn i gerencial.

Les àrees *intrapersonal* i *interpersonal* responen al marc de les competències emocionals definit com la forma en què ens relacionam amb nosaltres mateixos i amb els altres (Goleman, 1996). L'àrea de *desenvolupament de tasques* incorpora les competències i els factors clau per al desenvolupament de les activitats pròpies de la feina i la solució de problemes. El domini de l'*entorn* augmenta la projecció i el propòsit de l'organització i incorpora la perspectiva del client i la gestió del canvi com a motor que impulsa la innovació i el progrés organitzatiu. Finalment, l'àrea *gerencial* està representada per les habilitats i les competències que impliquen la gestió i la direcció de recursos (Direcció, Planificació i Organització) i la gestió del talent (lideratge).

Les respostes que els subjectes poden donar a cada un dels ítems es codifiquen segons els següents nivells: A = Sempre o quasi sempre, B = Sovint, C = Rares vegades i D = Mai o gairebé mai, i es corresponen amb afirmacions sobre l'exercici professional al lloc de feina. L'esmentat qüestionari consta de cent setanta ítems; en aquest estudi s'ha treballat amb les puntuacions directes.

Així mateix, també s'usà l'«Inventari de competències professionals als llocs de feina de direcció de l'APE» elaborat per a aquest estudi pels autors mateixos. Va ser contestat pels dos col·lectius de funcionaris: els destinats en llocs de direcció i pels funcionaris en llocs de base. Consta igualment de vint competències, que representen les competències desitjades per poder exercir càrrecs de direcció de forma adequada. Les respostes possibles es codifiquen segons els següents nivells en relació amb la seva importància: 0 = No és el cas, gens important, 1 = Un poc important, 2 = Bastant important i 3 = Molt important. En aquest cas, el subjecte ha de puntuar la importància de cada competència per a cada una de les cinc categories de direcció existents: cap de Negociat, de Secció, de Servei, de Departament i directiu.

A la taula 6 es mostren les vint competències del qüestionari emprat (CompeTea).

Quadre 6. Competències utilitzades en la investigació

COMPETÈNCIES
Àrea intrapersonal
Autocontrol i estabilitat emocional (EST)
Confiança i seguretat en un mateix (CONFI)
Resistència a l'adversitat (RES)
Àrea interpersonal
Comunicació (COM)
Establiment de relacions (REL)
Negociació (NEG)
Influència (INF)
Treball en equip (EQUI)

continua

COMPETÈNCIES
Àrea desenvolupament de tasques
Iniciativa (INI)
Orientació a resultats (ORRES)
Capacitat d'anàlisi (ANAL)
Presa de decisions (DECI)
Àrea de l'entorn
Coneixement de l'organització (CONO)
Visió i anticipació (VIS)
Orientació al ciutadà i al funcionari (ORI)
Obertura (APER)
Identificació amb l'organització (IDEN)
Àrea gerencial
Direcció (DIR)
Lideratge (LID)
Planificació i organització (ORG)

3. RESULTATS

Totes les anàlisis es varen fer usant el programa d'anàlisi estadística SPPS (SPPS, 20.0). La taula 7 mostra el rànquing o la jerarquia del grau d'importància de les competències que atorguen els dos col·lectius estudiats per a cada una de les categories de direccions que hi ha. Per això, es proporciona el valor d'ordre en funció de la suma de percentatges de les categories «Bastant important» i «Molt important».

D'altra banda, la taula 8 presenta les comparacions del nivell de rellevància atorgat per les direccions i els llocs de base a cada competència per a cada una de les categories de direcció analitzades. Per això, es proporciona el valor de l'índex z corregit per empats de la prova no paramètrica U de Mann-Whitney i el seu nivell de significació. Es pot observar que en les cent comparacions fetes el nivell de rellevància donat pels llocs de base és superior (indicat pel valor negatiu de l'índex z) que el nivell atorgat per les direccions; en trenta-un dels casos aquesta superioritat és estadísticament significativa. Aquestes diferències es concentren principalment en les categories de direcció de Negociat i de Secció.

Finalment, la taula 9 proporciona la comparació entre el nivell autoavaluat per les direccions de l'AP i per la població de directius de referència per a cada una de les competències analitzades. Per això, es proporciona el valor de l'índex z de la prova de conformitat per a mitjanes amb desviació estàndard poblacional coneguda i el seu nivell de significació. Els resultats posen en relleu que en tots els casos, les direccions de l'AP mostren un nivell competencial autoavaluat estadísticament per sota del nivell exhibit per la població de referència.

Quadre 7. Rànquing d'importància de les competències atorgat pels llocs de base (PB) i de direcció (JEF) per a cada nivell de direcció en l'Inventari de competències professionals als llocs de responsabilitat de l'Ajuntament de Palma

COMPETÈNCIES (ordre d'importància)	Negociat		Secció		Servei		Departament		Directiu	
	PB	JEF	PB	JEF	PB	JEF	PB	JEF	PB	JEF
1	EQUI	EQUI	COM	EQUI	COM	COM*	DECI	ANAL*	DECI	NEG
2	COM	ORI	EQUI	COM*	CONFI*	EST*	ORG	NEG*	CONFI	CONO*
3	CONFI	CONFI	CONFI	CONFI*	NEG*	ANAL**	COM*	CONFI**	CONO	ORRES*
4	REL	COM	EST	ORI	EST	RES**	CONFI*	CONO**	COM*	IDEN*
5	EST	EST	REL*	REL*	ORG*	DIR**	EST*	DECI**	RES*	CONFI**
6	ORG	REL*	ORG*	ORG*	RES*	CONFI*	ANAL	COM*	EST**	COM**
7	ORI	APER*	RES	EST	DECI	APER*	RES*	ORI*	APER**	ANAL**
8	ANAL	IDEN	ANAL	ANAL	ANAL	ORG**	CONO*	VIS*	ANAL	EST*
9	APER	ORG	NEG	APER	DIR	LID**	NEG	ORG**	NEG*	DECI*
10	RES	ANAL*	ORI	IDEN	EQUI*	ORI*	LID	APER**	LID*	REL**
11	NEG	RES*	APER	RES*	REL*	DECI*	APER	RES**	ORRES**	APER**
12	DIR	DIR*	DIR	DIR*	CONO	NEG	DIR	LID**	VIS**	VIS**
13	CONO	LID	LID	NEG	LID	IDEN	VIS	REL*	DIR	ORI
14	IDEN	CONO*	CONO	INF*	APER	EQUI*	ORRES	EST*	REL*	RES
15	LID	INF*	INI	DECI*	INI*	CONO*	REL	DIR*	IDEN*	DIR*
16	INI	NEG	IDEN	CONO**	ORI*	REL	ORI*	IDEN*	ORG	LID*
17	INF	ORRES	DECI	LID**	IDEN	VIS	IDEN*	ORRES*	INI	ORG
18	DECI	INI	INF	INI	INF	ORRES	INI*	INI	ORI	INF
19	ORRES	DECI	ORRES	ORRES	ORRES	INI*	EQUI	INF	EQUI	INI
20	VIS	VIS	VIS	VIS	VIS	INF*	INF	EQUI	INF	EQUI

* Competències empatades en puntuació en la mateixa posició.

** Competències empatades en puntuació en la mateixa posició.

Quadre 8. Comparació entre el nivell de rellevància de les competències de direccions i llocs de base per a cada nivell de direcció

COMPETÈNCIES	Negociat	Secció	Servei	Departament	Directiu
Àrea intrapersonal					
Autocontrol i estabilitat emocional (EST)	-2.90**	-1.95	-0.13	-0.73	-0.63
Confiança i seguretat en un mateix (CONFI)	-3.30**	-1.81	-1.32	-1.39	-1.40
Resistència a l'adversitat (RES)	-3.61**	-2.31*	-1.29	-1.90	-1.93
Àrea interpersonal					
Comunicació (COM)	-4.69**	-3.41**	-1.35	-0.84	-1.11
Establiment de relacions (REL)	-4.12**	-2.92**	-0.84	-0.24	-0.30
Negociació (NEG)	-5.87**	-3.77**	-0.41	-1.49	-1.88
Influència (INF)	-1.32	-0.77	-1.97*	-3.28**	-2.22*
Treball en equip (EQUI)	-1.96	-1.43	-0.24	-0.28	-1.55
Àrea desenvolupament de tasques					
Iniciativa (INI)	-4.24**	-2.65**	-0.02	-2.53*	-0.57
Orientació a resultats (ORRES)	-3.46**	-1.31	-0.60	-0.43	-0.04
Capacitat d'anàlisi (ANAL)	-3.88**	-0.71	-1.52	-0.16	-0.15
Presa de decisions (DECI)	-3.42**	-1.16	-0.37	-0.38	-0.27
Àrea de l'entorn					
Coneixement de l'organització (CONO)	-4.05**	-2.74**	-0.16	-1.58	-2.29*
Visió i anticipació (VIS)	-3.86**	-2.01*	-1.93	-2.43*	-2.64**
Orientació al ciutadà i al funcionari (ORI)	-0.08	-0.63	-0.54	-1.47	-0.37
Obertura (APER)	-2.16*	-0.89	-1.40	-1.56	-1.66
Identificació amb l'organització (IDEN)	-1.62	-0.36	-1.61	-1.80	-2.58*
Àrea gerencial					
Direcció (DIR)	-2.70**	-0.68	-0.79	-0.54	-0.42
Lideratge (LID)	-1.85	-0.86	-0.71	-0.11	-0.88
Planificació i organització (ORG)	-4.56**	-2.30*	-0.75	-0.34	-0.23

Nota: * p<.05 ** p<.01

Quadre 9. Comparació entre el nivell competencial autoavaluat per les direccions de l'AP i la població de referència

COMPETÈNCIES	Mostra d'estudi (n = 126)		Població directius (N = 1152)		z
	m	s	μ	σ	
Àrea intrapersonal					
Autocontrol i estabilitat emocional (EST)	19.68	2.66	20.98	2.47	-5.91*
Confiança i seguretat en un mateix (CONFI)	20.31	2.85	22.00	2.40	-7.90*
Resistència a l'adversitat (RES)	18.92	2.25	21.00	2.58	-9.05*
Àrea interpersonal					
Comunicació (COM)	20.94	2.82	22.62	2.58	-7.31*
Establiment de relacions (REL)	22.57	3.72	24.20	3.20	-5.72*
Negociació (NEG)	18.95	2.39	21,17	2,59	-9.62*
Influència (INF)	20.59	2.22	22,11	2,26	-7.55*
Treball en equip (EQUI)	25.94	2.98	27,44	2,28	-7.38*
Àrea desenvolupament de tasques					
Iniciativa (INI)	27.96	3.24	28,81	3,17	-3.01*
Orientació a resultats (ORRES)	28.22	3.84	31,66	3,40	-11.36*
Capacitat d'anàlisi (ANAL)	26.17	2.43	27,14	2,47	-4.41*
Presa de decisions (DECI)	20.79	2.29	21,51	2,18	-3.71*
Àrea de l'entorn					
Coneixement de l'organització (CONO)	23.21	4.02	26.88	3.14	-13.12*
Visió i anticipació (VIS)	18.59	3.21	21.18	3.32	-8.76*
Orientació al ciutadà i al funcionari (ORI)	21.42	2.92	23.28	2.56	-8.15*
Obertura (APER)	20.35	2.75	22.12	2.47	-8.04*
Identificació amb l'organització (IDEN)	22.72	3.09	26.63	3.05	-14.39*
Àrea gerencial					
Direcció (DIR)	23.56	3.10	26.12	2.93	-9.81*
Lideratge (LID)	22.23	3.58	24.66	3.04	-8.97*
Planificació i organització (ORG)	23.04	3.12	25.20	3.06	-7.92*

Nota: * p<.01

Per dur a terme l'anàlisi tipològica, prèviament s'ha fet una anàlisi factorial per reduir els ítems sobre les competències autoavaluades. A causa de l'elevat nombre d'ítems amb què treballam i la gran quantitat d'informació aportada pel *Cuestionario CompeTEA*, empram, per al seu tractament, la tècnica de l'anàlisi factorial, per la seva capacitat a l'hora d'estudiar les relacions existents entre les variables proposades i advertir una estructura dimensional entre elles. Abans del desenvolupament d'aquest tipus d'anàlisi, és imprescindible verificar l'adequació de la tècnica a les dades disponibles. Un dels requisits que s'han de complir per a l'aplicació d'aquesta tècnica és que les variables siguin concomitants. En aquest sentit, convé estudiar la matriu de correlacions entre tots els ítems de l'instrument a fi de decidir si és apropiat o no sotmetre-la a un procés de factorització. S'han estudiat tres ítems estadístics.

1. Identificació del determinant de la matriu de correlacions. Un determinant molt baix suposa l'existència de variables amb correlacions entre elles molt elevades, la qual cosa indica que les dades poden ser adequades per realitzar una anàlisi factorial. En el nostre cas, el determinant ha obtingut un valor de 0,000, extremament baix, que indica l'existència de correlacions altes entre les variables.

2. Test d'esfericitat de Barlett per comprovar la hipòtesi que la matriu de correlacions és una matriu d'identitat. El valor obtingut és de 1013,558, que amb una p = 0,000 ha resultat que és significatiu a un nivell de significació de 0,01, la qual cosa indica que la matriu de correlacions no és una matriu d'identitat, ja que existeixen correlacions significatives. Això evidencia que la matriu de dades és adequada per procedir a l'anàlisi factorial.

3. Mesura d'adequació de la mostra KMO, de Kaiser-Meyer-Olkin. El seu valor ha estat de 0,894, un valor elevat que permet l'aplicació de l'anàlisi factorial, ja que les correlacions entre parelles de variables no poden ser explicades per altres variables.

Extracció i anàlisi dels components

L'objectiu principal d'aquesta fase és determinar el nombre mínim de factors comuns capaços de reproduir, de manera satisfactòria, les correlacions observades entre les variables. Realitzam aquest procés a partir del mètode d'extracció de components principals, l'objectiu del qual és maximitzar la variància explicada. El factor que expliqui millor la dimensió analitzada (el que representi major variabilitat) es convertirà en el primer component principal i així successivament. La seva aplicació suposa transformar directament un conjunt de variables correlacionades en un conjunt de components no correlacionats.

L'anàlisi de les comunalitats ha estat satisfactori, per la qual cosa es passa a fer l'anàlisi dels factors. S'han obtingut cinc components (taula 10) a partir d'una matriu de components rotats, amb una explicació total de la variància d'un 62,368%, cosa que permet continuar posteriorment amb l'anàlisi tipològica. Per interpretar-las, examinam les saturacions que en cada un d'ells mostren cada un dels ítems que els configuren.

Quadre 10. Variància total explicada pels components

	Suma de les saturacions al quadrat de la rotació		
	Total	% de la variància	% acumulat
Component 1	3,166	15,828	15,828
Component 2	2,667	13,334	29,161
Component 3	2,389	11,946	41,108
Component 4	2,219	11,095	52,203
Component 5	2,033	10,165	62,368

La nostra anàlisi s'ha fet sobre la base de considerar cada ítem del qüestionari com una variable. El primer està constituït per quatre variables, les saturacions dels quals maximitzen la variància explicada pel factor. S'hi inclouen, en ordre decreixent d'importància en el factor, la capacitat de direcció, la presa de decisions, el lideratge i l'orientació als resultats. Aquest factor l'hem denominat Direcció i lideratge.

El segon factor, constituït també per quatre variables, inclou, en ordre decreixent, la capacitat de comunicació, la feina en equip, la capacitat de relació i la influència. Hem denominat aquest factor Comunicació i treball en equip.

El tercer factor està format per quatre variables: l'autocontrol i l'estabilitat emocional, la resistència a l'adversitat i la identificació amb l'organització. Aquest factor l'hem denominat Autocontrol emocional.

El quart factor està format per dues variables: la capacitat d'iniciativa i l'obertura. Hem denominat aquest factor Iniciativa.

El cinquè factor està constituït per quatre variables: planificació i organització, visió i anticipació, coneixement de l'organització i capacitat d'anàlisi. L'hem denominat Anàlisi, planificació i visió estratègica.

De l'anàlisi dels clústers i usant les puntuacions factorials per obtenir grups homogenis de personal amb responsabilitats de direcció, s'han definit tres clústers consistents (taula 11).

Quadre 11. ANOVA: Aportació dels factors a la definició dels clústers

	Clúster		F	Sig.
	Mitjana quadràtica	gl		
FACTOR 1 Direcció i lideratge	20,992	2	31,102	,000
FACTOR 2 Comunicació i treball en equip	4,652	2	4,946	,009
FACTOR 3 Autocontrol emocional	25,618	2	42,719	,000
FACTOR 4 Iniciativa	5,069	2	5,428	,006
FACTOR 5 Anàlisi, planificació i visió estratègica	15,755	2	20,729	,000

De l'anàlisi dels clústers s'han pogut identificar tres grups diferenciats a partir de la combinació de les seves puntuacions en els cinc factors que permeten classificar cent vint-i-sis responsables (taula 12). Aquestes puntuacions permeten identificar tres castes de personal amb responsabilitats directives i amb nivells de competències autoavaluades diferents.

Quadre 12. Centres dels clústers i interpretació

	Clúster		
	Baixa competència directiva	Competència directiva mitjana	Alta competència directiva
F 1 Direcció i lideratge	Baix (-0,7867)	Mitjà baix (0,0255)	Alt (0,7289)
F 2 Comunicació i treball en equip	Mitjà baix (-0,1536)	Mitjà baix (-0,1893)	Mitjà alt (0,4208)
F 3 Autocontrol emocional	Baix (-0,8029)	Alt (0,7024)	Mitjà baix (-0,2249)
F 4 Iniciativa	Mitjà alt (0,4394)	Mitjà baix (-0,2317)	Mitjà baix (-0,0955)
F 5 Anàlisi, planificació i visió estratègica	Mitjà baix (-0,0377)	Mitjà baix (-0,4787)	Alt (0,7224)
Total de membres	36	53	37
% (en relació amb 126)	28,57%	42,06%	29,37%

Com es pot observar, els clústers es defineixen per la combinació de factors. El clúster més nombrós és el segon (42,06%), que correspon al nivell mitjà de competència directiva autoavaluada. A la taula 13 es presenta la distribució dels clústers segons el gènere, l'edat i el procediment d'accés a la funció directiva. Els valors de la taula es refereixen als percentatges.

Quadre 13. Clústers segons gènere, edat i procediment d'accés a la direcció

	Home (N = 59)	Dona (N = 67)	Fins a 50 anys (N = 60)	Més de 50 anys (N = 66)	Lliure designació (N = 27)	Concurs (N = 99)
Baixa competència directiva	32,2	25,4	25,0	31,8	14,8	32,3
Competència directiva mitjana	49,2	35,8	43,3	40,9	48,1	40,4
Competència directiva alta	18,6	38,8	31,7	27,3	37,0	27,3

La presència de dones amb funcions directives es concentra en el clúster de més competència directiva, a diferència dels homes, situats majoritàriament en el clúster de nivell mitjà de competència. Quant a la distribució per edat, no s'hi observa un patró diferencial entre els diversos grups d'edat. Finalment, la lliure designació sembla que ofereix més bons resultats que el concurs, tot i que el relativament reduït nombre de responsables de lliure designació no permet assegurar aquesta lectura de les dades.

4. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

Els resultats obtinguts en aquest estudi tenen una repercussió molt remarcable en l'àmbit de l'Administració Pública espanyola, ja que ens permet conèixer en profunditat el perfil competencial dels funcionaris de carrera i dels titulars d'òrgans directius de designació política, els quals tenen, avui, la responsabilitat de dirigir les qüestions «públiques» amb els majors índexs d'eficàcia i eficiència, especialment en la conjuntura econòmica actual.

Quant a la importància de les competències, ambdós col·lectius, personal de lloc de base i directius, consideren que les esmentades competències són una peça clau per a un adequat acompliment professional, i aquesta acceptació positiva concorda amb els resultats obtinguts en estudis similars (Corominas et al., 2006). Pel que fa al nivell de rellevància de les competències donat per cada col·lectiu, hi ha coincidència en algunes competències per a determinats càrrecs de direcció; les diferències es mostren a la taula 7. El nivell competencial dels càrrecs de responsabilitat autoavaluats de l'Ajuntament de Palma es troba per sota de la població de directius de referència; és més, es posicionen en la categoria mitjana en les vint competències estudiades, tot i que haurien de ser en el nivell alt o molt alt, sobretot en competències considerades estratègiques per a un responsable, com «identificació amb l'organització», «planificació i organització», «orientació a resultats», «resistència a l'adversitat», «comunicació», etc., la qual cosa ens permet afirmar, després de revisar la literatura existent, que els actuals sistemes de selecció i promoció no contemplen exigències específiques per a càrrecs de responsabilitat i, en molts de casos, se seleccionen amb els mateixos indicadors que per als llocs de base. Els diferents estudis revisats en aquesta investigació (Álvarez i Romero, 2007; Catalá, 2005; Sánchez, 2009) coincideixen en els resultats obtinguts i revelen que els procediments selectius de promoció i formació per a càrrecs de responsabilitat a les AP presenten una escassa o nul·la presència de perfils competencials com a indicadors d'un bon o excel·lent exercici professional. Finalment, en molts de casos, en les Relacions de Llocs de Feina no es discrimina què ha de fer cada nivell de direcció en funció de la responsabilitat que té, de manera que les seves funcions no estan delimitades ni diferenciades. Aquesta situació fa impossible complir amb el manament de l'Estatut bàsic del treballador públic (art. 20), en relació amb l'obligació d'avaluar l'exercici professional dels treballadors públics, ja que no es pot confrontar el nivell d'implicació, rendiment, consecució d'objectius, etc., perquè no hi ha cap model.

D'altra banda, s'han obtingut tres clústers diferents i consistents, a partir de les competències autoavaluades pel personal amb responsabilitat: el primer és el que s'ha caracteritzat com alta competència directiva, amb més presència de dones i de personal de lliure designació; el segon és el de competència directiva de nivell mitjà, amb més presència relativa d'homes i de personal de lliure designació, i, finalment, el tercer és el de baixa competència directiva, amb poca presència de dones i de personal de lliure designació. L'estudi posa en relleu la concentració de dones al clúster d'alta competència directiva, a diferència dels homes, situats en el nivell de competència directiva mitjana. Així mateix, s'hi constata una alta presència global de dones amb responsabilitat de direcció, fet molt significatiu i que contrasta amb la realitat d'altres AP, en què la presència de dones en càrrecs de direcció continua sent minoritària (Llompart, 2005), tot i que, alhora, aquesta presència de dones és significativament reduïda als càrrecs de direcció de més responsabilitat i nivell (cap de Departament i cap de Servei), als quals, curiosament, s'accedeix per lliure designació; en canvi, en els llocs de cap

de Negociat i cap de Secció, on les dones són majoria, s'accedeix per un procediment selectiu de concurs de mèrits (Pla d'Igualtat d'Oportunitats de l'Ajuntament de Palma, 2008). Això s'explica per la interacció de diversos factors. En les organitzacions hi ha el que en les ciències socials s'ha denominat el «sostre de vidre» (Segerman-Peck, 1991; Powell, 1991; Davidson i Cooper, 1992), un mur invisible però infranquejable de procediments, estructures, relacions de poder, creences, etc., que dificulta l'accés de les dones a càrrecs de decisió i el consegüent desplegament de les seves potencialitats. Les investigacions (Sarrió, 2002) destaquen com a factors que mantenen l'esmentat «sostre» els aspectes externs i interactius, com la cultura organitzacional, i també que les dones continuen suportant la major part de les càrregues domèstiques i familiars en paral·lel a les seves obligacions laborals, la qual cosa es tradueix en la denominada «doble jornada», de manera que la promoció i la formació es fan amb més esforç i més dificultats que en el cas dels homes.

Actualment, es produeixen canvis tecnològics, econòmics i socials ràpids i complexos i, davant tot això, els RH han de tenir les competències que els permetin afrontar aquestes situacions canviants. Això és especialment rellevant en el cas dels funcionaris en càrrecs de direcció, peces fonamentals en les nostres organitzacions, ja que la capacitat de les organitzacions per desenvolupar-se en un entorn dinàmic i complex ve, en gran part, determinada per les capacitats dels seus directius (Kolb, Lublin, Spoth i Baker, 1986). És més, alguns autors han arribat a afirmar que les organitzacions acaben per ser el reflex dels líders que tenen en cada moment (Drucker, 1993). Massa freqüentment, els responsables institucionals i directius es lamenten de l'escassa motivació dels seus subordinats, quan el que s'hauria de fer és reflexionar sobre les causes d'aquesta desil·lusió, ja que per ventura són ells, amb els seus comportaments o la manca de comportaments (competències) els que contribueixen a aquest procés en què el talent és allunyat de les seves organitzacions per la seva pròpia incapacitat o les seves dificultats per liderar correctament (Fernández, 2007).

Per acabar, la translació del coneixement generat per aquest treball pot ser d'utilitat per desenvolupar sistemes de gestió integral per competències per fer una reforma en profunditat del sistema tradicional de gestió dels RH, i això exigirà una reflexió crítica i la participació dels distints actors implicats, entre ells els càrrecs de responsabilitat estudiats, els representants dels treballadors i el compromís dels màxims responsables polítics (López, Ballester i Montaño, 2014). La integració d'aquestes perspectives diferents produirà, sens dubte, la profunda transformació de les organitzacions públiques perquè puguin estar més ben preparades per a aquests temps de crisi econòmica i política i per als canvis vertiginosos en l'escenari espanyol, europeu i internacional.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Álvarez, V. i Romero, S. (2007). Formación basada en competencias para los profesionales de la orientación. *Educación XXI*, 10, 15-37.

Arribas, D. i Pereña, J. (2009). *Compe Tea. Evaluación de competencias*. Madrid: TEA Ediciones.

Ayuntamiento de Palma de Mallorca (2008). *Plan de igualdad de oportunidades en el Ayuntamiento de Palma de Mallorca*. Informe de l'Ajuntament de Palma.

Catalá, R. (2005). Directivos públicos. *Presupuesto y Gasto Público*, 41, 221-225.

Cochran, W. G., Mosteller, F. i Tukey, J. W. (1954). Principles of Sampling. *Journal of the American Statistical Association*, *49*(265), 13-35.

Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J. i Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336.

Drucker, P. (1993). *The effective executive*. Nova York: Harper Collins.

Fernández, J. (2007). *La soledad del directivo*. Madrid: Lid.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Jiménez, A. (2009). *El personal directivo en la administración local*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

Kolb, D., Lublin, S., Spoth, J. i Baken, R. (1986). Strategic management development: Using experimental learning theory to assess and develop managerial competencies. *The Journal of Management Development*, *5*(3), 13-24.

Llei 7/2007, de 12 d'abril, de l'Estatut bàsic de l'empleat públic. *Boletín Oficial del Estado*, 13 d'abril de 2007, núm. 89, 16270-16299.

Llompart, M. J. (2005). *La mujer y la alta dirección en la Administración General del Estado*. Seminario de Política Fiscal y Género. Valencia, 3 de novembre de 2005.

López, P. A., Ballester, L. i Montaño, J. J. (2012). Perfil competencial de los responsables de dirección en el Ayuntamiento de Palma. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, *3*(2), 250-261 <http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num2/revista/12_Perfil_competencial.pdf>.

López, P. A., Montaño, J. J. i Ballester, L. (2014). Analysis of professional competencies in the Spanish public administration Management. *Journal of Work and Organizational Psychology*, *30*(2), 61-66.

Maeso, L. (2007). Una aproximación al régimen jurídico de los directivos públicos: el caso de Francia, Reino Unido, Italia y España [document de treball]. *Comisión de estudio del estado actual y perspectivas de la Administración General del Estado*.

McClelland, D. (1973). Testing for competences rather that intelligences. *American Psychologist*, 28, 1-14.

Merloni, F. (2006). *Dirigenza Pubblica e amministrazioni imparziale*. Bolonya: Il Mulino.

Olaz, A. (2009). Definición de un modelo de clima laboral basado en la gestión por competencias. *Papers*, 91, 193-201.

Sánchez, M. (2008). *La función pública directiva en Francia, Italia y España*. Madrid: INAP.

Sánchez, M. (2009). Los directivos públicos. Análisis comparado. *Fundación Democracia y Gobierno Local*, 19, 42-47.

Sarrió, M. (2002). *La psicología del género a través del «techo de cristal»*. Tesi doctoral inèdita dirigida por Ester Barberá. Universitat de València.

Segerman-Peck, L. M. (1991). *Networking and mentoring. A woman's guide*. Londres: Judy Piatkus Ltd.

SPSS Inc. (2012). SPSS 20.0. Chicago: SPSS Inc.

V. RECERCA I INNOVACIÓ PEDAGÒGICA A LES ILLES BALEARS

L'Escola Municipal de Mallorquí de Manacor i la recuperació del paper educatiu i social de la llengua catalana a Mallorca (1960-1980)

Daniel Sáez

RESUM

El següent article tracta sobre el procés que varen iniciar una sèrie de persones i organitzacions, principalment des de l'àmbit de l'educació no formal, per restituir l'ensenyament de la llengua catalana a Mallorca i el seu ús social i oficial en la darrera etapa del franquisme i durant la transició. A més, es constata la importància i el valor històric que va tenir una institució educativa, l'Escola Municipal de Mallorquí, a l'hora de consolidar aquest procés a la comarca de Llevant amb l'assessorament pedagògic de l'Obra Cultural Balear.

RESUMEN

El siguiente artículo trata sobre el proceso que iniciaron una serie de personas y organizaciones, principalmente del ámbito de la educación no formal, para restituir la enseñanza de la lengua catalana en Mallorca y su uso social y oficial durante la última etapa franquista y la transición. A su vez, se constata la importancia y el valor histórico que tuvo una institución educativa, la Escola Municipal de Mallorquí, para consolidar este proceso en la comarca de Llevant, gracias al asesoramiento pedagógico de la Obra Cultural Balear.

1. INTRODUCCIÓ

Tant la informació elaborada, com les dades i les conclusions que es presenten són fruït d'un estudi més profund que l'autor va iniciar el 2004 i que ha conclòs aquest 2015 amb la defensa d'una tesi doctoral que porta el mateix títol que aquest article.

El plantejament de la investigació és demostrar de quina manera un grup de persones compromeses i lluitadores en defensa de la cultura pròpia va articular tota una estratègia, organitzada i planificada, per estendre l'ensenyament de la llengua i facilitar el camí cap a la normalització del seu ús formal. Sense el conjunt d'accions i actuacions que es varen desplegar amb aquest objectiu, la societat mallorquina no hauria estat prou madura ni conscient per reivindicar el reconeixement del català com a llengua oficial de les Illes Balears a la classe política sorgida de les primeres eleccions democràtiques a finals dels anys 70.

S'ha volgut arribar a aquest anàlisi general partint d'una experiència concreta, d'una iniciativa pionera i genuïna en el moment que va tenir lloc. Ens referim a l'Escola Municipal de Mallorquí de Manacor (en endavant, EMM), la primera institució pública que va impulsar la creació d'un centre, obert i assequible per a tothom, dirigit a oferir cursos d'ensenyament de llengua i cultura als habitants del seu municipi. El valor històric rau en el fet que la institució promotora va ser un consistori franquista (1973) i, per tant, sotmès a l'autoritat política i administrativa de la dictadura. Un règim autoritari que, per altra banda, s'havia preocupat molt de reduir a la mínima expressió els trets culturals i lingüístics de les nacionalitats històriques a l'Estat espanyol.

Així doncs, l'exposició es divideix en dues parts diferenciades:

- La primera part se centra en els personatges clau d'aquesta història, que tindran un paper rellevant i facilitador a l'hora de posar les bases per a la recuperació de la identitat cultural i impulsar l'ensenyament de la llengua catalana. Es tracta de veure com es va fer el pas d'accions aïllades, gràcies al grau de compromís de certes persones i la seva voluntat de transformació social, vers una estratègia més col·lectiva i coordinada que finalment va tenir resultats molt positius.

- La segona part es focalitza en algunes organitzacions i institucions des d'on els protagonistes anteriors varen treballar per capgirar la situació d'endarreriment i desigualtat de la llengua i la cultura pròpies en detriment de la imposició del castellà i la idea de nació centralitzadora imposada pel franquisme. El repàs per aquest segon bloc el tancarem posant en valor el procés de gestació i consolidació de l'EMM i analitzant les principals dades d'impacte i les aportacions més valuoses, tant a nivell educatiu com de dinamització cultural.

Per acabar, s'exposaran algunes conclusions, amb una finalitat concreta: conèixer millor el camí que es va traçar, i un tram del seu recorregut, per poder valorar amb millor coneixement de causa el moment present i repensar el futur.

2. APORTACIONS PERSONALS

En la relació de personatges que tot seguit es presenten, no hi són totes les persones que varen contribuir a impulsar aquest procés. Foren moltes les que hi participaren, tant de renom com anònimes. Malgrat tot, n'hi va haver algunes que tingueren una significació especial i amb els seus actes es posa de manifest de quina manera certes biografies poden provocar processos de canvi amb repercussions històriques, passant per sobre de les grans estructures i dels sistemes polítics, econòmics o socials predominants.

2.1. Francesc de Borja Moll (1903-1991)

Filòleg i un dels lingüistes més importants del segle passat en el conjunt dels països de parla catalana, va ser deixeble de mossèn Antoni M. Alcover i es va encarregar de completar l'obra del *Diccionari català-valencià-balear* (1961). Conscient del deteriorament de la llengua i la cultura a Mallorca durant els anys més durs de la dictadura, és l'impulsor d'un moviment de resistència que s'inicia en la dècada dels anys 40 i 50, però que pren forma definitiva amb la constitució de l'Obra Cultural Balear (en endavant, OCB) el 1962. Francesc de B. Moll segueix amb interès el procés d'activació a Catalunya i viurà com una fita el naixement d'Òmnium Cultural (1961), gràcies a l'impuls d'un grup d'empresaris i intel·lectuals preocupats per la pèrdua d'identitat i l'empobriment de la cultural pròpia. L'objectiu de la nova organització és promoure cursos de llengua, reactivar i dinamitzar el món literari en català (organització de premis) i mobilitzar la població mitjançant activitats d'aproximació a la cultura per recuperar consciència i identitat col·lectiva.

Influït per aquesta experiència i amb el record encara molt present de l'Associació per la Cultura de Mallorca (en endavant, ACM),[1] en Moll animarà persones del seu cercle més proper a mobilitzar-se per posar en marxa l'OCB. Parteix d'una diagnosi molt clara de la situació: majoritàriament la gent ha mantingut viu l'ús col·loquial de la llengua pròpia de les Illes, però molt poques persones la dominen a nivell formal (llegir i escriure); no es té consciència que es tracta d'una llengua de cultura, de ciència i amb una història compartida amb altres territoris i, a més, la producció d'obres en català o la divulgació en els mitjans de comunicació són molt escasses. A tot això cal afegir la pressió migratòria que comença a patir Mallorca des de finals dels anys 50, a conseqüència del creixement econòmic i el desenvolupament turístic. Milers de persones procedents d'altres indrets de l'Estat arriben i es troben amb una comunitat amb llengua pròpia i una tradició cultural diferent. L'estratègia que utilitza Francesc de B. Moll per frenar el procés de substitució lingüística és mitjançant l'educació; així, l'OCB es converteix en l'instrument al servei d'aquest objectiu. Per fer factible l'estratègia, dissenya un sistema d'ensenyament estructurat i gradual, que s'estén ràpidament a la població adulta, joves i mestres.

Segurament va ser una de les contribucions més importants perquè va esdevenir la punta de llança d'un canvi progressiu de la societat mallorquina, que va passar del desconeixement a un major reconeixement de la pròpia història, però no és l'única faceta en què Moll és cabdal i providencial. També afavoreix el canvi de sensibilitat dins la diòcesi de Mallorca. Durant la dècada dels anys 50 reprèn els cursos de llengua i cultura al seminari i es pronuncia a favor de la introducció del català als actes litúrgics i a la vida religiosa a partir del Concili Vaticà II, participant en la traducció d'obres del llatí al català. Mentor de Gabriel Barceló Bover (un dels impulsors del projecte de l'EMM de Manacor), l'anima a fer tota la formació en els diferents graus per convertir-se en professor de llengua (el 1972 aconsegueix el diploma que expedeix l'OCB de professorat en grau superior). I per tancar el repàs a la seva figura, no es pot oblidar que assessora en temes legals i a nivell pedagògic l'Ajuntament de Manacor per tirar endavant la proposta d'una escola municipal dedicada a l'ensenyament de la llengua catalana. Fins i tot és l'artífex del nom de la institució, que és el que li ha quedat.

2.2. Aina Moll (1930)

Filla de Francesc de B. Moll, segueix l'estela del seu pare i des de ben joveneta mostra interès i compromís a favor de la represa cultural. Té el mèrit d'haver encetat la primera experiència a Mallorca pel que fa a l'organització de classes de català en un centre d'ensenyament en plena etapa franquista. Després de finalitzar els estudis a la Universitat de Barcelona, retorna a Mallorca (1960) com a professora de francès, destinada a l'Institut Nacional Mixt Joan Alcover de Palma. Gairebé la primera setmana d'incorporació al nou centre ja planteja a la direcció la voluntat d'organitzar unes classes per ensenyar llengua catalana a un grup d'alumnes que havien manifestat interès i sol·licita poder impartir les lliçons al mateix centre.

Les classes s'inicien el 1960 i tenen continuïtat fins a 1975. Durant la dècada dels anys seixanta s'estén la figura del / de la professor/a de català per diferents localitats de l'illa, sota l'assessorament de l'OCB. Així, les alumnes d'Aina Moll es presenten a la cita anual dels exàmens de grau en llengua

[1] Entitat de caràcter privat (integrada per escriptors, polítics, professionals liberals) que durant el primer terç del s. XX va desenvolupar funcions de promoció i dinamització del món cultural en català i que es va veure obligada a desaparèixer arran de l'aixecament militar de 1936 i la ràpida victòria del bàndol nacional a Mallorca.

que l'entitat cultural fa a l'Estudi General Lul·lià, d'acord al pla que havia ideat el seu pare. Inicialment no existeix una coordinació efectiva entre el professorat col·laborador que treballa per compte de l'Obra, per tant cadascú organitza en el seu redol les lliçons tan bé com pot i sap amb els recursos existents. La professora Moll recorda que: "Agafava els llibres de mon pare, o bé l'*Ortografia*, o bé *La Lengua de las Baleares* per a les lliçons purament teòriques". També es reparteixen obres d'autors en llengua catalana, tant novel·la com poesia, deixant un marge de temps perquè, després d'una lectura detinguda a casa, exposin les seves conclusions a la resta mitjançant presentacions orals del que han llegit i es lliuren redaccions d'opinió o descriptives sobre les obres treballades. A través de la literatura es fomenta la lectura i es practica la gramàtica, l'expressió oral i també l'escrita.

Les classes no tenen cap reconeixement oficial (s'imparteixen fora de l'horari lectiu), només són tolerades i ho saben, sense fer cap publicitat, el professorat del centre, alguns pares i uns quants docents d'altres col·legis.

Sense dubte, aquella experiència significa la possibilitat d'incidir i despertar la consciència de pertinença a una identitat col·lectiva d'unes primeres remeses d'alumnes receptives i amb molt bona disposició a l'aprenentatge. De fet, d'aquells cursets surten persones que han dedicat part de la seva vida al compromís amb la llengua catalana i la seva defensa. Entre moltes d'altres, podem destacar novel·listes de la talla de Carme Riera o Maria Antònia Oliver i cantants com na Maria del Mar Bonet.

2.3. Eladi Homs Zímmer (1922-1998)

Procedent de Barcelona, aterra a Palma per motius professionals el 1954, acompanyat per la seva dona i després d'haver tingut un paper molt actiu en la reactivació de l'escoltisme a Catalunya al costat de mossèn Batlle. Precisament la seva principal contribució és liderar el procés per reintroduir el moviment escolta a Mallorca.

En Moll —a qui coneix des de fa uns anys arran d'una reunió del Casal d'Entitats Montserratines a Catalunya— l'introdueix dins del seu cercle de confiança i el convida aquell mateix any a freqüentar les tertúlies que setmanalment manté amb molts dels col·laboradors de l'obra del DCVB. A poc a poc Eladi i la seva família enforteixen els llaços que els uneixen amb moltes de les noves amistats: l'amor per la natura, la llengua i l'educació dels fills entorn a uns principis i valors cristians i marcadament diferents als que s'ensenyen a través dels òrgans de control o adoctrinament del règim, en són els principals.

A petició del mateix Moll, de les famílies que ha anat coneixent i de la insistència de Maria Ferret (la seva dona), Eladi Homs accepta formar un petit grup scout, que es posa en marxa el 1956 i que desemboca, un any més tard, en la creació de la primera agrupació escolta des de la II República. El 1958, Aina Moll assumeix la direcció dels «llobatons», que se suma al grup de joves que ja existeix i, el 1959, Maria Ferret s'incorpora com a ajudant del seu marit amb les «noies guies».

Com va succeir a Catalunya, l'Església esdevé una institució clau per facilitar el camí del moviment scout. Li proporciona recursos, locals, una infraestructura organitzativa que ja està operativa en altres regions de l'Estat i la protecció necessària durant els darrers anys del franquisme. Ara sí,

el pas següent és l'extensió i el creixement del moviment a Mallorca. Per això, en primer lloc s'inaugura l'Oficina Diocesana d'Informació i Coordinació de l'Escoltisme (1959) i Eladi Homs n'assumeix la direcció.

Aquell mateix any es produeix un altre fet crucial per entendre els esdeveniments que es produeixen a partir d'aquesta data a Manacor. Del 7 al 19 de setembre té lloc el Primer Camp d'Informació de l'Escoltisme a la Casa de la Sagrada Família de Can Tàpera, amb la finalitat de formar eclesiàstics interessats a activar unitats scouts en diferents parròquies. Precisament un dels assistents és Miquel Julià, que ràpidament es converteix en un entusiasta seguidor del mètode i s'engresca a organitzar l'agrupament Mossèn Alcover a Manacor, on està destinat com a vicari. La iniciativa la posa en marxa amb la participació i el suport de Biel Barceló. Així ens explica quina significació varen tenir per a ell les sessions formatives de Can Tàpera: «Jo era un capellà jove, volia fer coses i, és clar, varen obrir les portes de l'escoltisme i jo vaig veure el cel obert.»

Els anys seixanta són els d'expansió a l'illa: Sant Josep Obrer a Palma, Sóller, Bunyola, Manacor... Gairebé sempre en el si d'una parròquia i sota l'aixopluc del Bisbat.

El moviment juvenil i educatiu que s'engega de nou a Mallorca durant la dictadura no és només un model d'educació en el lleure alternatiu a les propostes oficialistes, sinó que incorpora tots els ingredients que Eladi Homs va aprendre al costat de mossèn Batlle. Això és, un escoltisme que haurà d'impulsar la recuperació i l'ús de la llengua i educar una nova generació de joves en el coneixement de la terra, les tradicions i la cultura. Com molt bé indica Cecili Buele, que va estar al front del Moviment Escolta i Guiatge de Mallorca en diferents períodes (anys 60 i 70): «L'escoltisme mantenia l'afany per recuperar la identitat de país. Des de la represa escolta la intenció per identificar-se amb els valors històrics, socioculturals i de participació cívica fou una constant en l'educació del moviment. Dins la formació dels al·lots i al·lotes i, sobretot, dels caps d'unitat i de les branques, sempre fou molt important conèixer i estimar la llengua mallorquina.»[2]

Una altra evidència de la relació entre el moviment escolta i la lluita per la recuperació de la identitat cultural a Mallorca la trobem en la consideració que les autoritats del règim tenien sobre les persones que lideraven i integraven l'organització, per a les quals estava conformada per gent subversiva, catalanista, separatista i radical. En alguna ocasió, es registren incidents en els quals agents policials persegueixen i vigilen algunes agrupacions. Àdhuc, arriben a fer escorcolls domiciliaris a persones rellevants del moviment com Josep M. Magrinyà, Paquita Bosch i el mateix Eladi Homs. Tot per esbrinar si l'activitat escolta es realitzava efectivament en català.

En definitiva, els principals protagonistes coincideixen a considerar que la llengua és una línia estratègica i transversal de l'activitat educativa en el lleure dins l'escoltisme dels anys 60 i 70. Polítics, ensenyants, activistes en la seva defensa tindran com a escola els agrupaments escoltes que en aquells anys previs a la transició ja educaven en els valors col·lectius i en la consciència de pertinença a una terra i un patrimoni cultural propi.

[2] Vegeu BUELE C., NADAL B. et al. (1999). Reconeixement de Mèrits '99. Papers de Sa Torre, Aplecs de Cultura i Ciències Socials, 52, Patronat EMM (Impremta Llopis), Manacor, 19. *Ibid*., 16.

2.4. Josep Gassiot i Llorenç (1910-1989)

Inspector provincial d'ensenyament mitjà del districte universitari (Catalunya i Illes Balears), entre 1957 i 1980, en l'exercici de les seves funcions, posa de manifest el seu compromís personal i ideològic en favor de la llengua, tot permetent la docència de cursos de català en centres educatius públics de les Illes Balears, on segueix vigent la prohibició del seu ús.

Influït per una infantesa i joventut vinculades a l'escoltisme, al costat també de mossèn Batlle, s'educa en l'amor per la llengua, la cultura i les idees de nació catalana. El seu pas fugaç per l'Institut d'Estudis Catalans, com a secretari de la Secció de Ciències (de 1931 a 1936) el farà coincidir amb personatges il·lustres del món de les lletres, com Pompeu Fabra o el mateix Francesc de B. Moll. El fet de militar en moviments estudiantils de rel cristiana li suposa haver de fugir de Barcelona, i no poder retornar-hi fins a la finalització del conflicte. Després d'uns anys de docència a Girona, s'incorpora al cos d'Inspecció el 1957, on roman fins a la jubilació (1980).

Durant aquest temps es manté al marge de l'activisme antifranquista que, des dels anys 60, però especialment durant els 70, es va organitzant en els àmbits polític, social i cultural. Tot i no estar d'acord amb la repressió de la llengua i l'anul·lació sistemàtica de la identitat catalana per part del règim, opta per no exposar-s'hi públicament. En canvi, utilitza la seva autoritat com a inspector d'educació per donar continuïtat a les classes de llengua catalana que tant Aina Moll, a Palma, com Gabriel Barceló, a Manacor, havien engegat a principis dels anys 60 en centres d'ensenyament reglat. Josep Gassiot coneix les dues experiències pioneres a Mallorca i lluny de sancionar-les, les reforça i impulsa. En certa manera, influeix en la carrera professional de Biel Barceló, el qual, a partir d'aquell moment, l'orienta de manera més clara vers l'objectiu de convertir-se en professor de llengua catalana, i fa possible que durant anys es desenvolupi aquella activitat sense cap obstacle per part de l'Administració educativa.

En conclusió, estem davant d'un home íntegre, compromès amb la cultura i preocupat per la millora de l'educació, que té un paper rellevant en els antecedents de l'EMM de Manacor. Un home que no es pot alliberar de viure moltes situacions contradictòries en els anys de la guerra civil i la dictadura però que utilitza la seva influència des del sistema per defensar tot allò en el que creu: la llengua, la tradició cultural i la identitat de país.

2.5. Gabriel Barceló i Bover (1936)

La seva biografia està lligada al compromís i la dedicació a la llengua i la cultura de Mallorca. La contribució més significativa ha estat el lideratge decidit per recuperar l'ensenyament del català en el municipi de Manacor durant el franquisme i la transició. Primer (1961), és l'impulsor de les lliçons de llengua al col·legi municipal d'ensenyament mitjà Ramon Llull, on està contractat com a professor de dibuix. Després, el 1965, es fa càrrec del curs de català que Miquel Julià havia iniciat un any abans a la mateixa localitat, adreçat a persones adultes i per compte de l'OCB. Des d'aleshores i fins a 1972, Barceló és l'home de l'OCB al municipi, i passen per les seves mans centenars de persones, que s'inicien per primera vegada en els rudiments de la llengua, la majoria de les quals cursa el sistema d'ensenyament per nivells ideat per Francesc de B. Moll i sota la cobertura de l'entitat cultural de

Ciutat. Amb la Llei general d'educació de 1970, el Col·legi Municipal Ramon Llull passa a formar part de la xarxa d'instituts d'ensenyament mitjà i depèn directament del Ministerio de Educación. Arriba aleshores molt de professorat d'altres indrets de l'Estat, inclosa la nova direcció del centre. D'entrada es mostren contrariats pel fet que algú es dediqui a impartir classes de català, però en veure que altres centres docents porten més de deu anys fent-ho sense cap trava administrativa, n'accepten, amb reserves, la continuïtat.

Però el 1972 els cursos de llengua a Manacor s'aturen sobtadament. Per motius personals i econòmics el professor Barceló abandona la feina a l'institut. Després d'algun intent perquè les classes prossegueixin, finalment s'interrompen a mitjan curs acadèmic, la qual cosa provoca un malestar general en l'alumnat, que en molts casos esperava examinar-se al juny dels nivells elemental, mitjà o superior.

Aquest malestar, unit al fet que l'OCB passa per uns moments complicats per causa de la tresoreria i no pot fer-se càrrec dels costos que suposa estendre la xarxa d'ensenyament a la part forana, anima a Biel Barceló, Josep Maria Fuster i Josep Maria Salom a presentar a l'Ajuntament de Manacor una proposta per a la creació d'una escola pública, dedicada a l'ensenyament de la llengua i la cultura pròpia de les Illes. No sense dificultats, l'EMM finalment és aprovada i s'inaugura un 22 d'octubre de 1973. Per decisió unànime del patronat, principal òrgan de govern, Biel Barceló és nomenat professor i director del nou centre.

En molt poc temps l'escola es converteix en un referent de la comarca en el procés de transformació de la realitat i la societat en qüestions de cultura i llengua. Tant és així que el consistori manacorí és un dels primers en crear un servei de normalització lingüística adreçat a la ciutadania per tal de fomentar el canvi de noms en carrers o en els rètols de botigues, comerços i negocis. (1979). La persona que guanya la plaça de funcionari és Biel Barceló, que a partir d'aleshores compagina la seva tasca a l'EMM amb les funcions d'assessor del Servei de Normalització Lingüística durant pràcticament trenta anys, fins a la seva jubilació el 2001.

D'ell diu Aina Moll que «va ser l'home que necessitava Manacor per la pervivència de la llengua en moments difícils». En qualsevol cas, és inqüestionable que el procés per recuperar la identitat i la llengua al municipi ha anat lligat durant més de cinquanta anys a la seva trajectòria vital i professional. Un home íntegre que es va sumar molt prest a l'estratègia de Moll en favor de l'educació com a mitjà per recuperar la consciència col·lectiva i la identitat com a poble.

2.6. Miquel Julià i Prohens (Felanitx, 1927)

El seu pas com a vicari de la principal parròquia de Manacor des de finals dels anys 50 i fins a la meitat de la dècada dels anys 60 és fonamental per situar dos dels moments clau per al procés de reactivació de l'ensenyament de la llengua al municipi.

El primer d'aquests moments és la seva iniciativa a l'hora de posar en marxa el moviment escolta el 1959, amb el suport de Biel Barceló i Jaume Melis. Influït pel curset que Eladi Homs havia organitzat just un any abans per estendre l'escoltisme a través de la vida parroquial, decideix encetar

l'experiència amb dos grups de joves i un grups de llobatons. En efecte, l'activitat s'emmarca en la seva funció pastoral, però lluny de fer proselitisme religiós, representa una oportunitat diferent, engrescadora i de presa de consciència per al jovent d'una capital de comarca on hi ha pocs canvis i tot hi arriba en comptagotes.

Inicialment no es planteja com un instrument de lluita i en defensa de la llengua catalana, però la realitat és que la vida dins l'agrupació es viu en català, totes i cada una de les activitats: excursions, acampades, descobertes, xerrades, jocs al camp... que s'hi organitzen es fan en aquesta llengua. I el diari on es plasmen les aventures i desventures també resta escrit íntegrament en català. D'una manera o d'una altra, és una escola de vida que desperta la consciència i la identitat lingüística de molts i moltes joves, alguns dels quals passen de l'escoltisme a participar com a alumnes de les classes de llengua, fins i tot a formar part de l'equip de professorat de l'EMM durant la primera etapa de singladura.

El segon moment que cal destacar fa referència al primer curs de català a Manacor, adreçat principalment a adults i seguint uns certs criteris formals quant a horari, continguts i proves de nivell organitzat sota l'aixopluc de l'Església, el 1964, i de la mà de mossèn Miquel Julià, sent Jesús Enciso encara bisbe de Mallorca. I, per tant, en el marc d'una diòcesi favorable a la política de castellanització de tota la comunitat cristiana.

Amb pocs recursos i amb una didàctica molt rudimentària, però impulsats per un voluntarisme i una elevada motivació, es van superant les dificultats, s'obtenen resultats positius i una assistència regular (entre 25 i 30 persones) al llarg de tot el curs.

Des del primer any l'alumnat s'examina a Palma a través de les proves organitzades per l'Obra, que és qui valida l'acció formativa i assessora Miquel Julià en el contingut pedagògic. A la fi de cada edició els seus membres baixen a Manacor i s'organitza una gran festa amb la recepció de diplomes acreditatius —sense cap valor oficial. Com ja s'ha apuntat abans, Biel Barceló assumeix l'organització del curs a partir de 1965 i el consolida fins a 1972. Ja a partir de l'any següent s'integra en l'oferta educativa de l'EMM.

Així doncs, podem afirmar que la importància de la primera experiència d'ensenyament de la llengua en població adulta organitzada per mossèn Julià rau en el fet de convertir-se en la base sobre la qual es posen els fonaments de la futura institució municipal. Indica una direcció a seguir, adreçat a un col·lectiu, l'adult, que finalment, quan el català s'implanta com a matèria obligatòria als centres educatius, és el que conforma el seu alumnat durant les quatre dècades següents.

El recorregut de Miquel Julià és com el de moltes persones dins l'Església de la darrera etapa franquista. El seu posicionament és compartit per un sector cada cop més important en nombre dins la diòcesi, que es mostra clarament a favor d'una institució més propera a la gent, sensible a les necessitats i dificultats socials i econòmiques que pateix, i preocupat per retornar la llengua catalana a la vida parroquial i religiosa. En aquest grup hi trobem també Pere Llabrés, Jaume Santandreu, Pere Orpí, Pere Xamena, Rafel Ginard, etc. Tots ells comparteixen l'objectiu de transformar una institució tradicionalment molt immobilista i assentada al costat del poder polític i econòmic.

2.7. Josep M. Fuster (Manacor, 1937)

Fill d'apotecari i professor de carrera, retorna de Madrid, un cop finalitzats els estudis de filosofia i lletres (1962), i s'incorpora a la funció docent en el col·legi municipal Ramon Llull. Allà coincideix amb Biel Barceló i amb Pere Galmés, dos personatges clau en tota aquesta història. Precisament aquest darrer l'elegeix com a regidor del consistori de Manacor durant el període en què és alcalde.

El mèrit i la contribució de Josep M. Fusté els trobem en el fet de defensar i proposar en un ple municipal (7 de juny de 1973) la conveniència de crear una escola destinada a l'ensenyament de la llengua i la cultura de Mallorca, amb cobertura i finançament de l'administració local.

Els llaços d'amistat que l'uneixen a Biel Barceló i el compromís a favor de la recuperació i l'ús del català en tots els àmbits de la vida social,[3] fan que s'impliqui personalment en el procés de constitució de l'EMM.

Juntament amb Biel Barceló i Josep M. Salom, presenta un primer esborrany al regidor de Cultura el mes de desembre de 1972, que es manté en estudi, però sense resposta, durant sis mesos. Probablement aquesta iniciativa no és una prioritat per a la comissió de Cultura i per això no avançaven les negociacions. Però la valentia i decisió de Josep M. Fuster fan que el procés es reactivi i que el consistori es pronunciï. No és un debat fàcil però s'ha de reconèixer que una part majoritària de l'equip de govern, encapçalada pel Pere Galmés, dona suport a la proposta, que s'aprova, a l'espera de ser ratificada pel govern central.

2.8. Pere Galmés (1918-2010)

A més de professor del col·legi municipal Ramon Llull de Manacor durant les dècades dels anys 60 i 70, és també alcalde del municipi entre 1970 i 1975, coincidint amb la darrera etapa del franquisme. Malgrat formar part de l'estructura de poder del règim —recordem que un batle era un càrrec de confiança nomenat pel governador civil—, la seva acció de govern al front del consistori es caracteritza per una intensa transformació de la xarxa educativa i cultural del municipi. Durant aquest període gestiona, juntament amb el director provincial d'Educació, la construcció del col·legi públic encarregat d'impartir l'Educació General Bàsica, Es Canyar, l'ampliació del col·legi de Porto Cristo, la creació d'una escola nova a Son Macià (ambdós nuclis pertanyen al municipi de Manacor) i l'evolució i conversió del col·legi Ramon Llull en un institut nacional mixt d'ensenyament mitjà. A més a més, coordina amb el capità general (Antoni Pasqual Galmés) perquè part dels terrenys que l'exèrcit té al quarter militar de Manacor siguin cedits per construir-hi un altre centre educatiu, el col·legi Simó Ballester, que en pocs anys es fa realitat.

Sense oblidar que aquest consistori també és el que dóna el vistiplau a projectes com l'Escola Municipal de Música (1972), l'Escola Municipal de Mallorquí (1973) i la biblioteca, trobant la sensibilitat necessària de molts dels membres que formen part del govern local.

[3] També impulsa una iniciativa municipal perquè els premis literaris de Manacor (1972) s'atorguin només a obres escrites en català.

3. APORTACIONS INSTITUCIONALS

Si bé fins ara s'han presentat algunes de les persones clau per entendre un procés que parteix d'un àmbit territorial més general a un altre de més local i concret, anem ara a relacionar algunes de les institucions i organitzacions des d'on aquestes mateixes persones o d'altres afins actuen per fer realitat el gir i que Mallorca recuperi, en part, la tradició cultural i la llengua catalana tant en l'ensenyament com en les institucions públiques sorgides de la transició democràtica.

3.1. L'OCB

El 21 de desembre de 1962 es constitueix formalment l'OCB, després de diverses reunions dirigides per Francesc de B. Moll amb persones de la seva plena confiança, algunes de les quals ja havien participat en les comissions i els secretariats del Diccionari. S'engega el projecte seguint el model d'Òmnium Cultural i en primera instància s'estableix una estructura d'organització interna formada per la figura d'un president i una junta directiva, encarregades de dissenyar les línies estratègiques i la planificació operativa de l'activitat.

El primer president, elegit a proposta de Moll, fou Miquel Fortesa, acompanyat d'una junta integrada per deu persones més.

Pel que fa als objectius principals i reptes de l'Obra, en destaquem alguns que ja estan presents en el seu naixement:

- Sensibilitzar la població de les Illes respecte de la unitat de la llengua i d'una identitat cultural pròpia, però també compartida amb la resta dels països catalans.

- Promoure i fer divulgació de la cultura de Mallorca i de les Illes Balears (sobre literatura, història, art...).

- Estendre l'ensenyament de la llengua catalana a tota la població: infants, joves i adults.

- «impulsar i fomentar estudis literaris, històrics i lingüístics; la celebració de concursos per a premiar obres literàries o artístiques; la subvenció de llurs publicacions o edicions; i qualssevol altres activitats anàlogues o concordants relacionades amb les formes d'expressió autòctones de les Illes Balears».[4]

Així com es va fent evident l'esgotament del règim, l'OCB és més conscient de la necessitat d'influir en els actors polítics i socials de la transició amb la finalitat de situar la qüestió de la llengua i la cultura en el debat preautonòmic, com havia fet l'ACM quaranta anys enrere.

Ara bé, la principal aportació de l'entitat és l'extensió d'un sistema d'ensenyament (1963) estructurat per nivells i caracteritzat per:

[4] Vegeu Salom Abellán, E. (2013). L'Obra Cultural Balear i l'educació: els primers cursos de llengua i literatura catalana organitzats per l'entitat (1962-1969). Educació i Cultura: revista mallorquina de Pedagogia, vol. 24, p. 193-212 (p. 196).

- Una oferta gradual, amb un curs elemental, mitjà i superior de llengua.

- Una proposta de formació superior per assolir els nivells de professorat de català seguint la mateixa estructura anterior, obert a alumnat adult, però especialment dirigida a mestres i professorat.

- L'obtenció d'un títol acreditatiu del grau de competència, que malgrat no tenir reconeixement oficial s'espera que en un futur serà reconegut per l'Administració educativa.

- Una possibilitat de continuïtat garantida, és a dir, que l'alumnat es pot formar any rere any fins a assolir el nivell òptim o el desitjat, d'acord al temps de dedicació que cadascú hi pot destinar.

Finalment, és un encert l'organització de conferències com a complement a l'ensenyament de la llengua i la introducció de continguts de la història de Mallorca —i dels països catalans—, a fi d'augmentar la consciència d'identitat compartida. No seran poques les persones que s'allunyaran del discurs dominant del Movimiento Nacional a partir dels coneixements adquirits en els cursos de l'Obra, que ensenyen una realitat molt diferent a la que s'aprèn a l'escola franquista.

Aquest sistema perdura pràcticament fins ben entrada l'etapa democràtica, quan el català s'incorpora com a assignatura del currículum escolar i els cursos de llengua són absorbits per l'oferta d'escoles d'adults, departaments de normalització lingüística municipals i els centres de formació del professorat que es despleguen durant els anys 80 i 90.

3.2 L'Estudi General Lu·lià

Es tracta d'una institució que neix el 1951 dedicada a la docència i la investigació i que des del principi té l'objectiu aproximar els estudis universitaris a Mallorca. De fet, el 1959 es crea la Càtedra Ramon Llull, adscrita als estudis de Filosofia i Lletres de la Universitat de Barcelona i, uns anys més tard, el 1972, es converteix en la seu d'aquests mateixos estudis encara delegats.

Josep Maria Thomas, advocat, escriptor i una persona molt propera al règim franquista, n'és un dels principals impulsors i el que posa la seu de la institució al servei de l'OCB. Gràcies a la cobertura de l'Estudi General Lul·lià es poden desplegar la majoria d'activitats, ja siguin cursos de llengua, ja siguin conferències de caràcter cultural, sense persecucions o especials dificultats per part de les autoritats polítiques durant més de vint anys (Borja Moll hi comença a impartir cursets de llengua l'any 1953 i a partir de 1962 l'OCB en continua la tasca).

3.3. L'Escola d'Estiu de Mallorca

El col·lectiu de mestres Rosa Sensat, constituït com a tal l'any 1965, impulsa la represa de l'EE i organitza la primera edició a Barcelona el 1966. L'objectiu principal és establir un espai de trobada per reflexionar sobre la pràctica docent (la didàctica i els principis pedagògics que s'apliquen a l'ensenyament) i així poder millorar-la i transformar-la. Des del primer moment, el compromís amb la llengua i la recuperació de la identitat cultural impregna tota l'activitat. De fet, una de les

característiques més destacades del seu posicionament ideològic és, sens dubte, la defensa sense embuts d'una escola pública forta, democràtica i en català.

A la primera edició hi participa també un grup de mestres de les Illes Balears. Inquiets i compromesos, la majoria han viscut l'experiència de l'educació activa mitjançant el moviment escolta de la mà d'Eladi Homs Zímmer. Animats per l'interès i la utilitat de les primeres edicions a Catalunya, s'engresquen en l'organització d'una experiència semblant a Palma l'any 1968.

Val la pena recordar que dins l'oferta formativa dels primers anys s'inclouen conferències i sessions magistrals relacionades amb la cultura i sobre la llengua. Francesc de Borja Moll i Marta Mata dicten, en l'edició de 1968, una conferència titulada «El problema del bilingüisme a l'escola», mentre Josep M. Llompart n'imparteix un altra sobre literatura de Mallorca.

Durant tres anys, de 1972 a 1975, i per diferents motius no s'organitzen cursos de l'EE. La reactivació, després d'aquest breu recés, arriba en el moment en què l'OCB i el seu Secretariat Pedagògic es posen al capdavant d'una nova edició, l'estiu de 1975. Entre les activitats que s'hi programen s'inclou el tractament de les llengües i la introducció del català a l'escola, com no pot ser d'una altra manera. Pendents d'un decret[5] que permeti la introducció del català a l'ensenyament, existeix la preocupació per anticipar la feina i preparar el món docent de les Illes Balears per tal que es posi a favor del canvi legislatiu i, a més, que sigui capaç d'implementar-lo.

A partir de 1979 el nou sindicat majoritari de professors de les Illes Balears, STEI, assumeix la funció de continuar organitzant els cursos de reciclatge i formació del professorat, no sense polèmica, doncs es posa en dubte l'essència i l'esperit de l'EE, que, per la naturalesa del seu origen, havia de ser dels mestres i estar lliure d'influències polítiques i partidistes.

De seguida veurem el paper que assumeix l'EMM, a petició de l'OCB, per assolir el repte de reciclar i capacitar els mestres i el professorat en la didàctica de la llengua catalana. Però abans de tancar aquest apartat, volem apuntar només alguna reflexió a fi d'encaixar les peces del plantejament inicial: sembla que els fets dibuixen un escenari en el qual la difícil tasca de recuperar l'ús oficial del català, estenent l'ensenyament de la llengua a tot arreu i a totes les capes de la societat, s'incardina amb els moviments més progressistes[6] que reivindiquen el canvi social, polític i educatiu a les acaballes del franquisme i durant la transició. Els professionals de l'ensenyament representen aquesta voluntat transformadora que es respira a les Illes Balears durant aquells anys i l'EE té un paper molt important a l'hora d'introduir i contagiar el germen necessari per al canvi de posicionament ideològic entre el col·lectiu docent.

[5] Amb el Decret del MEC sobre la incorporació de les llengües natives (1975), l'OCB veu l'oportunitat que estava esperant per arribar a la població més jove, dels quals dependrà la continuïtat de la llengua en les properes dècades i s'engresca en la formació del professorat.

[6] També s'hi posarà a favor el sector més progressista de l'Església mallorquina i les associacions de veïns, sorgides a Palma durant els anys 60 per reivindicar millores en els condicions de vida (habitatges dignes, serveis bàsics a les barriades…), que col·laboraran amb l'OCB en l'organització de cursos de català pensats per a la població nouvinguda que s'instal·la sistemàticament a les zones més vulnerables del territori de Ciutat.

3.4. L'EMM de Manacor

Per acabar el repàs de les organitzacions i entitats que treballen conjuntament per la promoció de la cultura i la normalització de la llengua catalana a Mallorca ens centrarem en la primera escola que es constitueix a tal efecte, promoguda per una institució pública, l'Ajuntament de Manacor, i destinada a combatre determinades polítiques franquistes respecte a l'ús i l'ensenyament del català vigents encara durant els darrers anys de la dictadura. És la primera escola d'aquestes característiques que es registra en tot el territori de parla catalana i aquest fet constitueix un mèrit per ell mateix. S'ha de dir, però, que la situació política, social i econòmica de principis de la dècada dels anys 70 és molt diferent als primers vint anys de govern d'un règim que havia exercit un control social amb mà de ferro. Amb una classe mitjana emergent, que reivindica canvis socials i educatius amb rapidesa, una societat civil més activa i organitzada que surt al carrer per reclamar drets, llibertats i canvis polítics en molts indrets del país, i una institució, l'Església espanyola, que es divideix entre una base social més compromesa i una jerarquia majoritàriament reaccionària i conservadora, és més fàcil entendre i interpretar una iniciativa que hauria estat impensable només quinze anys abans. El fet de tractar-se d'un municipi de la part forana de Mallorca on no hi ha un temor real al sorgiment de moviments polítics nacionalistes també hi ajuda. Serveixi d'exemple i de contrast la iniciativa d'un dels regidors de l'Ajuntament de Barcelona, Soler Padró, que hi presentà una proposta amb un cost de 50 milions de pessetes (1975) perquè l'àrea d'Educació del consistori posés en marxa classes de català. Nou regidors hi votaren a favor i divuit en contra. Per tant, és evident que hem de tenir present la variable territorial, sense restar gens de valor a la decisió del consistori de Manacor.

Així doncs, tenim una institució que es posa en marxa l'octubre de 1973, amb un pressupost molt limitat, la qual cosa no li permet disposar d'una seu pròpia, una estructura de govern que depèn del batle de torn i que, en darrera instància, pren les decisions més significatives relacionades amb l'Escola, un patronat conformat per una representació plural de la societat (el regidor de cultura, membres de l'OCB, del món de l'ensenyament, d'entitats financeres i caixes d'estalvi, representants de la societat civil manacorina de reconegut prestigi...), però amb un nivell de participació real molt baix pel que fa a les reunions periòdiques. I, finalment, una direcció que des del primer any assumeix Gabriel Barceló, alhora que es fa càrrec de la resta de tasques pròpies de l'Escola: la gestió administrativa i econòmica, la preparació i docència dels cursos i la planificació del futur, i tot plegat treballant només a temps parcial. És a dir, la inauguració de l'EMM és sense dubte una fita cultural de primer ordre per al municipi, però el funcionament diari posa en relleu que el trajecte cap a la consolidació no serà gens fàcil i que la lluita per superar aquestes i algunes dificultats més hi seran presents durant molt de temps.

Conèixer algunes de les contribucions de l'Escola al municipi i a la comarca de Llevant de Mallorca ens pot ajudar a situar el paper real d'una institució que es convertirà en una extensió de l'OCB, però amb entitat pròpia, i que formarà part d'una estratègia conjunta a nivell insular, la qual cosa permetrà passar de la indiferència o el desconeixement col·lectiu a la defensa i la reivindicació de drets concrets. A continuació se relacionen les aportacions més rellevants de la primera etapa:

- **Construir en poc temps una oferta educativa molt ben estructurada** seguint les recomanacions pedagògiques de l'OCB, que permetrà donar continuïtat durant molt temps a cursos de nivell, principalment adreçats a població adulta i en horari nocturn.

- **La introducció dels cursos de català en els centres d'ensenyament**: el primer pas legislatiu que es fa en una direcció positiva és el Decret de 30 de maig de 1975, a través del qual el Ministerio de Educación y Ciencia: «Regula la incorporación de las lenguas nativas en los programas de los centros de educación preescolar y general básica.»[7]

Es tracta d'una via legal que fomenta l'aparició de diferents iniciatives d'ensenyament de la llengua autòctona en les regions de parla catalana, però sense dotar-la de la mateixa consideració que la resta d'assignatures del currículum i, per descomptat, oferint-lo només de manera voluntària. L'OCB veu aquí l'oportunitat que esperava i adapta una proposta pedagògica específica per començar la introducció en el sistema educatiu. El resultat és un model de formació gradual conformat pels següents cursos: preparatòria I (9 anys), preparatòria II (10 anys), preparatòria III (11 anys), grau elemental (12), grau mitjà (13) i grau superior (14). Aquest és el model que l'EMM segueix per introduir el català en els centres educatius del municipi de Manacor. Per fer-ho possible s'aprova un increment molt significatiu del pressupost, la incorporació de molts mestres en condició de col·laboradors i, per descomptat, un increment exponencial de l'alumnat. Des de 1975 fins a 1979 (moment què el català passa a ser assignatura obligatòria del currículum escolar a les Illes Balears) l'equip docent de l'Escola fa un esforç immens per arribar a tots els centres privats i públics, d'ensenyament primari i secundari del municipi. La nova institució educativa s'anticipa als canvis legals i posa les bases per a una acceptació plena, de tal manera que quan es promulga el Decret de bilingüisme (MEC, 1978), ja es compleixen unes condicions de normalitat en relació amb aquest fet, sense resistències de cap tipus.

- **La formació de mestres i professorat**: ha estat una línia d'acció puntal en tot el procés, en la qual, tant la direcció de l'OCB com de l'EMM centren els seus esforços. A més dels cursos en llengua adreçats a professorat que es fan any rere any dins l'oferta educativa nocturna, s'hi promouen accions paral·leles adreçades específicament al col·lectiu de mestres que es troben en actiu en el mateix municipi. Ja des del curs de 1974 s'organitzen accions formatives per correspondència o presencials però intensives i de curta durada, durant els mesos d'estiu, amb l'objectiu de preparar com més professionals de l'educació millor, davant l'expectativa de canvis legislatius imminents. A partir de 1975, la tasca de formació i coordinació s'intensifica, alhora que el Secretariat Pedagògic de l'OCB assumeix l'organització de l'EE de Mallorca dedicada al reciclatge del català. Entre totes dues organitzacions fan possible que una part molt important del col·lectiu docent estigui en condicions d'assumir les primeres passes del procés de normalització a l'escola en plena transició democràtica.

- **La participació en plataformes de coordinació**: la idea d'anar construint país, recuperant identitat i fer-ho mitjançant una estratègia conjunta que passa principalment per l'educació com a instrument de canvi no és pas una idea exclusiva de l'EMM ni de l'OCB, tot i que les dues lideren, amb molta sintonia, el procés que es viu a Mallorca. És una necessitat i una finalitat compartida en el conjunt dels territoris de parla catalana. Cal una estructura supraterritorial que es reuneixi per tal de «coordinar les activitats de planificació de l'ensenyament de la

[7] Vegeu el Decret 1433/1975, de 30 de mayo, por el que se regula la incorporación de las lenguas nativas en los programas de educación pre-escolar y general básica (B.O.E. 156/75, de 1 de julio de 1975).

llengua, la seva expansió, etc., promovent la formació del professorat per assolir un nivell tècnic, adequat i homogeni, afavorint el disseny i elaboració de material pedagògic adreçat al progrés de l'ensenyament de la llengua i de l'escola arrelada al medi.»[8]

Aquesta és la missió de la Coordinadora d'Ensenyament i Llengua (1976) que integra les principals organitzacions dedicades a la promoció de la cultura i la llengua catalana (Òmnium Cultural, Acció Cultural del País Valencià, OCB i l'EMM). Els seus mecanismes de representativitat i participació estableixen la designació per part de cada regió d'una delegació formada per experts i persones altament implicades en els objectius de treball. Aquestes delegacions es reuneixen un o dos cops l'any per marcar l'estratègia i coordinar l'acció. En el cas de les Illes Balears, la delegació està conformada habitualment per membres de l'OCB i l'EMM.

En paral·lel, l'any 1979 sorgeix la Comissió per a l'Ensenyament i Normalització del Català (en endavant, CENC), fruit de la reestructuració del Secretariat Pedagògic de l'OCB i, per tant, estretament vinculada a ella. Es tracta d'una associació de caràcter educatiu, que té per missió coordinar totes les persones i entitats que tinguin per objectiu la normalització del català tant a l'escola com en altres àmbits de la vida social a les Illes Balears. El CENC, en essència, és un organisme no oficial que es nodreix fonamentalment de mestres i professors implicats amb la seva missió.

- I per acabar, **el Cicle d'Extensió Cultural (CEC)**: una iniciativa de l'Escola per difondre coneixements sobre diferents disciplines relacionades amb la història, la geografia, la literatura, el folklore... adreçat no només a l'alumnat matriculat als cursos de llengua sinó també a qualsevol ciutadà interessat en la programació del seu contingut. Per això s'opta per un format de conferència magistral oberta al públic i en horari nocturn. L'assistència ronda les cinquanta persones per sessió. Al llarg del primer curs (1973-1974) es planifiquen 3 sessions, amb experts i persones reconegudes en la seva especialitat. A partir de 1977 es fa evident que el complement que suposa el CEC és insuficient per proporcionar una bona formació a l'alumnat de l'Escola, en conseqüència es decideix incloure un curs transversal de cultura (una hora setmanal) per complementar l'oferta educativa en horari nocturn. El cicle, per la seva banda, es continua reeditant fins a la meitat de la dècada dels anys 80, moment què la participació comença a baixar i es dóna pas a noves iniciatives i activitats.

Si bé aquestes són algunes de les aportacions més destacades de la primera etapa, anem a veure ara, i de manera gairebé esquemàtica, algunes dades d'impacte i llegats concrets de l'EMM, fruit de la intensa activitat que té lloc entre 1973 (any de naixement) i 1979 (any de la introducció del català com a assignatura obligatòria al currículum oficial escolar).

- S'hi formen en només cinc anys més de sis mil persones entre nens/es, joves i adults del municipi de Manacor.

- Durant aquests cinc anys es passa d'un sol professor adscrit a l'Escola a cinquanta-set professionals, entre professorat contractat, col·laborador estable i col·laborador puntual.

[8] Patronat Escola Municipal de Mallorquí. EMM, Memòria curs 1976-77. Ajuntament de Manacor, mecanografiat. Manacor, 1977, Signatura 854/ 3 de l'AMM, 33.

- S'estableix el dia 2 de febrer de cada any com la festa de mossèn Antoni M. Alcover, amb motiu de la data del seu naixement i per reforçar el valor simbòlic de la seva figura en el municipi, així com la transcendència de la seva obra en el conjunt dels països catalanes. Des d'aleshores i fins a la data es fa un reconeixement de mèrits distingint cada any una persona diferent que hagi contribuït amb els seus actes o amb la seva tasca a promoure la llengua i la cultura autòctones.

- Es veu la necessitat per crear un servei de normalització lingüística al municipi (1979), un dels primers aprovats a Mallorca i impulsat per una administració local.

4. CONCLUSIONS

- Cal reconèixer la contribució no tan sols de les persones que lideraren el procés per a la recuperació del rol social i educatiu de la llengua a Mallorca sinó també la d'altres persones, vinculades o amb responsabilitats dins el règim, que amb la seva complicitat i suport el facilitaren.

- Des d'una mirada retrospectiva, queda evidenciat l'encert de l'estratègia utilitzada pels homes i dones que encapçalaren el procés. Optar per l'educació, per la feina diària, a través dels cursos d'ensenyament de llengua i cultura, sense una gran exposició mediàtica, rebutjant l'enfrontament amb les autoritats del govern civil, s'ha demostrat que va ser un aposta encertada i eficaç per als objectius que es volien aconseguir.

- El procés va aglutinar grups i persones progressistes que durant la darrera etapa de la dictadura i en els anys de la transició es varen pronunciar públicament pel canvi polític, la igualtat d'oportunitats, la justícia social i la transformació de la societat, incloent-hi també entre les seves reivindicacions el reconeixement dels drets lingüístics i culturals diferenciats.

- Segurament el fet que es donés la singularitat d'una institució com l'EMM en un municipi com Manacor, no és un fet casual, més bé tot el contrari. Es tracta de la localitat que va veure néixer mossèn Antoni M. Alcover, fet al qual s'afegeixen el record d'una postguerra molt cruenta amb fortes represàlies als moviments d'esquerra i fidels a la República i un ressorgiment cultural durant els anys 60, amb figures del món literari destacades com Jaume Vidal i Alcover, Guillem d'Efak i Miquel Àngel Riera, entre d'altres. Tot plegat va poder influir en la decisió del consistori a l'hora d'aprovar la iniciativa d'una escola d'aquestes característiques.

- Es demostra com les persones, la seva iniciativa i la voluntat de canvi orientada a l'acció pot passar per sobre de les grans estructures de control i de govern per obrir escletxes i provocar canvis, com ho evidencien biografies destacades (Francesc de B. Moll, Aina Moll, Biel Barceló...).

- Fins ara hem intentat exposar de manera sintètica el camí que va fer el poble mallorquí des del desconeixement al reconeixement, des de la prohibició a la reivindicació i l'oficialitat, des de l'analfabetisme a l'educació i al domini de la llengua pròpia, de la mà d'un grapat de persones i organitzacions que varen tenir la visió i encertaren l'estratègia. Avui, les Illes Balears es troben

de nou davant un nou encreuament, la lluita ja no és per recobrar uns drets i normalitzar un fet, sinó per no retrocedir en els avanços assolits després de trenta-set anys de democràcia. Tant de bo, els homes i les dones que tenen la responsabilitat de liderar aquest procés polític, social i cultural tinguin èxit en la seva missió.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Acta de la proposta d'una Escola Municipal de Llengua, llibre d'actes del Ple de l'Ajuntament de Manacor, sessió del 7 de juny de 1973, p. 11, signatura 733/1, AMM.

Alomar i Canyelles, A. (2004). La repressió franquista de la llengua i la cultura catalanes a Mallorca. Pagès i Blanch, P. (coord.). *Franquisme i repressió, la repressió franquista als Països Catalans (1939-1975)*. València: Publicacions de la Universitat de València, 159-180.

Bassa, R. i Oliver, M. (1997). *Les Escoles d'Estiu de Mallorca (1968- 1996)*. Palma: Edicions Ferran Cintes.

Borja Moll, F. (1975). *Els altres quaranta anys: 1935-1974*. Palma: Moll.

Cerdà, M. (1999). *L'Escoltisme a Mallorca (1907-1995)*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Decreto 1433/1975, de 30 de mayo, por el que se regula la incorporación de las lenguas nativas en los programes de educación pre-escolar y general básica (BOE 156/ 75, de 1 de julio de 1975).

Fullana Puigserver, P. (2004). L'Església de Mallorca durant el darrer franquisme: repressió, resistències i canvis (1960-1975). Pagès i Blanch, P. (coord.). *Franquisme i repressió, la repressió franquista als Països Catalans 1939-1975*. València: Publicacions de la Universitat de València, 243-257.

GRAVACIÓ FETA A: AINA MOLL MARQUÈS, 9 de mars de 2006, al seu domicili del camí des Terrer Blanc, Polígon 11, parcel·la 19. Biniali.

GRAVACIÓ FETA A: GABRIEL BARCELÓ BOVER, dissabte 9 d'abril de 2005, al seu domicili del carrer de la Ronda de Felanitx, 69, Manacor.

GRAVACIÓ FETA A: MIQUEL, XAVIER I JOSEP GASSIOT I MATAS, dimecres 26 de febrer de 2014, al domicili de Miquel Gassiot i Matas de l'avinguda Vallcarca, 150, 2n, 2a, Barcelona.

Llibre d'Actes del Patronat de l'Escola Municipal de Mallorquí, Manacor de 17 d'octubre de 1973 a 28 de juliol de 1987, pàgines de la 2 a la 62, manuscrit i mecanografiat, signatura 20/5 de l'AMM.

Julià, M. (2003). *Clarobscurs. L'església dels mallorquins*. Palma: Documenta Balear.

March i Manresa, M. i Sureda i Garcia, B. (2006). *50 anys d'escoltisme a Mallorca, 1956-2006*. Palma: Di7 Edició.

Marí Mayans, I. (2011). Òmnium Cultural: 50 anys al servei de la llengua, la cultura i el país. *Estudis Romànics*, 35, 637-638.

Ambients com a filosofia educativa. Experiència de l'etapa d'infantil

Esther Zarrias

Sandra Icasuriaga

RESUM

Aquest article presenta una experiència pedagògica al segon cicle d'educació infantil, a partir d'una mirada educativa renovada, activa i viva, en què els infants són els vertaders protagonistes del seu aprenentatge i del seu creixement personal. Al mateix temps, posa de manifest les fonamentacions pedagògiques i curriculars que la sustenten.

RESUMEN

Este artículo presenta una experiencia pedagógica en el segundo ciclo de educación infantil, desde una mirada educativa renovada, activa y viva, en la que los niños son los verdaderos protagonistas de su aprendizaje y de su crecimiento personal. Asimismo, pone de manifiesto los fundamentos pedagógicos y curriculares que lo sustentan.

1. INTRODUCCIÓ D'UNA NOVA MIRADA

L'experiència que avui reflectim en aquestes pàgines té lloc al cicle d'educació infantil de l'Escola Pública Es Puig de Lloseta.

Fruit de la necessitat de reflexionar sobre la trajectòria que portava a terme el nostre cicle d'educació infantil, ens vàrem aturar a valorar la tasca docent que havíem desenvolupat fins ara i les vivències que possibilitàvem als infants. Llavors concloguérem que el nostre gran repte era crear a les nostres aules una educació oberta, participativa, activa, vivencial i que plantegés una metodologia basada en el desenvolupament global dels infants i amb respecte a les seves lleis internes.

Per tal d'assolir tots aquests objectius, ens plantejàrem elaborar nous camins d'aprenentatge. En el nostre cas, hem trobat la resposta en la metodologia i filosofia d'ambients de treball.

A continuació, exposarem la nostra humil experiència en aquest àmbit. Experiència que evoluciona i es modifica, segons les necessitats dels infants, així com també, segons els processos evolutius de les pròpies docents d'aquest cicle.

2. COM CONCEBEM ELS AMBIENTS?

Nosaltres entenem els ambients com uns espais temàtics en què poden conviure diversos llenguatges en microespais, un lloc de trobada on poder somiar i crear, uns espais per organitzar els pensaments, per gestionar i prendre decisions, per construir i compartir experiències, un temps per esbrinar totes les possibilitats expressives que l'infant guarda al seu interior. En definitiva, un espai i un moment perquè els nins i nines explorin i conquereixin el món.

Des de la nostra mirada, per portar a terme el treball per ambients, cal donar força importància al temps, al temps de qualitat, al temps d'aprenentatge, al temps per observar, al temps per explorar, al

temps per a les persones que els conformem, és a dir, el temps per SER. Només d'aquesta manera els nostres infants podran desenvolupar-se plenament i amb respecte a la seva pròpia essència. En relació amb el concepte del temps, hem de dir que compartim l'opinió de l'autor J. Domènech, (2009) quan diu: «Pensant l'educació com una activitat lenta per naturalesa, i donant a cada persona els temps que necessita per aprendre amb sentit».

La filosofia dels ambients és per a nosaltres l'art de viure, és a dir, espais reals que no tenen com a objectiu acumular sabers, sinó vivenciar experiències en un món real que es construeix i evoluciona al llarg de tota la vida, perquè la vida, ja és purament aprenentatge i les nostres aules són vida i n'estan plenes.

Un dels eixos vertebradors del treball per ambients és el seu caire sensorial. Concebem que abans de realitzar un aprenentatge purament intel·lectual és imprescindible haver experimentat i sentit. Sentir serà el que ens permetrà bussejar en la profunditat de la nostra persona, per després tornar a surar a l'exterior, i així aprendrem a regular-nos.

«L'infant que ha fet servir els materials sensorials ha adquirit a la vegada una modificació i habilitat de moviment de la mà, i un refinament en la percepció dels estímuls sensorials del ambients. Aquest mateix ambient s'enriqueix a mesura que cada vegada és més capaç de percebre diferències més subtils en les coses, perquè les coses que no es perceben és com si no existeixen» (Montessori, 1986).

Finalment, ens agradaria compartir un altre tret significatiu del treball per ambients que considerem clau, la llibertat. Donar als infants la llibertat d'escollir quina tasca volen desenvolupar i en quins ambients volen participar, els ha permès autogestionar-se i saber escoltar-se a si mateixos, de manera que així poden respectar el seu vertader pla intern. Donar llibertat és un acte de responsabilitat i un element bàsic per a l'aprenentatge, la nostra experiència a partir de la lliure circulació dels infants pels ambients ens ha mostrat el clima de benestar que aquesta llibertat representa.

3. AVANTATGES PEDAGÒGICS DE LA FILOSOFIA DELS AMBIENTS

La nostra mirada vers els ambients ens mostra que aquest corrent té com a suport teories i models explicatius, tant psicològics com pedagògics, i que donen origen a formulacions pràctiques de caràcter general per a l'educació i/o concepcions didàctiques, metodològiques i organitzatives.

Així que hem volgut fer una breu pinzellada de les fonamentacions que ens mostren els avantatges del treball per ambients preparats:

- permeten desenvolupar la naturalesa dels infants (Rousseau);
- respecten els ritmes i les possibilitats maduratives i d'aprenentatges i, per tant, afavoreixen l'atenció a les diversitats múltiples (Vigotsky);
- suposen oferir als infants una base col·lectiva en què s'afavoreix la seva socialització i el treball cooperatiu (Cousinet);
- s'hi treballen diverses habilitats de pensament: recerca, anàlisi, raonament, comunicació, entre d'altres (Lipman);

- plantegen un aprenentatge mitjançant el joc com a eina de descoberta i activitat creadora (Fröebel);
- són una presa de contacte amb diferents llenguatges expressius (Malaguzzi);
- desenvolupen la creativitat (Sátiro);
- els infants prenen més consciència de l'espai, generen interacció amb l'espai i desenvolupen capacitats sensorials amb els materials (Montessori), i
- ofereixen als infants temps per créixer (Domènech).

En definitiva, podem dir que els ambients permeten humanitzar l'educació en l'ampli sentit de la paraula i respectar els infants amb amor.

4. AMB QUINS AMBIENTS COMPTEM?

Entenem els ambients com a organismes vius, que neixen d'una necessitat, es desenvolupen, creixen i viuen segons l'interès dels infants i, finalment, moren quan la seva tasca ja està desenvolupada o quan les motivacions s'han perdudes. Per tant, els ambients són sistemes organitzats que necessiten l'entorn per relacionar-s'hi. En aquest cas, necessiten els infants. Per aquest motiu, hi ha ambients que tenen una vida llarga i d'altres que es modifiquen o moren quan observem que no responen a les necessitats vertaderes i reals dels infants.

Dit això, podem dir que alguns dels ambients que tenim en l'actualitat són:

Ambients de jugar a ser

El joc simbòlic és el mecanisme que els nins/es tenen per adaptar-se al medi en què viuen, de manera que mitjançant la simbolització d'experiències viscudes l'infant construeix els processos que li permetran desenvolupar el seu «jo» intern per, posteriorment, relacionar-se amb els altres.

Presentem als infants aquest ambient com una micropoli en la qual es veuen reflectits diversos espais que podem trobar a la vida real, de manera que mitjançant el joc relacionin el seu món interior amb el món exterior.

Els diversos espais que hi ha en aquest ambient són: el metge, la perruqueria, el restaurant, els animals, les pepes i la zona de disfresses i de representació gràfica del joc viscut.

Ambient d'experimentació

Enfoquem aquest ambient com un espai on l'infant es relaciona mitjançant la interacció del tacte i l'observació, des del fer-pensar-comunicar.

Posem a l'abast dels infants una zona exterior on portar a terme activitats de caire manipulatiu i experimental. En aquest espai els infants poden jugar a fer transvasaments amb diferents materials,

elaboren els seus propis experiments, juguen amb materials no estructurats, observen com els cossos suren o s'enfonsen, el canvi de color de l'aigua segons els elements amb què es combina, etc. També poden trobar taules amb recipients d'arena, ribells amb aigua i capses amb grava. Així mateix, aprofitant l'entrada a l'estiu, muntem un espai de jocs d'aigua.

Ambient d'art

L'ambient d'arts plàstiques és un espai de trobada psicoafectiva que permet als infants ser i estar amb la ment, el cor i les mans. Aquest fet els permet ser reconeguts en la seva identitat, per posteriorment connectar amb la vida. És una proposta d'experimentació en què els infants descobreixen les seves possibilitats manipulatives, artístiques i perceptives, afavorint la creativitat i l'expressió.

Seguint amb la perspectiva artística d'Arno Stern, comptem amb un espai de pintura en vertical en suport a la paret i amb una taula paleta, un espai de modelatge i escultura i, per una altra banda, trobem espais per realitzar manualitats diverses i dibuix, cavallets, taula de llum i una zona de consulta d'obres de diversos artistes.

Ambient matemàtic

En aquest ambient es treballen conceptes matemàtics actius que permeten adquirir la formació del sentit lògic, l'enriquiment de l'àmbit numèric, el descobriment de la geometria, els sistemes de mesura... i tants conceptes més, que de manera natural i quotidiana els infants van assolint des de la pròpia necessitat i experiència. Aquest treball permet que els infants siguin capaços de generar hipòtesis, deduccions, raonaments i conclusions, mitjançant el joc i d'una manera lúdica.

L'ambient matemàtic el tenim distribuït en una zona de jocs sensorials i d'elements naturals, jocs de taula, un espai d'exploració del volum amb diversos prismes de miralls, una taula de representació gràfica, jocs d'ordinadors específics, així com també una biblioteca matemàtica.

Ambient d'arquitectura

D'igual manera que les matemàtiques les podem trobar en l'entorn quotidià, els infants són usuaris del món urbà, dels edificis, de les carreteres, de les places... i per tant han de poder explorar i entendre'n els processos de creació.

En aquest ambient els infants descobreixen plànols, eines, edificis emblemàtics i conceptes matemàtics específics. Comptem amb un espai de construcció amb fustes, amb materials de reutilització, materials i eines reals amb les quals poden manipular, jocs de kapla, legos i una taula de representació gràfica.

Ambient de mediateca

La mediateca és un espai on es treballa a partir de les possibilitats que ofereixen els contes, amb l'exploració de les situacions comunicatives i de les possibilitats de representació i plasmació que sorgeixen. És un espai en què els infants troben oportunitats per aprendre a fer ús de la comunicació.

Els diversos espais de què disposa aquest ambient són: una biblioteca, un espai de teatre, jocs d'ordinadors, una col·lecció de pots de paraules, un espai per escriure o representar gràficament missatges, una taula amb jocs de paraules.

Ambient d'hort

Aquest és un espai que possibilita a l'infant la retrobada amb la natura i amb aquella perspectiva més holística de la terra i el cos. L'apropa al descobriment de diversos elements naturals, al respecte als éssers vius, a observar i experimentar, l'introdueix en la sembra i la recol·lecció, elaborem receptes a partir de les fruites i verdures de temporada, muntem mercadets amb els productes que recollim a l'hort.

Així mateix, aquest ambient també possibilita altres activitats que considerem imprescindibles, com és el fet de poder escalar i pujar als arbres i jugar amb el fang i l'aigua per explorar noves sensacions.

Ambient de música

La música és una essència necessària a les nostres vides, perquè gràcies a ella es desenvolupen sensacions, emocions, sensibilitats, percepcions i expressions bàsiques per al desenvolupament integral de l'infant.

Aquest ambient disposa d'instruments musicals convencionals i no convencionals, alguns d'ells creats amb materials de desfeta, instruments de percussió, instrumental orff, un espai per a la dansa i/o el moviment, mitjançant el qual, els nins i nines comprenen que el món és ple de sons amb els quals poden jugar, comunicar-se, manipular, experimentar i expressar-se.

Ambient de jocs de pati

Podem argumentar que el joc és el suc gàstric de la cognició. És l'únic punt real de trobada entre l'imaginari i la realitat, és llibertat, és una superpotència que tot ho pot, és la força vital i l'infant no en pot ser sostret, ja que el joc és un dels pilars que fonamenten el desenvolupament psicològic i pedagògic del creixement de l'infant.

Per tot això, hem volgut mantenir un espai de joc a l'aire lliure, on els infants poden jugar amb els areners, colcar amb bicicleta o patinet, escalar el rocòdrom, jugar a pilota, simplement, jugar, jugar i jugar. «La primera tasca de l'educació és agitar la vida, però deixant-la lliure perquè es desenvolupi» (Montessori).

Una vegada que hem explicat breument alguns dels nostres ambients, passarem a desenvolupar aspectes de caire més curricular.

5. DELS AMBIENTS AL CURRÍCULUM

Hem observat, a nivell general, que una de les grans pors dels mestres quan han de portar endavant metodologies vives és l'aplicació del currículum. I hem de dir que en definitiva, el currículum té dues

grans funcions: per una banda, fer explícites les intencions del sistema educatiu i, de l'altra, servir de guia per orientar la pràctica docent en relació amb les necessitats dels infants. Per tant, aquestes funcions deriven en quatre grans elements: Què aprendre? Quan aprendre? Com aprendre? i Què, com i quan avaluar? Des de la nostra mirada, aquestes funcions no estan en contraposició amb el treball per ambients, sinó que més aviat es complementen. De manera que les pedagogies vives i actives donen sentit al currículum preservant l'essència pura de l'infant amb ell mateix i en la relació amb el món que l'envolta. Si més no, podríem dir que es fa una reestructuració de la perspectiva del currículum, seguint les línies de treball de David Elkind (1976), podem dir que «es parla d'un currículum triple que s'expandeix de forma concèntrica al voltant del nin. El centre sempre és el mateix nin i la plena realitat de la vida. A partir d'aquest centre que creix amb harmonia es travessen tots els processos d'aprenentatge, junt amb el currículum dels interessos personals del nin, de les etapes de desenvolupament i la progressiva participació de la cultura general».

Dit això, amb l'objectiu d'evidenciar que curricularment queden més que justificats els ambients, hem realitzat una tasca d'anàlisi i classificació. A continuació mostrarem un exemple d'aquesta tasca:

Àrea de coneixement de si mateix i autonomia personal

1. Incrementar progressivament la consciència d'un mateix i formar-se una imatge ajustada i positiva a través del moviment, del joc i de la interacció amb els altres.
2. Conèixer i representar el propi cos, els seus elements i algunes de les seves funcions, descobrint les seves possibilitats d'acció i d'expressió, coordinant i controlant cada cop amb més precisió gestos i moviments i regulant el moviment, el to i la postura en funció de l'objecte i de l'acció efectuada.
3. Identificar gradualment les pròpies característiques, possibilitats i limitacions, desenvolupant sentiments d'autoestima i autonomia personal i gaudint de les pròpies descobertes i conquestes.
4. Identificar i acceptar els propis sentiments, emocions, necessitats, vivències o preferències i ser cada cop més capaços de denominar-los, expressar-los, regular-los i comunicar-los als altres.
5. Identificar i respectar les característiques, diferències, sentiments, emocions, necessitats o preferències dels altres, valorant-los i rebutjant les actituds discriminatòries.
6. Adquirir progressivament seguretat emocional i afectiva per establir vincles personals d'afecte dins la vida del grup.
7. Realitzar, de manera cada cop més autònoma, activitats habituals i tasques senzilles per resoldre problemes de la vida quotidiana, augmentant el sentiment d'autoconfiança i la capacitat d'iniciativa, i desenvolupant estratègies per satisfer les seves necessitats bàsiques, per organitzar el treball i comprovar els nous aprenentatges.
8. Orientar-se i actuar cada cop més autònomament en els espais quotidians relacionats amb les vivències periòdiques i amb les rutines, utilitzant de forma adequada termes bàsics relatius a l'organització de l'espai i del temps.
9. Ajustar progressivament els ritmes individuals a les rutines de la vida quotidiana i del grup.
10. Progressar en l'adquisició d'hàbits i actituds relacionades amb el benestar, la seguretat, la higiene, l'alimentació, l'enfortiment de la salut, l'ordre i el treball, apreciant i gaudint de les situacions quotidianes d'equilibri i benestar físic i emocional.
11. Adequar progressivament el propi comportament a les necessitats i requeriments dels altres, desenvolupant actituds i hàbits de respecte, ajuda, col·laboració i responsabilitat, evitant comportaments de submissió o domini.

Construccions

BLOC 1

- Identificació i comprensió progressiva de la pròpia historia personal en relació amb la vida familiar i social i amb les experiències més significatives.
- El cos humà. Exploració, identificació i progressiva acceptació i consciència de les característiques i funcions del propi cos, de les pròpies sensacions, percepcions i necessitats. L'esquema corporal.
- Representació de l'esquema corporal i percepció dels propis canvis físics (augment de talla, pes…) i de l'adquisició de noves habilitats i competències relacionades amb el pas del temps. Les referències espacials en relació amb el propi cos.

- Acceptació i valoració ajustada i positiva d'un mateix i de les pròpies possibilitats i limitacions, esforçant-se per vèncer les dificultats superables.
- Utilització dels sentits en la vida quotidiana i per percebre les sensacions i percepcions del propi cos i dels altres.
- Reconeixement de la identitat i característiques dels altres, acceptant-les i valorant-les positivament, respectant les diferències personals, físiques, socials i culturals i rebutjant les actituds discriminatòries

BLOC 2

- Gust pel joc i per l'activitat sensoriomotriu com a base de l'activitat quotidiana, valorant-los com a mitjans de plaer i de relació amb els altres.
- Participació positiva i esforç personal en les experiències sensoriomotrius, en els jocs, en jocs dansats i en l'activitat física.
- Estima i satisfacció per la quietud i el repòs en contrast amb l'activitat motriu dinàmica.
- Comprensió, acceptació i posada en pràctica de normes per jugar, participació en la seva regulació i valoració de la seva necessitat.
- Control progressiu, global i segmentari, del cos, de l'equilibri i de la respiració. Coordinació visomotriu i satisfacció pel progressiu domini corporal, per l'adquisició d'habilitats i per les pròpies descobertes i conquestes.
- Control postural: el cos i el moviment. Progressiu control del to, de l'equilibri i de la respiració i adaptació del to i de la postura a les característiques de l'objecte, de l'altre, de l'acció i de la situació.
- Exploració i presa de consciència de les pròpies possibilitats i limitacions perceptives, motrius i expressives, mostrant confiança en les pròpies possibilitats d'acció. Simulació de rols diferenciats i d'estats d'ànim diversos en situacions de joc. Iniciativa en l'acció i en els nous aprenentatges, mantenint una actitud de superació de les dificultats.
- Valoració i respecte per les possibilitats i limitacions perceptives, motrius i expressives dels altres.
- Nocions bàsiques d'orientació en l'espai i en el temps i de coordinació de moviments.

BLOC 3

- Les activitats de la vida quotidiana: iniciativa i progressiva autonomia i esforç en la seva realització. Satisfacció per la realització de tasques i actitud positiva envers la regularitat de les experiències de la vida quotidiana.
- Les pròpies competències en relació amb les activitats de la vida quotidiana. Acceptació de les pròpies possibilitats i limitacions en la realització de tasques.
- Normes que regulen la vida quotidiana. Planificació seqüencial de l'acció per resoldre tasques i presa de decisions adequades (planificació, desenvolupament i valoració dels resultats).
- Adquisició d'hàbits elementals d'organització, constància, atenció, iniciativa i esforç en la pròpia activitat, valorant el treball ben fet, el propi i el dels altres.
- Reconeixement i acceptació de l'error com a part del procés d'aprenentatge i esforç per vèncer les dificultats superables, planificant accions per superar-les i comprovant els propis aprenentatges.
- Responsabilitat, participació i consens en les tasques de grup i en l'ús compartit d'espais i d'objectes, acceptant les normes que faciliten l'activitat dins l'escola i en la vida quotidiana i regulant progressivament el propi comportament.
- Habilitats per a la interacció i col·laboració amb els adults i amb els iguals, implicant-se de forma positiva en la resolució de conflictes. Actitud positiva per establir relacions d'afecte amb els adults i amb els iguals, acceptant críticament les seves propostes.
- Actitud d'ajuda, col·laboració i cooperació, coordinant els propis interessos amb els dels altres i manifestant les pròpies preferències, vivències i opinions de forma respectuosa davant les dels altres.

BLOC 4

- Accions i situacions que afavoreixen la salut i generen el benestar propi i dels altres. Pràctica d'hàbits d'higiene, cura personal, alimentació i descans i col·laboració i participació en les activitats que s'hi relacionen, utilitzant adequadament espais, elements i objectes.
- Petició i acceptació d'ajuda en situacions en què sigui necessari, acceptant i valorant l'ajuda d'altres persones en situacions relacionades amb l'atenció personal i amb la salut.
- Col·laboració en el manteniment de la higiene de l'entorn en què es desenvolupen les activitats quotidianes: ambients nets i ordenats.
- Comprensió i acceptació de les normes de comportament relacionades amb el menjar, els desplaçaments, el descans, la higiene i l'ordre.
- dentificació i valoració crítica davant factors i pràctiques socials quotidianes que afavoreixen o no la salut.
- El dolor corporal i la malaltia: valoració ajustada dels factors de risc per a la pròpia salut i per a la dels altres, adoptant comportaments de prevenció i seguretat en situacions habituals.
- Tranquil·litat i col·laboració en situacions de malaltia i petits accidents, acceptant l'ajuda i protecció dels altres. Adopció de comportaments per prevenir-los.

Àrea de coneixement de si mateix i autonomia personal

9. Iniciar-se en les habilitats matemàtiques i en el seu llenguatge a partir de situacions significatives, tot manipulant funcionalment elements i col·leccions, identificant-ne atributs i qualitats, i establint relacions d'agrupament, classificació, comparació, ordre i quantificació.

1. Observar i explorar de forma activa estímuls sensorials i el propi entorn i identificar-ne els principals elements mostrant interès pel seu coneixement, formulant preguntes i generant interpretacions sobre algunes situacions i fets significatius.
2. Observar i explorar les propietats sensorials, els canvis i les transformacions d'objectes i materials a través de l'experimentació i la manipulació, anticipant i comprovant els resultats de les accions realitzades.
3. Relacionar-se amb els altres, de forma cada cop més equilibrada i satisfactòria, interioritzant progressivament les pautes de comportament social acceptades col·lectivament i ajustant-hi la pròpia conducta.
4. Participar activament en la preparació i realització de les activitats que es proposen en l'entorn escolar i, progressivament, en la presa de decisions de caràcter grupal (converses, assemblees, negociacions, votacions, torns de paraula, petits debats...), i col·laborar en el manteniment i cura dels objectes i espais col·lectius.
10. Descobrir algunes aplicacions de la matemàtica en la realitat quotidiana i participar de forma activa en les experiències, plantejant i verificant hipòtesis de solució de situacions i aportant estratègies personals de resolució.
11. Identificar alguns canvis de l'entorn i del propi cos lligats al pas del temps i a les rutines quotidianes.

Construccions

BLOC 1

- Exploració, manipulació i reconeixement d'objectes i matèries de l'entorn a través dels sentits i de les accions, classificant-los i percebent les seves característiques, atributs, graus, qualitats, funcions i usos quotidians, mostrant interès i iniciativa. Identificació de les sensacions que s'experimenten en relació amb els objectes (gusts, olors, sons...).
- Actuació sobre els objectes, tot provocant-hi reaccions, canvis i transformacions, i observant i verbalitzant els resultats i les emocions viscudes.
- Actitud positiva i solidària per compartir els objectes i les experimentacions, observacions i vivències personals i col·lectives que s'hi relacionen, amb respecte i cura vers els objectes propis, els dels altres i els col·lectius i valorant-ne l'ús adequat.
- Interès i gust per resoldre situacions, vivències, necessitats, problemes, interessos... a través dels recursos matemàtics.
- Quantificació de col·leccions. Classificació, comparació, ordenació i comptatge d'elements, com a estratègia d'estimació. Ús contextualitzat i significatiu dels nombres ordinals.
- Ús contextualitzat, oral i escrit, de la sèrie numèrica per comptar i dels nombres cardinals referits a quantitats manejables en situacions reals. Observació i presa de consciència de la funcionalitat dels nombres en la vida quotidiana.
- Exploració i identificació de situacions quotidianes en què és necessari mesurar i ús d'instruments de mesura, a fi de despertar interès i curiositat per ells.
- Identificació de formes planes i tridimensionals en elements de l'entorn i exploració dels cossos geomètrics elementals.
- Nocions bàsiques d'orientació i situació en l'espai: realització de desplaçaments orientats, identificació de la pròpia situació i la dels objectes en l'espai i utilització de nocions espacials.
- Primeres vivències i representacions del temps: estimació intuïtiva i mesura del temps a partir de les rutines i de la ubicació temporal d'activitats de la vida quotidiana.
- Resolució de problemes, tot utilitzant diverses estratègies i recursos matemàtics. Reflexió i presa de consciència dels processos viscuts en la resolució de problemes. Ús de la representació (dibuixos, diagrames, símbols, gestos…) per organitzar, registrar i comunicar idees matemàtiques.
- Iniciació al treball científic: anticipació, formulació d'hipòtesis i comprovació i comunicació dels resultats de les activitats realitzades.

BLOC 3

- Establiment i valoració de vincles de relació interpersonal amb els membres dels grups socials als quals pertany, a fi de mostrar interès i disposició favorable per establir relacions respectuoses, afectives i recíproques amb nins i nines d'altres cultures, en condicions d'igualtat i amb una actitud d'acceptació de les diferències.
- Utilització de diverses estratègies per extreure noves informacions: observació, manipulació, exploració de fonts diverses i dels nous coneixements per modificar les pròpies actuacions.
- Acceptació, respecte i incorporació progressiva de les pautes de comportament que regeixen la convivència, utilitzant-les de forma contextualitzada. Discriminació de comportaments i actituds adequats o inadequats en els diversos grups als quals pertany i disposició per compartir i per resoldre conflictes quotidians a través del diàleg de forma progressivament autònoma, atenent especialment a la relació equilibrada entre nins i nines i defensant els propis drets i opinions amb actitud progressiva de respecte per les opinions diferents.

Àrea de coneixement de si mateix i autonomia personal

4. Adquirir progressivament els recursos conversacionals necessaris per a la comunicació amb els altres, a fi d'augmentar el bagatge lèxic i d'ajustar cada cop més el missatge als diferents contextos i interlocutors
1. Utilitzar la llengua com a instrument de comunicació, de representació, aprenentatge, plaer i expressió, i valorar la llengua oral com un mitjà de relació amb els altres i de regulació de la convivència.
2. Expressar emocions, necessitats, sentiments, desitjos, idees i fantasies mitjançant la llengua oral i a través d'altres llenguatges, triant el que millor s'ajusti a la intenció i a la situació i servint-se de forma progressiva del gest, el moviment, les paraules, les imatges, els sons…
3. Explorar i gaudir de les possibilitats expressives del propi cos, d'objectes, de materials i d'instruments.
13. Iniciar-se en la utilització de les tecnologies de la comunicació i la informació com a recurs d'aprenentatge i recerca, d'expressió i de joc, fent-ne un ús cada cop més responsable i crític.

Construccions

BLOC 1

Escoltar, parlar i conversar

- Utilització i valoració progressiva de la llengua oral per relacionar-se, evocar i relatar fets, explorar coneixements, expressar i comunicar idees, opinions, necessitats, sentiments, interessos i vivències i per ajudar-se en la regulació de la pròpia conducta i de la dels altres.
- Ús progressiu, segons l'edat, de lèxic variat i cada cop més precís, estructurant les frases de forma apropiada, amb l'entonació adequada i la pronúncia clara.

Aproximació a la llengua escrita

- Observació, manipulació i ús, gradualment autònom, de diferents suports de la llengua escrita: llibres, revistes, diaris, cartells, etiquetes, mitjans audiovisuals i informàtics... com a eines d'aproximació a les característiques del llenguatge escrit i per obtenir informació, i utilitzar de forma progressivament ajustada la informació que proporcionen.

6. CONCLUSIONS

Aquests darrers anys, s'han anant creant a Mallorca noves propostes educatives que han afavorit la posada en marxa d'innovacions metodològiques i en les quals ha tingut cabuda el projecte educatiu dels ambients. Com hem exposat al llarg d'aquest article, el concepte d'ambients de treballs elabora una nova trama de l'espai, del temps, dels materials, de les relacions i dels aprenentatges. De manera que l'escola es converteix en un ésser viu, actiu, dinàmic, obert i flexible i que ofereix a l'infant un ventall de possibilitats per descobrir i desenvolupar el seu pla intern, i també per aprendre a habitar el món.

Obrir nous camins no sempre és fàcil, però junts podem cultivar les llavors del futur i, si per les sendes trobem errors, aquests sempre esdevindran aprenentatges.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Congrés Internacional (2015). *Maria Montessori e la scuika dell'infanzia a nuovo indirizzo.* Roma.

Domènech, J. (2008). *Elogi a una educació lenta*. Barcelona: Graó.

Malaguzzi, L. (1993). *Els cent llenguatges dels infants*. Barcelona: Rossa Senssat.

Montessori, M. (2003). *El método de la pedagogía científica.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Wild, R. (2007). *Aprender a vivir con niños. Ser para educar*. Barcelona: Herder.

Wild, R. (2011). *Educar para ser. Vivencias de una escuela activa*. Barcelona: Herder.

Wild, R. (2011). *Etapes del desenvolupament*. Barcelona: Herder.

Una ullada… a l'Escola Infantil de Sant Climent

Mª Jesús Olives

Immaculada Mas

Tori Saura

Rosa Marí

Esperança Anglada

Marta Cardona

Laia Obrador

Marian Cànovas

RESUM

Aquest treball pretén donar a conèixer la línia metodològica de la nostra escola (Escola Infantil Sant Climent) i en especial el treball per Ambients que hem encetat aquest curs escolar.

Sant Climent és una escola peculiar pel fet de comptar en un mateix edifici, des del 1976, amb els dos cicles d'Educació Infantil. Tot i pertànyer a dues administracions diferents, hem sabut caminar i créixer com un únic centre.

RESUMEN

Este artículo pretende dar a conocer la línea metodológica de nuestra escuela (Escola Infantil Sant Climent) y en especial los Ambientes, una nueva forma de trabajar que hemos iniciado durante este curso escolar.
Sant Climent es una escuela, peculiar ya que unifica en un mismo edificio, des de 1976, los dos ciclos de Educación Infantil. Aunque cada ciclo depende de una administración distinta, hemos conseguido avanzar y crecer como un centro único.

1. ELS NOSTRES ORÍGENS...

Els orígens de l'Escola de Sant Climent daten de 1.841 quan les classes es feien als porxos d'algunes cases del poble...

Entre 1886 i 1891 en Gabriel Comas és destinat a Sant Climent, mestre il·lustre que fomenta l'educació integral de la persona.

Ayuntamiento de Mahon

Año 1887

NEGOCIADO

Instruccion publica

OBJETO

Contrato de arrendamiento de una casa para escuela de niños en San Clemente, propiedad de Don Jaime Pons Carreras

"Contrato de arrendamiento de una casa para escuela de niños en San Clemente, propiedad de Don Jaime Pons Carreras".

Joan Socías i els mestres posteriors fins a la Guerra Civil amplien i consoliden la innovació educativa amb la implantació regular dels passejos escolars i l'obertura d'un Museu Escolar. Aquest Museu, avui en dia encara es conserva i està integrat en l'edifici de l'Associació de Veïns de Sant Climent.

Entre 1939 i el 1976 és una època grisa per l'escola de Sant Climent: es prohibeix qualsevol metodologia en què l'alumne es pugui mostrar actiu.

Entre 1968 i el 1976 les classes es redueixen en nombre d'alumnes. Els cursos superiors es duen a terme a Maó. Només es cursa fins a 4t d'EGB. A partir de 1976, a l'escola de Sant Climent, queden únicament els alumnes de pre-escolar.

Entre els anys 1904 i 1908 es va construir un nou edifici en el carrer Sant Gabriel, que va ser un referent d'escola activa en aquella època.

Cal tenir en compte que al 1976 l'educació de 0-3 anys no disposa de cap marc legal i que és l'esforç i la voluntat de cada educadora el que fa possible que el grup d'alumnes dels més petits vagi endavant. L'actual Directora del primer cicle, Mª Jesús Olives Morro, és la persona que en aquell moment es va fer càrrec d'aquest grup d'infants. Poc a poc, entre 1976 i l'any 2008, l'escola creix, passant de dues classes (una d'infants d'entre 1-3 anys i l'altra de fillets de 4-5 anys) a quatre aules (una de primer cicle 1-2 anys i tres de segon cicle, 3, 4 i 5 anys).

És durant aquesta època quan es germina l'essència de la nostra manera de fer feina. Al començament l'equip docent estava únicament format per una educadora i una mestra, ja que hi havia pocs fillets i aquests s'agrupaven en aules unitàries. Aquest fet va afavorir que es produís una unió entre els dos cicles; per una banda, propiciat per la necessitat d'unir esforços i per l'altre per la bona voluntat de treballar conjuntament. Transcorregueren els cursos i aquesta manera de fer, es va anar consolidant fins a convertir-se en un tret d'identitat del nostre centre: la continuïtat de l'etapa 0-6 anys. Des de sempre, en la nostra escola, els moments de pati, les festes tradicionals, les celebracions amb les famílies i fins i tot algunes sortides es realitzen a nivell d'etapa, és a dir TOTS JUNTS (fillets de tota l'etapa 0-6 i docents dels dos cicles). A més a més, cada any es planifiquen algunes activitats per enriquir més aquesta interacció.

Avui, tot i que l'escola ha crescut i ha canviat molt, seguim valorant aquesta manera de treballar conjuntament i aquesta visió general de l'etapa, que estem convençudes que té molt de sentit. Per nosaltres és un privilegi veure com els fillets van creixent, madurant, formant la seva identitat... ser espectadores del seu creixement durant tota l'etapa.

El gener del 2008, després de molts anys de reivindicacions, s'inaugura el nou centre on ens trobam actualment.

Escola actual.

1.1. L'escola té la peculiaritat de cobrir tota l'etapa d'Educació Infantil (0 – 6 anys):

1r cicle: 0 – 3 anys: que forma part de la Cooperativa d'Escoles Infantils de Maó.

2n Cicle: 3 – 6 anys: que pertany a la Conselleria d'Educació i que és pública.

Des del 1976 fins avui, els dos equips educatius funcionem com un sol claustre: unim esforços, il·lusions i compartim espais i projectes. Aprofitam la continuïtat de l'etapa com una font de riquesa que ens dóna informació privilegiada.

Pel fet de ser una escola petita, tres unitats de primer cicle i tres de segon cicle, les relacions personals que s'hi estableixen són molt properes a tots els nivells: alumnes, mestres, famílies i administració.

2. QUÈ VALORAM A L'ESCOLA INFANTIL SANT CLIMENT:

2.1. La continuïtat de l'etapa educativa 0 – 6 anys:

Els fillets i les filletes, en l'etapa d'educació infantil (0 -6 anys) viuen els anys més decisius del desenvolupament a tots els nivells.

El joc esdevé la principal eina d'aprenentatge. Compartir aquest joc i els moments quotidians propis de l'escola, dins un marc 0 – 6 anys, aporta una riquesa pedagògica alhora que potencia i estimula una sèrie de valors: relació, comunicació, respecte a la individualitat, convivència, participació, respecte al treball...

Nosaltres tenim el privilegi d'acompanyar-los durant tota l'etapa.

2.2. La construcció de la pròpia identitat:

"El primer concepte sobre la identitat pròpia apareix abans del primer any d'existència, però realment l'individu es reconeix com a tal durant el segon any...Entre el primer i el segon any de vida, els bebès es poden reconèixer al mirall i poden començar a utilitzar el llenguatge per descriure's de manera molt simple, com també poden començar a identificar alguns dels seus estats emocionals bàsics". (Pérez 2012,14)

"És en la presa de distància quan ens diferenciem i aprenem a ser nosaltres mateixos, quan posem a prova les nostres capacitats i comencem a comprovar que el que abans vam fer en companyia dels referents afectius, ho podem fer sols, perquè ells ens van mostrar com fer-ho". (Ruíz 2011,51)

2.3. L'infant en societat. Relacions infant – família – escola - poble

Aprendre a viure junts és un dels reptes de l'educació de l'actualitat...

La integració social és un factor clau del benestar emocional. Quan ens relacionem bé amb els altres tenim més possibilitats d'estar a gust amb nosaltres mateixos.

- L'Escola…i els infants

A l'escola el grup d'iguals té una importància especial. Els permet experimentar sentiments i afectes, posar en joc i practicar mecanismes de relació, assajar les primers fidelitats i els primers fracassos.

Com vam sentir a dir al mestre Carles Parellada: "l'escola ha de ser un espai on els infants han de ser feliços, han se sentir-se bé i generar somnis.

- L'Escola... i la família

Tenim clar que l'escola existeix gràcies a les famílies. Entenem tots que l'educació és una feina conjunta, un projecte comú. Per això compartim objectius per millorar la resposta educativa; les famílies tenen cabuda dins l'escola des del Consell Escolar i l'AMIPA. Amb el seu suport s'organitzen Tallers, activitats extraescolars, conferències, escola d'estiu, festes, etc.

- L'escola...i el poble de Sant Climent

Els habitants de la població de Sant Climent que ens acullen juntament amb els seus carrers encalats, comerços, horts, camins...esdevenen el nostre camp d'aprenentatge. Aquest escenari ens permet descobrir el món, aprendre a formar part d'una col·lectivitat, d'un poble per créixer com a ciutadans en un entorn real.

2.4. L'aprendre a aprendre. La iniciativa personal i la presa de decisions.

Citant a Jean Piaget: "el objetivo principal de la educación es crear persones capaces de hacer coses nuevas y no simplemente repetir lo que otras generaciones hicieron".

Aprendre a aprendre és una competència bàsica que implica la consciencia, la gestió i el control de les pròpies capacitats. Inclou tant el pensament estratègic com la capacitat de cooperar, d'autoavaluar-se i el maneig eficient de les estratègies i els recursos personals per transformar la informació en coneixement propi.

2.5. El coneixement del món per viure-hi, respectar-lo i contribuir en la seva millora

Empram un enfocament que combina l'exploració del món, l'aprenentatge científic, el raonament, l'argumentació...D'aquesta manera potenciam que els infants comprenguin els fenòmens que els envolten; desenvolupam la creativitat, la curiositat i la ment crítica.

A l'escola treballam per projectes. El treball per projectes parteix de problemes reals apropats a la realitat del fillet I fomenta el pensament lògic, el plantejament d'interrogants, l'aprenentatge a través de l'experimentació i la capacitat de fer deduccions.

2.6. El paper de l'educador, el clima i el vincle

Educar és, a més d'aportar coneixements, estimular la capacitat crítica de l'alumne perquè aquest adquireixi un criteri popi; fonamentar l'autonomia perquè pugui prescindir de l'ajuda dels mestres i, fins i tot, per contradir-los; despertar les ganes de més educació; promoure els valors de la democràcia, la justifica, la solidaritat…

Per això una bona identitat, unes relacions ajustades entre família – escola – infants, una actitud oberta davant els aprenentatges per conèixer el món necessita una bona mirada de l'adult i un clima adequat perquè tot s'esdevingui lentament.

Una mirada...

- Que dóna confiança,
- Que acompanya,
- Que fa sentir capaç,
- Que il·lusiona,
- Que engresca,
- Que protegeix,
- Que ajuda a créixer.

3. CAP A UNA NOVA MIRADA...ELS AMBIENTS.

Aquest curs 2014-2015, hem incorporat una nova metodologia en el segon cicle: els **Ambients**. Els ambients permeten respectar el nivell de maduresa, el ritme i els interessos de cada infant.

3.1. Justificació

3.1.1. El perquè d'aquest canvi de paradigma

L'itinerari formatiu del claustre, les inquietuds personals de cadascú i sobretot, l'harmonia en la mirada i en la manera d'entendre l'educació, han estat la base per elaborar i posar en pràctica el treball per ambients. Així mateix, agafem la idea de l'essència del nostre centre: el fet d'entendre que tots els infants són mirats per totes les educadores, i la convicció de què la interacció entre grans i petits és clau per afavorir el desenvolupament dels fillets.

El nostre punt de partida i inspiració és la formació que hem anat adquirint els darrers anys que ens ha permès veure que la realitat educativa avança en aquest sentit. El curs 2011-2012 el claustre va participar d'una activitat de formació anomenada "Ritmes i temps en la infància". Aquest curs vam poder conèixer en persona a Joan Domènech, mestre, defensor del moviment Educació Lenta i autor d'un llibre anomenat Elogi a l'educació Lenta, que ens va inspirar a iniciar aquest canvi.

Les societats han patit modificacions molt importants al llarg dels darrers temps; en conseqüència l'educació ha d'assumir nous reptes per adaptar-se a les societats del futur: ha de contribuir a la formació de ciutadans capaços de viure i participar d'una societat complexa que canvia constantment i ràpidament.

L'educació del futur es planteja que l'infant és el protagonista del seu itinerari d'aprenentatge, i com a tal, l'adult és el que permet i provoca que això sigui possible. Aquest fet suposa un canvi en el

rol tant del mestre com de l'infant. El mestre passa a ser un facilitador i un guia pels infants que, com a conseqüència, adopten un paper molt més actiu amb els continguts: si l'escola no es basa en la comprensió, l'experimentació i l'observació del món que l'envolta poc podrà contribuir en la formació de persones crítiques i participatives amb la societat.

Aquesta manera d'entendre l'educació afecta als diferents protagonistes:

1. Als Infants com a principals actors.
2. A l'equip docent, que treballa i confecciona tota l'escenografia.
3. A les famílies, com a acompanyants actius del procés d'aprenentatge que viuen els seus fills.

Així mateix, també implica una reflexió i anàlisi de:

- L'elecció dels materials.
- La distribució dels espais.
- L'organització del temps.
- L'enfocament de l'avaluació.

3.1.2. Objectius

Amb la metodologia dels ambients, volem aconseguir que els infants:

- Ser protagonistes, observadors, experimentadors, manipuladors, comunicadors i constructors del propi procés d'aprenentatge: aprendre a aprendre.

- Poder aplicar els coneixements en diferents situacions.

- Expressar-se a través de diferents llenguatges.

- Ser capaç d'interaccionar positivament entre infants de diferents edats, amb l'entorn i amb l'adult.

- Adquirir autonomia progressivament: desenvolupar les pròpies capacitats afectives i actuar cada vegada amb més seguretat i confiança en si mateixos.

- Aprendre a resoldre conflictes autònomament i a respectar les diferències.

- Reconèixer que una bona relació entre tota la comunitat educativa ens ajuda a créixer.

3.1.3.Com ens organitzam

Tres dies (dimarts, dimecres i dijous) al llarg de la primera hora (9:15h – 10:30h) les tres aules i el Hall de l'escola es converteixen en un Ambient concret (Simbòlic, Constructiu, Experimentació i Artístic). Amb tots els infants del segon cicle (57 alumnes), formem quatre grups (entre 14 i 15 infants per espai) amb fillets de diferents edats. Cada setmana poden escollir l'ambient al qual volen

anar durant els tres dies. Cada espai té una mestra assignada, d'aquesta manera totes les docents aconseguim tenir relació directa amb tots els alumnes i no únicament amb els fillets de la seva aula.

Amb una mateixa proposta per a tots els infants, en funció de la seva edat, les seves habilitats, els seus interessos, la seva personalitat...poden sorgir múltiples maneres d'abordar un mateix aprenentatge, i totes són vàlides. Aquesta és la riquesa que cercam amb aquesta metodologia, tothom hi té cabuda

3.1.4. Què implica aquest canvi per l'EI Sant Climent...

Canviar el concepte: " infant-aula-tutora". Cada mestra serà la responsable d'un ambient, amb la qual cosa es romprà una mica el referent mestra-tutora ja que els grups estaran formats per edats diferents. Podem afirmar, idò, que totes les mestres seran responsables de tots. Es comparteixen tots els aspectes del procés d'ensenyament-aprenentatge: la programació, les experiències, els aprenentatges, l'observació del grup, l'avaluació dels procés...

Redistribuir els grups d'alumnes. Com que hem dissenyat 4 espais, els alumnes estaran repartits equitativament en aquest 4 espais, amb la qual cosa es redueix la ràtio mestra-infant. Aquest nombre de fillets més reduït ens permet fer una feina més personalitzada tant a l'hora d'abordar reptes cognitius com de resoldre possibles conflictes que puguin aparèixer. **La interacció** entre els infants de diferents edats (3, 4 i 5 anys) promou que els més grans estirin als més petits, se sentin més valorats i adquireixin un nivell més alt de responsabilitat i autonomia; provoca que tots aprenguin els uns dels altres i es potencia l'autonomia dels infants, ja que aprenen de les seves pròpies vivències i decisions. Cada setmana, el grup és completament diferent i s'inicia un nou procés d'ensenyament-aprenentatge compartit amb infants i adults.

Nova distribució dels espais i materials: dissenyar els 4 espais ens ha dut a reflexionar molt al voltant dels materials i els espais. En funció de com s'organitzi l'espai i es distribueixi el material es provoquen o s'eviten més els conflictes, s'afavoreix l'autonomia de l'infant o se'l fa més depenent de l'adult, es promou o es limita l'aprenentatge global i significatiu... Hem redistribuït el material del segon cicle, classificant-lo i posant-lo a l'abast de tothom. Per altra banda, cada Ambient s'ha equipat de material específic per aquella activitat.

Potenciar el treball en equip. Si la coordinació entre tots els membres del cicle no és fluïda aquesta experiència no es pot dur a terme. Durant l'activitat dels ambients canviam la concepció grup-mestra per una de compartida, consensuada a tots els nivells i en constant avaluació.

3.1.5. Normes d'organització i funcionament dels Ambients:

- Fem Ambients de dimarts a dijous.
- Els divendres, amb la tutora, es fa la tria de l'Ambient al qual aniran la setmana vinent.
- Cada quatre setmanes, un cop han passat tots els infants pels quatre Ambients, es canvia la proposta de cada espai.

- Criteris en la tria d'ambients:
- Cada fillet tria l'ambient que vol.
- Si ja està ple n'ha d'escollir un altre.

4. ELS NOSTRES AMBIENTS:

4.1. Ambient simbòlic:

4.1.1. Perquè és important un espai simbòlic? la funció simbòlica per poder entendre i interpretar el món dels adults.

El joc **simbòlic** és el joc en el qual l'infant imita accions de la vida quotidiana del món dels adults. Comprèn el període dels dos als sis anys. Apareix quan l'infant ha adquirit la capacitat de representació, mitjançant la qual representa accions i regles bàsiques imaginàries que es refereixen als acords sobre a què es juga.

El fet d'explorar i reproduir el món adult fa que es desenvolupi el pensament creatiu i els ajuda a resoldre conflictes, tensions, sentiments. No hem d'oblidar que el joc simbòlic és un aprenentatge que ajuda a l'infant a conèixer-se a si mateix i a l'entorn social que l'envolta.

4.2. Ambient de construcció:

4.2.1 Perquè és important un espai de construcció?

Amb aquesta activitat l'infant desenvolupa les nocions d'orientació i situació en l'espai. Identifica i explora cossos geomètrics

La capacitat de manipulació dels fillets/es, en aquesta edat, ha evolucionat. Al mateix temps els envaeix la necessitat de tocar, descobrir i experimentar amb els objectes i la seva disposició a l'espai. A partir d'aquí, sorgeix la necessitat de construir; al principi horitzontalment, per evolucionar en unes construccions verticals.

4.3. Ambient experimentatiu:

4.3.1. Perquè és important un espai d'experimentació?

L'ambient d'Experimentació ens obra les portes per treballar:

- L'experimentació sensorial de diversitat de materials.
- L'experimentació de les propietats químiques de la matèria.
- L'experimentació de principis bàsics de física.
- L'aproximació al mètode científic: formulació d'hipòtesis.
- La descoberta del medi natural de l'entorn de l'escola i...
- L'hort com espai de descoberta.

En aquest espai es presenta una proposta sobre la que després els alumnes poden experimentar lliurement ja sigui manipulant i/o explorant el material que se'ls ha posat a l'abast. Així mateix, a vegades amb l'ajuda de l'adult poden construir algun artefacte, o formular-se interrogants sobre allò que han pogut observar o provar. En ocasions, els resultats de la seva observació es recullen a través d'un dibuix/foto en la que ells escriuen allò que han après o viscut.

4.4. Ambient artístic

4.4.1. Perquè és important un espai d'art?

El treball de l´art té una importància molt significativa en l´educació dels infants. En doble sentit, l´educació artística possibilita tot un treball sobre la percepció del món que ens envolta i l´expressió del món interior del nens i nenes. Amb la percepció artística, es treballen aspectes com l´apreciació de la bellesa, el saber mirar i sensibilitzar-se davant el fet artístic , tant sigui plàstic, musical o dramàtic, tant sigui proper com llunyà. Es valoren les produccions dels companys més propers i es valoren les obres dels grans artistes reconeguts arreu del món.

5. I PER ACABAR...

El balanç que en fem del treball per Ambients és molt positiu.

Pretenem presentar als infants un espai en el qual es sentin protagonistes del seu propi aprenentatge; es sentin acollits i la relació docent – infant pugui ser més propera i rica (recordam que la ràtio durant els "Ambients" és menor que la del grup – aula).

La interacció de les diferents edats aporta una riquesa extraordinària. Els infants es relacionen entre ells per diferents motius en funció del moment, dels interessos, de les afinitats...

Els Ambients vénen a representar la Societat en la qual vivim: estem immersos en un món divers, en el qual tots som diferents i hi convivim de manera col·lectiva.

Treballar per Ambients ens ajuda a conèixer als infants des de perspectives diferents, a la vegada que són molts ulls els que poden "mirar" i conèixer a cada infant. Aquest fet ens ajuda a poder realitzar una avaluació molt més acurada i objectiva de cada infant.

Som conscients que estem començant amb aquesta nova metodologia i que com a docents tenim molt a aprendre. Al finalitzar el primer trimestre vam fer una avaluació que ens va servir per modificar alguns aspectes. Al finalitzar el curs tornarem a avaluar l'activitat sempre amb la idea de millorar-la. L'experiència viscuda al llarg d'aquest curs ens dóna una bona perspectiva i estem convençudes que el proper encara es pot millorar més.

En aquest procés sempre hem tingut present les famílies. Ja a principi de curs (a la reunió general de l'escola) els vam informar d'aquest canvi metodològic i al llarg de l'any els hem anat "mostrant" el procés nodrint el blog de l'escola de moltes mostres gràfiques (fotografies) d'allò que s'anava vivint dins cada Ambient.

Fa pocs dies, vam convocar a totes les famílies per explicar-los a través d'un petit documental (elaborat per tres estudiants del Grau d'Educació Infantil en pràctiques) què eren els Ambients, què es treballava amb aquesta metodologia, com havíem arribat a la decisió de posar en pràctica aquesta activitat i quines eren les nostres sensacions i l'avaluació que en fèiem.

Una vegada acabada la projecció del vídeo vam obrir un debat entre famílies i docents; un temps per rallar d'educació, d'emocions viscudes i un temps per escoltar-nos uns als altres. En general la sensació que ens vam endur de la trobada és que les famílies estan contentes amb aquest canvi, que es senten part d'aquest projecte i que ens donen suport per tirar endavant.

Al mateix temps, els vam passar un qüestionari d'avaluació dels Ambients on hi havia quatre preguntes obertes sobre el tema. Ens interessa moltíssim l'opinió dels pares. Pensem que com més junts anem (escola i família) en qualsevol aspecte educatiu, i en aquest (Ambients) en concret, tot reverteix de manera positiva en els infants; fet que al cap i a la fi és el que ens interessa.

"Encontraré el camino o me lo abriré yo mismo.
Cada uno ha de recorrer su propio camino:
por sus propios pasos, con sus propios pies y a su propio ritmo.
Si todos siguiéramos los mismos senderos del camino
muchas partes del paisaje del mundo
quedarían sin ser vistas por nadie.
Nunca se vuelve a andar el mismo camino.
Cada vez que se recorre de nuevo un paisaje dice cosas distintas.
Los mismos pies trasladan siempre a un corazón distinto.
Solo en el mapa hacemos todo el recorrido
en un simple movimiento de vista.
Yo no quiero vivir mi vida en los mapas
sino en los caminos bordeados de amapolas.
Andar es pasear el alma
por el cuerpo del mundo".
(Toro, 2015, 71-72)

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

J.A Pérez Castelló, *Desenvolupament de la identitat a la primera infància*, Guix d'infantil, n.65, Març-Abril 2012, pàg.13-16.

A. Ruiz de Velasco i J. Abad Molina. 2011. *El juego simbólico*. Graó.

J.M del Toro, *Mi alegria sobre el Puente,* Desclée de Brouwer.

Dades i imatges de l'escola antiga de Sant Climent cedides per Pere Alzina.

Clàssiques amb TIC

Beatriz Pérez

RESUM

Aquest article és un recull d'experiències dutes a terme a l'aula amb alumnes que cursen matèries de llengües clàssiques, experiències en les quals l'ús d'eines TIC esdevé fonamental per al desenvolupament del currículum. Un viatge pel món romà a través de Google Maps, els moments d'oci plasmats en un mural multimèdia, enregistraments per treballar les lectures i la pronúncia del grec o una webquesta d'animació lectora de L'Odissea són algunes de les activitats que s'exposaran.

RESUMEN

El presente artículo es una recopilación de experiencias llevadas a cabo en el aula con alumnos que cursan materias de lenguas clásicas, experiencias en la que el uso de herramientas TIC resulta fundamental para el desarrollo del currículo. Un viaje por el mundo romano a través de Google Maps, los momentos de ocio plasmados en un mural multimedia, grabaciones para trabajar las lecturas y la pronunciación griega o una webquest de animación lectora de La Odisea son algunas de las actividades que se expondrán.

1. INTRODUCCIÓ

Repassarem alguns continguts dels currículums[1] de 4t d'ESO de llatí i de 1r i 2n de batxillerat de llatí i de grec que, al nostre parer, són molt adequats per introduir l'alumnat en l'ús de les TIC. Així, veurem com gradualment aquestes matèries contribueixen al tractament de la informació i competència digital de l'alumne.

Tot i ésser una obvietat, no resulta superflu dir que el docent ha de posseir la competència esmentada. Al llarg de les següents pàgines es farà al·lusió a una sèrie de eines como ara: Google Maps, Glogster, SoundCloud, Koowall, TimeRime, Mind 42, Coogle, Bubl.us, etc., que potser no siguin familiars als lectors. Es parlarà de webquesta, wikis, blogs. Que ningú no s'espanti! En un termini d'uns cinc anys qui ara escriu ha pogut arribar a manejar-se amb una certa soltesa en aquest món gràcies als cursos de formació en línia per al professorat, que, si bé no són de la qualitat que caldria (amb honroses excepcions), ofereixen un bon punt de partida; gràcies a la quantitat ingent de tutorials accessibles a tothom en la xarxa; gràcies a l'ús de les xarxes socials que faciliten el contacte amb altres docents i l'intercanvi d'experiències; gràcies a companys del nostre centre que també s'hi interessen; i gràcies també a l'alumnat que sempre ens ensenya a anar més enllà i ens descobreix noves aplicacions. I, per suposat, a costa de dedicar-hi moltes hores.

2. ACTIVITAT PER A LLATÍ DE 4T D'ESO

Al bloc 4 dels continguts de la matèria es fa referència a les empremtes materials de la romanització a les Illes Balears i a tota l'àrea d'influència de Roma. Que l'elaboració d'un mapa on apareguin

[1] En el moment de la redacció d'aquest article encara no ha entrat en vigor la nefanda LOMQE i els retrògrads currículums que ens imposa; no sabem com la pressió de les revàlides ens afectarà.

aquestes restes és un procediment adient resulta indiscutible i, per això, és una activitat habitual ben coneguda per docents i alumnes. La proposta consisteix a substituir el paper com a format cartogràfic per una aplicació molt més atractiva, Google Maps, que permet el treball col·laboratiu i, el que és més important, la seva posterior publicació per poder ser mostrada a la resta de la comunitat educativa. Insistirem més vegades en el gran avantatge de les aplicacions en xarxa: l'apertura de l'aula al món exterior.

Descriurem tot seguit el plantejament de l'activitat tal com la presentem a classe i l'exemple d'un mapa elaborat per alumnes de 4t:

En equips hem de programar un viatge des d'Eivissa visitant cinc indrets (tres a Europa i dos fora d'Europa) on els romans hagin deixat restes materials de la seva civilització (ponts, aqüeductes, temples, carrers, amfiteatres, teatres, escultura, pintura, habitatges, muralles, etc.).

No només hem de buscar informació sobre els llocs i les restes conservades, sinó també sobre mitjans de transport i allotjaments, establir dates i horaris, i presentar un pressupost. Òbviament, el viatge ha de ser realista, és a dir, que es pugui fer de veritat.

La informació dels llocs i restes romans ha de constar en un mapa fet amb l'eina de Google Maps. El mapa ha de contenir una entrada per a cada indret visitat amb les següents dades:

- *Nom actual de l'indret i nom en llatí.*
- *Restes arqueològiques visitades.*
- *Una imatge representativa o vídeo.*
- *L'autor/a de l'entrada.*

Tant el **mapa**[2] *com* **l'exposició oral**[3] *seran avaluats mitjançant les dues rúbriques compartides a Google Drive.*

Per elaborar el mapa us serviran d'ajuda, a més de la sessió guiada en gran grup, aquests dos enllaços:[4]

Com crear un **mapa** *personalitzat en dos minuts.*

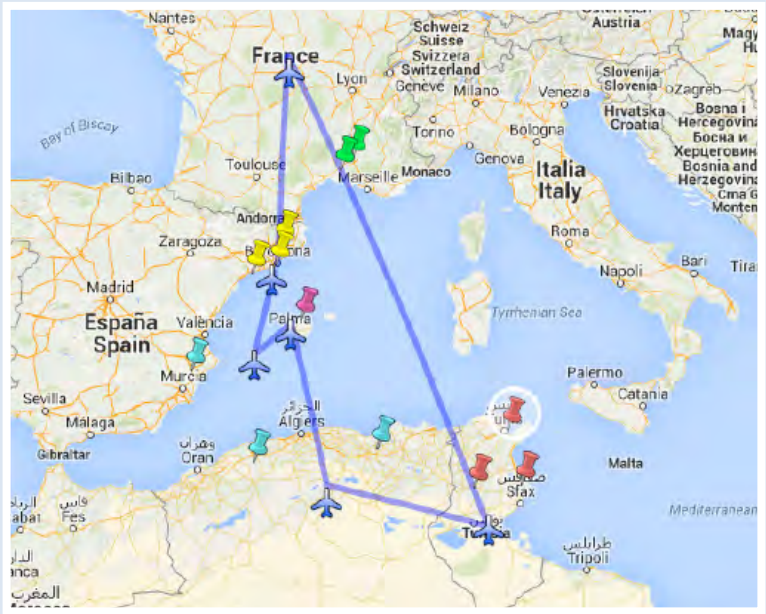
Tutorial *de Google Maps: 3 vídeos de 15 minuts en total.*

Per a l'activitat tenim tres sessions de classe, que s'ampliaran a casa si cal, i una més per a l'exposició.

[2] Rúbrica del mapa: https://docs.google.com/document/d/1Nfaq6M967UaPd0wN6_ePZPp2mZsuk_ZOZDOJvTlHlhk/edit?hl=ca&pli=1

[3] Rúbrica per a exposició oral: https://docs.google.com/document/d/17t-XG6X1JUyWFYTSePanSrV6Z90nytisyy2B10EO8RI/edit?authkey=CPuqjJsL&authkey=CPuqjJsL&pli=1

[4] La nova versió de Google Maps requereix una actualització dels tutorials: https://www.youtube.com/watch?v=oN4el1R4IsA&feature=youtu.be i http://www.adelat.org/index.php?title=mapas-pesonalizados-con-google&more=1&c=1&tb=1&pb=1



3. ACTIVITAT PER A LLATÍ DE 4T D'ESO

Per aprofundir en el mateix bloc 4 de continguts «Les vies no lingüístiques de transmissió del món clàssic» es proposa l'elaboració d'un mural multimèdia amb l'aplicació Glogster.[5] El tema del pòster digital és «Temps d'oci» i gira al voltant de les activitats d'entreteniment tant en l'esfera privada (jocs de taula, jocs en grup...) com en la pública (lluites de gladiadors, carreres de quadrigues, teatre...) Aquesta eina 2.0, Glogster, ens permet incloure text, imatge, so, vídeo i hipervincles, i el resultat, que també pot ser imprès, inserit en una web o projectat a l'aula, és d'una gran qualitat estètica i visual, i contribueix enormement al foment de la creativitat. Música, art, cultura clàssica i noves tecnologies: una meravellosa combinació.

L'activitat es presenta a l'alumnat temporalitzada en sis sessions de treball a l'aula, i una o dues més, depenent del nombre de grups, per a l'exposició oral. El desenvolupament de les sessions és el següent:

Sessió 1: quin tema treballarem, d'on traurem la informació, com el treballarem, quant de temps ens durà, com s'avaluarà (a la carpeta compartida de Google Drive es troba la rúbrica d'avaluació), qui avaluarà (coavaluació i avaluació de la professora).

Sessions 2 i 3: treball a l'aula amb material bibliogràfic i recursos de la web prèviament seleccionats per la professora. Com sempre, la feina que no s'acaba a l'aula s'acaba a casa.

[5] http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/gl/internet/aplicaciones-web/794-glogster

Sessió 4: què és Glogster? Tutorials, exemples i pràctiques.

Sessions 5 i 6: treball autònom de confecció del pòster.

Sessions 7 i 8: presentació oral, coavaluació i avaluació amb la rúbrica.

4. AQUÍ TENIM UN EXEMPLE DE DOS MURALS ENLLAÇATS.ACTIVITAT PER A LLATÍ DE 4T D'ESO

La lectura de textos diversos en què es facin versions amb referència explícita a la cultura llatina o a les seves llegendes és un altre contingut del currículum de 4t; el departament de Llengües Clàssiques de l'IES sa Blanca Dona, que participa al pla lector del centre, s'ha decantat pel llibre de Rosa Navarro Durán, *Mitos del mundo clásico. Versión libre de las Metamorfosis de Ovidio*, Biblioteca Juvenil, Alianza Editorial.

Com a totes les activitats, l'expressió oral n'és una part fonamental, aquesta vegada a través de l'enregistrament i l'ús de l'aplicació *SoundCloud* disponible en Itunes i Android, tot i que es deixa llibertat per emprar qualsevol altre programa, com ara Audacity, que es treballa a la matèria de TIC, cursada per alguns alumnes del grup.

Així es com plantegem l'activitat a l'alumnat:

Una vegada llegit el llibre, has d'entrar al document compartit La meva metamorfosi[6] *introduir el teu nom i triar una metamorfosi. Alerta, si ja l'ha agafada algun company, en triaràs una altra.*

En faràs un resum per escrit des de la perspectiva que vulguis (narració en 3a persona, relat en 1a persona, creació d'un diàleg, poema, etc.) però amb la condició sine qua non *que el nom del personatge del mite no ha de ser esmentat. O sigui, que si n'apareix el nom, no serà vàlida.*

[6] Al document es poden veure i escoltar els mites triats per un grup de 4t del curs 2013/2014. https://docs.google.com/document/d/1YUbLsbfAJhnm5CndJJty2UsAGoP3F3rpzNyZuaRMk8Y/edit?pli=1

Després hauràs d'enregistrar la teva creació amb el mòbil.

Descarrega l'aplicació gratuïta SoundCloud disponible a Itunes i Android.

Obre l'aplicació i registra't.

*Grava un àudio i puja'l a SoundCloud sota el títol corresponent (vid. doc "*La meva metamorfosi*").*

Revisa que t'hagi quedat bé (normalment calen unes quantes repeticions).

Comparteix l'enllaç.

No és obligatori l'ús de SoundCloud, l'enregistrament el pots fer com vulguis, però t'has d'assegurar que a posteriori *es pugui compartir en xarxa. La plataforma Ivoox et pot servir per pujar l'àudio; i sempre hi ha Youtube.*

Cal que miris abans la rúbrica *d'avaluació que és a la carpeta compartida. Posteriorment hi haurà un examen consistent a escoltar una selecció dels mites enregistrats i endevinar el personatge protagonista.*

*De manera voluntària pots deixar la teva opinió sobre el llibre a la pàgina «*Me'l recomanes?*» del bloc de la biblioteca.*

Som perfectament conscients que per superar amb èxit l'activitat, o com els alumnes dirien, per aprovar, no és obligatòria la lectura del llibre sencer, però és que la unió dels conceptes «lectura» i «obligació» no sembla massa engrescadora. I ja que no respectem ni el dret a no llegir ni el dret a llegir el que un vulgui, respectem almenys el dret a no acabar-se el llibre si no hi ha ganes.

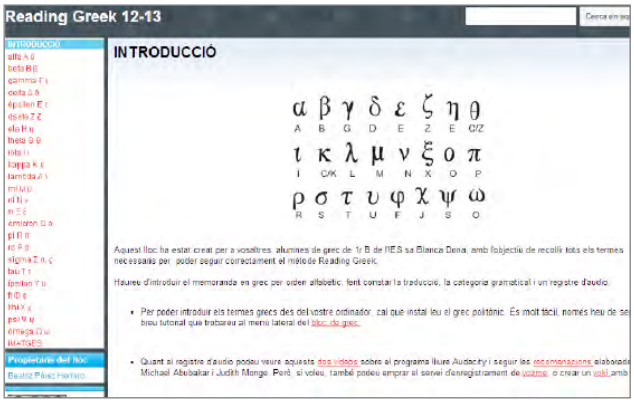
5. ACTIVITAT PER A GREC DE 1r DE BATXILLERAT

Qualsevol mètode per a l'aprenentatge del grec necessita la memorització d'un vocabulari seleccionat segons la freqüència d'ús. Per això sembla adequat que cada alumne vagi confeccionant, al llarg del curs, el seu propi diccionari, tasca que òbviament es pot dur a terme amb paper i llapis. Ara bé, l'execució d'aquesta feina en suport digital permet treballar també la pronúncia dels vocables mitjançant la inserció d'un enregistrament, reflexionar sobre el lèxic actual d'origen grec amb la inclusió de comentaris etimològics i, com sempre, possibilita el treball col·laboratiu de tot el grup.

Amb l'aplicació gratuïta **Google Sites**[7] vam crear un lloc web amb un menú lateral de tantes pàgines com lletres té l'alfabet.

[7] Reading Greek 12-13: https://docs.google.com/document/d/11UQ72dSprhw5qyMwwh3h26w6CMIWIGwO3OCev4MK5m0/edit?pli=1

Cada pàgina conté una graella amb sis columnes on s'ha d'introduir:

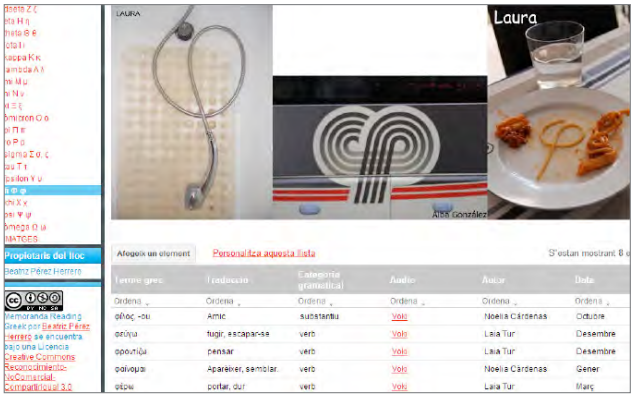


- Terme grec.
- Traducció.
- Categoria gramatical: amb un menú desplegable s'ha d'especificar si el terme és substantiu, adjectiu, verb, etc.
- Àudio: cal pujar un arxiu sonor del terme en grec.
- Autor: per introduir el nom de la persona que fa l'entrada.
- Data: per fer constar el mes de l'entrada.

Les dues darreres columnes són fonamentals per al seguiment individual de la feina i la posterior avaluació.

Aquí tenim l'exemple d'una pàgina:

Com es pot observar a la imatge, l'aplicació permet incorporar fotos. En aquest cas, es va demanar als alumnes que, de manera voluntària, cerquessin al seu entorn les lletres de l'alfabet i al final del curs, amb totes les seves fotografies, vam fer un petit muntatge en PhotoPeach.[8] No ens cansarem d'insistir en la necessitat, gairebé obligació, d'obrir espais per a la creativitat, per a la imaginació, fins i tot dins d'una tasca tan poc engrescadora com és la memorització de vocabulari.



Les pàgines de Google Sites també permeten la publicació de comentaris que s'han emprat per a l'apartat de derivats etimològics dels termes introduïts, contribuint així a l'assoliment del segon objectiu de l'estudi del grec fixat al BOIB: «Reflexionar sobre el lèxic d'origen grec present en el llenguatge quotidià i en la terminologia científica, tot identificant ètims, prefixos i sufixos grecs que ajudin a una millor comprensió de les llengües modernes.»

[8] L'alfabet grec al carrer: http://photopeach.com/album/15e4vge

Per als àudios s'han emprat diversos serveis d'enregistrament com vozMe, Vocaroo, Ivoox, o s'han creat avatars (personatges que es mouen i parlen) amb l'eina Voki. Val a dir que la creació de vokis és una activitat molt entretinguda i divertida, irresistible per als alumnes fins i tot de batxillerat. *Ludere et discere*.

La propietària del lloc web és la professora que s'encarrega de donar suport en els aspectes tècnics (cosa que molt ocasionalment és necessària), revisar la correcció dels termes, ampliar l'apartat d'etimologia i dinamitzar el desenvolupament de la feina.

L'alumne és convidat en qualitat d'editor i ha d'introduir trimestralment el nombre de mots proporcional al nombre d'alumnes matriculats. Setmanalment es reserva un temps a l'aula per a la revisió i posada en comú i trimestralment es duu el control individual de la tasca realitzada. Si és correcta, suposa un increment de mig punt en la qualificació; i si és incorrecta, està incompleta o fora de termini, resta.

De tots els aspectes anteriors l'alumne n'és informat a principi de curs oralment i mitjançant un document compartit.

L'activitat descrita s'emmarca en el bloc 3 del currículum «El lèxic grec i la seva evolució».

6. ACTIVITAT PER A GREC DE 1R DE BATXILLERAT

La teva Odissea és una activitat d'animació a la lectura que segueix l'estructura d'una webquesta seguint les directrius de Bernie Dodge. A la **Viquipèdia**[9] trobem la següent definició: «Una Webquest és una proposta didàctica de recerca guiada, que utilitza principalment recursos d'Internet. Té en compte el desenvolupament de les competències bàsiques, contempla el treball cooperatiu i la responsabilitat individual, prioritza la construcció del coneixement mitjançant la transformació de la informació en la creació d'un producte i conté una avaluació directa del procés i dels resultats».

El projecte va sorgir a partir dels coneixements adquirits al curs de formació a distància «WebQuest: una eina per a treballar amb Internet a l'aula» realitzat el 2005, tot i que no va cobrar forma fins a 2011. El llarg temps transcorregut entre la idea i la seva materialització no té a veure amb la dificultat o complexitat d'una webquesta, sinó amb el sentiment de reserva o vergonya que moltes persones experimentem a l'hora de publicar a la xarxa per primera vegada. De fet, en aquell curs jo no vaig autoritzar la inclusió del meu treball al recull de webquesta del web educatiu de les Illes Balears. Anys després, però, vaig fer meva la frase del batxiller cervantí: «no hay libro tan malo que no contenga algo bueno»; i vaig perdre la vergonya, perquè de qualsevol experiència se'n poden treure bones idees; si ens agrada, la posem en pràctica tal qual; si trobem aspectes que no ens agraden, els canviem o els adaptem a la nostra realitat.

[9] http://ca.wikipedia.org/wiki/Webquest

La teva Odissea planteja un treball d'investigació sobre l'èpica grega i l'obra homèrica *L'Odissea* seguint les passes de l'heroi Odisseu, més conegut com Ulisses. En aquest treball els alumnes, dins un grup de tres persones, es transformen en experts en geografia, en literatura i en mitologia; cada expert ha de proporcionar al grup la informació de la seva pròpia àrea, fomentant així la responsabilitat individual en la construcció de l'aprenentatge comú. Però l'expert no treballa tot sol sinó en col·laboració amb els experts dels altres grups de manera que es propicien diferents tipus d'agrupaments dins l'aula.

Des del primer moment s'explica el desenvolupament de cada sessió, l'objectiu final i els mecanismes d'avaluació.

Procés. Es fixen set sessions de feina: les dues primeres en grups d'especialistes, la tercera individual per tal de processar tot l'après i estructurar-ho per a la posada en comú dins l'equip, i les següents al grup de referència. A aquestes se n'han d'afegir dues més per a l'exposició oral i per a l'avaluació. Això si tot va com la seda i l'alumnat ja té una certa competència en el maneig de la plataforma en línia, en aquest cas Google Sites, i en les eines 2.0 que ha d'emprar per al producte final. En cas contrari, l'activitat requerirà més temps, cosa que no ens ha de fer enrere. Que s'haurà de reduir el temari imposat? I tant. Però d'on traurà més profit el nostre alumnat, d'aquest tipus de feines o de l'estudi de l'aorist radical atemàtic? Aquesta és la reflexió.

Producte. L'objectiu final és elaborar un mural multimèdia que haurà de contenir un mapa fet amb Google Maps amb el recorregut de l'heroi; un vídeo d'elaboració pròpia amb les imatges més adients per a l'exposició i un document escrit sobre la literatura homèrica.

Avaluació. Mitjançant l'ús de rúbriques tots els protagonistes de l'activitat participen en l'avaluació de la següent manera: el mapa l'avalua la professora, el mural el grup mateix que l'ha fet i l'exposició oral els oients. Així les coses, tenim avaluació, autoavaluació i coavaluació, tot plegat.

Com hem dit més amunt, també en *La teva Odissea* s'ha utilitzat el servei de llocs web de Google, del qual se'n fa editor l'alumnat. Allí pot anar deixant registre de l'activitat diària, com si d'un mini blog es tractés, i és allí on ha d'incrustar el producte final. En aquest article deixo l'enllaç a la webquesta original,[10] en la qual no apareixen els treballs dels alumnes. Qualsevol persona la pot copiar i adaptar a la seva realitat d'aula i, de fet, jo mateixa l'he anada adaptant any rere any, modificant-ne les adreces de recerca, les rúbriques d'avaluació i fins i tot el producte final. Concretament aquest curs 2014/2015, tenint en compte que l'alumnat ja havia cursat la matèria de llatí a 4t d'ESO i, per tant, ja havia treballat amb Google Maps i amb Glogster, he decidit adreçar la unitat didàctica cap al reforç de la competència oral i la capacitat de síntesi, i he demanat com a producte final un petxa-kutxa, és a dir, un format de presentació que consta de 20 diapositives temporalitzades a 20 segons cadascuna. Tot un repte.

[10] https://sites.google.com/site/latevaodissea/home es pot trobar a la plataforma de recursos educatius Agrega.

Una captura de pantalla d'un treball del curs 2011/2012:

A la part inferior del mural es veu una imatge d'un lloc web de Google que els mateixos alumnes van crear per recollir-hi la bibliografia i webgrafia consultada, i per referenciar-hi la font de les imatges. La resta d'imatges contenen els hipervincles del mapa i del vídeo requerits.

Però havíem dit que aquesta activitat era d'animació lectora. Per això el darrer apartat de la webquesta és una conclusió en la qual es convida l'alumnat a endinsar-se en la lectura de *L'Odissea* amb enllaços per fer-la en línia i la referència bibliogràfica d'exemplars disponibles a la biblioteca del centre. Una vegada més la nostra feina és incitar, provocar, engrescar; obligar és el camí que condueix inexorablement al rebuig, i no ens enganyem, Internet és ple de resums, comentaris i estudis de personatges que permeten superar una prova o un treball escrit sense necessitat de llegir.

Ja per acabar amb la descripció d'aquesta activitat cal dir que també és adequada per a la cultura clàssica de 3r d'ESO.

7. ACTIVITAT PER A GREC DE 2N DE BATXILLERAT

El sisè criteri d'avaluació que marca el currículum LOE encara vigent parla de «realitzar treballs monogràfics consultant les fonts directes i utilitzant les tecnologies de la informació i la comunicació, com a eina d'organització i de comunicació de resultats». Però encara que no ho digués el BOIB, els docents que impartim aquest nivell sabem que el curs és massa curt per a un temari massa llarg i que no queda més remei que confiar a l'alumnat la preparació d'algun tema. Per sort la prova de grec d'accés a la universitat conté una pregunta sobre mitologia, el tema més atractiu i engrescador que hi ha i més adient per al foment de la capacitat creativa.

Les eines en xarxa que es podrien emprar són nombroses, des de l'elaboració de mapes conceptuals amb Coogle, Mind42 o Bubl.us (per esmentar-ne les més senzilles) a la creació d'un espai, mitjançant Google Sites, en el qual tot el grup va configurant el temari de manera col·laborativa sota la supervisió del docent. Però, en tractar-se d'un grup de 2n de batxillerat ja familiaritzat amb el treball en xarxa i acostumat a recórrer al blog de la matèria, el curs 2012/2013 vam plantejar la possibilitat que els mateixos alumnes obrissin el seu blog.

El 30 de gener de 2014 va néixer http://mitodidasco.blogspot.com.es/, un espai per publicar-hi articles de mitologia, però també per compartir-hi tots aquells referents clàssics que s'anessin trobant. Els alumnes es van repartir el temari i es van comprometre a redactar quatre entrades per persona al llarg del segon trimestre, fent constar les fonts d'informació i la procedència de les imatges, objectiu aquest de difícil consecució; conscienciar els al·lots que no poden emprar tot el que troben a la xarxa, que hi ha drets d'ús, que cal respectar i reconèixer l'autoria, no resulta senzill. En tot cas, fou un bon moment per parlar de les llicències Creative Commons.

Per al tercer trimestre va quedar la creació d'un treball final, més atractiu, que servís de rerefons per a l'exposició oral. Els alumnes van triar l'eina 2.0 *ad libitum* perquè, com ja hem dit més amunt, en tenien certa experiència. Podem veure en el seu blog presentacions fetes amb Google Drive, Prezi, VideoScribe i Glogster, totes, al meu parer, de gran qualitat, encara que la part realment important, l'exposició oral (no ens cansarem de reivindicar la importància de l'expressió oral, la gran oblidada de totes, sense excepció, les lleis educatives), no es pot mostrar perquè no va ser enregistrada. Cras error que caldrà corregir; ara bé n'hi ha vint-i-cinc testimonis, ja que aquesta exposició va tenir una dificultat afegida, la de ser representada davant un públic molt exigent, un grup de 3r de primària del CEIP S'Olivera, gràcies a la invitació de la seva tutora Irene Fernández. L'esforç per adaptar un treball de recerca de 2n de batxillerat al nivell d'al·lots de vuit anys va ser encomiable, i no em cap el menor dubte que fou una experiència inoblidable per a tothom, cosa que es pot intuir en el posterior muntatge amb **Photopeach**[11] que es pot veure al blog.

Treball individual i autònom de recerca; aprenentatge sobre els drets d'ús d'imatges; utilització de recursos 2.0 com a mitjà, no com a finalitat; empatia, imprescindible per a la comunicació; millora de l'oralitat. Aquests són els objectius que perseguia l'activitat descrita i que, crec, es van assolir.

Simultàniament, el blog va servir per obrir els ulls al món que ens envolta i descobrir-hi la presència inqüestionable de la cultura clàssica. Cent quaranta-cinc entrades ho corroboren, cent quaranta-cinc entrades sobre llibres, els que ells llegeixen; sobre música, la que ells escolten; sobre cinema, el que ells veuen; sobre les seves sèries de televisió favorites; sobre els videojocs a què són aficionats; entrades que parlen dels carrers d'Eivissa, de botigues d'Eivissa, de productes que troben al supermercat de baix casa. Alguns d'aquests alumnes, ja exalumnes, continuen de tant en tant fent noves aportacions al blog, prova que encara van amb els ulls ben oberts.

8. CONCLUSIONS

Fins aquí arriba el recull de sis experiències d'aula amb el qual hem volgut mostrar com l'alumnat va adquirint i augmentat la seva competència en les noves tecnologies, que de noves ja en tenen poc, al temps que guanya una autonomia i iniciativa personal que *a posteriori* reverteix en tot el grup, ja que l'aprenentatge es fa de forma col·laborativa i es comparteix amb la resta quan s'ensenya i s'exposa oralment el producte final. Com s'ha vist, no es troba aquí cap idea revolucionària, ni cap projecte mereixedor d'un premi a la innovació educativa, sinó activitats que qualsevol docent pot incorporar

[11] http://mitodidasco.blogspot.com.es/2014/05/mitologia-lescola.html

al seu quefer quotidià ja que no han estat dissenyades en laboratoris allunyats de l'aula, sinó que han estat assajades amb i per alumnes, i a més funcionen.

Autonomia és, al meu parer, la paraula clau, el major benefici que l'alumnat obté quan treballa a través de les TIC, perquè aquestes li permeten viatjar pel seu compte, allunyar-se de la figura omniscient del professor, que al seu torn esdevé el guia, el *paidagogos*. A més a més, acostar-se a l'antiguitat de la mà d'eines del segle XXI transforma la perspectiva amb què els alumnes s'apropen a l'estudi del passat, actualitza el significat del terme «clàssic».

Però tampoc no volem obviar les dificultats que sens dubte hi ha i que són fonamentalment de tipus tècnic. La dotació insuficient de personal informàtic als centres provoca que els equips no estiguin actualitzats amb la periodicitat desitjable o que les avaries es perllonguen més del que pertoca; no es poden omplir les escoles d'ordinadors i de pissarres digitals mentre s'estalvia en persones i hores de dedicació. A tall d'exemple l'IES sa Blanca Dona compta *grosso modo* amb 380 ordinadors als quals hem d'afegir unes 22 pissarres digitals amb els seus respectius canons, i la Conselleria només permet en quota 14 hores de coordinació TIC.

Per concloure, malgrat els entrebancs apuntats, el profit que se'n treu paga la pena. Per això esperem haver animat altres docents encara allunyats d'aquest món 2.0 a introduir gradualment les TIC a l'aula, no com a objectiu en si mateix, sinó com a mitjà eficaç per anar canviant metodologies d'ensenyament, sobretot en unes matèries, les llengües i cultura clàssiques, que encara arrosseguen un halo ranci d'altres temps, de manera injusta, per descomptat.

Educació conscient, educació coherent

Esther Zarrias

Jana Suau

Sandra Icasuriaga

RESUM

Aquest article presenta l'experiència de les primeres jornades d'educació conscient i educació coherent, on hem volgut obrir els nostres cors a la comunitat educativa i transmetre'ls el plaer d'educar i sentir, de la llibertat i la responsabilitat, de il·luminar un nou camí educatiu i de compartir recursos per aprendre a viure amb els infants.

RESUMEN

Este articulo presenta la experiencia de las primeras jornadas de educación consciente y educación coherente, en las que hemos querido abrir nuestros corazones a la comunidad educativa y transmitirles el placer de educar y sentir, de la libertad y la responsabilidad, de iluminar un nuevo camino educativo y de compartir recursos para aprender a vivir con los niños/as.

1. INTRODUCCIÓ A LES JORNADES

Aquestes jornades varen neixen de les inquietuds d'un petit grup de mestres, amb l'objectiu de donar una mica de llum al nou camí educatiu que s'ha iniciat. Volem fer una mirada cap a la situació actual de l'educació, donant resposta als nous moviments educatius que s'estan desenvolupant a les Balears, així com també, enderrocar murs i contemplar nous horitzons que estan per arribar.

Per portar endavant aquesta experiència, hem pogut comptar amb diferents especialistes de l'educació: César Bona, Laura Díaz, Laura Frau, Manel Martínez, Mª Antònia Riera, Raquel López, Pepa Hornos, Sergio Saavedra, així com també companys d'algunes escoles de les Balears.

Hem volgut oferir un espai on nodrir-nos d'energies i on gota a gota anem omplint el tassó del canvi, i junts, puguem calmar la set que ens ajudi a continuar.

2. CAMÍ CAP UNA EDUCACIÓ CONSCIENT I UNA EDUCACIÓ COHERENT.

En l'actualitat ens trobem amb la necessitat imperativa de reinterpretar i redissenyar el sistema educatiu tradicional que té lloc encara a les nostres aules. És important obrir els finestrals de l'escola i deixar-la omplir de creativitat, d'entusiasme, de motivació, d'empatia, de cooperació, de pensaments crítics, de consciència, d'autodidactisme, d'autonomia, és a dir, de vida.

És el moment d'alimentar la passió i l'energia per fer un salt qualitatiu a la nostra educació, i descobrir una nova mirada cap a un procés humanista, multidisciplinar, col·laboratiu i que doni resposta als vertaders talents que viuen a les nostres aules.

"*Unir l'ésser amb fer, la humanitat amb la naturalesa, la ciència amb la consciència, l'economia amb l'ecologia, l'estètica amb l'ètica, el cap amb el cor i les mans*" EDUCACIÓ HOLÍSTICA, (2014).

L'escola és en realitat el reflexa de la nostra societat, i per tant, és també una eina de transformació. Les vivències i les relacions que en ella es donen, són en part les constructores del nostre futur. Per aquest motiu necessitem espais i temps per a desenvolupar persones cooperatives, connectades amb els seus desitjos i talents, amb una autoestima rica, complementant-nos els uns amb els altres, i així crear un futur de qualitat amb persones dignes.

Per donar lloc a una educació conscient i coherent necessitem escoles amb una atmosfera de vertadera llibertat. On es respecti el real pla intern dels infants, de manera que puguin desenvolupar el seu potencial humà i donar sentit a la seva essència per crear-se a sí mateixos. És a dir, aprendre a pensar experimentant amb la realitat, fer servir les pròpies mans per accionar processos, viure amb relació a l'entorn i donar temps per explorar el món i ser conscient. Atorgar en els infants aquesta llibertat, permetrà l'adquisició de responsabilitat i respecte; respecte a un mateix, respecte en allò que ens envolta, respecte a la convivència, respecte a la vida...

Tot això ens encamina a una educació basada en l'obediència dels ritmes intrínsecs dels infants i a comprendre que cada nin/a és diferent, i per tant, desenvoluparan els seus processos maduratius de maneres distintes. Nosaltres com adults, hem de garantir un respecte en aquesta evolució, de manera que no es rompi ni s'acceleri cap estadi innecessàriament. Com ens indica en J. Domènech (2009) al seu llibre ELOGI A UNA EDUCACIÓ LENTA *"El temps en l'educació consisteix a saber trobar el temps just per a cada persona i activitat i és un aspecte clau per garantir un creixement educatiu, harmònic i equilibrat que tingui en compte raó i emoció, ment i esperit"*.

Ser conscient, comprendre i actuar respectant la construcció individualitzada de cada infant és per nosaltres una educació coherent.

I arribats a aquest punt, ens hem de demanar sincerament, quin tracte li donem als infants?

En l'actualitat hi ha noves iniciatives a les escoles, que ens brinden una mirada alternativa i ens fan pensar que caminar cap a una nova escola és possible, però aquesta òptica s'ha d'ampliar per crear una xarxa social de transformació, on el sentir, el pensar i l'acció siguin els elements de desenvolupament dels infants, creant així una educació conscient i coherent. Una consciència que desperti l'essència que emana de cada un de nosaltres i que ens proporcioni la capacitat de comprendre i percebre el món, de manera que quan més profunditzem en nosaltres mateixos, més capacitats obtindrem per habitar el món. Un món basat en els processos creatius dels infants, és a dir, un espai on es generen idees noves que tenen valor i que emanen de la motivació, de l'entusiasme i de la inspiració de la essència pròpia de cada infant. Aquesta exploració intrínseca s'empodera amb la coexistència dels altres, generant-se un enriquiment mutu i empàtic. Podem dir doncs, que si donem espai i temps per l'autoconsciència, estarem creant ambients basats en l'autonomia, la capacitat d'elaboració del propi aprenentatge (autodidactisme), i en conseqüència, estarem regalant vida.

3. RESPECTAR A L'INFANT D'AVUI, PER CONSTRUIR L'ADULT DEL DEMÀ.

Volem començar aquest apartat amb les paraules que en Sergio Saavedra ens va regalar a les jornades, on va tractar el tema del *homeschooling* i també el tema de la LLIBERTAT.

"*Les persones som essencialment lliures. Ens agrupem en comunitats renunciant a certes parcel·les de llibertat en favor del bé comú per satisfer certes necessitats, però aquesta renúncia a part de la nostra llibertat és també un exercici lliure i, sobretot, s'ha de tenir per excepcional. De vegades els Estats actuen com si la llibertat fos una utopia i s'expandeixen en excés el seu control sobre els individus. Amb això acaben per reduir-los a una massa, per convertir-los en un ramat. Els individus als quals es converteixen en "grup" perden la seva identitat i es veuen impossibilitats per aconseguir per si mateixos un cap propi, per realitzar-se com a persones. En matèria d'educació s'ha de revisar el paper de l'ensenyament públic i, si escau, corregir els excessos tendents a aquesta col·lectivització. Però és possible utilitzar els mecanismes que aquesta mateixa comunitat té establert per lluitar per reconquerir la llibertat perduda?*" (2015).

Una de les eines fonamental per respectar l'infant, és entendre la importància que té el joc pel desenvolupament futur dels infants. I així ens ho transmetia na Raquel López des de la mirada de D. Winnicot a les jornades, quan explicava que, és amb el joc i només amb el joc que l'infant és capaç de ser creatiu i d'usar el total de la seva personalitat, i només quant és creatiu l'individuo es descobreix a si mateix.

Per tant, el missatge que volem transmetre, és que establir les bases a la infància del pensament creatiu mitjançant el joc, farà que les potencialitats aflorin i el futur adult desenvolupi la seva competencialitat dintre el marc social, és a dir, adults que gaudeixen d'elements creatius com: innovació, flexibilitat, adaptació al canvi, capacitat de frustració i d'aprenentatge dels errors, emprenedoria, etc.

Dintre d'aquesta vessant de joc i creativitat, té cabuda el treball de l'arteràpia, eina mitjançant la qual podem descobrir i comprendre millor aquells processos de convivència que tenen lloc dintre les aules, arrel dels quals podem establir models d'acompanyament respectuós.

Continuant amb aquest caire de respecte als infants, na Laura Díaz ens va parlar d'una escola sense càstigs ni recompenses. És a dir, un espai preparat per atendre les vertaderes necessitats dels infants, i on es posa paraules a les emocions (tant positives com negatives) acompanyant els processos dels infants. De les seves paraules deduïm que una transformació positiva de l'educació, tant pels infants, famílies com mestres és necessària... En definitiva, tots sabem que els records que els adults tenim de la nostra escola quan érem petits, no són pas els coneixements, sinó les vivències i les relacions que en ella es gestaven.

I perquè la nostra memòria es tan emocional? Doncs perquè tal i com ens explicava na Pepa Horno, educar només s'aconsegueix des d'una relació afectiva i vivencial, és el vincle el que transforma, tant en les famílies com a les escoles. Però l'afecte s'aprèn, s'educa i es construeix. Aprendre a construir vincles afectius positius amb els nins i nines i proporcionar eines per aconseguir l'autoregulació emocional són elements clau del procés educatiu. Sense oblidar l'afecte en els continguts curriculars, perquè educar un nin o nina implica ensenyar a estimar bé i ser ben estimat.

Una de les propostes per poder portar endavant aquesta nova mirada educativa, la trobem a la pedagogia dinàmica, de la qual ens va parlar na Laura Frau.

La pedagogia dinàmica consisteix en mobilitzar aprenentatges significatius d'acord amb la perspectiva d'interessos dels educadors o acompanyants i en accentuar els aprenentatges col·laboratius de cada realitat particular i de cada centre d'ensenyament, adaptant-se a la necessitat dels infants. Això permet l'evolució de l'alumne com a persona pro-activa a la societat i no només com a persona que memoritza dades i adquireix processos a través de la repetició. Els aprenentatges es tornen significatius, fet que permet al nin/a adquirir noves capacitats i competències reals per a la vida adulta, incloent un desenvolupament integral de la persona. Alguns models d'aquesta pedagogia són: Waldorf, Montessori, Educació activa-viva, Shichida, Loczy...

Per altre banda hi ha aportacions des de la pedagogia sistèmica, tal i com ens va explicar na Silvia Palou, que ens poden ajudar a comprendre en profunditat i donar una mica més de llum sobre els vincles que hi ha entre les persones, especialment dins de la família, i com aquesta afecta al dia a dia de les nostres aules. La connexió profunda que tenim amb totes les persones que formen part d'aquest complex engranatge de vida, ens provoca emocions intenses en el nostre dia a dia, que ens cal anar coneixent per tal d'aprendre a gestionar-les. Acompanyar en l'educació dels infants, vol dir també, comprendre aquests moviments afectius tant importants per a tothom.

Ens agradaria compartir amb vosaltres, dues experiències de mestres que participaren a les jornades, i que posen en pràctica diàriament aquest model d'educació viva.

Una de les propostes ve de la mà d'en Manel Martínez de l'Escola Liberi, un somni que esdevé pràctica, una escola que basa el seu model educatiu en la llibertat i el respecte. Llibertat de pensament, de l'acte de fer, de dir, de moviment, i un respecte a la vida, a la natura, a la convivència i evidentment a l'infant. Es tracta d'una escola sense horaris fragmentats i amb una mirada de caire més holístic, amb uns ambients preparats a les necessitats intrínseques dels infants, un entorn privilegiat i un espai on les famílies tenen les portes en qualsevol moment.

L'altre relat experiencial, ens ho va aportar en César Bona, qui ens va explicar de manera pràctica diverses vivències didàctiques que havia realitzat a la seva aula, sempre respectant la imaginació i curiositat dels infants, amb una escolta activa, amb una actitud positiva, desenvolupant un pensament crític i establint que tots i cada un dels alumnes de l'aula són importants i tenen una funció. Algunes dels seus projectes varen ser: "*El cajón flamenco*", "*Cine mudo*", "*Abuelos en presente*" i "*Protectora de animales*".

4. CONCLUSIONS

Per nosaltres ser mestres i viure l'educació és un model de ser, estar i sentir.

Amb aquestes jornades d'educació conscient i educació coherent, volíem obrir els nostres cors a la comunitat educativa i transmetre'ls el plaer d'educar i sentir, de la llibertat i la responsabilitat, de il·luminar un nou camí educatiu i de compartir recursos per aprendre a viure amb els infants.

Fer realitat aquest sentit de l'educació i portar endavant aquestes jornades, ho hem pogut fer gràcies a la vostra participació i acompanyament.

Us volem agrair de tot cor, que hagueu cregut amb nosaltres i ens hagueu ajudat a construir una nova mirada del present i del futur dels nostres infants.

VI. EL MONOGRÀFIC DE L'ANUARI L'AUTONOMIA DE CENTRES

L'autonomia i la direcció dels centres educatius a Catalunya (2009-2014)

Alberto del Pozo

Carles Mata

RESUM

El desplegament del marc normatiu de la Llei d'Educació de Catalunya (LEC:2009) pel que fa als eixos centrals de l'autonomia, la direcció professional dels centres educatius públics de Catalunya i l'avaluació del sistema educatiu és essencial per assolir l'excel·lència, l'equitat del sistema educatiu català i la millora dels resultats de tots els seus alumnes. L'objectiu de l'article és comentar en profunditat els aspectes més destacats del disseny de l'autonomia i la direcció dels centres educatius públics, la formació del directiu públic docent com a servidor públic, la direcció professional i l'avaluació del professorat duts a terme per l'executiu del Govern de la Generalitat de Catalunya durant el període del 2010 al 2014, coincident amb la plena implantació del nou model d'autonomia escolar. Des del 2014, la intervenció del director del centre públic és decisiva en la selecció del professorat que s'incorpora al centre i en la definició de la plantilla docent. El context marcat per la crisi econòmica durant aquests anys ha incidit directament en l'aplicació del nou paradigma definit per la LEC, fet que sens dubte ha dificultat la necessària i ineludible transformació de l'Administració educativa i la consolidació del nou model directiu amb l'augment de la responsabilitat i capacitat de decisió dels directors catalans.

RESUMEN

El desarrollo del marco normativo de la Ley de Educación de Cataluña (LEC:2009) en lo que se refiere a los ejes centrales de la autonomía, la dirección profesional de los centros educativos públicos de Cataluña y la evaluación del sistema educativo es esencial para alcanzar la excelencia, la equidad del sistema educativo catalán y la mejora de los resultados de todos sus alumnos. El objetivo del artículo es comentar en profundidad los aspectos más destacados del diseño de la autonomía y la dirección de los centros educativos públicos, la formación del directivo público docente como servidor público, la dirección profesional i la evaluación del profesorado llevados a cabo por el ejecutivo del Gobierno de la Generalitat de Catalunya durante el período del 2010 al 2014, que coincide con la plena implantación del nuevo modelo de la autonomía escolar. Desde el 2014, la intervención del director del centro público es decisiva en la selección del profesorado que se incorpora al centro y en la definición de la plantilla docente. El contexto marcado por la crisis económica durante estos mismos años ha incidido directamente en la aplicación del nuevo paradigma definido por la LEC, hecho que sin duda ha dificultado la necesaria e ineludible transformación de la Administración educativa y la consolidación del nuevo modelo directivo con el aumento de la responsabilidad y capacidad de decisión de los directores catalanes.

1. INTRODUCCIÓ. L'AUTONOMIA DEL CENTRE EDUCATIU, EN EL MARC EUROPEU

Des de fa més de 30 anys, en la majoria de països europeus i de la OCDE s'ha reconegut la importància de l'autonomia escolar com un dels elements clau per a la millora de la qualitat educativa dels centres educatius.

Espanya es va apuntar molt aviat a aquesta tendència, ja que des de la primera llei orgànica aprovada en desplegament de l'article 27 de la Constitució (la LOECE, 1980) i també tota la llarga llista de lleis orgàniques educatives posteriors, fins arribar a la LOE (2006) i a la seva reforma per la LOMCE (2013), inclouen en el seu articulat preceptes sobre l'autonomia dels centres educatius. Però els

resultats d'aquesta regulació han estat molt diferents dels que es constaten als països del nostre entorn europeu: així, mentre a l'OCDE i a la Unió Europea els centres educatius prenen el 41% i el 46%, respectivament, de les decisions que afecten la seva organització, a Espanya aquest percentatge només arriba al 25%, segons un dels darrers informes de l'OCDE[1].

La distància que separa d'Europa els centres públics espanyols en l'exercici de la seva autonomia és encara molt més marcada, en especial en l'àmbit de la gestió del seu personal: a Espanya, les administracions central i autonòmiques prenen el 88% de les decisions en gestió de personal, mentre que en els països de l'OCDE el 53% d'aquest tipus de decisions les prenen els propis centres o les autoritats locals. Així, en el conjunt dels països de l'OCDE, els centres educatius prenen un terç de decisions en la gestió de personal (al voltant del 31%), mentre que a Espanya els centres públics tan sols assumeixen un 4% del control de la gestió dels recursos humans.

Tanmateix, el preàmbul de la LOMCE reconeix, explícitament, que aquest dèficit del sistema educatiu espanyol en l'exercici de l'autonomia escolar en comparació amb els països europeus és una de les causes principals dels dolents resultats acadèmics espanyols en les avaluacions externes internacionals, i en aquest sentit, el legislador anuncia, solemnement, que la nova llei incrementa l'autonomia dels centres i el lideratge del director:

2. LOMCE, PREÀMBUL VII

"El aumento de la autonomía de los centros es una recomendación reiterada de la OCDE para mejorar los resultados de los mismos, necesariamente unida a la exigencia de una mayor transparencia en la rendición de cuentas. Pese a la reiteración formal de la LOE sobre la importancia de la autonomía, **las encuestas internacionales siguen marcando este factor como un déficit de nuestro sistema".**

"La reforma contribuirá también a **reforzar la capacidad de gestión de la dirección de los centros,** confiriendo a los directores, como representantes que son de la Administración educativa en el centro y como responsables del proyecto educativo, **la oportunidad de ejercer un mayor liderazgo pedagógico y de gestión**".

3. LOMCE, PREÀMBUL VI

"Los principios sobre los cuales pivota la reforma son, fundamentalmente, **el aumento de la autonomía de centros, el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros**, las evaluaciones externas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias".

[1] Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2012. Informe español. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, 2012, pàgs. 36-42.

Ara bé, quan entrem a l'articulat de la llei orgànica, es pot comprovar que els preceptes no es corresponen amb l'anunci del preàmbul: en tota la llei només hi ha una mesura nova en relació amb l'autonomia dels centres, el "Projecte educatiu de qualitat"2, que es queda molt lluny de ser una mesura eficaç per a l'increment de l'autonomia escolar, pel seu limitat abast i per no tenir caràcter bàsic.

El que fa la nova llei orgànica és transferir al director del centre públic decisions vinculades a l'exercici de l'autonomia del centre, com ara les d'aprovar tots els documents interns d'organització i gestió que abans eren en mans del Consell Escollar. No hi ha en la llei noves capacitats de decisió del centre educatiu, ja que les competències que s'atribueixen a la direcció del centre públic, ja estaven reconegudes a un òrgan col·legiat del centre. Amb aquesta mesura, la LOMCE no incrementa en absolut l'autonomia dels centres.

En canvi, la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació de Catalunya (LEC) va fer una aposta molt més compromesa en l'increment de l'autonomia dels centres educatius i en la professionalització i el lideratge de les direccions dels centres públics.

De fet, els tres fonaments en què es recolza tota l'estructura de la LEC, són els següents:

1) El nou impuls a l'autonomia dels centres en els tres àmbits: organitzatiu, pedagògic i de gestió de recursos humans i materials.

2) La direcció dels centres, enfortida en la nova figura de lideratge de tota la comunitat educativa.

3) El nou disseny de l'avaluació del sistema educatiu, que abasta, principalment, l'avaluació dels centres, del professorat i de les direccions.

Aquest nou paradigma de l'autonomia dels centres educatius catalans té com a principal objectiu la millora dels resultats acadèmics dels alumnes, i ha estat desplegat mitjançant l'aprovació de tres normes[3], en els cinc primers anys d'aplicació de la llei (2009-2014).

En aquest article ens proposem comentar alguns dels aspectes més destacats del disseny de l'autonomia i de la direcció dels centres educatius a Catalunya, tal com ha quedat regulada a la LEC i als tres decrets de desplegament, que acabem d'esmentar.

[2] LOE, art. 122 bis (afegit per la LOMCE), que no té caràcter bàsic.
[3] Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius (DOGC núm. 5686 de 5.8.2010); Decret 155/2010, de 2 de novembre, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent (DOGC núm. 5753 d'11.11.2010), i, finalment, Decret 39/2014, de 25 de març, pel qual es regulen els procediments per definir el perfil i la provisió dels llocs de treball docents (DOGC núm. 6591 de 27.3.2014).

4. NOU MODEL ORGANITZATIU DELS CENTRES PÚBLICS A CATALUNYA

4.1. L'autonomia del centre educatiu

L'exercici de l'autonomia dels centres es concreta, en els diferents àmbits pedagògic, organitzatiu i de gestió de recursos humans i materials[4], per mitjà dels diferents instruments i documents educatius que aprova el propi centre educatiu: en especial, ens referim al projecte educatiu, les normes d'organització i funcionament, la programació general anual i el projecte de direcció. Així, en l'exercici de l'autonomia dels centres, els òrgans de govern de cada centre "poden fixar objectius addicionals i definir les estratègies per a assolir-los, organitzar el centre, determinar els recursos que necessita i definir els procediments per a aplicar el projecte educatiu"[5].

D'acord amb les previsions de la Llei d'educació, el director o directora del centre públic té responsabilitats en els tres àmbits de l'autonomia, ja que "és responsable de l'organització, el funcionament i l'administració del centre, n'exerceix la direcció pedagògica i és cap de tot el personal" conseqüentment, les seves funcions es poden agrupar segons els àmbits de l'autonomia del centre, classificant-les en "funcions de representació, funcions de lideratge pedagògic i de lideratge de la comunitat escolar i funcions de gestió[6].

La majoria dels instruments d'autonomia dels centres intervenen també en la definició de cadascú dels tres àmbits de l'autonomia, tant en l'àmbit pedagògic com en l'organitzatiu i en el de gestió del centre (com veurem, amb un diferent grau de detall en cadascun dels àmbits).

L'autonomia és, en definitiva, capacitat d'autogovern dels centres educatius, la qual requereix un equip directiu amb possibilitat de decisió i acció, amb el suport de la comunitat educativa i de l'Administració. L'autonomia implica, doncs, la possibilitat d'actuar amb un ampli marge de llibertat en totes les decisions que afecten el centre.

L'autonomia no és un fi en si mateixa, sinó un mitjà per a uns altres fins educatius. Per ella mateixa, l'autonomia no és suficient per generar un procés continuat de millora.

La paraula "autonomia" comporta la capacitat de prendre decisions d'acord amb criteris propis, i no limitar-se a complir normes o aplicar les instruccions d'un tercer. A més, la consolidació de l'autonomia d'un centre requereix reforçar també la participació, entesa com a intervenció en la presa de decisions, i no només com a establiment de canals de comunicació i de consulta.

De fet, el que caracteritza un centre autònom és la seva peculiaritat o identitat del seu projecte educatiu propi. No és possible concebre una autonomia del centre sense un projecte construït per la comunitat educativa i liderat per una direcció professional. Actualment, l'autonomia es vincula, més que a una manera de gestió, a convertir-se en un instrument al servei de la qualitat educativa, basada en la millora del rendiment dels centres.

[4] LEC, art. 90.1.
[5] LEC, art. 90.2.
[6] LEC, art.142.3.

Analitzarem a continuació el contingut dels quatre instruments per a l'exercici de l'autonomia del centre, per tal de poder copsar, amb detall, l'amplitud del marc organitzatiu on poden prendre decisions els centres. S'ha de tenir en compte que tots els acords i decisions internes del centre, recollides en aquests documents, tenen la mateixa força vers la comunitat escolar que les previsions de la normativa aprovada pel Govern de la Generalitat, ja sigui en el Decret d'autonomia o en qualsevol altra norma.

4.2. El projecte educatiu

Com a màxima expressió de l'autonomia del centre, el projecte educatiu concreta i defineix els principis, valors, objectius, prioritats i criteris educatius, en cadascun dels tres àmbits:

a) Autonomia pedagògica:

(1) Objectius i criteris educatius.

(2) Orientacions de l'activitat educativa.

(3) Criteris que han d'orientar les mesures organitzatives, sempre d'acord amb els principis de l'educació inclusiva i de la coeducació.

(4) Aplicació de criteris d'organització pedagògica.

(5) Prioritats i plantejaments educatius.

(6) Procediments d'inclusió educativa.

(7) D'altres actuacions educatives.

(8) Criteris que orienten l'atenció a la diversitat.

(9) Concreció i desenvolupament dels currículums.

(10) Acció tutorial (procediment d'informació a les famílies sobre l'evolució educativa dels seus fills, procediments de relació i cooperació amb les famílies).

(11) Projecte lingüístic (català com a llengua vehicular i d'aprenentatge, procés d'ensenyament i aprenentatge del castellà, criteris per impartir continguts curriculars i d'altres activitats educatives en una llengua estrangera).

(12) Concreció del currículum: els objectius, les competències bàsiques, els continguts, els mètodes pedagògics i els criteris d'avaluació.

(13) Mesures i instruments d'acollida i formació que facilitin el coneixement del projecte educatiu als professionals que s'hi incorporin.

(14) Mesures que adoptin els centres per atendre els alumnes amb necessitats educatives específiques i per atendre els alumnes amb altes capacitats.

(15) Criteris que han de regir l'oferta i prestació dels serveis escolars (transport, menjador...).

(16) Els centres poden concretar els criteris d'avaluació, aprovats pel claustre del professorat.

b) Autonomia organitzativa:

(17) Criteris que defineixen l'estructura organitzativa pròpia.

(18) Valors i objectius per a l'aprenentatge de la convivència.

(19) Criteris que han d'orientar les mesures organitzatives.

(20) Elements organitzatius.

c) Autonomia de gestió:

(21) Indicadors de progrés (context, recursos, processos i resultats).

(22) Criteris, indicadors i procediments per a l'avaluació de l'assoliment dels objectius previstos.

(23) El director ha d'impulsar l'avaluació del projecte educatiu.

(24) El director respon del funcionament del centre i del grau d'assoliment dels objectius del projecte educatiu, d'acord amb el projecte de direcció.

(25) La direcció pot proposar al Departament llocs docents amb requisits addicionals.

(26) Correspon al director nomenar els responsables dels òrgans de gestió i coordinació establerts en el projecte educatiu.

4.3. Les normes d'organització i funcionament del centre (NOFC)

Com a conjunt d'acords i decisions d'organització i de funcionament del centre educatiu les normes d'organització i funcionament inclouen també aspectes dels tres àmbits (criteris i mecanismes pedagògics, criteris organitzatius i acords de gestió):

a) Autonomia pedagògica:

(1) Concreció de l'organització pedagògica.

(2) Criteris per a l'organització dels grups d'alumnes.

(3) Criteris per a la formació dels equips docents.

(4) Mecanismes de coordinació docent.

(5) Criteris per a l'atenció a la diversitat.

(6) Mecanismes per garantir la globalitat de l'acció educativa.

(7) Mecanismes d'acció tutorial.

(8) Mecanismes que han d'afavorir i facilitar el treball en equip del personal del centre.

(9) Concreció de les previsions del projecte educatiu per orientar l'organització pedagògica.

(10) Mecanismes i procediments d'assignació dels recursos disponibles per a l'atenció a les necessitats educatives específiques de l'alumnat.

b) Autonomia organitzativa:

Criteris organitzatius dels centres públics

(11) Estructura organitzativa pròpia (de govern i de coordinació).

(12) Els òrgans unipersonals que s'estableixin en l'exercici de l'autonomia organitzativa.

(13) Criteris específics organitzatius.

(14) Les competències i la composició dels òrgans de govern i de coordinació.

(15) Les funcions de govern o de gestió dels òrgans unipersonals de direcció addicionals.

(16) El nombre d'òrgans unipersonals addicionals de direcció.

(17) Concreció de funcions del cap d'estudis.

(18) Finalitats addicionals de la coordinació docent.

(19) Formalització dels encàrrecs de funcions de la direcció.

(20) Les mesures organitzatives i de gestió poden afectar els criteris d'assignació de docència al professorat.

Procediments

(21) Formulació, aprovació, revisió i actualització del PEC.

(22) Rendició de comptes al consell escolar amb relació a la gestió del projecte educatiu.

(23) L'aplicació dels acords de coresponsabilitat.

(24) Procediment per cobrir les vacants del consell escolar.

(25) Intervenció del claustre en la formulació de les NOFC.

(26) Determinació de la manera d'adequar les NOFC dels centres de nova creació per fusió d'uns altres centres públics.

D'altres elements necessaris per a l'organització i el funcionament

(27) La composició i el reglament del consell escolar de centre.

(28) Garantia en els centres incomplets de la composició de representants de professors i pares en el consell escolar.

(29) Establiment de comissions d'estudi i informació en el si del consell escolar i delimitació dels àmbits d'actuació i de les seves funcions.

(30) Establiment de comissions de treball en el si del claustre del professorat i delimitació dels àmbits d'actuació i de les seves funcions.

(31) Establiment de funcions i règim de funcionament i de reunions del consell de direcció.

(32) Funció de secretari en els altres òrgans col·legiats, a més del consell escolar i del claustre.

Normes de convivència de les NOFC

(33) Aplicació de mesures per a la promoció de la convivència i dels mecanismes de mediació, i definició de les faltes lleus dels alumnes i establiment de mesures correctores i sancionadores.

c) Autonomia de gestió:

(34) Conjunt d'acords i decisions d'organització i de funcionament que s'hi adopten per fer possible, en el dia a dia, el treball educatiu i de gestió.

(35) Retiment de comptes al consell escolar en relació amb la gestió del projecte educatiu.

(36) L'aplicació dels acords de coresponsabilitat.

(37) El director o directora pot delegar en els membres de l'equip directiu les funcions establertes pels apartats 5.*b*, 5.*c*, 6.*a* i 7.e de l'article 142 de la LEC.

4.4. El projecte de direcció

El projecte de direcció ordena el desplegament i l'aplicació del projecte educatiu per al període del mandat, i per això mateix inclou també aspectes dels tres àmbits de l'autonomia:

a) Autonomia pedagògica:

(1) El projecte de direcció ha de desenvolupar el projecte educatiu.

(2) Els objectius, les línies d'actuació i la seva avaluació.

(3) Concreció de les necessitats derivades del projecte educatiu.

(4) Precisió dels objectius pedagògics, vinculats a la millora dels resultats educatius.

(5) Concreció de tots els plantejaments educatius que tingui incorporats el projecte educatiu.

(6) Concreció dels plantejaments educatius i dels criteris d'organització pedagògica i curricular.

b) Autonomia organitzativa:

(7) El projecte de direcció ha de concretar l'estructura organitzativa pròpia.

(8) D'acord amb el projecte de direcció vigent, els procediments per aplicar el projecte educatiu.

(9) El projecte de direcció concreta els elements organitzatius determinats pel projecte educatiu.

(10) Quan escaigui, el projecte de direcció conté les propostes i elements necessaris per a la revisió del projecte educatiu.

(11) Si escau, el projecte de direcció ha de formular propostes en relació amb l'adaptació o modificació, total o parcial, del projecte educatiu.

(12) En cas de nomenament del director amb caràcter extraordinari, el projecte de direcció es pot referir exclusivament a la programació anual d'activitats.

(13) En el nomenament per a la direcció de centres nous, el projecte de direcció ha d'incloure una proposta de projecte educatiu inicial per al centre.

(14) Els projectes de direcció per a centres sense projecte educatiu propi han de preveure d'adoptar-ne un durant el mandat.

c) Autonomia de gestió:

(15) El projecte de direcció és un instrument "aprovat" de gestió del centre.

(16) Ordena el desplegament i l'aplicació del projecte educatiu per al període del mandat.

(17) La implementació del projecte de direcció orienta i vincula l'acció del conjunt d'òrgans de govern unipersonals i col·legiats del centre.

(18) Les actuacions de desenvolupament i aplicació del projecte educatiu pressuposen una diagnosi actualitzada del centre, que s'haurà d'explicitar en el projecte de direcció.

(19) El projecte de direcció condiciona l'aplicació del projecte educatiu en establir, per exemple, acords de coresponsabilitat.

(20) Elements que es considerin pertinents per a l'aprofundiment en l'exercici del lideratge distribuït i per al foment de la participació de la comunitat escolar en el centre.

(21) En aplicació del projecte de direcció, i per aprofundir en la pràctica del lideratge distribuït, el director del centre pot constituir un consell de direcció.

(22) El projecte de direcció es concreta, cada curs, mitjançant les programacions generals anuals, que han de permetre assolir els objectius formulats en el projecte.

(23) El projecte de direcció ha d'establir actuacions d'aplicació del projecte educatiu, concrecions organitzatives i indicadors explícits per a l'avaluació del mandat.

4.5. La programació general anual

La programació general anual recull tots els aspectes relatius a l'organització i el funcionament del centre en un curs escolar (projectes, el currículum, les normes i tots els plans d'actuació acordats i aprovats). Els seus continguts es poden classificar també distribuint-los en els tres àmbits d'autonomia:

a) Autonomia pedagògica:

(1) Concreció dels objectius del PEC i del currículum i de tots els plans d'actuació acordats i aprovats.

b) Autonomia organitzativa:

(2) Concreció dels objectius del PEC.

(3) Concreció de les prioritats de tots els aspectes relatius a les activitats i el funcionament del centre per al curs corresponent, incloses, si escau, les relatives als projectes i les normes.

(4) Les normes d'organització i funcionament del centre permeten assolir els objectius proposats en el projecte educatiu del centre i en la seva programació anual.

(5) Previsió de totes les activitats del centre que s'ofereixen durant l'horari escolar, siguin lectives, extraescolars o complementàries, aprovades pel consell escolar._

c) Autonomia de gestió:

(6) El claustre del professorat i el consell escolar han de donar suport a l'equip directiu i, si escau, al consell de direcció, en el compliment de la programació general del centre.

(7) El projecte educatiu ha d'orientar les successives programacions generals anuals del centre i establir els criteris, indicadors i procediments per a l'avaluació de l'assoliment dels objectius previstos. El resultat d'aquesta avaluació es recull en la memòria anual corresponent.

(8) Totes les activitats i els serveis del centre que es presten durant tot l'horari escolar.

(9) Concreció, per a cada curs escolar, dels indicadors d'avaluació corresponents que, en els centres públics, es fa a partir de les precisions sobre dels indicadors que consten en el projecte de direcció, i d'acord amb els indicadors del projecte educatiu.

4.6. L'autonomia del director del centre públic

En aquest nou paradigma de l'autonomia del centre educatiu destaca, en especial, el paper fonamental que hi té la figura del director del centre públic, com a màxim responsable de la gestió del centre i de l'aplicació de l'autonomia en tots els diferents àmbits (pedagògic, organitzatiu i de gestió de recursos).

L'organització de l'autonomia dels centres públics es fonamenta en una estructura complexa, en la qual interactuen els diferents òrgans de govern unipersonals i col·legiats (tant els membres de l'equip directiu i els altres òrgans de coordinació, com el consell escolar i el claustre de professors) que són els responsables de l'exercici de l'autonomia en els diferents aspectes, i per una altra banda, també hi intervenen els diferents instruments educatius de què es dota cada centre educatiu per impulsar la seva autonomia, que ja hem analitzat abans.

La LEC i els decrets que la despleguen sempre es refereixen a "l'autonomia dels centres educatius", mai no hi trobem recollida explícitament "l'autonomia del director del centre públic". Però és evident que el desplegament de l'autonomia dels centres educatius, tal com queda recollida pel capítol II del títol VI de la LEC, sobre "els criteris per a l'organització pedagògica dels centres" i pel títol VII, "de l'autonomia dels centres educatius", no es pot interpretar sense els preceptes del capítol I del títol IX, sobre "el govern dels centres educatius de titularitat pública", i en especial l'article 142, sobre el director o directora, que és el complement normatiu necessari de la regulació de l'autonomia del títol VII.

L'ampliació de les competències del director **en extensió** —l'article 142 LEC, per una banda, inclou 26 apartats amb diferents competències de les direccions i, per una altra, els decrets d'autonomia i de direccions preveuen 28 competències del director en matèria de gestió del personal del centre— **i en intensitat** —moltes de les noves competències són decisions o resolucions finals del director, en comptes de meres propostes o iniciatives—, és conseqüència directa de l'ampliació del marge d'autonomia en l'actuació del director.

La darrera atribució de competències al director per la LEC té una amplitud extraordinària: "El director o directora té qualsevol altra funció que li assigni l'ordenament i **totes les relatives al govern del centre no assignades a cap altre òrgan**"[7]. És a dir, el director té assignada qualsevol competència de govern que la LEC atribueixi "al centre educatiu" i que no estigui assignada explícitament a cap altre òrgan del centre.

La llei no defineix l'autonomia, a part d'incloure-la com un "principi organitzatiu" del centre[8], però quan aquesta es refereix al director, l'hem d'entendre com una "llibertat d'opció", que li permet optar entre diverses solucions, totes elles vàlides: és a dir, l'autonomia del director es converteix en un marge de la discrecionalitat tècnica en les seves actuacions, i també en la capacitat per decidir (= resoldre) determinats assumptes que són competència seva.

[7] LEC, art. 142.8.
[8] LEC, art, 2,3.c)

És a dir, el director gaudeix d'autonomia en la seva gestió en la mesura en què disposa de possibilitat d'opció en les seves decisions, la qual li permet actuar amb "arbitri" (que és **el contrari d'arbitrarietat**) dins un marge, més o menys ampli, de discrecionalitat, en l'àmbit de la decisió o resolució dels assumptes de les seves competències.

En canvi, podem definir l'autonomia del centre educatiu d'una manera més propera a l'àmbit de la política, com "la potestat que té el centre per regir-se mitjançant normes i òrgans de govern propis".

4.7. Novetats de la LEC en relació amb l'autonomia del centre

La majoria dels instruments educatius en què es fonamenta l'exercici de l'autonomia dels centres estan recollits per la normativa estatal:

- les normes de convivència[9]
- la carta de compromís educatiu[10]
- el projecte educatiu[11]
- el projecte lingüístic[12]
- les normes d'organització i funcionament[13]
- els criteris de l'organització pedagògica[14]
- la programació general anual[15]
- els acords de coresponsabilitat i el contracte programa[16].

Per una altra banda, la LEC introdueix les següents novetats importants en la regulació dels documents interns aprovats pel propi centre, que permeten incrementar el grau d'autonomia dels centres educatius públics:

(1) El projecte educatiu es concreta i s'aplica per mitjà del projecte de direcció, que es converteix en un instrument "aprovat" de l'autonomia del centre —a diferència de la LOE, on només és un requisit dels candidats a la direcció[17], que no manté cap virtualitat després del procés de selecció del director—.

[9] LOE, art. 121.2: "Pla de convivència".
[10] LOE, art. 121.5, sense donar-li un nom específic.
[11] LOE, art. 121.
[12] No amb aquest nom, però la LOE preveu projectes: per exemple, als art. 125 i 127.a).
[13] LOE, art. 124.
[14] LOE, art. 121.
[15] LOE, art. 125.
[16] No amb aquest nom, però l'art. 122.2 LOE preveu la mateixa idea.
[17] LOE, art. 135.4.

(2) Les normes d'organització i funcionament inclouen l'estructura organitzativa pròpia del centre, que no apareix mencionada a la LOE (l'estructura organitzativa del centre la fixa l'administració educativa en el decret corresponent, no el centre); el projecte educatiu inclou els criteris de l'estructura organitzativa pròpia.

(3) L'equip directiu (no només el director) és el responsable de la gestió del projecte de direcció i de l'aplicació del projecte educatiu.

(4) El director del centre nomena tots els responsables del centre, que formen el seu equip directiu i de coordinació (a diferència de la LOE, en què només proposa el seu nomenament per part de l'administració educativa) i és el màxim responsable de la gestió dels centres educatius públics.

(5) El projecte de direcció és l'únic instrument que no ha estat aprovat pel consell escolar del centre, i en la LEC esdevé l'eina fonamental de gestió (de fet, podem concloure que la LEC ha incorporat al projecte de direcció el projecte de gestió de la LOE[18], com a instrument d'ordenació i utilització dels recursos humans i materials), en la mesura que ordena el desplegament i l'aplicació del projecte educatiu, concreta l'estructura organitzativa del centre i orienta i vincula l'acció del conjunt d'òrgans unipersonals i col·legiats.

(6) Als membres de l'equip directiu, com a òrgan executiu de govern del centre públic, els correspon la gestió del projecte de direcció[19] i, entre d'altres competències, els correspon retre comptes dels resultats de la gestió del personal del centre, preparar propostes per millorar aquesta gestió, així com adequar l'estructura de la plantilla i de l'organització pròpia del centre als objectius fixats pel projecte educatiu[20].

Cal ressaltar, entre totes aquestes novetats, la importància que atribueix la LEC al projecte de direcció, a més de ser un element essencial per valorar en el procediment de selecció del director o directora[21], esdevé un instrument central de l'autonomia del centre, bo i havent estat nomenat el director. En efecte, la seva eficàcia en la gestió de la vida del centre es manté després de finalitzar el procediment de selecció, ja que "una vegada nomenat el director o directora, la implementació del projecte de direcció orienta i vincula l'acció del conjunt d'òrgans de govern unipersonals i col·legiats del centre"[22].

A la LOE, en canvi, el projecte de direcció només intervé en el procés de selecció com un dels requisits dels candidats, que "han de presentar un projecte de direcció que inclogui, entre d'altres, els objectius, les línies d'actuació i la seva avaluació"[23] i com a element que s'ha de valorar en el concurs de mèrits[24].

[18] LOE, art. 123.4.
[19] Decret d'autonomia, art. 35.1.
[20] Decret d'autonomia, art. 50.2.
[21] LEC, art. 143.3 i 144.1.
[22] LEC, art. 144.4.
[23] LOE, art. 134.1.d).
[24] LOE, art. 135.4.

A més, el projecte de direcció definit a la LEC, com ja hem dit abans, té una relació directa amb el projecte educatiu del centre, a diferència del projecte de direcció de la LOE, en què "els objectius, les línies d'actuació i la seva avaluació" semblen referits al director, però no necessàriament al projecte educatiu.

La LEC converteix, per tant, el projecte de direcció en un instrument de l'autonomia del centre en lligar-lo estretament al projecte educatiu i en la mesura que orienta i vincula l'acció de tots els òrgans del centre, tant els unipersonals com els col·legiats. És l'instrument mitjançant el qual es desplega el projecte educatiu durant el període de mandat del director. Com qualsevol altre instrument, el projecte de direcció és aprovat[25] quan la comissió selecciona un candidat que haurà de ser nomenat per l'Administració educativa.

Així, després que el projecte de direcció intervé en el procés de selecció del director com a proposta que formula el candidat, es converteix en un document "aprovat" (i que produeix efectes en l'exercici de l'autonomia del centre) com qualsevol document dels que formen part del projecte educatiu. En aquest sentit, la LEC esmenta "el projecte de direcció aprovat" al costat del projecte educatiu del centre i **de l'ordenament jurídic vigent**, quan defineix el marc en què el director exerceix les seves funcions[26].

La importància del projecte de direcció en l'organització de tots els centres públics es pot deduir del fet que la LEC preveu l'obligació d'aquest document fins i tot quan no hi ha hagut procediment selectiu del director, és a dir, quan s'hagi nomenat un director amb caràcter extraordinari, que "ha de presentar el seu projecte de direcció"[27], amb posterioritat al nomenament, sense que cap comissió de selecció hagi pogut valorar el seu projecte.

A diferència del que succeeix amb el projecte educatiu, que s'ha de posar a disposició de l'Administració educativa, la qual "n'ha de requerir la modificació en cas que no s'ajusti a l'ordenament"[28], no hem trobat cap referència semblant en relació amb el projecte de direcció, ja que una vegada aprovat no està prevista cap revisió per part de l'Administració educativa. Podríem pensar, per tant, que el projecte de direcció resulta immodificable al llarg del mandat, encara que això seria difícil de justificar: en la mesura en què es modifiquin els documents que formen part del projecte educatiu i els altres documents interns aprovats pel centre, pel procediment legalment establert, s'hauran d'adaptar també les previsions del projecte de direcció, que en cap moment no pot contradir el contingut del projecte educatiu vigent en cada moment.

Així, el Decret de direccions fixa que "el projecte de direcció es concreta cada curs, mitjançant les programacions generals anuals, que han de permetre assolir els objectius formulats en el projecte"[29] i el que no es poden produir són contradiccions entre els "aspectes relatius a l'organització i el funcionament del centre, inclosos els projectes, el currículum, les normes, i tots els plans d'actuació acordats i aprovats"[30].

[25] LEC, art. 142.3.
[26] LEC, art. 142.3.
[27] LEC, art. 143.4.
[28] LEC, art. 94.2.
[29] Decret de direccions, art. 24.2.
[30] LOE, art. 125 LOE.

4.8. Primeres conclusions

1. L'autonomia dels centres públics és una "autonomia compartida", ja que en cadascun dels tres àmbits —pedagògic, organitzatiu i de gestió— hi ha implicats els quatre instruments principals de l'autonomia —projecte eductiu, projecte de direcció, normes d'organització i funcionament i programació general anual— i, per una altra banda, cadascun dels diferents òrgans unipersonals i col·legiats exerceix les seves competències i responsabilitats en cadascun dels tres àmbits de l'exercici de l'autonomia.

2. L'autonomia s'exerceix, doncs, per mitjà d'una "xarxa" complexa de relacions i responsabilitats, formada per tres tipus d'elements:

- (a) els responsables (cadascú en la seva àrea de competència)
- (b) els àmbits d'autonomia (que comparteixen molts elements relacionats entre ells)
- (c) els instruments educatius (que inclouen els criteris i les regles acordades pel centre en l'àmbit de la seva autonomia).

3. El director del centre públic és el principal responsable de l'autonomia de gestió del personal del centre.

4. El projecte educatiu del centre públic es concreta i s'aplica per mitjà del projecte de direcció "aprovat".

5. El projecte de direcció "aprovat" passa de ser un programa del candidat a director que intervé només en el procés de selecció, a un instrument de gestió del centre, és a dir, un complement necessari i essencial del projecte educatiu.

6. El projecte educatiu inclou una estructura organitzativa pròpia (que precisa totes les responsabilitats dels òrgans directius i de coordinació del centre, llevat de les funcions del director, fixades totes elles a la normativa), que permet adaptar els òrgans de direcció i de coordinació a les previsions del projecte educatiu, amb un marge de discrecionalitat molt ampli.

7. L'equip directiu, no només el director, és el responsable de la gestió del projecte de direcció, i per tant, de l'aplicació del projecte educatiu.

8. El director del centre, redactor inicial del projecte de direcció, nomena tots els responsables del centre i és el màxim responsable de la gestió del centre.

5. AUTONOMIA I DIRECCIÓ DELS CENTRES PÚBLICS

5.1. Autonomia, direcció i govern del centre

Són molt esclaridores les paraules de Francisco Longo quan, en relacionar autonomia i direcció del centre educatiu, introdueix també el concepte de "govern" lligat a la direcció del projecte educatiu:

"La autonomía de los centros requiere, en segundo lugar, gobierno. Cuando se habla de autonomía, tradicionalmente se suele poner el acento sobre la dirección, y no seré yo, profesor de una escuela de *management*, quien minusvalore el papel imprescindible de aquélla. Ahora bien, conviene no olvidar que los centros necesitan algo más que dirección: necesitan gobierno, precisan de alguien que se haga responsable del proyecto educativo, que lo encarne y aparezca como titular del mismo"[31].

La dificultat de dirigir un centre educatiu radica, precisament, en què aquest tipus de direcció està relacionada amb professionals de l'educació, que tenen un important marge d'autonomia, i no hi ha res més difícil que dirigir una organització de professionals.

La direcció també està relacionada amb la gestió, entesa de forma general com el conjunt d'accions que es realitzen per assolir un objectiu. La gestió així entesa inclou la planificació dels objectius, l'execució d'allò planificat i l'avaluació i control dels resultats. Una bona gestió directiva garanteix que les propostes es portin a terme, no només coordinant el treball de tots sinó millorant-ne el rendiment: és un fet acceptat per la literatura que el lideratge pedagògic és el segon factor que incideix en la millora dels resultats dels alumnes, ja que permet el clima necessari per millorar les activitats del professorat en l'aula. El primer factor, com és conegut, és la millora del professorat, que influeix directament en la qualitat dels resultats dels alumnes.

Els àmbits de l'autonomia organitzativa i de gestió han d'estar en funció de l'àmbit pedagògic, ja que llavors l'autonomia del centre incrementa la seva efectivitat quan està relacionada amb l'objectiu de millorar l'aprenentatge dels alumnes, com defensa Meuret:

"Para alcanzar la eficacia, la autonomía de los centros escolares debe ser el soporte para los cambios pedagógicos y debe emplearse el margen de maniobra al servicio del aprendizaje de los alumnos. Los cambios de estructura no producen resultados por sí mismos"[32].

La investigació educativa no ha arribat a explicar inequívocament de quina manera influeix l'autonomia en el rendiment escolar. Però es poden plantejar les conclusions següents:

(1) L'autonomia pedagògica sembla ser la més influent en la millora de la qualitat.

(2) L'autonomia sembla que influeix, com a factor indirecte, ja que facilita la presa de decisions adequades.

(3) L'autonomia no produeix millora per si mateixa, si no es compleixen unes altres condicions (sobre tot, les relatives al professorat i a la manera de retre comptes).

5.2. Direcció i lideratge

En la LOE no apareix ni un sol cop la paraula "lideratge", en canvi la LOMCE es refereix al "lideratge pedagògic i de gestió" en el preàmbul[33], però no en l'articulat.

[31] FRANCISCO LONGO, "Autonomía, gobierno y dirección en la gestión educativa", La autonomía de los centros educativos, VI encuentros sobre educación en El Escorial (UCM), 2009, pág. 126.
[32] D. MEURET, "La autonomía de los centros escolares y su regulación", Revista de Educación, núm. 333, 2004, pág. 34.
[33] LOMCE, Preàmbul, apartat VII, que hem reproduït abans.

L'apartat VII del preàmbul de la LOMCE s'està referint, sens dubte, al nou article 122 bis que regula accions destinades a fomentar la qualitat dels centres docents. Amb aquesta finalitat, es preveu que les Administracions educatives afavoreixin l'exercici de la funció directiva en els centres "dotant els directors de la necessària autonomia de gestió per impulsar i desenvolupar les accions de qualitat educativa"[34]. A aquests efectes, "el director disposarà d'autonomia per adaptar (…) els recursos humans a les necessitats derivades del projecte educatiu de qualitat"[35], sense que es mencioni en cap apartat d'aquest article el "lideratge pedagògic i de gestió de la direcció" esmentat al preàmbul. D'aquesta forma es confon lideratge amb autonomia de gestió.

Ara bé, entre les competències que es preveuen per aplicar el projecte educatiu de qualitat, només es mencionen les propostes, per part de les direccions, de continuïtat dels funcionaris de carrera o interins que ja estiguin destinats al centre[36] (també es preveu el rebuig de l'interí procedent de les llistes[37]), però en cap cas la selecció preveu la incorporació d'un professor nou al centre.

En canvi, la LEC dedica un precepte sencer al "foment i suport al lideratge educatiu":

Article 100 *Foment i suport al lideratge educatiu*

L'Administració educativa ha de promoure i fomentar la capacitat de **lideratge dels professionals de l'organització i la gestió dels centres educatius** i l'oferta de serveis d'assessorament, orientació i suport per a la gestió de la innovació en l'àmbit educatiu, amb la participació de professionals dels diversos àmbits econòmics i socials, i ha de proposar i adoptar les mesures pertinents a aquests efectes.

En aquest precepte el lideratge es refereix a tots els professionals de l'organització i gestió dels centres educatius, no només als directors, als quals s'atribueix el "lideratge pedagògic", de manera explícita en un altre precepte:

Article 97.5. En els centres públics, correspon a la direcció de cada centre **impulsar i liderar l'exercici de l'autonomia pedagògica**. En els centres privats sostinguts amb fons públics, correspon al titular o la titular de cada centre impulsar l'exercici de l'autonomia pedagògica i al director o directora liderar-lo.

Les funcions de lideratge pedagògic s'atribueixen, amb detall en un altre precepte, al director del centre públic, sota l'epígraf de "funcions de direcció i lideratge pedagògics"[38].

En la LEC no apareix l'expressió "lideratge de gestió": sempre s'utilitzen unes altres expressions com ara "autonomia de gestió" o "gestió del professorat"[39], "organització i gestió del centre" o

[34] LOE, art. 122 bis, 4.c).
[35] LOE, art. 122 bis, 4.
[36] LOE, art. 122 bis, 4.c).
[37] LOE, art. 122 bis, 4.b).
[38] LEC, art. 142.5.
[39] LEC, art. 99.1.

"dirigir i gestionar el personal del centre"[40]. Malgrat això, és evident que la direcció i gestió del personal del centre s'han d'entendre com a lideratge de personal. Entre d'altres motius, perquè entre les funcions que s'atribueixen al director del centre públic, apareix la del "lideratge de la comunitat escolar"[41], de la qual forma part el professorat.

En el desplegament reglamentari de la LEC s'introdueix, explícitament, el **lideratge distribuït**, per tal que la presa de decisions en l'àmbit del centre es produeixi "de manera distribuïda entre el seu personal professional"[42], per reforçar institucionalment cada centre "en un context de lideratge fort i distribuït de les direccions"[43]. La direcció del centre assumeix, doncs, "un paper de lideratge global en l'acció dels centres públics", que té com a referent "la concreció del projecte educatiu formulat en el projecte de direcció".

5.3. El director, màxim responsable de l'autonomia de gestió

Entre les facultats i competències que la normativa atribueix a la direcció dels centres públics, com a cap immediat de tot el personal del centre[44], podem trobar diferents nivells de responsabilitats, algunes de molt importants, ja que posen fi al procediment administratiu.

A continuació revisarem les principals competències de la direcció en matèria de gestió, tal com han estat definides a la LEC i als dos primers decrets de desplegament, el d'autonomia i el de direccions. Més endavant tindrem ocasió de repassar com han quedat perfilades aquestes mateixes responsabilitats en el tercer decret, el que regula la definició de perfils i la provisió de llocs docents.

5.3.1. Resolucions que finalitzen el procediment administratiu

Entre les resolucions amb què el director finalitza el procediment (sense posar fi a la via administrativa, ja que sempre és possible el recurs d'alçada davant el director dels serveis territorials), corresponen a la direcció del centre les facultats següents:

(1) En el marc del control de la jornada i l'horari del professorat, resoldre sobre les faltes d'assistència i de puntualitat no justificades de tot el personal del centre[45]. A aquests efectes, periòdicament comunica a l'administració la part de jornada no realitzada que determina la deducció proporcional d'havers corresponent. Aquesta deducció no té caràcter sancionador[46].

(2) Comunicar les jornades no treballades quan el personal del centre exerceix el dret de vaga, a l'efecte d'aplicar les deduccions proporcionals d'havers que corresponguin, que tampoc no tenen caràcter de sanció[47].

[40] LEC, art. 142.7.
[41] LEC, art. 142.3.
[42] Decret d'autonomia, preàmbul i art. 37.1.
[43] Decret de direccions, preàmbul i art. 3.2 i 25.5.
[44] LOE, art. 132.e) i Decret de direccions, art. 12.1.
[45] Decret d'autonomia, art. 50.3.
[46] Decret de direccions, art. 11.2.
[47] Decret de direccions, art. 11.3.

(3) Imposar sancions disciplinàries per faltes lleus comeses per personal del centre[48].

(4) Assignar al professorat que hi ocupa els llocs de treball docent les responsabilitats de direcció, gestió i coordinació docent que requereixi l'aplicació del projecte educatiu, que han de ser adequades a la seva preparació i experiència[49].

(5) Delegar en els membres de l'equip directiu les funcions establertes pels apartats 5.b, 5.c, 6.a i 7.e de l'article 142 LEC[50]. També li correspon l'assignació o la delegació de funcions als altres membres del claustre, i la revocació d'aquestes funcions[51].

(6) Assignar responsabilitats específiques als òrgans directius i de coordinació[52].

(7) Assignar la jornada especial als funcionaris docents adscrits al centre[53].

(8) Adopció de mesures organitzatives provisionals, mentre es tramitin els expedients contradictoris corresponents, quan sigui imprescindible per garantir la prestació adequada del servei educatiu[54].

(9) Concedir al professorat de la plantilla els permisos que preveu la legislació[55].

(10) Decidir sobre la participació del professorat en activitats de formació permanent en el centre educatiu[56].

5.3.2. Propostes de les direccions

a) Propostes sobre la plantilla docent i els perfils professionals d'alguns llocs de treball

Correspon a les direccions la proposta en relació amb la plantilla docent del centre i amb els perfils específics de determinats llocs de treball, per als quals s'exigeix un determinat requisit addicional de titulació o de capacitació professional:

(11) L'Administració educativa fixa la plantilla de personal de cada centre públic a proposta de la direcció del centre[57].

[48] Decret d'autonomia, art. 50.4 i Decret de direccions, art. 12.1.
[49] LEC, art. 114.5, Decret d'autonomia, art. 40.1.e) i Decret de direccions, art. 10.1.b).
[50] LEC, art. 147.4.
[51] LEC, art. 147.6.
[52] Decret de direccions, art. 10.1.a).
[53] Decret de direccions, art. 11.1.
[54] Decret de direccions, art. 12.1.
[55] Decret de direccions, art. 39.1.c).
[56] Decret de direccions, art. 39.1.e).
[57] LEC, art. 102.3 i 142.5.f) i Decret d'autonomia, art. 31.3.d) i 49.1 i 2).

(12) Proposar al Departament llocs docents per als quals sigui necessari el compliment de requisits addicionals de titulació o de capacitació professional docent, d'acord amb el projecte educatiu del centre[58].

(13) Intervenir en la definició dels perfils del personal d'atenció educativa[59].

b) Propostes d'expedients disciplinaris i contradictoris no disciplinaris

(14) Proposar la incoació d'expedient disciplinari per faltes greus o molt greus del personal del centre, així com proposar motivadament la incoació d'expedients contradictoris i no disciplinaris per a la remoció del personal interí del lloc de treball ocupat[60].

(15) Proposar motivadament la incoació dels expedients contradictoris i no disciplinaris de remoció del lloc de funcionaris docents de carrera destinats en el centre, com a conseqüència de l'avaluació de l'activitat docent[61].

(16) Comunicar al ministeri fiscal qualsevol fet que pugui ser constitutiu de delicte o falta perseguible penalment comès per qualsevol persona de la comunitat educativa en el centre o en relació directa amb la seva activitat[62].

5.3.3. Nomenaments i cessaments

a) Nomenament / cessament dels membres de l'equip directiu, del consell de direcció, dels òrgans de coordinació i dels tutors

A diferència del que succeïa abans, en què el director proposava a l'Administració educativa el nomenament dels càrrecs directius del seu equip[63], la LEC ha atribuït al director la facultat de nomenar, no de proposar, els membres del seu equip directiu, així com la resta de responsables de coordinació i de les tutories del centre:

(17) Nomenar i fer cessar els membres de l'equip directiu i del consell de direcció[64].

(18) Nomenar i revocar el nomenament dels tutors i tutores[65].

(19) Nomenar i revocar el nomenaments dels òrgans unipersonals de coordinació[66].

[58] LEC, art. 102.2, 114.3 i 115.2 i Decret d'autonomia, art. 49.3.
[59] Decret d'autonomia, art. 21.
[60] Decret d'autonomia, art. 50.5 i 12.3 i Decret de direccions, art.10.1.c).
[61] Decret de direccions, art. 10.1.d).
[62] Decret d'autonomia, DA 19.1.
[63] LOE, art. 132.k).
[64] LEC, art. 142.7.b) i 147.6, Decret d'autonomia, art. 37.2 i Decret de direccions, art. 10.1.a).
[65] Decret d'autonomia, art. 39.1.
[66] Decret d'autonomia, art. 41.4 i 5.

b) Nomenament del personal interí docent per cobrir substitucions

(20) Seleccionar el personal interí docent per cobrir substitucions temporals en el centre, que no abasten tot el curs acadèmic, entre candidats que hagin accedit a la borsa de treball de personal interí docent[67].

c) Intervenció en el procediment de nomenament del personal docent amb destinació provisional

(21) El directiu professional docent té atribuïda la competència d'intervenir en el procés d'incorporació del personal docent al centre, amb destinació provisional, per a ocupar una vacant de la plantilla[68].

d) Nomenament pels procediments de concurs específic i de provisió especial

(22) En tot cas, en els procediments de provisió per concurs específic i de provisió especial es garanteix la intervenció de la direcció del centre en la selecció de les candidatures[69].

5.3.4. Incoació i finalització dels expedients disciplinaris per faltes lleus

(23) S'atribueix també a les direccions la competència sancionadora per faltes lleus del personal funcionari del centre[70].

5.3.5. Control de l'actuació del personal del centre

(24) Correspon al director dirigir i gestionar el personal del centre per garantir que compleix les seves funcions, la qual cosa comporta, si escau, l'observació de la pràctica docent a l'aula[71] i del control de l'actuació dels òrgans col·lectius de coordinació docent de què s'hagi dotat el centre[72].

5.3.6. Avaluació del personal

(25) La direcció de cada centre públic està habilitada per intervenir en l'avaluació de l'activitat docent i de gestió del personal del centre[73].

(26) Correspon al director participar en l'avaluació de l'exercici de les funcions del personal docent i de l'altre personal destinat al centre, amb l'observació, si escau, de la pràctica docent a l'aula[74] i de l'actuació dels òrgans col·lectius de coordinació docent de què s'hagi dotat el centre[75].

67 Decret de direccions, art. 10.1.e).
68 Decret de direccions, art. 39.1.d).
69 Decret d'autonomia, art. 49.5 i Decret de direccions, art. 10.1.f).
70 Decret de direccions, art. 12.2.
71 LEC, art. 142.7.h).
72 Decret de direccions, art. 9.g).
73 LEC, art. 102.4.
74 LEC, art. 142.5.j).
75 Decret de direccions, art. 6.g).

5.3.7. Assignació de complements retributius

(27) Proposar l'assignació dels complements retributius corresponents als òrgans unipersonals de direcció i de coordinació[76].

(28) El directiu professional docent té atribuïda la competència d'assignar al professorat de la plantilla els complements retributius docents relacionats amb la major dedicació al centre, la innovació i la recerca educativa i la implicació en el millorament dels rendiments escolars[77].

5.4. Novetats del Decret 39/2014, de 25 de març

El tercer decret de desplegament de la LEC s'insereix en el marc de la nova regulació del sistema educatiu, especialment en el context del nucli central de l'organització dels centres educatius públics: un impuls a l'autonomia dels centres i un suport de la figura del director i del seu equip directiu, que es converteixen en els responsables de gestionar i aplicar els projectes educatiu i de direcció.

En aquest recent decret, no s'afegeixen noves competències a les direccions, ja que la norma es limita a definir criteris i procediments d'aplicació de les atribucions que ja s'havien definit en els dos primers decrets, que hem resumit en l'apartat anterior.

En el marc dels criteris i principis proclamats a la LEC, les principals novetats que es persegueixen amb aquest decret són les següents:

- *Definició de la competència del director del centre públic:*

En el marc de l'autonomia dels centres públics, i d'acord amb les previsions del projecte educatiu i el projecte de direcció, el director intervé directament en la definició dels requisits dels llocs de treball docents i proposa al Departament la plantilla docent.

El director intervé en els procediments de provisió per concurs específic i de provisió especial, i formula propostes de nomenament dels aspirants seleccionats.

També formula propostes de nomenament de destinacions provisionals, i intervé en el nomenament del personal interí docent i dels substituts que s'incorporen al centre.

- *Ampliació de l'àmbit territorial d'alguns llocs de treball docents:*

Es poden definir llocs de treball que abastin diversos centres educatius, dintre del mateix municipi, zona educativa o comarca, per tal d'un millor aprofitament dels recursos disponibles.

[76] Decret de direccions, art. 10.1.a).
[77] Decret de direccions, art. 39.1.b).

- *Flexibilitat del lloc de treball docent:*

S'hi introdueixen mesures de flexibilitat dels llocs de treball dels nivells obligatoris, que permetin adaptar-lo al context d'organització flexible dels ensenyaments, en especial, en l'aplicació de criteris que regeixen l'atenció a la diversitat dels alumnes que requereixen un ventall de mesures organitzatives i curriculars variades.

- *Contingut funcional mínim dels llocs de treball docents:*

Per primera vegada, es regula el contingut funcional dels diferents llocs de treball docents (ordinaris, específics o singulars i d'especial responsabilitat), segons les diferents responsabilitats docents que tinguin assignats cadascun dels llocs de treball. El projecte inclou en un annex els continguts funcionals i els requisits addicionals de titulació i capacitació professional dels llocs de treball específics.

- *Àmbit de coneixement (en lloc de l'especialitat docent) com a requisit específic d'ocupació d'alguns llocs de treball docents:*

Com a novetat important, el projecte de decret incorpora el concepte d'àmbit de coneixement entre els requisits d'especialitat per ocupar determinats llocs de treball.

- *Característiques socioeconòmiques de la zona del centre educatiu:*

Entre els criteris per definir les plantilles i els llocs de treball dels centres públics, el projecte de decret preveu que es tinguin en compte les característiques socioeconòmiques de la zona.

- *Noves preferències per ocupar una vacant en un concurs general de mèrits:*

En els concursos generals, tenen dret preferent per obtenir destinació definitiva els directors que, tenint destinació definitiva al centre que han dirigit, optin per canviar de centre.

- *Concursos específics:*

Consten de dues fases: en la primera es valoren els mèrits (no pot ser inferior al 60% del total) i en la segona, que és eliminatòria, s'ha de defensar un projecte estratègic de desplegament dels continguts funcionals del lloc davant la comissió de valoració. També es pot realitzar una entrevista per valorar d'altres coneixements, habilitats i aptituds.

- *Nous mèrits per valorar en els concursos de provisió:*

S'afegeixen nous mèrits per valorar en els concursos: l'avaluació positiva, els graus assolits en la carrera professional docent, l'actualització científica i didàctica, la participació en projectes educatius, la polivalència curricular en més d'una especialitat docent, l'acreditació de directiu professional docent i la tutoria de professors en fase de formació.

- *Procediment extraordinari de provisió especial:*

El projecte de decret regula el procediment extraordinari de provisió especial, el qual permet cobrir els llocs de treball docents d'especial responsabilitat, per mitjà de convocatòria pública i d'un procediment que permet valorar la idoneïtat de l'aspirant per al lloc de treball convocat.

- *Remoció del lloc de treball per avaluació negativa de l'acompliment:*

Es regula el procediment de remoció del funcionari com a conseqüència, entre d'altres, de l'avaluació negativa de l'acompliment del lloc de treball.

- *Intervenció de les direccions dels centres públics en els nomenaments:*

Es regulen les propostes de continuïtat en el mateix centre dels funcionaris de carrera o interins docents que hagin prestat un període mínim de serveis, així com la selecció i proposta de nomenament de personal interí docent per cobrir substitucions temporals, seleccionant aquell candidat que s'adeqüi millor a les peculiaritats del centre educatiu, tenint en compte criteris qualitatius i objectius.

- *Període de prova del funcionari interí docent:*

S'introdueix finalment, com a novetat, un període de prova inicial docent de tres mesos que ha de superar el personal interí per tal d'acreditar la seva idoneïtat en l'exercici docent. La no superació del període de prova comportarà la interrupció del nomenament d'interí i la baixa de la borsa de treball per no reunir el requisit d'idoneïtat per a la docència.

6. FORMACIÓ DEL DIRECTIU PÚBLIC

6.1. Justificació de la formació

Els líders de l'educació d'avui en dia s'enfronten a una varietat de tasques desafiants, i tenen la responsabilitat no només de millorar la qualitat de l'ensenyament i l'augment dels nivells d'assoliment, sinó també la de gestionar eficientment els recursos humans i financers.

El lideratge educatiu exigeix una sèrie de competències molt desenvolupades que recolzin en valors fonamentals. Requereix compromís professional, capacitat de motivar i inspirar, i tenir habilitats gerencials, pedagògiques i de comunicació.

Els bons líders educatius han de desenvolupar una visió estratègica de les seves institucions, actuar com a referents a seguir pels alumnes i mestres i són la clau per crear un entorn eficaç i atractiu que afavoreixi l'aprenentatge. Ells també són actors importants en la creació de vincles eficaços entre els diferents nivells de l'educació i formació, les famílies, el món del treball i la comunitat local, amb l'objectiu comú d'elevar l'assoliment de l'alumne.

L'impuls del lideratge pedagògic comporta haver d'incidir de manera especial en les estratègies metodològiques i organitzatives relacionades amb els processos d'ensenyament i aprenentatge, el treball competencial i l'avaluació individual dels alumnes.

Els directors han de saber efectuar una bona diagnosi de les necessitats del seu centre, per la qual cosa els calen unes bones orientacions, adequats materials i uns instruments que els permetin elaborar uns indicadors precisos i una correcta interpretació de dades.

Pel que fa al projecte educatiu, es fa imprescindible que els directors promoguin la inclusió de les TAC dins de la proposta didàctica i que propiciïn la definició d'un projecte lingüístic, que coordini l'ensenyament en diverses llengües amb un tractament integrat de llengua i continguts amb una metodologia d'ensenyament i d'aprenentatge que tingui en compte la realitat sociolingüística dels alumnes.

Per poder dur a terme aquesta missió els directors han de preservar un bon clima convivencial que afavoreixi el treball dels mestres i professors i la implicació de les famílies en l'educació dels seus fills.

L'Administració educativa necessita uns directors capaços de dur a terme una gestió operativa de recursos, una gestió relacional amb tots els actors de la comunitat educativa i una gestió estratègica que augmenti el valor públic de l'educació.

6.2. Referents normatius de la formació

Des de l'any 2007, el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, a *l'informe per a la millora dels resultats dels sistema educatiu a Catalunya (Informes d'avaluació, 10)* ja indicava la necessitat de configurar una formació directiva molt potent, amb una preparació específica a nivell tècnic, diferenciada de la docent, que permetés professionalitzar la direcció i dotar-la de les competències necessàries, a fi que els directors exercissin la direcció amb una gran capacitat de lideratge i de gestió i poguessin assolir els objectius educatius institucionals.

Els informes internacionals *OCDE, Mckinsey i TALIS* centraven la professionalització de la direcció en la selecció, la formació, el prestigi social i salarial i l'avaluació de les direccions.

El 12 de maig del 2009, el *Consell Europeu* instava els seus estats membres en el seu objectiu estratègic número 2 a millorar la qualitat i l'eficàcia de l'educació, tot fent esment de com d'important era "millorar la governança i la direcció dels centres d'educació i formació i impulsar uns sistemes eficaços d'assegurament de la qualitat".

L'informe *La Naturalesa de l'Aprenentage de l'OCDE* del 2010 indicava que els set principis per orientar el disseny d'entorns d'aprenentatge requeririen que les escoles i els sistemes d'ensenyament d'arreu del món haguessin de reconsiderar el seu disseny i l'enfocament de l'ensenyament i l'aprenentatge, per la qual cosa calia que professorat, professionals de l'ensenyament i líders de l'ensenyament estiguessin dotats d'alts nivells de consciència professional, a fi de poder redissenyar escoles i aules que fomentessin un aprenentatge constructiu i autoregulat, que tingués en compte el context i que tot sovint tingués un marcat caràcter col·laboratiu.

El novembre 2013 el *Consell Europeu* va posar en relleu que els sistemes educatius europeus, en tant que impulsors del creixement, la competitivitat i la cohesió de les seves societats, requerien un lideratge fort i eficaç en tots els nivells.

La Llei d'educació catalana, fixava en l'article 100 que "l'Administració educativa ha de promoure i fomentar la capacitat de lideratge dels professionals de l'organització i la gestió dels centres educatius".

Al desembre de l'any 2010, a *l'Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya, del Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya*, entre les recomanacions per reduir el fracàs escolar indicava que "la professionalització de la direcció escolar hauria de permetre assolir més qualitat en l'educació, atès que podria liderar un projecte escolar i un equip humà que contribuirien a reforçar-ne l'autoritat i el reconeixement social. No obstant això, l'excés de responsabilitats i funcions en l'àmbit de la gestió, o la manca de preparació específica, podrien generar discrecionalitat i desvirtuar-ne l'objectiu".

A l'empara de la LEC i dels Decrets d'autonomia i de direccions dels centres públics, el Departament d'Educació va promoure programes de formació inicial i permanent orientats a millorar la qualitat de l'exercici de la funció directiva i del lideratge en els centres educatius.

En aquest sentit, el Departament va encomanar a institucions, públiques o privades, de prestigi reconegut, o a les universitats, que dissenyessin mestratges i d'altres programes de formació en direcció i gestió de centres educatius públics d'acord amb els principis i prioritats del sistema educatiu, alhora que es reservava la validació prèvia de continguts i també la validació del procediment i dels criteris d'avaluació de les persones que cursessin aquests mestratges o programes de formació directiva. També es determinava que la participació en activitats de formació permanent de la funció directiva i la seva superació es valoraria en la carrera docent dels directors i directores i en l'obtenció de l'acreditació de directiu professional docent.

6.3. Perfil competencial del director

De l'anàlisi de les funcions directives de la LEC, dels informes internacionals i del Pla governamental per a la reducció del fracàs escolar, es desprèn un model de direcció pública en què els directors, han de ser alhora líders competents i gestors, altament preparats i formats per prendre decisions, assumir responsabilitats, retre comptes, amb una visió transformadora del seu centre, capaços de definir llocs de treball i perfils competencials i d'actuar amb deontologia professional que els doti de valors, a fi que dirigeixin les seves accions a defensar l'interès superior de l'infant, és a dir, l'aprenentatge de tot el seu alumnat.

El perfil professional del director s'ha de dissenyar tenint en compte el principi d'idoneïtat amb les competències i capacitats necessàries, per tal que pugui acomplir les funcions amb eficàcia, contribueixi a la millora dels resultats acadèmics, incrementi l'eficiència dels recursos, vetlli per l'equitat de l'educació i es vinculi a l'entorn escolar.

El lideratge educatiu exigeix una sèrie de competències específiques, és a dir, un conjunt de comportaments concrets i de capacitats per dur a terme les activitats corresponents. Aquest

lideratge educatiu s'ha d'exercir d'acord amb la LEC, sota la perspectiva del lideratge distribuït que capta el talent de mestres i professors i permet transferir el lideratge al conjunt dels membres de l'equip docent.

Bo i havent arribat a aquest punt, l'Administració educativa s'ha de dotar d'instruments que permetin detectar, seleccionar, formar, retribuir i avaluar els directors. S'ha de poder descriure un perfil professional amb una bona definició de competències genèriques i tècniques, amb uns diferents nivells de domini, exigibles a les persones que vulguin ser directores i que sigui referència en tots els processos que afectin les direccions dels centres, tant en la idoneïtat per a la provisió dels llocs de direcció ordinaris i extraordinaris, d'acord amb les característiques de l'entorn educatiu, com en el disseny de la carrera professional o en l'avaluació del seu acompliment.

Per una altra banda, aquest model directiu haurà de permetre a l'Administració educativa la creació d'una infraestructura institucional que s'impregni de la nova cultura directiva i modifiqui actituds, a fi que es legitimi i prestigiï la funció directiva, que s'impulsi la pertinença dels directors a un col·lectiu professional del sistema, que els faciliti una visió clara del que comporta l'exercici de la direcció, amb una anàlisi acurada de les possibilitats que els dóna la normativa vigent, dificultats i conseqüències, i que els permeti assumir responsabilitats tot comprometent-los amb l'equitat del servei públic i amb la consecució d'uns resultats excel·lents.

6.4. Formació directiva: factor clau del model professional

Per poder desenvolupar el model directiu professional que propugnava la LEC, calia desenvolupar una formació directiva que capacités els directors per exercir un lideratge global, fort, innovador, distribuït i transformador, per aconseguir l'excel·lència educativa en un context d'equitat, estimulant el talent de tots els membres de l'equip humà, influint en les motivacions el rendiment, l'entorn i l'ambient escolar.

A finals de l'any 2010, en compliment del mandat de la LEC, el Departament d'Educació (governat pel PSC) conjuntament amb l'Escola d'Administració Pública de Catalunya (EAPC) -amb qui subscrigué un conveni de col·laboració-, va engegar la primera edició del curs de formació inicial en direcció de centres.

El curs tenia una doble finalitat. Per una banda pretenia captar i atreure nous directors per reduir l'absentisme directiu endèmic, formar líders, servidors públics, compromesos amb la institució i amb la qualitat del servei educatiu, que fossin capaços de fixar objectius, establir indicadors per millorar el rendiment escolar de tot l'alumnat i que retessin comptes del conjunt de recursos econòmics, materials i humans posats a la seva disposició.

Per una altra banda, dotar els directors de centres de les capacitats i competències professionals directives, gerencials i de lideratge, per tal que com a servidors públics actuessin sota els principis d'eficàcia i eficiència, transferissin als centres els coneixements adquirits de la norma educativa i el procediment administratiu, però sobretot i molt especialment desenvolupessin propostes pedagògiques, organitzatives i de gestió al servei de l'assoliment de l'èxit escolar de tot l'alumnat

i de la construcció de la identitat educativa del centre basada en valors i amb la participació de la comunitat escolar.

Tot i que les eleccions del 2010 van provocar un canvi de color en el govern de Catalunya, la nova consellera d'Ensenyament, de CiU, d'acord amb els objectius del Pla de Govern 2011-2014, va fixar com a objectiu potenciar l'existència d'equips directius altament qualificats i amb visió transformadora i capacitat de lideratge, per la qual cosa va mantenir aquest curs de formació directiva, en col·laboració amb l'EAPC, del qual s'han dut a terme fins ara la segona i la tercera edicions.

La primera edició del curs va ser dissenyada per una comissió integrada per personal del Departament d'Educació i persones de reconegut prestigi en l'àmbit de la formació universitària. El Departament d'Educació va designar un director acadèmic encarregat de coordinar la formació, vetllar per la coherència dels continguts i la metodologia i validar el procediment i els criteris de selecció i avaluació de l'alumnat. En el conveni amb L'EAPC s'especificava que la gestió econòmica i acadèmica del curs corria a càrrec de l'EAPC, mentre que el Departament confeccionava els materials i finançava entre el 60 i el 70% del seu cost, la resta del qual havia de ser pagat per l'alumnat.

El curs estava destinat a personal docent funcionari de carrera, amb almenys 5 anys d'antiguitat, però en ser un curs amb un caràcter marcadament inicial, en quedaven excloses aquelles persones amb experiència directiva ininterrompuda amb avaluació positiva del seu mandat.

El curs constava de dues fases. Una primera fase de selecció de les persones inscrites mitjançant una prova escrita eliminatòria, en la qual a través d'una situació de fet es valoraven les competències de visió estratègica i anàlisi de problemes, i presa de decisions, així com l'experiència professional. Posteriorment s'efectuava una entrevista individual i una altra en grup, en què es valoraven les competències relacionades amb la direcció i desenvolupament de persones; la comunicació, persuasió i influència; l'anàlisi de problemes i presa de decisions; i per últim, el treball en equip i en xarxa.

L'estructura del curs de caràcter modular ha tingut, durant aquestes tres edicions, una càrrega lectiva de 155 hores, de les quals, en la tercera edició (any 2014), 127 hores han estat de caràcter presencial i 28 hores no presencials. En les successives edicions del curs, els mòduls van ser dissenyats tenint en compte les competències professionals de la direcció: visió estratègica, habilitats directives i de conducció de grups humans; gestió i direcció d'equips humans en el context educatiu, treball en xarxa; planificació, control i qualitat en els àmbits curriculars i de gestió dels centres educatius; i gestió de recursos econòmics i de contractació de serveis.

Els diferents mòduls temàtics tractaven aspectes relacionats amb el marc normatiu, el lideratge transformacional, la gestió pedagògica, la gestió de personal, la gestió del context, la gestió de recursos econòmics i materials, la planificació estratègica, el sistema global d'indicadors i la identitat directiva. Els alumnes havien d'elaborar un projecte de direcció, el disseny del qual es duia a terme mitjançant un mòdul transversal, que havia d'actuar com el veritable pla estratègic del centre.

El curs s'impartia en diverses seus dels serveis territorials i s'hi van admetre un total de 330 alumnes en les tres edicions: 180 a la primera sobre un total de 1.015 presentats (5,63 sol·licituds

per plaça), 90 a la segona sobre 394 presentats (4,37 sol·licituds per plaça) i 60 a la tercera sobre 379 presentats (6,31 sol·licituds per plaça).

Les tres edicions del curs, amb 30 alumnes per seu i amb una mitjana d'edat de 42 anys, va ser superat pel 98% dels matriculats, dels quals només el 2% van treure una nota final inferior a la qualificació de notable 7, necessària per obtenir la màxima puntuació en un dels apartats del concurs de selecció de directors docents. La puntualitat i l'assistència eren rigoroses i el nivell d'exigència molt alt.

Paral·lelament es duia a terme un curs de 60 hores de formació per a la incorporació a la direcció, dirigit a aquells directors novells que havien estat seleccionats en la convocatòria anual pública del concurs de mèrits per seleccionar el director o directora dels centres educatius dependents del Departament d'Ensenyament i que no tenien experiència directiva, amb uns objectius, disseny i avaluació semblants al curs de formació inicial.

Durant el primer trimestre del 2013 es va dissenyar un pla que organitzat en cinc nivells abastava els diferents nivells de la formació directiva:

A. **Formació inicial,** amb el curs per a l'accés a la direcció de l'EAPC (A2), de 155h i el de la incorporació a la direcció dels novells (A1), de 60 hores.

B. **Formació permanent d'actualització** en lideratge educatiu, de 30h, destinada a equips directius en exercici per dotar-los de coneixements i habilitats directives d'acord amb la gestió autònoma dels centres, l'avaluació i el retiment de comptes.

C. **Formació permanent professionalitzadora,** de 155h, destinada a directors amb experiència mínima d'un període de mandat complet amb avaluació positiva per especialitzar-los vers una perspectiva professionalitzadora de la direcció de les organitzacions.

D. **Accions puntuals de sessions de suport** a la formació d'equips directius. Es van dissenyar sessions que tractaven sobre la gestió econòmica i contractació, de 4h, a fi d'actualitzar els coneixements legislatius sobre la gestió econòmica dels centres; interpretació i explotació de dades, de 6h, per tal de formular propostes de millora a partir de l'anàlisi de dades; i protecció de dades, de 4h, respecte a la Llei de protecció de dades.

E. **Tutorització territorial.** Accions de foment i suport per als alumnes que havien finalitzat el curs de l'EAPC, de 4h, per tal d'aconseguir una alta inserció directiva.

No obstant això, la contenció en la despesa i els reajustaments econòmics només van fer possible completar la formació inicial i algunes accions de suport a la formació, concretament la de la gestió econòmica i la de la tutorització d'alumnes del curs de l'EAPC.

Posteriorment durant l'any 2014, a fi d'aplicar les directrius del Decret 39/2014, de 25 de març, es va dissenyar una formació directiva en dues fases per definir, sota el principi de la idoneïtat, el perfil i la provisió dels llocs de treball docents, del qual només es va dur a terme la primera fase.

Tanmateix, no va ser únicament el Departament d'Ensenyament qui va entomar la necessitat de fer cursos de formació directiva, sinó que a partir del curs 2011-2012, diferents universitats i entitats de Catalunya van organitzar màsters, postgraus, diplomes i cursos per capacitar la direcció en el lideratge pedagògic. Durant el curs 2014-2015, el Departament d'Ensenyament va tenir constància de 22 ofertes formatives, tant del Departament d'Ensenyament com de les universitats o d'institucions.

A fi de donar compliment a la reconeixement i valoració de la formació directiva que determinava el Decret de les direccions dels centres públics, es va publicar a l'annex 6 de la resolució ENS/57/2012, de 23 de gener, sobre el procediment per obtenir l'acreditació de directiu professionals docent, una taula per a l'homologació i validació dels cursos de formació directiva efectuats pel Departament d'Ensenyament o per les universitats.

6.5. Revisió de les competències directives

Arran de les conclusions sobre les competències directives que al juliol del 2014 van presentar Juliana Vilert i Carme Arnau, a la primera "Escola d'estiu de directors de centres educatius d'AXIA (Associació de directius de centres públics de Catalunya)", els responsables de formació directiva de la Direcció General de Centres Públics, van elaborar un nou model competencial directiu basat en un nou perfil directiu en què es conjuminaven les dues visions directives del model professional de la LEC: per una banda les funcions i responsabilitats directives de l'antic director funcionari i per l'altra les noves necessitats del director en tant que servidor públic, defensor de l'interès superior de l'infant a aprendre.

Calia, per tant, combinar els **principis d'eficàcia i eficiència del gerent** que gestiona persones, dades i processos, per identificar els problemes i per entendre la seva naturalesa i causes, el que funciona i el que no, que planifica, executa, avalua resultats, modifica processos i optimitza recursos, **amb el principi d'idoneïtat del líder compromès** que construeix una visió d'èxit acadèmic per a cadascun dels estudiants, on l'alumne és el centre del centre.

Des d'aquest punt de vista, el sistema necessita directors que tractin d'inculcar a professors i famílies, que qualsevol estudiant pot aprendre, que puguin crear equips, climes de treball i entorns professionals optimistes, amb seguretat i ordre, per diagnosticar les necessitats acadèmiques i emocionals de cada nen i receptes per al seu desenvolupament personal.

Directors que animin i donin suport al estudiants i professors per assolir els objectius, desafiïn les baixes expectatives, motivin el gust i l'esforç per aprendre i defensin tots els estudiants per apropar l'escletxa entre els més i els menys avançats.

Directors que lluitin contra l'aïllament del mestre i professor a fi que aprenguin, intercanviïn coneixements i col·laborin entre ells per millorar l'ensenyament; amb els quals comparteixin responsabilitats, els donin suport en les seves iniciatives i facin aflorar potencialitats i talents per fer-los créixer professionalment.

Directors que es relacionin amb les famílies, els comuniquin quins són els objectius d'aprenentatge i quina és la importància de la seva participació i col·laboració pel fet que formen part de la comunitat escolar.

No ens calen superhumans, només necessitem directors professionals.

El resultat fou un nou paradigma definitori de la formació directiva amb cinc grans blocs competencials:

- gestió organitzativa (planificació i organització)
- gestió estratègica (visió estratègica, orientació als resultats i a la qualitat)
- gestió relacional (orientacions a la comunitat, comunicació, persuasió i influència)
- lideratge distribuït (direcció i desenvolupament de persones, treball en equip i treball en xarxa, compromís amb el servei públic i amb el centre educatiu, actualització professional i millora contínua)
- autogestió personal (flexibilitat i autocontrol)

D'aquesta manera, el model formatiu de caràcter modular, amb una durada d'un mínim de 60 hores i un màxim de 155, quedava configurat de la manera següent:

- Mòdul 1. Marc normatiu. Conceptes bàsics per a l'acció directiva dels centres educatius.
- Mòdul 2. Lideratge transformacional. Promoció del canvi en l'organització orientada a l'èxit.
- Mòdul 3. Gestió pedagògica. La implementació del projecte educatiu de centre en l'aula.
- Mòdul 4. Gestió organitzativa. El centre al servei de l'aprenentatge.
- Mòdul 5. Gestió de personal. La definició dels recursos humans per al desenvolupament del projecte educatiu de centre.
- Mòdul 6. Gestió del context. Xarxes de col·laboració internes i externes.
- Mòdul 7. Gestió de recursos econòmics i materials. Optimització eficient del servei públic.
- Mòdul 8. Estratègia. Planificació de processos.
- Mòdul 9. Sistema global d'indicadors. Avaluació de centre per a la millora.
- Mòdul 10. Identitat directiva. Deontologia i psicologia directiva.
- Mòdul del projecte de direcció.

6.6. Grau d'inserció directiva del curs de formació inicial per a l'accés a la direcció (A2)

A l'octubre del 2014 el Departament d'Ensenyament va elaborar un informe que posava en evidència el baix grau d'inserció directiva dels alumnes que havien estat formats en el curs d'accés a la direcció (A2).

L'estudi es va dur a terme amb els 262 alumnes que havien certificat en les dues primeres edicions. Els 60 alumnes de la tercera edició encara no havien finalitzat el curs.

Dels 262 alumnes, n'hi havia 116 exercint la direcció (44,3%), 40 en càrrecs directius (15,3%), 13 en servei fora d'un centre (5%) i 93 sense càrrec directiu (35,5%), la qual cosa indicava que de fet només exercien la direcció, el 44% dels formats.

El fet encara era més greu si s'analitzava què succeïa amb el nomenament per ocupar les vacants de director que no havien estat seleccionats per concurs de mèrits, atès que a Catalunya tradicionalment hi ha entre un 50% i un 55% de llocs vacants a la direcció, en què no s'hi presenta cap candidat i cal el nomenament d'ofici del director territorial.

Les dades ens indicaven que la inserció per nomenament extraordinari era ínfima, ja que dels 116 alumnes del curs d'accés a la direcció que l'exercien només el 18% havien estat designats amb nomenament d'ofici, la qual cosa assenyalava que tot i les reiterades recomanacions i les sessions de tutorització efectuades en els territoris per tal d'inserir aquests alumnes en places vacants, aquesta inserció no es produïa.

Ens trobem, doncs, que el Departament efectua una despesa en formació que després no té continuïtat en la inserció laboral, fet que malbarata els esforços formatius per poder comptar amb unes direccions sòlides i molt formades, capaces d'engegar projectes coherents amb unes línies clares d'actuació que impulsin una millora del sistema i reverteixin la situació actual de més del 50% de vacants sense candidats amb projecte de direcció, cosa que determina la provisionalitat de la gestió i la manca d'un pla estratègic per a la millora dels resultats educatius de l'alumnat del centre.

7. DIRECTIU PROFESSIONAL

7.1. Justificació

El Departament d'Ensenyament tot responent als objectius del Pla de Govern 2011-2014, va impulsar el lideratge escolar de la direcció dels centres públics en els quatre àmbits que feien referència a:

- El lideratge pedagògic, organitzatiu i de gestió; directors capaços d'aconseguir la millora dels resultats educatius de tot l'alumnat, així com la implicació de tot el professorat i la comunitat escolar.

- El suport de l'Administració educativa en la capacitat de presa de decisions de la direcció.

- El reconeixement dels mèrits professionals i l'acreditació del directiu professional docent.

- L'avaluació de l'acompliment pels resultats obtinguts d'acord amb els recursos posats a la disposició del director.

En aquest sentit, el 23 de gener del 2012, el Departament d'Ensenyament, mitjançant la Resolució ENS/57/2012, publicava el procediment per obtenir l'acreditació de directiu professional docent[78].

S'iniciava així el procediment que ja havia estat regulat en l'article 13 de la Llei 7/20017, de 12 d'abril, de l'Estatut bàsic de l'empleat públic, on s'establien els principis de mèrit i capacitat, el criteri d'idoneïtat, i els procediments de publicitat i concurrència que regulaven la designació del directiu professional, així com els criteris d'eficàcia, eficiència, responsabilitat i control de resultats en relació amb els objectius fixats, que regulaven la seva avaluació.

7.2. Procés de selecció per a l'acreditació de directiu professional docent

a) Criteri d'idoneïtat. El perfil directiu

Per tal de seleccionar els candidats sota el criteri de la idoneïtat, el procediment per a l'obtenció de l'acreditació havia de garantir la formació, capacitat, habilitats i, si s'esqueia, l'experiència dels candidats per exercir la direcció professional docent dels centres educatius públics.

Calia, primer de tot, descriure amb precisió el perfil professional del lloc directiu que es pretenia definir, per poder efectuar un procés selectiu competitiu, rigorós i escrupolosament transparent en aplicació dels principis de mèrit, capacitat i idoneïtat.

Per poder discernir les capacitats i habilitats dels directors professionals es van tenir en compte els treballs efectuats per l'Escola d'Administració Pública de Catalunya, concretament:

- *Diccionari de competències dels càrrecs de comandament de la Generalitat de Catalunya.*

- *Guia per elaborar la descripció dels llocs de treball. Guia per identificar i definir perfils competencials per àmbits funcionals*.

- *Guia per a l'avaluació de competències dels càrrecs de comandament de la Generalitat de Catalunya.*

- *Guia de l'entrevista de selecció per competències*.

D'aquesta manera es van formular un conjunt de quatre blocs competencials i catorze capacitats relacionades amb les funcions i responsabilitats de la direcció, a més d'una relació de vuit comportaments associats, que havien de servir de base en els criteris generals per a la valoració dels candidats.

[78] D'acord amb el que s'establia a l'article 116 de la LEC, sobre un règim jurídic específic del personal directiu docent, i dels articles 34, 35 i 36 del Decret de direccions i l'article 61 del Decret d'autonomia.

Funcions directives		Competències		Capacitats	Comportaments associats
Responsabilitats	Organització Funcionament Administració Direcció pedagògica	1. Visió estratègica, anàlisi de problemes i orientació a la ciutadania. Habilitats directives i de conducció de grups humans de caràcter general		1.1. Capacitat per visualitzar cap on s'ha d'orientar l'organització. Tenir una visió a mitjà/llarg termini, de manera que s'identifiquin oportunitats i s'implementin i es reajustin accions per tal de dirigir l'organització cap als objectius i les prioritats de les polítiques educatives adoptades per l'Administració	1. Capta la informació rellevant de l'entorn (amenaces i oportunitats) i les analitza i descriu. 2. Mostra capacitat d'adaptació a les noves demandes de la societat. Té una opinió pròpia sobre les necessitats, els problemes i les oportunitats de la seva comunitat educativa i les possibles vies de solució. 3. Està informat/ada i fa una anàlisi del sector educatiu per a avançar-se als esdeveniments que puguin afectar al centre. 4. Fomenta el treball en equip i la polivalència per assolir els objectius previstos al projecte de direcció. 5. Estableix clarament els criteris de priorització d'assumptes i comparteix els criteris amb seu equip directiu. 6. Estableix sistemes de recollida d'informació per tenir permanentment informació el grau d'assoliment de resultats. 7. Delega tasques en l'equip d'acord amb les seves competències i en fa un seguiment per tal d'assegurar l'assoliment d'objectius. 8. Es mostra disponible i accessible per treballar amb i per a la ciutadania a través dels seus representants. Manté contacte amb representants de les famílies per conèixer-ne les opinions, les necessitats i el nivell de satisfacció. Estableix els mecanismes per fer-ho possible.
				1.2. Capacitat per donar resposta a necessitats canviants, reajustant les prioritats i les funcions, i disposició a acceptar nous enfocaments i canvis, evolucionant d'acord amb les demandes de la societat	
				1.3. Capacitat per donar resposta a necessitats de la ciutadania. Orientar les polítiques i dur a terme accions per facilitar l'atenció a les seves demandes i/o necessitats.	
				1.4. Capacitats i habilitats de convenciment, generació d'empatia i compromís amb la institució educativa i la ciutadania, en el marc de l'Administració Pública de Catalunya.	
Funcions	Gestió de recursos Organització Funcionament Cap de personal Representació Lideratge pedagògic	2. Gestió i direcció d'equips humans en el context educatiu. Lideratge pedagògic. Treball en equip, treball en xarxa.		2.1. Capacitat d'exercir un lideratge distribuït orientat a la delegació de funcions i responsabilitats, la motivació i desenvolupament professional, en un clima relacional positiu.	
				2.2. Capacitat en la promoció del treball col·laboratiu dels equips docents orientat al progrés de l'alumnat i de l'ambient d'aprenentatge en el centre.	
				2.3. Capacitat en l'impuls de processos i estructures participatives en relació a la implicació i compromís de les famílies en l'èxit educatiu.	
				2.4. Capacitat en l'impuls dels equips humans del centre en la seva relació amb l'entorn més immediat, les xarxes i agents educatius.	
Lideratge distribuït	Transformacional Innovador Global Fort	3. Planificació, control i qualitat en els àmbits curricular i de gestió general dels centres educatius.		3.1. Capacitat en una diagnosi del centre, en el desenvolupament i aplicació del projecte educatiu concretada en objectius a assolir en l'àmbit pedagògic, vinculats a la millora dels resultats educatius.	
				3.2. Capacitat en concrecions organitzatives que han de buscar la major sistematització de les activitats del centre i la creació de condicions i formes d'organització que estimulin la implicació de tot el personal en el treball en equip.	
				3.3. Capacitat en la creació dels indicadors per a l'avaluació de l'exercici de la direcció, d'acord amb els indicadors de progrés del projecte educatiu i acompanyants dels mecanismes de retiment de comptes als òrgans de control i participació.	
		4. Gestió de recursos econòmics i de procediments de contractació en el context del centre educatiu.		4.1. Capacitat per l'assoliment dels objectius amb la màxima qualitat i la menor despesa de recursos disponible.	
				4.2. Capacitat de diagnosi, de la situació pressupostària del centre, dels serveis que presta i de la seva viabilitat.	
				4.3. Capacitat per a la formulació de propostes de millora dels recursos i serveis disponibles, dels procediments de contractació, el disseny de l'avaluació de processos i resultats.	

b) Requisits

Els requisits que es demanaren per poder participar en el procediment foren els següents:

- Ser funcionari de carrera de qualsevol dels cossos de la funció pública docent i estar prestant serveis en un centre educatiu públic, servei educatiu o qualsevol altre lloc de treball del Departament d'Ensenyament.

- Estar subjecte al règim funcionarial de l'Administració de la Generalitat de Catalunya.

- Haver ocupat la direcció d'un centre educatiu públic, amb almenys un període ordinari de mandat, amb avaluació positiva.

c) Òrgan tècnic

Un òrgan tècnic creat adhoc va haver d'emetre la proposta de declaració o denegació motivada de l'aptitud de cada candidat.

L'òrgan tècnic estava compost per un inspector, que actuava de president, i quatre funcionaris de carrera, de qualsevol dels cossos docents o no docents, de subgrup A-1 amb experiència en direcció d'equips humans i coneixements de centres educatius, els quals foren els encarregats de valorar l'aptitud de cada candidat.

d) Criteris de valoració

Es van valorar tres apartats: els coneixements per exercir la direcció de centres públics (primera prova eliminatòria), el perfil de competències adequat per a l'exercici professional de la direcció de centres públics (segona prova eliminatòria) i els mèrits, concretats en experiències professionals i formació dels candidats.

Primera prova eliminatòria

A la primera prova, els candidats havien de demostrar els seus coneixements del marc institucional de la direcció de centres públics i de les funcions previstes dels articles 5 a 12 i 39 del Decret de direccions.

Aquesta prova es va basar en la resolució d'una sèrie de situacions de fet relacionades amb el marc institucional. Els aspirants van disposar d'una hora per efectuar-la i van poder consultar el material que haguessin dut en qualsevol format.

Segona prova eliminatòria

A la segona prova, la valoració del perfil competencial requeria que el candidat, sobre una situació de fet, en un context d'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació, demostrés, mitjançant

una entrevista, suficiència en la presentació i defensa de les línies generals d'un projecte de direcció amb seguretat i bon nivell de comunicació verbal. Calia acreditar també una bona comunicació escrita, amb una prosa sintètica i concisa, de manera que amb una lectura ràpida es poguessin copsar els elements clau per a la presa de decisions: situació actual, objectius i propostes d'actuació.

Per a la realització del treball escrit sobre el projecte de direcció l'òrgan tècnic va facilitar la informació d'un centre educatiu real. Es va proporcionar informació del centre respecte del projecte educatiu, el projecte de direcció, els resultats de les avaluacions externes de l'alumnat, l'evolució de la matrícula i la situació dels serveis que prestava.

L'aspirant en un temps màxim de cinc hores, utilitzant les tecnologies de la informació i la comunicació, havia de presentar un treball escrit sobre un possible projecte de direcció del centre objecte de la prova, amb una extensió màxima de deu pàgines, en el qual havia d'emetre una diagnosi del centre en l'actualitat i projectar una visió i un escenari de futur per al centre.

Pel que es referia a la diagnosi del centre, l'òrgan tècnic havia de valorar si el candidat captava la informació rellevant de l'entorn (amenaces i oportunitats), les analitzava i les descrivia. Calia que emetés també una opinió pròpia sobre les necessitats, els problemes i les oportunitats de la comunitat educativa i les possibles vies de solució, així com també la capacitat d'establir clarament els criteris de prioritització.

En el projecte de direcció, l'òrgan tècnic havia de valorar:

- La coherència del projecte de direcció amb el projecte educatiu del centre.

- Els fonaments i la viabilitat de les propostes i la relació del projecte de direcció amb els objectius de sistema definits pel Departament d'Ensenyament.

- La capacitat d'adaptació a les demandes de la societat i la seva orientació al ciutadà com a centre d'atenció del servei.

- Les propostes exposades pel candidat en relació al lideratge distribuït i a la delegació de funcions d'acord amb les seves competències en el marc general de la LEC i el Decret d'autonomia.

- La capacitat de diagnosi de la situació econòmica del centre, dels serveis que presta i de la seva viabilitat. La coherència entre els objectius i les estratègies que es proposen els criteris per a l'optimització dels recursos disponibles, el realisme en matèria de recursos a obtenir la capacitat per l'assoliment dels objectius amb la màxima qualitat i la menor despesa de recursos disponible.

- Les línies d'actuació previstes, la seqüència temporal de les actuacions, especialment en matèria de resultats educatius.

- El rigor i la simplicitat dels indicadors i els sistemes de recollida d'informació per tenir permanentment informació del grau d'assoliment de resultats que han de permetre l'avaluació de

l'exercici de la direcció i de l'aplicació del projecte durant el mandat i fer efectiva la transparència en la gestió.

Valoració dels mèrits

Es valoraven els mèrits corresponents a l'experiència professional i als coneixements per exercir la direcció de centres públics

L'experiència professional tenia en compte l'experiència directiva addicional, l'experiència en l'exercici d'altres òrgans unipersonals de govern, parant atenció tant en la durada com en la dificultat del context, i l'experiència en altres entorns i contextos diversos.

Pel que fa a la formació es valorava l'acreditació d'uns coneixements equivalents o més extensos que els corresponents a la formació inicial i permanent per a l'exercici de la direcció, realitzats per institucions, públiques o privades, de prestigi reconegut o per les universitats.

Puntuació final

Al final del procés, l'òrgan tècnic feia pública una llista ordenada de la puntuació total obtinguda pels aspirants.

Posteriorment presentava la proposta a la consellera per al reconeixement de l'acreditació de directiu professional docent.

7.3. Reconeixement de l'acreditació

Al procés de selecció de candidats per obtenir l'acreditació de directiu professional docent, s'hi van inscriure 229 candidats, dels quals 43 no van ser admesos per no complir els requisits (haver ocupat la direcció d'un centre educatiu públic, amb almenys un període ordinari de mandat de director, amb avaluació positiva). Finalment, 186 candidats van ser admesos al procés.

Van efectuar la primera prova 124 candidats i la van superar 102. Pel que fa a la segona prova, la van realitzar 98 persones i la van superar 80, que foren també els que van superar tot el procés.

Dels 80 candidats aprovats, 59 eren directors en actiu i 21 no exercien la direcció. Dels que sí que l'exercien, 27 n'eren de primària i 32 de secundària.

Al cap d'un any, en el curs 2013-2014, dels 80 acreditats, 51 exercien la direcció, 10 s'havien incorporat a la Inspecció, 3 eren al Departament, 1 era director d'un servei territorial del departament i 15 no exercien la direcció, dels quals un era en procés de jubilació.

Dels 51 directors en exercici, 8 iniciaven un mandat amb projecte de direcció, 2 ho eren de centres de nova creació, 2 havien estat nomenats provisionalment per un any, 20 ja havien efectuat la primera renovació i 19 la segona.

Amb data 1 de juliol del 2014, és a dir, en les direccions del curs 2014-2015, el recompte era de 15 directors acreditats (18,75%) sense nomenament de directors, que exercien la docència en un centre.

La possessió de l'acreditació no va tenir cap repercussió econòmica per a l'aspirant seleccionat, no obstant això, sí que va repercutir en els seus mèrits[79].

L'acreditació comportava el reconeixement dels mèrits següents:

- Mèrit docent específic en tots els concursos de provisió de llocs i d'accés a un altre cos docent.
- Per a la consolidació de graus personals docents.
- Per a l'obtenció de la categoria superior sènior.
- Per ocupar llocs de treball dependents de l'Administració educativa i d'altres d'Administració de la Generalitat d'acord amb el que determini la relació de llocs de treball amb avaluació positiva.

7.4. Condició de directiu professional docent

Si bé la primera fase de la professionalització de la direcció es va concloure a mitjan de juliol del 2012, amb l'acte de lliurament de Diplomes per part de la consellera, la segona fase per a l'establiment de la condició de directiu professional docent, encara s'ha de dur a terme. A finals del 2012 el Departament va elaborar un esborrany de l'Ordre de regulació que no va veure la llum, de tal manera que avui dia, l'acreditació de director professional només és un mèrit a tenir en compte en els diversos concursos docents.

Ens trobem, doncs, amb la paradoxa d'haver acreditat directors professionals que pel fet de no tenir-ne la condició, no poden exercir de manera efectiva les funcions directives professionals docents amb tots els drets previstos en el Decret de direccions, ja que no ocupen un lloc de treball reservat a directius professionals docents i, per tant, no se'ls han atribuït les competències específiques que s'estableixen a l'article 39 de l'esmentat Decret.

Ras i curt, atès que no tenen la condició no poden convenir amb el Departament els objectius anuals a assolir en la seva gestió, en relació amb els recursos assignats i amb els objectius del projecte de direcció, per la qual cosa hom no els ha pogut delegar les competències específiques en matèria organitzativa, de gestió de personal i de recursos materials del centre educatiu, ni poden ser avaluats anualment.

Tampoc no poden acordar amb el Departament, l'estructura de la plantilla (tant del professorat com del personal d'administració i serveis), l'organització pròpia del centre, estratègies didàctiques pròpies[80], aspectes específics de política de personal i d'avaluació del centre, al servei de l'assoliment de l'excel·lència pedagògica en un context d'equitat.

En aquest sentit tampoc no poden assignar les responsabilitats específiques dels òrgans unipersonals de direcció i dels òrgans unipersonals de coordinació, ni definir l'assignació dels complements retributius corresponents, d'acord amb els recursos assignats al centre.

[79] D'acord amb el que es va establir als articles 38.2 i 42.3 del Decret de direccions.
[80] Decret d'autonomia, art. 17.3 i 17.4.

La delegació de competències als directius professionals docents s'hauria d'haver contextualitzat tenint en compte la realitat de cada projecte de direcció, fet que podria configurar delegacions de competències diferenciades.

L'avaluació anual de la gestió del directiu professional s'havia d'haver dut a terme sota els principis d'eficàcia, eficiència, responsabilitat i control de resultats de la gestió, en funció dels objectius fixats i dels recursos assignats. Es contemplava la necessitat de presentar una memòria anual a una comissió tècnica, que avaluaria la seva gestió considerant els objectius anuals fixats, els indicadors de progrés, els resultats assolits en les competències bàsiques, en les avaluacions externes i en la prevenció de l'abandonament escolar, i l'exercici de les funcions específiques i les delegades.

Es preveia que la comissió tècnica d'avaluació es reunís un cop a l'any, com a mínim, i emetés un informe valoratiu. En cas d'incompliment dels objectius anualment previstos, la comissió podria proposar la revisió dels objectius. Al cap de quatre anys es podria impedir la renovació en l'exercici de la direcció i, si escaigués, proposar la pèrdua de l'acreditació.

L'exercici de la direcció de centres en els llocs reservats als directius professionals docents permetria no haver d'impartir docència directa.

La Direcció General de Centres Públics proposaria, d'acord amb criteris de complexitat i dificultat de gestió, els centres les plantilles dels quals tindrien un lloc docent reservat a directius professionals docents.

La Direcció General de Centres públics donaria assessorament, orientació i suport als directius professionals docents en l'exercici de la condició per a l'establiment de models de governança innovadors i podria establir el treball en xarxa per a l'intercanvi de coneixements i experiències, en col·laboració amb institucions educatives, universitats o d'altres organitzacions. Així mateix faria un acompanyament a cadascun dels directors, per tal de facilitar el desenvolupament dels objectius anuals contemplats al projecte de direcció amb relació al model de governança proposat.

Per tot el que acabem d'exposar, podem concloure que s'ha perdut l'oportunitat de crear uns líders que puguin marcar una diferència real per millorar l'aprenentatge en el centre, especialment les escoles amb problemes, així com la possibilitat d'articular un contracte de gestió entre la direcció territorial i el director professional, en què les direccions territorials fossin menys administratives i molt més unitats de suport a les direccions, on es fixessin objectius, s'assignessin recursos i es definissin uns indicadors per poder efectuar una avaluació formativa de qualitat, la qual cosa permetria implementar un sistema d'incentius econòmics i de mèrits per al reconeixement i prestigi de la direcció professional, així com també un sistema transparent de remoció en el càrrec.

A la vista de la necessitat que té el sistema educatiu català de directors professionals que li donin suport en la profunda reforma estructural per al canvi de paradigma- sistèmic, pedagògic i de gestió-, directors que impulsin i liderin els canvis i innovacions pedagògiques per assolir alts nivells d'excel·lència i equitat -que la societat actual altament tecnificada demana-, és peremptori i cabdal que es reguli la condició de directiu professional i es continuï en el procés d'acreditació de nous directius.

Només d'aquesta manera revertirem la situació actual en què molts directors consideren que dirigir és un bitllet d'anada i tornada.

8. L'AVALUACIÓ DEL PROFESSORAT

El Departament d'Ensenyament ha de regular el procediment d'avaluació del desenvolupament de la funció pública docent i de reconeixement de mèrits docents[81], d'acord amb criteris de transparència, objectivitat, imparcialitat i no-discriminació i amb les garanties dels drets d'informació i audiència del personal afectat[82]. El Departament també estableix els efectes de l'avaluació de l'activitat docent.

La Inspecció d'Educació és l'òrgan que té atribuïda la funció de supervisar i avaluar l'exercici de la funció docent i de la funció directiva[83]. Per una altra banda, la direcció de cada centre públic està habilitada per a intervenir en l'avaluació de l'activitat docent i de gestió del personal del centre, amb l'observació, si escau, de la pràctica docent a l'aula[84].

Així mateix, el Departament ha de determinar els procediments d'avaluació, els indicadors i els criteris per a homogeneïtzar les dades informatives. Aquests procediments, indicadors i criteris són públics[85].

En aquest context normatiu, el 13 de novembre de 2014, el Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya va publicar una Ordre[86], on s'inclou, com a novetat entre els criteris de valoració previstos, la "implicació del professorat en el millorament dels resultats del centre" (art. 5), amb dues modalitats d'avaluació:

a) Aplicació al professorat dels resultats de l'avaluació del centre.

L'avaluació del centre s'ha d'ajustar al que estableix el títol 4 del Decret d'autonomia de centres, tenint en compte els indicadors de centre referits als resultats des d'una perspectiva que integra l'avaluació interna i l'avaluació externa.

Per cada curs escolar en què s'assoleixi una millora significativa o es mantinguin bons resultats en els indicadors de centre, el professorat pot obtenir fins a 1 crèdit en funció de la seva implicació en la millora.

L'avaluació dels resultats del centre incorpora, entre altres elements, els següents:

- els rendiments educatius
- les avaluacions de les competències bàsiques assolides pels alumnes

[81] LEC, art. 131.2.
[82] LEC, art. 184.1.
[83] LEC, art. 178.1.b).
[84] D'acord amb les previsions dels articles 102.4 i 142.5.j) LEC.
[85] LEC, art. 185.1.
[86] Ordre ENS/330/2014, de 6 de novembre, del procediment de promoció docent per estadis.

- el resultat de les avaluacions externes d'alumnes, especialment les referides a la finalització de cada etapa educativa
- la continuïtat dels estudiants en l'etapa d'educació postobligatòria
- i les dades relatives al context socioeducatiu i a l'abandó escolar.

Correspon a la Inspecció d'Educació efectuar anualment una valoració de l'assoliment dels objectius establerts per a cada centre educatiu i de la millora dels seus resultats a partir de l'anàlisi dels indicadors de centre referits als rendiments educatius i a les avaluacions externes.

La valoració ha de reconèixer als centres un dels nivells següents:

Nivell 1: grau baix d'assoliment dels objectius i resultats del centre sensiblement inferiors a la mitjana dels d'altres centres de la mateixa tipologia.

Nivell 2: grau mitjà-baix d'assoliment dels objectius i resultats del centre lleugerament inferiors a la mitjana dels d'altres centres de la mateixa tipologia.

Nivell 3: grau mitjà-alt d'assoliment dels objectius i resultats del centre superiors a la mitjana dels d'altres centres de la mateixa tipologia.

Nivell 4: grau alt d'assoliment dels objectius i resultats del centre significativament superiors a la mitjana dels d'altres centres de la mateixa tipologia.

L'avaluació del professorat s'efectua per mitjà d'una comissió del centre, presidida per la inspecció i en la qual participen el director i d'altres professors del propi centre, la qual ha de determinar el grau d'implicació del professorat en l'assoliment dels objectius fixats pel centre i en la millora dels seus resultats o en el manteniment de bons resultats.

La comissió ha d'atorgar una puntuació de 0 a 5 a cada professor avaluat segons els següents graus:

Grau d'implicació baix: entre 0 i 2,99 punts de la valoració global. No comporta l'obtenció de cap crèdit.

Grau d'implicació mitjà: entre 3 i 3,99 punts de la valoració global. Comporta l'obtenció de 0,5 crèdits.

Grau d'implicació alt: entre 4 i 5 punts de la valoració global. Comporta l'obtenció d'1 crèdit.

Contra el resultat provisional de l'avaluació el professorat avaluat pot presentar una reclamació en el termini de tres dies davant la comissió, que les ha de resoldre motivadament.

b) Avaluació voluntària de l'exercici de l'activitat docent.

Com a modalitat alternativa, l'avaluació voluntària de l'exercici de l'activitat docent té per objecte la valoració de les capacitats pedagògiques, el domini de les tècniques de treball docent i la participació en el funcionament del centre o servei educatiu.

Per avaluar l'exercici docent (fins a un màxim de 5 punts) es tenen en compte necessàriament els elements següents:

a) Planificació de l'activitat docent. Objectius i continguts.

b) Desenvolupament de l'activitat docent. Activitats d'ensenyament i aprenentatge.

c) Avaluació dels alumnes. Progrés del rendiment acadèmic.

d) Gestió de l'aula.

e) Participació en l'aplicació anual del projecte educatiu del centre.

Per cada any d'avaluació positiva de l'exercici de l'activitat docent s'obté:

- 0,5 crèdits per una valoració global positiva entre 3 i 3,99 punts
- 1 crèdit per una valoració global positiva entre 4 i 5 punts.

La direcció del centre o del servei educatiu participa en l'avaluació elaborant un informe sobre la participació del professorat en les activitats del centre o del servei educatiu i sobre la implicació en l'aplicació del projecte educatiu i en la programació general anual, en el cas del centre, o bé en el pla anual d'actuació del servei educatiu, que s'ha de prendre en consideració en la valoració de la Inspecció.

Per garantir els drets d'informació i audiència del professorat, amb caràcter previ al procés d'avaluació, s'han de fer públics els criteris de valoració de cadascun dels elements i descriptors que intervenen, basats en els principis d'igualtat, objectivitat, transparència, imparcialitat i no-discriminació.

En l'avaluació del professorat destinat en un centre educatiu, intervenen els elements i descriptors següents (també hi ha una adaptació per als destinats en serveis educatius):

a) La planificació de l'activitat docent. Objectius i continguts

Concreció dels objectius i continguts en la programació didàctica, seguint els criteris acordats pel centre, amb una planificació i selecció adequada al curs i al nivell impartit i tenint en compte l'adaptació a les característiques de l'alumnat (10% de la puntuació total).

b) El desenvolupament de l'activitat docent. Activitats d'ensenyament i aprenentatge

L'activitat docent orientada a l'assoliment de les competències amb una seqüència didàctica que faciliti a l'alumnat el coneixement de les finalitats de l'activitat, així com l'ús de recursos i materials adients als continguts i les característiques individuals i grupals de l'alumnat (25% de la puntuació total).

c) L'avaluació dels alumnes. Progrés del rendiment acadèmic

La definició i aplicació dels criteris d'avaluació adaptats als alumnes, el rendiment acadèmic de les àrees o matèries que imparteix, i l'adopció de mesures per afavorir la millora dels resultats dels alumnes (25% de la puntuació total).

d) La gestió de l'aula

El manteniment d'un clima de treball favorable a la convivència i a l'aprenentatge, el manteniment d'una dinàmica de classe motivadora i amb una organització del temps lectiu correcta (20% de la puntuació total).

e*) La participació en l'aplicació anual del projecte educatiu del centre*

La participació en projectes de centre, l'aportació d'iniciatives i l'assumpció de responsabilitats; la implicació en el treball en equip del professorat i l'atenció a l'orientació educativa de l'alumnat. La informació i comunicació amb les famílies, i amb els serveis externs (20% de la puntuació total).

Contra el resultat provisional de l'avaluació el professor avaluat pot presentar reclamació en el termini de tres dies davant l'inspector avaluador, que les ha de resoldre motivadament.

Les avaluacions previstes en aquesta Ordre s'iniciaran a partir del curs 2015-2016.

9. CONCLUSIÓ

L'aplicació del nou paradigma, en un context de crisi

La LEC es va gestar al llarg dels anys 2007 i 2008, quan s'estava incubant l'inici de la crisis econòmica actual, l'explosió de la qual va coincidir plenament amb el primer desplegament de la llei (2009-2014, que és el període que hem comentat en aquest article).

Aquest fet ha incidit directament en l'aplicació d'aquesta norma, que ha estat condicionada per la reducció dels recursos econòmics assignats al pressupost del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya: en aquests primers cinc anys de l'aplicació de la LEC, el pressupost educatiu ha passat de 5.122,0 milions d'euros l'any 2009 a 4.147,4 l'any 2014 (amb una reducció de 974,6 M€, un -23,5%, quasi una quarta part). Les dificultats per aplicar la LEC en aquest context de fort decreixement pressupostari es fan encara més evidents si tenim en compte que la memòria econòmica que va acompanyar el projecte de llei en el Parlament, preveia un increment pressupostari de 1.501,8 milions d'euros als 8 anys de la seva aprovació.

És evident que la crisi ha impedit l'aplicació de quasi totes les previsions legals d'increment retributiu, com ara els següents articles:

- Art. 30.2 i 30.3 del Decret de direccions, on es regula el complement de reconeixement de la funció directiva, com a conseqüència de l'avaluació positiva.

- Art. 40.2 sobre l'increment anual no consolidable del complement de reconeixement de l'exercici de la direcció dels directius professionals i

- La disposició transitòria 1.1, que establia un calendari transitori per a aquests complements retributius, que s'havia d'iniciar "en tot cas l'1 de gener de 2012", cosa que no ha succeït.

Del Decret d'autonomia, tampoc no s'han aplicat encara les disposicions següents:

- La disposició addicional vint-i-dosena sobre les noves quantitats del complement retributiu dels càrrecs directius ni

- La disposició transitòria setena, sobre la nova estructura de càrrecs directius i de coordinació dels centres públics.

En els propers temps, per assolir una plena implantació del nou model d'autonomia escolar, caldria comprometre el desplegament normatiu i total aplicació de la LEC, malgrat els efectes de la crisi econòmica que l'ha paralitzada fortament. S'han de buscar, per tant, fórmules imaginatives que dissenyin nous marcs organitzatius i de gestió dels centres, amb una millora significativa de la distribució dels recursos disponibles.

Transformació de l'Administració educativa

El sistema educatiu, des del compromís de servei públic, ha de fer un gir rotatori i passar del Departament al centre i a l'aula, i desenvolupar una cultura de la formació permanent i d'avaluació de la direcció i del professorat. Cal també potenciar noves fórmules d'organització i gestió dels centres que permetin treballar per projectes que atenguin l'aprenentatge de tots els alumnes i millorin el seu rendiment acadèmic amb criteris d'equitat i excel·lència, en l'exercici ple de l'autonomia dels centres educatius en els diferents àmbits que hem analitzat en aquest article.

L'Administració ha de tenir suficient poder per convertir els centres docents en uns centres educatius en què tot l'alumnat rebi una educació integral que li permeti **adquirir els valors, les habilitats, les competències i els coneixements** necessaris per a una societat altament tecnificada.

Més que mai és vigent el vell principi d'equitat: a cadascú segons les seves necessitats i de cadascú segons les seves aptituds, la qual cosa comporta oportunitats per a tots, per als més delicats, per als més fràgils. Cal obrir la motxilla de cada alumne per tal de mirar el que hi du i omplir-la-hi de coneixements i competències.

L'Administració ha de situar el centre educatiu en el centre del sistema i l'alumne en el centre del centre. L'Administració, en tant que proveïdora del servei públic d'educació, no pot continuar fent l'orni quan sap que un centre docent no obté els resultats adients, ans el contrari ha de garantir que tots els centres docents públics ofereixen una educació de qualitat a les famílies que s'hi matriculin, que totes les escoles i instituts són centres d'èxit.

Es tracta d'aconseguir l'equitat i cohesió del sistema educatiu per a tots els alumnes de tots els centres públics, sigui quin sigui el seu entorn, o bé la composició socioeconòmicocultural del seu alumnat. L'Administració ha de dotar-se d'indicadors que li permetin actuar amb celeritat, a fi que els seus centres estiguin dotats del millor professorat i d'una direcció professional que vetlli per assolir els objectius i resultats que el sistema li demana.

Mestres i professors són els recursos intel·ligents del sistema: professionals altament preparats amb coneixement, saber, compromesos amb els valors, els objectius i la cultura del centre, que treballant en equip i col·laborativament aporten valor, és a dir, produeixen nous coneixements per tal que tots els alumnes aprenguin i millorin el seu rendiment acadèmic.

Els directors gestionen aquest capital humà que és el professorat, estableixen mecanismes i infraestructura per integrar-los a l'organització, avaluen els resultats mitjançant indicadors, transformen i reten comptes dels resultats d'acord amb els recursos

En síntesi: L'alumne ha d'aprendre, el mestre ha d'ensenyar, el director ha de dirigir i liderar, i l'Administració ha de proporcionar els recursos i garantir-ne la qualitat perquè tot plegat sigui efectiu.

Transformació del model directiu

Hi ha un canvi imprescindible que cal assumir: la transformació del model directiu burocràticoassembleari de la legislació espanyola al model directiu professional de la llei catalana que precisa que el director és gerent i líder alhora, amb responsabilitats, funcions i exercici del lideratge distribuït.

Les tensions entre el model burocràtic i el model professional només es podran solucionar si l'administració catalana elimina el seu pòsit de caràcter procedimental i hipercentralitzat i s'orienta definitivament i irremissiblement cap a una administració catalana que fixa objectius, actua amb transparència, ret i fa retre comptes i avalua amb conseqüències, és a dir, l'avaluació s'efectua per aprendre i millorar en primer lloc i després, en cas que no s'hagin efectuat els canvis i transformacions que calguin, es quan hom pot determinar-ne les conseqüències professionals.

En aquest sentit, i a fi de per poder aprofundir en l'autonomia dels centres educatius i en la professionalització de la direcció, s'ha de repensar i revisar l'estructura i l'organigrama del Departament d'Ensenyament, per tal que el seu funcionament esdevingui un suport constant a l'autonomia dels centres i a la presa de decisions del seu director i equip directiu.

Això significa modificar substancialment la línia de comandament de les direccions dels centres, per tal que visualitzin que el seu cap és el gerent del Consorci o el director territorial, el qual ha de seguir les directrius provinents de la Conselleria.

L'Administració educativa té sis grans reptes per consolidar el nou model directiu:

- Descentralitzar i transferir la presa de decisions i de responsabilitats cap a les direccions.
- Fer-les més visibles i més representatives dins del sistema.

- Garantir el suport adequat i el prestigi social i salarial.
- Seleccionar objectivament amb criteris d'idoneïtat, definició del lloc de treball i perfil competencial per ocupar-lo, i amb un projecte de direcció adient a les necessitats educatives de l'alumnat del centre.
- Expandir la formació professionalitzadora: inicial i permanent.
- Despendre's de l'avaluació burocràtica, i dur a terme una avaluació orientada a la millora de la funció directiva.

S'ha d'impulsar la capacitat de decisió de les direccions en la contractació del professorat per idoneïtat, per la seva adequació al projecte educatiu i de direcció del centre, amb una definició millor dels llocs de treball específics que donen suport al projecte i amb un reforçament del perfil professional de tot l'equip docent.

Cal implantar plenament el nou model de directius professionals amb projecte de direcció, responsables màxims dels centres amb avaluació, retiment de comptes i incentius laborals, tot mantenint una oferta suficient de formació de la direcció.

El nou paradigma d'autonomia i direcció requereix que la direcció impliqui al professorat i comunitat educativa en el projecte educatiu, que ha de ser fruit d'un pacte entre direcció, el professorat, les famílies i entorn per a la transformació dels centres. El director ha de liderar la comunitat educativa, com diu la LEC: el líder negocia i convenç, influeix i millora el professorat del centre; però també, si cal, proposa la remoció de persones.

10. ANNEX

Anàlisi dels resultats de la col·locació de professorat a Catalunya, durant l'estiu de 2014

L'aplicació del Decret 39/2014 sobre la definició de perfils i provisió de llocs de treball es va iniciar molt aviat, ja que poc després d'un mes de la seva publicació el 27.3.2014, es van aprovar les tres primeres disposicions per al seu desplegament[87].

Aquestes tres resolucions van permetre l'aplicació immediata de l'esmentat decret en l'adjudicació de destinacions provisionals durant el mes de juliol de 2014, amb una participació important de les direccions dels centres públics en els nomenaments del professorat que s'incorpora al centre.

[87] Resolució ENS/906/2014, de 23 d'abril, que va determinar els centres educatius i els llocs de treball docents que tenen la consideració de dificultat especial (DOGC núm. 6613 de 30.4.2014); Resolució ENS/933/2014, de 28 d'abril, que va aprovar les instruccions sobre l'adjudicació de destinacions provisionals del personal funcionari de carrera i interí dels cossos docents per al curs 2014-2015 (DOGC núm. 6615 de 5.5.2014) i el dia 14.5.2014 es va publicar al web corporatiu del Departament d'Ensenyament la Resolució d'aquella mateixa data del Director general de Professorat i Personal de Centres Públics, per la qual es feia pública, amb caràcter provisional, la relació de centres educatius classificats com de màxima complexitat.

En aquest annex, analitzarem algunes dades referents als col·lectius que van participar en aquesta col·locació, comentant breument els efectes que van provocar les novetats de l'esmentat decret. Amb l'evolució d'alguns indicadors es pretén valorar l'impacte de la seva aplicació sobre les destinacions provisionals en l'estiu del 2014, en comparació amb els cursos anteriors.

1. Intervenció de les direccions en el nomenament del professorat

El total del professorat nomenat a proposta de les direccions ha estat creixent durant els darrers anys: s'ha passat de 4.746 nomenaments proposats per les direccions **el curs 2012-2013** (**el 25,0%** del total de nomenaments efectuats aquell curs) a un total de 17.771 propostes adjudicades en la col·locació **del curs 2014-2015** (**el 78,7%** del total de nomenaments, tres vegades més que en el curs 2011-2012, amb un 26,5% de propostes del total de nomenats), amb un increment del 55,2% en relació amb el curs anterior:

Propostes de nomenaments	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015
Total propostes adjudicades	5.361	4.746	11.447	17.771
% increment anual		-11,5 %	+141%	+55,2%
% sobre total destinacions	26,5%	25,0%	60,0%	78,7%

La distribució dels nomenaments a proposta de les direccions entre primària i secundària és molt similar (el 50,7% corresponen a primària, el 49,3% a secundària), en canvi les propostes de funcionaris de carrera és superior a la d'interins (un 64,1% de funcionaris, en front del 35,9 d'interins). En primària, el percentatge de propostes a funcionaris de carrera és superior al de secundària (un 77,2% de funcionaris de carrera en primària, un 50,7% en secundària).

Curs 2014-2015	PRIMÀRIA			SECUNDÀRIA			TOTAL		
	Func.	Inter.	Total	Func.	Inter.	Total	Func.	Inter.	Total
Propostes adjudicades	6.952	2.059	9.011	4.442	4.318	8.760	11.394	6.377	17.771
%	**77,2**	**22,8**	**50,7**	**50,7**	**49,3**	**49,3**	**64,1**	**35,9**	**100.0**

El percentatge més elevat de propostes correspon a les continuïtats en llocs ordinaris del mateix centre (el 56%). Li segueixen els nomenaments en llocs específics (el 30,3%, dels quals el 13,1% corresponen a nomenaments en llocs específics estructurals i el 17,2% a llocs de centres de màxima complexitat). La resta de propostes es distribueixen en proporció semblant: per nomenament de càrrecs directius, el 4,4%, en llocs específics temporals, el 4,5% i propostes d'interins en vacants de mitja jornada, el 4,9%.

Fases de col·locació (Curs 2014-2015)	Func.	Inter.	Total	%
1.1 Càrrecs directius	775	-	775	4,4
1.2.1 Llocs específics estructurals	1.589	742	2.331	13,1

Fases de col·locació (Curs 2014-2015)	Func.	Inter.	Total	%
1.2.2 Llocs ordinaris centres màxima complexitat	1.661	1.388	3.049	17,2
1.3 Llocs específics temporals	489	305	794	4,5
1.4.1 i 1.4.2 Continuïtat al mateix centre - llocs ordinaris	6.880	3.077	9.957	56,0
1.4.4 Interins en vacant a 0,5	-	865	865	4,9
Total	**11.394**	**6.377**	**17.771**	**100,0**

2. Continuïtat del professorat en el mateix centre en què estaven destinats el curs anterior

També es pot constatar un elevat percentatge de professorat que repeteix destinació en el mateix centre que el curs anterior (el 78% del total de nomenaments del curs 2014-2015, amb un increment del 20,3% en relació amb el curs anterior):

Funcionaris i interins	2012-2013	2013-2014	2014-2015
Total continuïtat mateix centre	14.387	15.969	19.215
% increment anual		+11,0%	+20,3%
% sobre total destinacions	75,6%	80,4%	78,0%

Aquest indicador sobre la continuïtat del professorat en el mateix centre ha millorat molt més en el cas del col·lectiu del personal interí: del total d'interins nomenats el mes de juliol del 2014, el 67,5% van continuar al mateix centre del curs anterior (el curs 2013-2014 van ser un 59.9%). En valors absoluts l'increment és molt superior: l'estiu del 2014 van ser nomenats al mateix centre un 69,7% més d'interins que a l'estiu de l'any anterior.

Interins docents en vacant	2012-2013	2013-2014	2014-2015
Interins nomenats al juliol	4.388	6.054	9.108
Interins continuïtat al mateix centre	3.102	3.624	6.151
% increment anual continuïtat		+16,8%	+69,7%
% continuïtat sobre total nomenats	70,7%	59,9%	67,5%
Total interins nomenats juliol-agost	**6.278**	**8.469**	**11.233**
% total interins sobre plantilla docent	8,2%	11,7%	15,5%

3. Mobilitat del professorat: canvi de municipi o de comarca

Els percentatges de canvi de municipi o comarca no han comportat modificacions significatives aquests darrers cursos. Tanmateix, si els comparem amb el curs 2006-2007, es poden constatar modificacions molt importants:

- La taxa de permanència al mateix centre ha passat del 56,6% al 78%
- El canvi de centre, dins el mateix municipi, ha passat del 3,2% al 4%
- El canvi de municipi, sense canviar de comarca, ha passat del 5,9% al 7,6%
- La reducció de la taxa de mobilitat de comarca és espectacular: del 34,3% al 19,4%.

% sobre total col·locació	2006-2007	2012-2013	2013-2014	2014-2015
Continuen en el mateix centre	56,6%	75,6%	80,4%	78,0%
Canvien de centre (mateix municipi)	3,2%	3,9%	4,2%	4,0%
Canvien de municipi (mateixa comarca)	5,9%	7,7%	6,2%	7,6%
Canvien de comarca	34,3%	12,8%	9,2%	10,4%

La reducció de la taxa de mobilitat de comarca del col·lectiu d'interins és molt elevada: del 52,1% del total de col·locats el 2006-2007, aquest indicador ha baixat al 15,5%.

% sobre total col·locació	2006-2007	2012-2013	2013-2014	2014-2015
Canvi de comarca	52,1%	16,4%	21,9%	15,5%

També és molt significativa la reducció dels nomenaments d'ofici dels funcionaris de carrera amb destinació provisional: del 12,7% nomenats d'ofici el curs 2011-2012 s'ha passat al 0,5% aquest curs 2014-2015.

Funcionaris destinats d'ofici	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015
Total nomenaments d'ofici	998	950	68	42
Decrement anual		-48	-882	-26
% decrement anual		-4,8%	-92,8%	-38,2%
% sobre total destinacions	**12,7%**	**10,9%**	**0,9%**	**0,5%**

4. Alguns indicadors globals sobre la col·locació del 2014

El volum de propostes formulades per les direccions va ser molt elevat: 20.656 propostes (un 91,4% del total de col·locats, 22.584). D'aquestes propostes inicials es van materialitzar en un total de 17.771 professors nomenats en el lloc de treball proposat (un 86% del total de propostes inicials, 20.656, i un 78,7% del total de col·locats, 22.584). Per col·lectius, la continuïtat en el centre és lleugerament diferent: el 83,5% dels funcionaris de carrera i el 67,9% dels interins.

El 93,8% dels nomenats a proposta van continuar en el mateix centre que el curs anterior (dit d'una altra forma, només el 6,2% dels proposats es van incorporar des d'un centre diferent). La distribució entre funcionaris de carrera i interins és molt similar: un 94,2% dels funcionaris proposats van continuar en el mateix centre, en el cas dels interins, l'indicador és una mica més baix, el 92,5%.

La continuïtat en el mateix centre que el curs anterior està lligada amb les propostes de les direccions: només el 16% de tots els destinats sense proposta van repetir destinació en el mateix centre a petició seva (el 23,8% dels funcionaris no proposats, el 10% dels interins).

Finalment, el fet de tenir una proposta no era garantia per obtenir destinació: un 5% de tots els col·locats van obtenir un lloc de treball diferent del proposat; un altre 5,1% no van obtenir cap destinació, malgrat haver estat proposats per les direccions.

5. Perfils específics de determinats llocs de treball. Reclassificació de centres de màxima complexitat

Un dels nous criteris utilitzats en la col·locació de l'estiu de 2014 va ser l'assignació de determinats perfils als llocs de treball específics, en aplicació de les previsions dels projectes educatius. En total es van definir 2.069 llocs específics estructurals i 1.253 llocs específics temporals (un total d'un 5,1% de tota la plantilla docent).

Llocs de treball específics (estructurals)	Total
Plurilingües	415
TIC (competència digital)	348
Atenció a la diversitat (primària i secundària)	952
Altres perfils	354
Total	**2.069**

Quina autonomia de centres?

Manuel Perelló

Llorenç Llop

RESUM

De què parlem quan parlem d'autonomia? Quins tipus d'autonomia trobem? Es basta per ella mateixa per solucionar tots els reptes dels centres educatius? S'ha d'aplicar per igual en tots els centres? En la primera part d'aquest article aprofundim en el concepte d'autonomia, per la qual cosa intentem respondre a aquestes i altres preguntes. En la segona part defensem que l'autonomia de centres té un enorme potencial com a palanca, com a força desencadenant d'una autèntica millora del sistema educatiu i de l'aprofitament dels recursos. Es tracta d'una força que actua en una estructura reticular, de forma que influeix i és influïda per altres forces. És a dir, constitueix un sistema complex.

RESUMEN

¿De qué hablamos cuando hablamos de autonomía? ¿Qué tipos de autonomía podemos encontrar? ¿Se basta por si sola para solucionar todos los retos de los centros educativos? ¿Debe aplicarse por igual en todos los centros? En la primera parte de este artículo profundizamos en el concepto de autonomía, para lo cual intentamos responder a estas y otras preguntas. En la segunda parte defendemos que la autonomía de centros tiene un enorme potencial como palanca, como fuerza desencadenante de una auténtica mejora del sistema educativo y del aprovechamiento de los recursos. Se trata de una fuerza que actúa en una estructura reticular, de forma que influye y es influida por otras fuerzas. Es decir, constituye un sistema complejo.

1. INTRODUCCIÓ

L'autonomia de centres és un dels conceptes recurrents cada vegada que es produeix un debat sobre què fer per millorar el sistema educatiu o quan es fa un replantejament de les eines, les estratègies i els recursos que es posen en funcionament. Com altres conceptes d'aquest àmbit, pot ser un concepte fugisser, volàtil, d'aquells que tothom sembla reivindicar, però sense concretar en què consisteix i com es realitza. De què parlem quan demanem que els centres siguin autònoms? Autonomia de qui i per a què? Quines són les implicacions educatives i organitzatives d'aquesta autonomia? Precisar de què parlem quan es parla d'autonomia de centres pot ajudar-nos a tenir present que és un mitjà i no una finalitat.

En aquest article plantegem que l'autonomia de centres té un enorme potencial com a palanca, com a força desencadenant d'una autèntica millora del sistema educatiu i de l'aprofitament dels recursos. Però és una força que actua en una estructura reticular, de forma que influeix i és influïda per altres forces. És a dir, constitueix un sistema complex. No veure-ho des d'aquesta perspectiva pot fer passar per alt les forces i els factors que contraresten les energies que es posen en marxa, i que tan recurrentment semblen actuar en el món educatiu.

A continuació fem un repàs a l'extensa literatura sobre l'autonomia de centres per, seguidament i en contrast, analitzar aquest concepte des de la perspectiva sistèmica.

La European School Heads Association (ESHA) ens dóna la següent definició d'autonomia:

«És el dret de prendre la seva pròpia decisió, es basa en la confiança i la transparència amb un alt nivell de rendició de comptes horitzontal i vertical.

»Horitzontal significa la rendició de comptes a la comunitat i els pares, vertical a la inspecció i la política. Com millor sigui l'horitzontal, menys necessitat de la vertical.»

Eugeni García (com a sotsdirector d'Organització i Qualitat dels Centres d'Escoles del Departament d'Ensenyament 2004-2009, fou el gran impulsor del desenvolupament dels programes d'autonomia de centres) ens diu en un dels seus nombrosos articles que:

«L'autonomia de gestió d'un centre educatiu és relativa. El nivell d'autonomia es pot fixar a partir de la capacitat de decisió de què disposa un centre per a establir quins són els seus objectius, com aconseguir-los i quins recursos necessita. A més marge per prendre decisions major nivell d'autonomia.»

Alberto del Pozo, coautor d'un dels articles d'aquest *Anuari* i exdirector general de Professorat i Personal del Departament d'Ensenyament de Catalunya, defensa que és «la capacitat d'elegir».

«Podem definir l'autonomia del centre educatiu d'una manera més propera a l'àmbit de la política, com la potestat que té el centre per a regir-se mitjançant normes i òrgans de govern propis. [...]

»L'autonomia referida al director l'hem d'entendre com una "llibertat d'opció", que li permet optar entre diverses solucions, totes vàlides, és a dir, l'autonomia del director es converteix en un marge de la discrecionalitat tècnica de la direcció del centre, i també en la capacitat per a decidir i resoldre determinats assumptes que són competència seva.»

En el variat material que hem usat per fer aquest article hem trobat diverses graelles en què queden reflectides la repartició de la capacitat de decisió entre l'administració central, la regional i la local i dels centres.

El document de base d'Illes per un Pacte[1] també parla de la capacitat de prendre decisions quan defineix el que entén per autonomia dels centres.

«En aquest document es defineix el terme autonomia com a la capacitat de prendre decisions fonamentades. La definició atén l'etimologia del concepte: auto (un mateix) i nomos (norma, llei). Les decisions han de garantir els principis d'equitat, professionalitat i participació dins un sistema inclusiu que no exclogui cap alumne.

»L'autonomia implica una descentralització subjecta a un Projecte Educatiu de Centre i a l'avaluació de l'assoliment dels objectius que s'hi plantegen.»

[1] https://illesperunpacte.wordpress.com/document-pacte-illes/

És clar que una qüestió complementària a la de l'autonomia és l'ús que els centres en fan. Tenir capacitat de decisió no implica necessàriament que aquesta s'utilitzi, com ens recorda Joaquim Prats (ha estat president del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya 2004-2010 i president de l'Agència per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) de 2008 a 2013) al seu article a *La Vanguardia* de dia 16-03-2012, «¿Més autonomia a l'escola?»: «Davant els qui solen afirmar que els centres no tenen autonomia, s'ha de recordar que una part important dels actuals equips directius no volen ni tan sols la que tenen, sinó que prefereixen no prendre decisions i consultar-ho tot per evitar així responsabilitats. D'alguna manera s'han acomodat a la situació.»

Perquè l'autonomia sigui útil, per tant, es pot concloure que és tan important el nivell d'autonomia com el seu ús.

2. UN REPÀS AL CONCEPTE. DE QUÈ PARLEM QUAN PARLEM D'AUTONOMIA?

• Una mirada cronològica. Quina és la història de l'autonomia a Europa?

Al llibre *La crisis mundial de la educación* (1968) de Philip H. Coombs, que fou director de l'Institut Internacional per a la Planificació de l'Educació (UNESCO), a banda d'una anàlisi de causes, es proposa, entre d'altres mesures, una modernització de l'administració. Es diu que «les estructures han de respondre sempre a les funcions; i com les funcions de l'educació varien d'acord amb necessitats canviants, les estructures han de mantenir-se flexibles per acceptar els nous canvis». Semblaria un pas previ a la descentralització i a l'aparició de l'autonomia.

L'estudi de referència per fer-se una idea de la història recent de l'autonomia de centres a Europa és *La autonomia en Europa. Políticas y medidas* (Eurydice, 2008). Explica les reformes d'autonomia escolar a Europa i assenyala que en els noranta aquestes reformes «estaven estretament vinculades a un doble moviment de descentralització política i d'implantació de l'anomenada "nova gestió pública". Aquesta pretén aplicar la lògica de la gestió del sector privat a la gestió del servei públic». No obstant això, actualment, l'autonomia es vincula primàriament, més que a una nova manera de gestió, a convertir-se en un dispositiu o instrument al servei de la qualitat de l'educació, xifrada en la millora del rendiment dels centres.

Aquest informe (realitzat en l'ensenyament secundari obligatori públic) que analitza trenta països europeus, posa de manifest que els països del nord del continent concedeixen més autonomia als centres escolars que els del sud i també són els que millor es classifiquen en PISA. Espanya, juntament amb Portugal i Grècia, és dels que tenen una autonomia més limitada.

Aquest estudi fa referència a diversos aspectes de la gestió dels centres, però parla fonamentalment del finançament i dels recursos humans, així com dels responsables de les preses de decisions en aquestes àrees.

Conclou que alguns països atorguen globalment una major autonomia que altres i es deixa als centres més llibertat en uns àmbits que en altres. En matèria de finançament, els centres solen gaudir de més autonomia, pel que fa a fons públics, per a despeses de funcionament i, pel que fa a

fons privats, en la manera d'obtenir-los mitjançant donacions, patrocinis i lloguer de locals, així com la seva utilització per a l'adquisició de béns mobles. En canvi, les decisions relatives a les despeses d'inversió (com en material de TIC), el finançament a través de préstecs, així com la utilització de fons privats per a la contractació de personal, són sovint competència de les autoritats superiors. L'àrea de gestió del personal també presenta trets diferents; la funció del director del centre sol estar sota la tutela de les autoritats de rang superior, mentre que les decisions sobre el personal docent (selecció per a la substitució de professors, funcions i responsabilitats, així com mesures disciplinàries) i personal no docent es prenen més en els centres mateixos.

Pel que fa a la qüestió de qui són els responsables de la presa de decisions en els centres, l'anàlisi que mostra l'estudi deixa palès que depèn de la naturalesa de les decisions, tot i que en nombrosos sistemes educatius europeus els directors tenen un paper fonamental en aquest sentit. Els professors, per la seva banda, tenen una capacitat de decisió menor en matèria de gestió de recursos humans i finançament, qüestions en què només participen en alguns països.

D'altra banda, en la majoria de països europeus, l'autonomia escolar, als centres educatius, ha anat acompanyada de la creació de nous òrgans de participació o de consulta. Normalment, tant la seva naturalesa com la seva composició han estat definides, de manera obligatòria, per la legislació general o les diferents disposicions administratives que regulen el traspàs de competències als centres en cada país. Es poden distingir tres models principals d'organització en funció de la composició d'aquests òrgans de participació i consulta:

- En un primer grup de països, els òrgans de govern estan formats per membres del centre i pels seus usuaris més directes. Aquests òrgans poden tenir amplis poders, com a Dinamarca, o una funció principalment consultiva com és el cas de Polònia o Bèlgica.

- A la majoria dels països aquests òrgans estan oberts a una major participació, que sovint comprèn membres de les autoritats locals responsables dels centres; la seva composició reflecteix el desig d'aconseguir un equilibri de poders en la representació dels diferents grups professionals i usuaris implicats: direcció, professorat, pares i mares de l'alumnat, alumnes i representants de les autoritats locals i de la comunitat (empreses, grups culturals i socials, etc.).

- L'últim grup el conformen aquells casos en què s'atorga el protagonisme a un sol grup.

L'autonomia escolar lligada a la rendició de comptes és un altre dels temes tractats. El valor de l'autoavaluació és un element reconegut, sigui quin sigui l'àmbit en el qual es dugui a terme. En l'àmbit de l'autonomia dels centres escolars, ha suposat la creació d'unes eines específiques en els diversos estats membres de la Xarxa Eurydice per formalitzar l'avaluació de les noves responsabilitats conferides als centres.

En la majoria dels països europeus les autoritats educatives superiors són les responsables (normalment a través de la Inspecció, que pot funcionar de manera centralitzada o descentralitzada) de l'avaluació dels centres en aquests nous contextos d'autonomia. És el cas d'Espanya.

En un segon grup de països, els centres són principalment responsables de l'avaluació davant les entitats locals (consells locals o autoritats responsables de l'organització dels centres) que s'encarreguen de la seva gestió. Per això, des de mitjans dels anys noranta, s'ha anat establint un marc nacional per a la rendició de comptes dels centres, especialment a través del desenvolupament d'estàndards nacionals i proves de rendiment escolar.

En la majoria dels estats membres, les polítiques d'autonomia escolar han establert eines perquè els centres puguin presentar «el seu projecte». No obstant això, la legislació sobre autonomia escolar ha desenvolupat tan sols en comptades ocasions instruments per fer explícites aquestes relacions de responsabilitat dels centres. Des de 2000, el traspàs de noves competències als centres en el marc de la millora de l'educació ha permès el desenvolupament de noves mesures de rendició de comptes. Per exemple, França va introduir el 2005 els «contractes d'objectius» per avaluar l'eficàcia dels centres del nivell CINEMA 2. El 2006, Portugal també ha posat en marxa l'anomenat «contracte d'autonomia», en la mateixa línia.

En altres països aquesta relació està menys formalitzada, però el principi també existeix. A Espanya, recull aquest estudi, els centres han de definir els seus objectius en diversos àmbits; a més, els diferents documents que els centres han d'elaborar (com ara projecte educatiu de centre, programacions didàctiques, etc.) han de ser aprovats per la Inspecció i revisats al final de curs. No recull l'experiència del sistema educatiu català, del qual parlarem breument un poc més endavant i al qual es dedica un dels articles d'aquest anuari.

La principal conclusió que es pot treure de l'estudi *La autonomia en Europa. Políticas y medidas* és la gran diversitat de reformes que els diferents estats membres de la Xarxa Eurydice han portat a terme en les últimes dècades amb la intenció d'augmentar i millorar la qualitat de l'autonomia dels centres. Les polítiques que s'han implantat en els diferents països presenten característiques molt diferents que, en ocasions, poden ser explicades per l'època, la trajectòria històrica del país i fins i tot l'àrea geogràfica.

Aquesta mateixa conclusió es troba al llibre de Joaquim Prats i Francesc Raventós *Los sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación?* (Barcelona: Fundació La Caixa, 2005). És una altra font imprescindible per comprendre la diversitat de sistemes existents a Europa per atendre els mateixos objectius.

Manuel Álvarez, al seu llibre *Evaluación europea de la educación: diversidad y confluència* (Universidad de Deusto, 1999), sosté que d'entre els múltiples trets diferenciadors, l'autonomia de centres s'està convertint en «el fet més diferenciador entre els sistemes educatius europeus».

Una mica més endavant tornarem al llibre de J. Prats, ara just reproduirem una altra part del seu article abans esmentat «¿Més autonomia a l'escola?»:

«Autonomia rima amb la participació local en la gestió dels centres educatius. Històricament aquest principi d'organització està lligat a la reivindicació dels actors locals (iniciativa privada, pares, congregacions, municipis) d'elegir l'estil d'escola, tant per raons relacionades amb els valors com

amb les concepcions sociopolítiques o amb les pedagògiques. A Catalunya és el model que han exercit tradicionalment els col·legis religiosos, les escoles laiques que buscaven un camí diferenciat per educar els fills dels seus promotors (elits socials) o les escoles cooperatives de pares i mestres que, als anys 60 i 70, es definien com de "pedagogia democràtica, moderna i catalana", la majoria de les quals van passar a ser públiques durant els 80. Aquest tipus de centres, independentment de la regulació, han exercit de facto un model amb un ampli grau d'autonomia. El que aquests dies es discuteix afecta sobretot els centres públics. [...]

»La tradició de la xarxa pública a Espanya és molt diferent de la del nord d'Europa (Anglaterra i Gal·les, Finlàndia, Holanda, Irlanda), sorgida de les iniciatives municipals o d'entitats locals que han constituït un tipus d'escoles regides per la comunitat i que gaudeixen d'un alt grau d'autonomia en la gestió general dels recursos, el personal i en gran mesura de l'àmbit pedagògic.»

• Una mirada cronològica. Quina és la història de l'autonomia a Espanya?

Per fer-se una idea de quina és la història i la situació de l'autonomia a Espanya s'ha de llegir l'article de Joan Estruch «La autonomia escolar en España: un proceso abierto» (2012).

«Desde mediados del siglo XIX, el sistema educativo español ha estado muy centralizado, en coherencia con las estructuras político-administrativas del Estado. Desde la implantación de la democracia (1978) se han aprobado seis leyes educativas, pero ninguna de ellas ha impulsado la autonomía escolar de manera decidida. El traspaso de competencias educativas a las Comunidades Autónomas no ha supuesto un mayor grado de autonomía para los centros.

»El proyecto de Ley Orgánica de Educación (LOE) abre algunas posibilidades de que las Comunidades Autónomas la desarrollen con mayor o menor amplitud. Cataluña es la Comunidad que más la está impulsando, a través de un proyecto experimental que pretende ir extendiéndose a todos los centros.»

Aquest és el resum que en fa l'autor, però vegem algunes coses amb una mica més de detall.

La LOGSE va ser la primera que va considerar l'autonomia de centres com una cosa positiva, com un factor de qualitat educativa que les administracions educatives havien de fomentar (art. 57). Els centres havien de completar i desenvolupar el currículum, però es fomentava que realitzessin innovacions pedagògiques i organitzatives (art. 59). Es parlava també que havien de disposar d'autonomia per a la gestió econòmica (art. 58).

La LOPEG (1995) va donar un tractament més obert a l'autonomia de centres, sobretot a la seva autonomia pedagògica, establint que cada centre tindria el seu projecte educatiu, el seu projecte curricular i les seves normes de funcionament (art. 5). Així mateix, va tractar d'augmentar l'autonomia econòmica dels centres, obrint la possibilitat que les administracions educatives deleguessin en els centres les compres, la contractació de serveis, etc. (art. 7.2).

L'autor explica que bona part de l'orientació de la LOPEG es va recollir en la LOCE, però aquesta llei va introduir uns moderats elements d'autonomia neoliberal. D'altra banda, encara que es reconeixia

l'autonomia pedagògica, organitzativa i de gestió econòmica dels centres (art. 67) en forma molt semblant a les lleis anteriors, en la LOCE predominava la tendència a entendre aquesta autonomia com la mera aplicació i desenvolupament dels currículums establerts pel govern central.

Iniciada als anys 80, la descentralització educativa va culminar el 2000, amb el traspàs de competències educatives a totes les comunitats autònomes. A continuació es poden veure dues graelles sobre la capacitat de prendre decisions als centres, confeccionades per l'autor a partir de dades de l'OCDE.

Quadre 1. Percentatge de decisions en la secundària pública (2003)

	Central	Estat (1)	Reg.-Prov.	Local	Centre
Alemanya	4	30	17	17	32
Dinamarca	19	-	-	38	44
Espanya	-	57	15	-	28
Finlàndia	2	-	-	71	27
França	24	-	45	-	31
Holanda	-	-	-	-	100
Anglaterra	11	-	-	4	85
Itàlia	23	-	16	15	46
Portugal	50	-	8	-	41
Suècia	18	-	-	36	47

Font: Elaboració pròpia a partir de l'OCDE, 2004

1) A Espanya equival a les comunitats autònomes

Joan Estruch s'explica.

> «El análisis comparativo nos confirma, pues, que la descentralización político-administrativa no ha supuesto un aumento de la autonomía de los centros. En opinión de los expertos, en ocasiones ha provocado "una dinámica aún mayor de regulación normativa que viene a impedir la autonomía de los centros" (Bolívar, 2004). Es lo que se ha llamado "el paso desde un monocentrismo o centralismo unitario a un policentrismo" (Viñao, 1994)».

L'altra taula mostra que als centres es té autonomia, capacitat de decisió, en alguns aspectes però no en altres.

Quadre 2. Percentatge de decisions preses per centres de secundària pública (2003)

	Organització de l'ensenyança (1)	Gestió de personal	Planificació i estructures (2)	Recursos
Alemanya	88	8	14	17
Dinamarca	88	42	-	46
Espanya	88	8	-	17
Finlàndia	88	21	-	-

	Organització de l'ensenyança (1)	Gestió de personal	Planificació i estructures (2)	Recursos
França	75	13	21	17
Holanda	100	100	100	100
Anglaterra	100	83	57	100
Itàlia	100	33	36	17
Portugal	75	33	7	50
Suècia	88	67	-	33

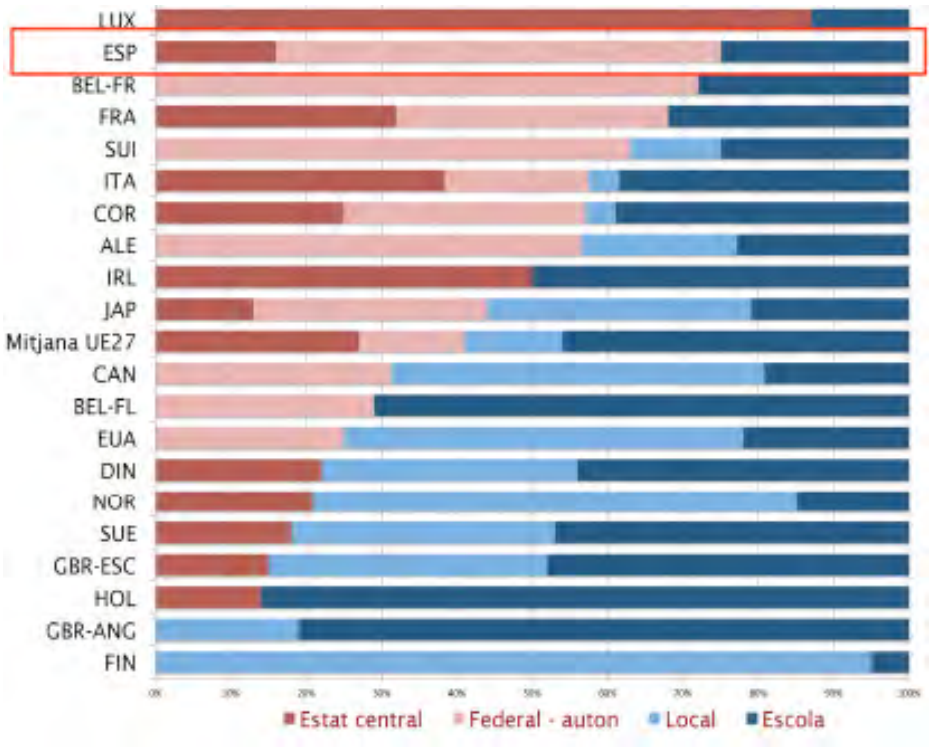
Font: Elaboració pròpia a partir de l'OCDE, 2004

1) Matriculació, horari, agrupació d'alumnes i mesures de reforç, metodologia, avaluació, etc.

2) Apertura i tancament de centres, pla d'estudis, contingut dels programes, títols acadèmics, etc.

Si consultam dades més recents la cosa no canvia.

Gràfic 1: Autonomia de centres. Distribució de responsabilitats en la presa de decisions



Font: OCDE 2012, elaboració pròpia

Però tornem a l'article de Joan Estruch i vegem el que ens diu de la LOE.

«Si tuviéramos que realizar una caracterización global del tratamiento que la LOE hace de la autonomía escolar, diríamos que es muy moderado y poco innovador. A la LOPEG añade algunas novedades, como la posibilidad de distribución desigual de recursos con criterios equitativos, o la de que los centros establezcan requisitos profesionales para algunos de sus puestos de trabajo.

»Pero quizá la principal limitación de las propuestas de la LOE sobre autonomía escolar resida en haberla planteado de manera aislada, sin integrarla en un proyecto más global de reformas educativas encadenadas y coordinadas: descentralización administrativa, carrera docente, evaluación de centros y del sistema educativo, fortalecimiento de la dirección, etc. […].

»En conclusión, podemos decir que el rasgo específico de la autonomía escolar en España es la extraña —en términos comparativos— combinación de un importante grado de autonomía pedagógica con una fuerte centralización de la planificación y los recursos humanos y económicos, antes en manos del Ministerio de Educación y ahora de las Comunidades Autónomas.»

Segons l'autor, la LOE no impulsa, doncs, un decidit projecte d'autonomia escolar, encara que permet que les comunitats autònomes puguin emprendre-la, si així ho desitgen. Catalunya és la comunitat que més ha apostat per l'autonomia escolar.

Aquesta conclusió coincideix amb l'anàlisi que fa Antonio Bolívar al seu article «La autonomia de los centros educativos en España» (monogràfic de CEE Participación Educativa 2010).

«El incremento de autonomía de los centros educativos está en el orden del día en España. Acorde con un movimiento creciente en las políticas educativas europeas (Eurydice, 2008), la Ley Orgánica de Educación abre puertas para su ejercicio y algunas leyes educativas posteriores de las Comunidades Autónomas (Andalucía, Cantabria, Cataluña) han precisado algunos caminos a recorrer. A su vez, los nuevos Reglamentos Orgánicos de los centros (en Andalucía y otras comunidades) o los Decretos de Autonomía de los centros (en Cataluña) están concretando su ejercicio.»

En aquest mateix anuari comptem amb un article monogràfic sobre el cas de Catalunya, a la introducció del qual es fa també una anàlisi de la LOMCE, al qual ens remetem per acabar la visió cronològica de les lleis d'educació a Espanya.

Efectivament, Catalunya és l'únic lloc on es varen començar a produir canvis substancials des de 2004, tal com explica l'article d'Eugeni Garcia a l'article «La autonomia de los centros educativos. El caso de Catalunya».

«El Pacto Nacional para la Educación, firmado el día 20 de marzo de 2006 por el Departament d'Educació y las principales organizaciones que conforman la comunidad educativa (familias, centros, maestros y profesores, estudiantes y ayuntamientos)…incluye en su apartado VI la autonomía de los centros educativos y destina para su desarrollo, directa o indirectamente, del orden de 149 millones de euros para el periodo 2006-09.»

El 2009 es desenvolupa a Barcelona, organitzat pel Departament d'Educació, el Congreso sobre el Éxito Educativo y la Autonomia de Centros i es publica la Llei d'educació de Catalunya.[2]

D'aquells mateixos dies són aquestes aquestes declaracions d'Eugeni García sobre els plans d'autonomia:[3]

«Los Planes de Autonomía de Centro (PAC) impulsados por la Conselleria de Educación desde 2005 incrementaron hasta un 16% el número de alumnos aprobados en los 169 centros en los que se desplegó en 2007-2008. Según explicó hoy el director del Programa para la reforma del sistema de evaluación de la educación no universitaria de Catalunya, Eugeni Garcia, en la clausura del congreso Éxito educativo y autonomía de centros, estos datos dejan un 95% de centros que se sienten "satisfechos". En el curso 2009-2010 son 635 los centros catalanes en los que se aplican los PAC.»

Dissortadament, allò que deia Bolívar, «el incremento de autonomía de los centros educativos está en el orden del día en España», no ha arribat a la nostra comunitat autònoma a causa de la LOE. No tenim cap llei, és clar, però és que ni tan sols decrets nous de reglament d'organització de centres. Pot semblar increïble, però a la nostra comunitat tenim vigent el Decret 120/2002, de 27 de setembre, pel qual s'aprova el reglament orgànic dels instituts d'educació secundària procedent de la LOGSE.

No es podrà dir que no ens havia arribat la informació. Entre els ponents de les III Jornades de Funció Directiva organitzades per Adesma el 2007 (dutes a terme al Gran Hotel de la Fundació La Caixa), una de les ponències la va fer una de les assessores dels plans d'autonomia desenvolupats a Catalunya.[4] I l'any següent, al llarg de les IV Jornades, ens explicaren els plans del País Basc i d'Andalusia.[5]

• Quins són els seus àmbits?

Quan es consulta la literatura sobre aquest tema sovint ens trobam amb aquests àmbits: autonomia econòmica, curricular i pedagògica, organitzativa i autonomia de gestió de personal.

Vegem quins àmbits d'autonomia ha recollit Illes per un Pacte al seu document base.

Autonomia pedagògica

- «Cada centre escolar, a partir de les oportunitats, de les característiques del seu entorn i del currículum bàsic fixat per l'administració educativa i centrat en objectius competencials, senzill i flexible, adaptarà el currículum al seu PEC.»

- «En el currículum es prioritzaran les capacitats i competències, és a dir, ensenyar a pensar mitjançant uns continguts organitzats en models científics, socials i artístics.»

[2] http://www.gencat.cat/educacio/congresexit/cas/cv.htm
[3] http://www.europapress.es/sociedad/educacion/noticia-catalunya-planes-autonomia-escolar-aumentan-16-aprobados-alumnos-catalunya-20091125150645.html
[4] http://adesma.net/index.php?option=com_content&task=view&id=70&Itemid=45
[5] http://adesma.net/index.php?option=com_content&task=view&id=113&Itemid=45

– «Cada centre acordarà les opcions metodològiques que s'avinguin millor amb el seu PEC. L'Administració no determinarà les metodologies a aplicar, sinó que es limitarà a aportar un marc flexible derivat de les metodologies competencials.»

Autonomia organitzativa

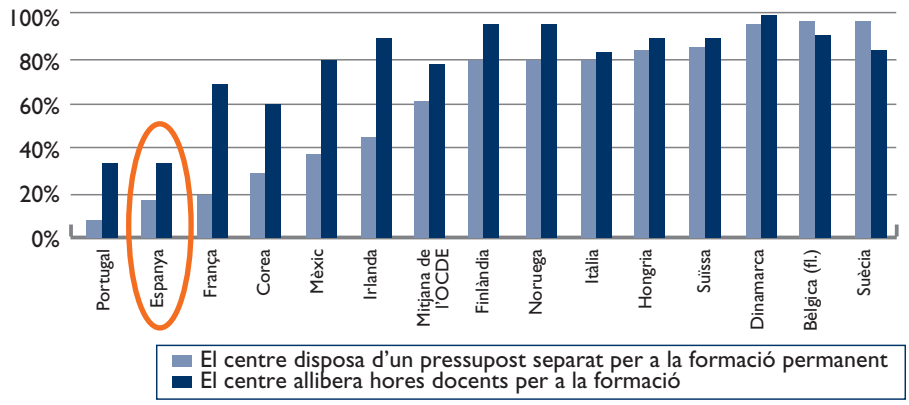
– «Per poder aconseguir l'èxit educatiu per a tothom dins el marc d'un Projecte Educatiu basat en competències bàsiques, un centre ha de tenir la capacitat de reorganització dels espais, del temps dedicat a cada matèria i de la coordinació i organització del professorat.»

Autonomia de gestió del personal

– «Els centres han de tenir més capacitat en la gestió, coordinació, organització i distribució del personal.»

Tot i que es nota a faltar la menció a aspectes econòmics, no ens ha d'estranyar que hagin posat l'accent en aquests àmbits, ateses les evidències que els dos estudis TALIS mostren: que l'autonomia pedagògica i de gestió del professorat és l'aspecte més rellevant en la millora de l'aprenentatge dels alumnes. Posem un senzill exemple de manca d'autonomia en aquests àmbits.

Gràfic 2: Autonomia dels centres en la formació permanent



Tot i així, a aquests àmbits, tal com ha quedat patent a l'estudi d'Eurydice, hauríem d'afegir aspectes de finançament i control del pressupost en allò que seria una autonomia econòmica.

• Els sistemes educatius europeus tenen reptes comuns però donen solucions diferents

Saber quins són els reptes dels sistemes educatius és un dels objectius del llibre de Joaquim Prats i Francesc Raventós *Los Sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación?* (Barcelona: Fundació La Caixa, 2005), en el qual podem llegir:

«Existeix unanimitat entre els experts a l'hora de detectar els principals reptes: els resultats a secundària, l'actualització permanent de les competències del professorat, la reorganització del currículum, el finançament educatiu, l'aprofitament de les noves tecnologies, la dèbil connexió amb el sector productiu, la incorporació massiva de població immigrant, etc.

»Els grans reptes educatius europeus reclamen una nova arquitectura de l'educació que sigui capaç de coordinar els escenaris escolars amb els no escolars i, també, la convergència dels seus sistemes educatius. En canvi, som conscients que la maquinària oficial dels sistemes educatius europeus acostuma a reaccionar amb inèrcia i molta lentitud front als nous problemes i reptes emergents.

»A tall d'exemple, podem recordar que fa temps que Mayor Zaragoza deia que "en l'actualitat l'organització dels centres educatius segueix quasi totalment basada en l'esquema dels 'quatre uns': és a dir, un professor, una assignatura, una hora i una classe".

»Els sistemes educatius europeus són un veritable mosaic en les formes d'organitzar l'educació, en els sistemes finançar-la, en els procediments de formació del professorat, en l'ordenació acadèmica, etc.

»Cap dels indicadors esmentats, ni l'ordenació, ni els models d'organització administrativa expliquen, per si sols, la major o menor eficàcia educativa o el grau d'equitat dels sistemes educatius.»

Ja ho hem esmentat, Manuel Álvarez, al seu llibre *Evaluación europea de la educación: diversidad y confluència* (Universidad de Deusto, 1999), sosté que d'entre els múltiples trets diferenciadors, l'autonomia de centres s'està convertint en «el fet més diferenciador entre els sistemes educatius europeus».

• Tipus d'autonomia

Per desenvolupar aquesta part ens basarem en un altre article de Joan Estruch, «Autonomía escolar, ¿para qué?», publicat a *Cuadernos de Pedagogía* (núm. 362, novembre, 2006), escrit enmig d'un encès debat sobre avantatges i perjudicis de l'autonomia. He anat agafant allò més significatiu del discurs.

«El discurso de la autonomía suele ser tan impreciso como atractivo. A todos nos suenan bien ideas como: "adaptar los centros a su entorno", "tomar las propias decisiones", "dar personalidad a cada centro"».

«Pero esta perspectiva de centro, por legítima que sea, […] tiene importantes consecuencias de tipo social si se extiende al conjunto del sistema.»

«Por eso conviene precisar de qué hablamos cuando hablamos de autonomía escolar.»

Autonomia neoliberal

«El de orientación neoliberal está muy arraigado en los países anglosajones y se va extendiendo por Latinoamérica. Se apoya y es apoyado por la cultura del libre mercado, de la libre elección del consumidor, de la limitación del papel del Estado, etc.»

Autonomia corporativista

«Otro modelo, mucho más cercano a nosotros, es el de la autonomía corporativista. Consiste en la apropiación de un servicio público por los profesionales que trabajan en él. Su control del poder interno les permite anteponer sus intereses de grupo a los de los usuarios y de la sociedad. El ejemplo más claro es el de la universidad española.»

«Según la OCDE, los centros públicos españoles tienen el mismo grado de autonomía pedagógica que los finlandeses. Deciden cuestiones como: agrupaciones de alumnos; criterios de evaluación, promoción y graduación; atención a la diversidad, métodos y materiales didácticos, parte de su oferta curricular, etc. Esa autonomía pedagógica es gestionada por los profesionales del centro, que a su vez disfrutan de una amplia autonomía profesional. La supervisión externa es muy suave.»

«Esta permisividad de las Administraciones educativas coexiste con su obsesión por el control centralizado de los recursos (dinero, plantillas).»

La tercera via: autonomia integradora

«La verdad es que, si estas fueran las únicas opciones, resultaría muy difícil escoger.»

«Pero unos y otros silencian la existencia de un tercer modelo de autonomía escolar: el que funciona en los países escandinavos y en Holanda, y que rompe la confrontación anterior. A los neoliberales les desmonta la teoría de que la autonomía conlleva la competencia entre centros. Y a los corporativistas les anula su argumento de que el profesorado funcionario es consustancial con la escuela pública y con la libertad de cátedra.»

«La autonomía integradora se diferencia de la neoliberal en que los centros no están en competencia. Las evaluaciones periódicas a que son sometidos no sirven para publicar clasificaciones, sino para establecer planes de mejora pactados entre el centro y la Administración municipal de la que dependen. Y es que los centros forman parte de la política municipal, de la amplia red de servicios sociales. De esta manera se integran en unos poderosos Estados de bienestar y contribuyen a compensar las desigualdades sociales. Por ejemplo, un alumno inmigrante recibe en Holanda casi el doble de la asignación que se da a un alumno autóctono.»

«La autonomía integradora se diferencia también de la autonomía corporativista. Los profesores no son funcionarios, son contratados por el centro y trabajan en equipo por los objetivos marcados por la autoridad municipal, bajo el liderazgo pedagógico del director. Es el caso de los profesores finlandeses, los mejores del mundo. Aunque gozan de gran prestigio social, cobran menos y trabajan más horas que sus colegas españoles. Vale la pena añadir que las ratios profesor/alumnos son parecidas a las españolas. Este modelo de autonomía escolar, además de favorecer la cohesión social y la igualdad de oportunidades, obtiene excelentes resultados en todas las clasificaciones internacionales, demostrando que se puede unir la excelencia educativa y la equidad social. ¿Se puede pedir más?»

El que és en crisi és el paradigma tradicional, tant en les seves formes progressistes com conservadores. El que procedeix és repensar els problemes a la llum de nous models d'organització social, dels nous sistemes de comunicació, de l'actual concepció i producció del coneixement i, finalment, de les formes contemporànies d'entendre els valors.

• L'autonomia, és la solució a tots els problemes? L'autonomia és un mitjà, no un instrument i no es basta per ella mateixa

Sense dubte, una bona gestió descentralitzada pot afavorir la proximitat dels conflictes i la capacitat per afrontar-los, mitjançant l'autonomia dels centres, però no pot garantir una millora de la qualitat, de l'eficiència i de l'equitat del sistema.

Joaquim Prats, acaba el seu article «¿Més autonomia a l'escola?», amb aquestes paraules:

«La investigació educativa és contundent quan assenyala que l'autonomia dels centres no condueix per si mateixa a un "alliberament" que produeixi millores considerables en l'eficàcia de la gestió. Els canvis d'estructura no causen efectes per si sols, no són condició suficient per millorar els resultats educatius. Només es produiran efectes positius si l'autonomia va íntimament unida a altres iniciatives amb les quals pugui interactuar, és a dir, si està integrada en un projecte de reforma global del sistema.»

J. Estruch manifesta a l'article just esmentat, una cosa ben semblant:

«¿No estaremos sobrevalorando la autonomía escolar, cuando, por sí sola, interviene poco en los resultados educativos? La calidad educativa depende de la interacción de muy diversos "ingredientes", entre los cuales la autonomía no es el único, ni siquiera el principal.

»[...] hay que tener claro que la autonomía escolar no es un fin, sino un medio, un apartado dentro de una política educativa mucho más global…la autonomía escolar es uno de los "ingredientes" de la "sopa" educativa, pero según con qué la combinemos, tendrá un "sabor" u otro.

«[…] hay que tener claro que la autonomía escolar no es un fin, sino un medio, un apartado dentro de una política educativa mucho más global. Por eso, al plantearse la autonomía escolar hay que empezar definiendo las cuestiones esenciales: ¿para qué queremos la autonomía? ¿Dentro de qué proyecto social la situamos?».

Quins són els altres ingredients? Doncs ja s'ha esmentat: la qualitat professional del professorat, la seva formació i la seva selecció; la qualitat professional de les direccions i el seu lideratge; el sistema d'avaluació, amb especial esment a un sistema d'indicadors eficaç; la inversió i l'autonomia de decidir com s'usen els recursos, etc. Un bon exemple de combinació d'ingredients el trobam en l'informe McKinsey per Espanya de 2012 («Motivos para la esperanza»), en el qual es mostra una graella a la pàgina 11 on es mostren els quatre nivells en què es poden trobar els sistemes educatius i que cal fer els bots d'un nivell al següent. La implantació de l'autonomia, necessària per aconseguir el nivell molt bo, es planteja al tercer nivell i al costat d'altres mesures.

• L'autonomia, és una medicina a aplicar igual a tots els centres?

Tots els autors coincideixen a afirmar que no.

Antonio Bolívar (2010) diu que «decretar la autonomía lleva poco lejos, si luego no se ponen los medios para que pueda efectivamente ser implementada. En su lugar, se trata de dar posibilidades para que los centros puedan construir sus propios espacios de autonomía (es decir, su propia capacidad de desarrollo y mejora). Al respecto, la autonomía también se aprende. Por tanto, como ha visto bien un colega portugués (Barroso, 2004) experto en el tema, la autonomía no puede ser para todos igual, depende de la situación de partida y de los compromisos que se quieran alcanzar.»

J. Estruch (2006) diu: «Ante todo, no se puede implantar la autonomía por decreto, para todos los centros al mismo tiempo y en las mismas condiciones. La Administración no ha de imponer, sino facilitar que los centros vayan asumiendo la autonomía que necesiten para sus procesos de renovación y de cambio.»

I continua: «Tampoco serviría copiar un modelo extranjero y trasladarlo aquí de manera mecánica. La autonomía tiene que ser un proceso adaptado a nuestras circunstancias…Para evitar su aislamiento y la competencia entre ellos, los centros experimentales tendrían que participar en proyectos de ámbito municipal, colaborando con las otras escuelas y con las entidades del entorno.»

J. Prats (2005) afirma: «Un situación si parece ser clara, acudir a la formula de importar modelos de otros lugares no suele funcionar. Es importante conocer y estudiar las medidas, normas y políticas que han adoptado los países en los que mejor funciona el sistema educativo, pero no para copiarlas, sino para aprender de ellas y encontrar las correctas soluciones. Soluciones que siempre deberán considerar la propia realidad social, la historia y tradición de cada sistema educativo, y la cultura profesional del profesorado.»

L'informe McKinsey considera que l'autonomia és una medicina que s'ha d'aplicar amb cura. És molt bona per a aquells centres que han demostrat amb el seu rendiment i pràctiques que la mereixen, mentre que els centres amb pitjors rendiments el que necessiten és més control i suport.

• L'autonomia és indiscutiblement necessària

Una vegada exposades totes aquestes consideracions és important subratllar que els autors estan d'acord que és una eina imprescindible.

Antonio Bolívar ja va coordinar el 2004 un molt interessant número de la *Revista de Educación*, dedicat monogràficament a aquest tema.[6] Vegem què diu a la presentació:

«La descentralización, gestión basada en el centro o incremento de autonomía ha sido uno de los núcleos identificadores de los nuevos modos de regulación del gobierno de la educación en las últimas décadas […].

[6] http://www.revistaeducacion.mec.es/re333.htm.

»Los artículos que componen el número analizan las diversas lógicas y razones que han contribuido a este movimiento: desde argumentos políticos de que un gobierno más cercano puede hacer a los centros educativos más responsables ante las demandas e intereses de la ciudadanía, a perspectivas mercantilistas de romper con estructuras burocráticas (monopolios protegidos) que impiden la competencia, como motor de la mejora y eficiencia, pasando por los propiamente pedagógicos de facilitar la adaptación del currículum o incrementar el compromiso e implicación del profesorado. En cualquier caso, hay una coincidencia en que la autonomía puede ser un medio e incentivo para movilizar a los actores educativos y sociales, dinamizando el funcionamiento de las instituciones públicas, por medio de una identidad institucional en torno a objetivos comunes, que den una cohesión a la acción educativa de los centros escolares.»

Aquest mateix autor exposa en un article de referència (2010) la seva visió sobre l'autonomia. Vegem una part del resum que el precedeix i una conclusió.

«La autonomía de los centros escolares se entiende como un «contrato» de corresponsabilidad entre centros escolares y administración, donde el ejercicio de autonomía se vincula con la evaluación y rendimiento de cuentas. A lo largo del trabajo se exponen las tensiones y dilemas que atraviesan la autonomía. El autor defiende que, debidamente situada, a partir de las lecciones aprendidas a nivel nacional e internacional, es un dispositivo para dinamizar las instituciones públicas de educación.»

«En cualquier caso, el progresivo agotamiento de un modo jerárquico, centralista y burocrático de regular la educación, conduce a una nueva gobernanza, en la que los actores y responsables se ven forzados a dar respuestas contextualizadas a problemas complejos, siendo inservibles las regulaciones anteriores uniformadas por la normativa común.»

J. Estruch acaba el seu article de 2012 amb aquestes paraules:

«En definitiva, la autonomía escolar se presenta como un camino abierto a muy diversos resultados finales. No es el único, ni siquiera el principal, factor que incidirá en la calidad educativa, pero sin duda es uno de los que, bien coordinado con los demás, puede generar importantes sinergias positivas en el sistema educativo español. En España, la autonomía escolar es, hoy por hoy, un proceso abierto, una oportunidad.»

3. PER QUÈ UNA AUTONOMIA DE CENTRES? LA PERSPECTIVA SISTÈMICA

• El marc interpretatiu: el centre educatiu com a sistema

«La majoria de problemes que afronta la humanitat es relacionen amb la nostra ineptitud per comprendre i gestionar els sistemes cada vegada més complexos del nostre món». La frase és de Jay Forrester, el pare de la dinàmica de sistemes, i suggereix que quan parlem de sistemes complexos, i l'àmbit educatiu n'és un, és fàcil deixar-se endur per dinàmiques que no es comprenen ni dominen, i prendre decisions que aconsegueixen exactament el contrari del que pretenien.

Un centre educatiu és un sistema complex. Veurem que abordar la qüestió educativa (i l'autonomia de centres, en concret) des d'una perspectiva sistèmica ens permetrà detectar la presència de forces i factors que poden passar desapercebuts.

Un sistema (un nínxol ecològic, un organisme, una cèl·lula, la neurona, les partícules subatòmiques, la borsa, una guerra...) està format per un conjunt d'elements que es relacionen els uns amb els altres per dur a terme una o més funcions. Si el sistema és complex, la lògica de les relacions entre els elements és dialèctica, és a dir, no es basa en una simple relació de causa-efecte, sinó en d'altres més sofisticades, com la retroalimentació. Una subtilesa que molts polítics ignoren, motiu pel qual prenen decisions inspirades per la lògica causal de la racionalitat tècnica (és a dir, tractant els reptes i els problemes com si fossin independents entre ells). Sovint es tracten assumptes de naturalesa molt diversa sota la mateixa perspectiva (per exemple, la racionalització econòmica). Però un organisme, una empresa, una relació amorosa o un repte educatiu requereixen lògiques distintes.

Comprendre això significa entendre que es donen lleis i dinàmiques sistèmiques que condicionen l'efectivitat de les decisions. Hi ha problemes «d'avui» que deriven de solucions precipitades «d'ahir» (inundar els centres amb equips informàtics sense atendre les possibilitat de connectivitat de la xarxa en seria un exemple); hi ha «solucions» que desplacen el problema (es pot abordar el fracàs escolar amb ordinadors per a cada alumne o impartint més matèries en castellà o anglès?); hi ha iniciatives ben intencionades que empitjoren allò que volen corregir (amb una visió localista, no tenen en compte la influència de la «solució» en altres parts del sistema: quin preu, en termes de capital humà, pagarem per la reducció del dèficit si es desmantellen els sistemes de protecció social?); es prenen iniciatives que donen «resultats» a curt termini, però són desastroses a mig i a llarg termini, amb l'agreujant que qui ha de gestionar el nou problema no és qui en va «idear» la solució; es fan programes i projectes que no tenen en compte que, en un sistema, «allò més ràpid és allò més lent», és a dir, que s'ha d'atendre al seu ritme intrínsec, una màxima vàlida per a un ecosistema, la guarició d'una malaltia, una empresa i una decisió política (és possible resoldre el fracàs escolar en dos o quatre anys? Com es poden retirar iniciatives educatives que no han estat avaluades?).[7]

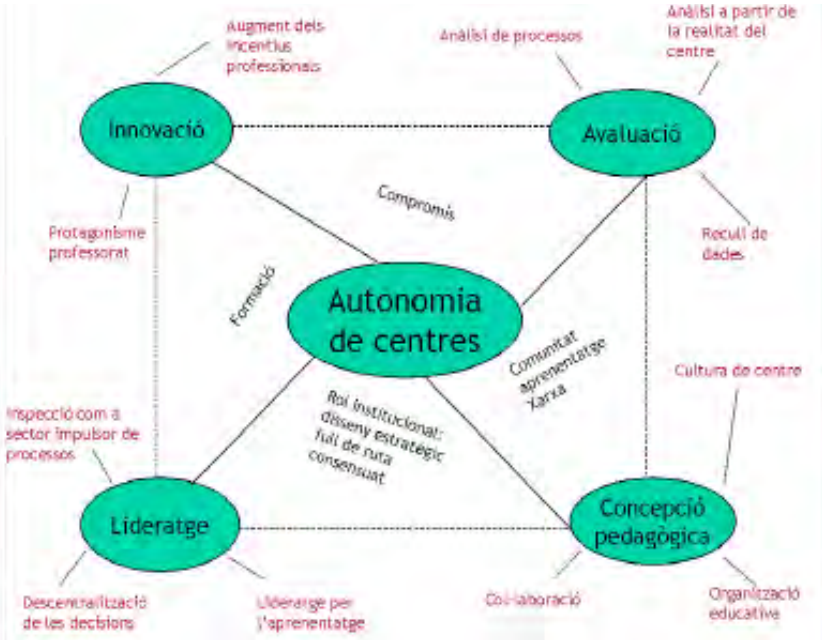
La perspectiva sistèmica observa la realitat com un conjunt de processos, i no de fets, i per aquest motiu és sensible al *moment* en què s'han de prendre les decisions, al seu context i a qui van dirigides.

Si analitzem l'autonomia de centres des d'aquesta perspectiva —com el d'una peça que constitueix un *ecosistema*, un microcosmos d'elements relacionats els uns amb els altres— comprendrem que hi ha una constel·lació de conceptes de la qual forma part, i que les relacions d'estímul i dependència desvetllen quines forces operen per impulsar o bloquejar processos de canvi, quins preconceptes o prejudicis intervenen, quina cultura de treball predomina.

El quadre 1 reflecteix gràficament aquesta naturalesa sistèmica de la realitat educativa.

[7] Un raonament que, lògicament, no és aplicable a la LOMQE. Una llei que neix amb l'oposició de tot l'espectre de la comunitat professional i política és inavaluable. Hi ha massa factors externs que en condicionen l'aplicació. Una mirada sistèmica n'hauria desaconsellat la promulgació perquè és previsible que fracassi, d'acord amb l'argumentació que hem exposat.

QUADRE 3: PERSPECTIVA SISTÈMICA



Si ens hi fixem, la relació entre els conceptes és peculiar i significativa:

És una relació dinàmica	**La influència és recíproca i multidireccional (cada aspecte remet als altres).**
És una relació complexa	Cada aspecte (innovació, avaluació...) és per ell mateix una petita constel·lació d'elements que generen influència en la resta del sistema.
És una relació versàtil	Els diferents aspectes (i els elements i accions que el constitueixen) poden tant impulsar com bloquejar un procés de canvi o millora educativa.
El sistema és una xarxa	No hi ha un centre, és a dir, un concepte més important que els altres. Si posem al centre un altre concepte enlloc del d'autonomia de centres l'esquema resultant serà similar.
Hi ha elements transversals	*Compromís, formació, rol institucional i comunitat d'aprenentatge* són condicions necessàries (no suficients) de qualsevol procés de millora educativa, sigui quin sigui el punt de partida.

Tenint en compte aquests aspectes, podem parlar d'autonomia de centres des del punt de vista dels processos que involucra:

• L'eix autonomia – lideratge – innovació

Per evitar que el concepte d'autonomia de centres es converteixi en un mantra —un d'aquells postulats que, com el de llibertat en política, tothom invoca però queda buit de contingut perquè

ningú no el concreta— cal preguntar-se: autonomia de qui i per a què? La pregunta és pertinent perquè es pot produir la confusió entre autonomia i independència (una confusió subliminar que es dóna quan el docent es concep com un «especialista», i entén que el que passa a l'aula és exclusivament competència seva, amb una concepció individualista de la tasca educativa). D'altra banda, cal concretar per a què, perquè es pot donar la paradoxa que una demanda universal del sector —totes les reflexions i reivindicacions la inclouen— no sigui, en el fons, desitjada pel col·lectiu que l'ha de posar en pràctica.[8]

La literatura pedagògica dels darrers anys vincula el concepte d'autonomia amb el de lideratge per l'aprenentatge.[9] Es tracta de posar de manifest que cal canviar el focus d'atenció: de la didàctica dels continguts (com s'ensenya) als processos d'aprenentatge (què aprenen els alumnes).[10] És un desplaçament subtil però cabdal: un posa l'accent sobre què fa el docent; l'altre sobre el procés que du a un resultat. I com que tot procés és coral, es parla «d'entorns d'aprenentatge», la qual cosa porta a destacar els «líders formals i informals» que el conformen, i el paper dels diferents actors que el dissenyen i hi influeixen (alumnes, docents, equips directius, inspectors...).

Per tant, parlar d'autonomia és parlar, sí, de protagonisme del professorat. Però és un protagonisme que s'ha d'emmarcar en una estructura col·laborativa en què cada actor o estament exerceix la seva autonomia en el marc de les relacions amb els altres. El paper del professor, de l'equip director o d'inspecció és diferent, abasta un nivell d'organització i responsabilitat diferent, però amb un marge d'autonomia en sintonia amb objectius i paràmetres compartits. Tenim aquí una típica paradoxa sistèmica: l'autèntica autonomia només es pot exercir en col·laboració amb els altres. Una citació del document Pacte Educatiu (d'Illes per un Pacte) l'expressa amb immillorable concreció:

«Per construir la capacitat interna de canvi i millora, expressió màxima de la autonomia, comptem, principalment, amb dues formes complementàries: configurar el centre escolar com una comunitat professional d'aprenentatge efectiva, i establir xarxes entre centres i amb la comunitat local».

És aquesta perspectiva la que lliga autonomia i innovació. Innovar significa posar en marxa un complex mecanisme intel·lectual que suposa analitzar una situació, uns resultats, un procés, contrastar-los amb els objectius inicials i fer-ne adaptacions contínues. És un acte creatiu que, com veiem, no és independent de l'avaluació de processos (un altre dels conceptes de l'esquema). Innovació i avaluació van lligades, ja que d'altra manera innovar seria una finalitat i, per tant, un acte gratuït. Cal emmarcar la innovació en les necessitats de l'alumnat, del grup-classe, en el context del centre i en el projecte educatiu. Inundar les aules de pissarres digitals o proporcionar a l'alumnat eines electròniques difícilment pot ser considerat una innovació, si no hi ha un projecte pedagògic al darrere que els doni el caràcter de mitjans en relació amb uns objectius d'aprenentatge. Per aquest motiu resulta estrany que algú pugui parlar de qualitat educativa i, al mateix temps, mostrar-se reticent perquè s'engeguin processos d'avaluació.

[8] Precisament perquè una autèntica autonomia pedagògica contradiu la concepció individualista esmentada.
[9] Cfr. OECD (2013) Leadership for 21st Century Learning, Educational Research and Innovation.
[10] Lògicament, això no implica que es consideri la didàctica un aspecte menor.

Doncs bé, així entès, l'autonomia del professorat —i del centre— esdevenen claus en tot procés de millora de l'educació, perquè l'acte creatiu és, per definició, una iniciativa intel·lectual voluntària, que involucra formació, capacitat, emocions i sentiments, i, per tant, depèn del compromís i de l'ajuda i el reconeixement externs. Fixem-nos que van apareixent els elements transversals del quadre 1. Estem parlant d'un tipus d'activitat que no pot ser dirigida des d'alt, imposada, pautada amb procediments estàndards (com tantes vegades es desprèn del plantejament de les lleis educatives). Però sí ha de ser estimulada i incentivada. Apareix aquí, com un altre element que gravita entorn de l'autonomia, el lideratge. El lideratge horitzontal d'inspectors i dels equips directius, que impulsen projectes i fulls de ruta a partir de l'avaluació de processos (de les necessitats de la zona i del centre); però també, i fonamental, el lideratge de professors i professores que participen en l'elaboració d'aquests fulls de ruta i n'elaboren la concreció (i estableixen les bases d'un autèntic treball col·laboratiu). Aquesta perspectiva té una doble implicació: es descentralitzen les decisions i es reconeix el rol principal del professorat. És fàcilment comprensible que l'èxit de tot aquest procés requereix incentius professionals que atorguin al treball del docent el reconeixement social que mereix.

Sota aquesta concepció de l'autonomia batega la concepció pedagògica que és a la base de la citació mencionada abans, i que entén l'estructura col·laborativa —la xarxa— com el fonament d'una arquitectura educativa sòlida. Parlar d'autonomia implica defensar una determinada concepció de l'acte pedagògic (i de cultura de centre). Per aquest motiu dèiem a l'inici que cal definir què entenem per aquest concepte.

• L'eix autonomia – innovació – avaluació

Com veiem, el quadre 1 mostra una relació dinàmica i dialèctica, i per tant, la coimplicació dels conceptes entre ells. Ja hem establert que sense anàlisi de processos, la innovació queda buida de contingut i de direcció. La necessària contrapartida de l'autonomia (del reconeixement de la professionalitat dels docents per decidir sobre els objectius i procediments) és l'avaluació de les prioritats i estratègies preses en el marc del context propi de cada escola o IES. L'autonomia no es pot plantejar com un dogma que s'ha d'aplicar mecànicament a tots els centres. Caldrà veure en quin nivell de desenvolupament es troba cada un d'ells, quin és el tarannà de la seva plantilla (el perfil, l'estabilitat, el compromís), per determinar si el que cal és un lideratge pedagògic més fort. Lògicament, això implica establir paràmetres consensuats per identificar l'estadi en què es troba la zona o el centre. El simple rendiment de comptes, entès com l'obtenció de resultats, no va en aquesta direcció.[11] És l'ús dels recursos (i el disseny de projectes per emprar-los) el que ha de ser objecte d'avaluació. Els resultats, naturalment, són una funció d'aquest paràmetre. Per exemple: en el marc de la seva autonomia un departament didàctic pot sol·licitar un desdoblament del grup-classe, explicitant els objectius de la mesura, les estratègies programades i els resultats esperats. Avaluar resultats significa avaluar tota aquesta programació, en relació amb els objectius i no a quants alumnes aproven o suspenen (és evident que l'èxit escolar és un dels objectius últims, però a ningú no se li escapa que el context de l'aula és complex i que cal temps per obtenir resultats). Si el departament didàctic sol·licita un desdoblament amb l'argument de la ràtio, i res més, quin argument hi ha per no atorgar el recurs a qualsevol altre departament? El compromís del docent

[11] Aquest és un dels aspectes més criticats de la LOMQE, l'esperit estandarditzador d'una avaluació que equipara tots els centres a partir dels resultats acadèmics.

—un concepte que sembla un intangible— es concreta, entre d'altres coses, en el reconeixement d'aquest fet: no pots demanar un recurs i pretendre que no s'avaluï el rendiment que en treus (ja que el sistema se'n ressent).

Aquí apareix de nou el lideratge de la inspecció i dels equips directius com a factor determinant del tarannà de l'autonomia de centres. L'anàlisi de processos i resultats ha de ser el detonant de projectes i estratègies destinades a la millora de la qualitat educativa a partir del resultat d'aquesta anàlisi. És en aquesta relació *avaluació-intervenció* (i innovació!) on el recull de dades pot deixar de ser vist com un element burocràtic i estar al servei del disseny pedagògic. Per exemple: constatar que un percentatge significatiu d'alumnes d'un curs que suspenen quatre o més matèries tornen a suspendre-les a final de curs (els mateixos alumnes), i que aquesta tendència es repeteix al llarg dels anys, no permetria concloure que la capacitat del centre per recuperar alumnes amb dificultats d'aprenentatge o de motivació és escassa i que cal intervenir-hi? Si es detecta que l'entorn socioeconòmic incideix negativament en les expectatives de titulació de l'alumnat (i que aquest, segons tots els informes, és un dels factors del fracàs escolar), no s'haurien d'establir mesures, amb alumnes i famílies, per millorar aquestes expectatives? *Avaluar-impulsar-projectar* podrien ser els eixos d'un lideratge que vincula inspectors i equips directius als interessos del centre, per tant a la seva realitat i al seu professorat. Podríem, doncs, parlar d'autèntica autonomia de centres sense avaluació?

• La concepció pedagògica

Com ja hem esmentat, una determinada concepció de l'acte pedagògic batega en el cor de cada un dels conceptes relacionats. Com es desplega el currículum, com s'implementa el procés d'ensenyament-aprenentatge, quin paper s'atorga a l'alumne (actiu o passiu) i, en conseqüència, al docent... La «constitució d'una comunitat professional d'aprenentatge» n'és el resultat postulat.

Comunitat d'aprenentatge. És un dels sospitosos habituals de la literatura pedagògica (i, per tant, un altre dels habituals de la carpeta de pendents). No és en absolut un concepte buit de contingut, però la realització efectiva és compromesa, perquè involucra (i, per tant, qüestiona) tota una cultura de centre. Aquí tanquem el cercle del recorregut conceptual tornant a la pregunta inicial: autonomia de qui? Mentre el docent, especialment el de secundària, es concebi més com un especialista d'una àrea que com un docent, creurà que el seu compromís és amb la biologia, o amb la matemàtica, o amb la filosofia... abans que amb la docència, és a dir, amb el procés d'ensenyament-aprenentatge que ajuda l'alumnat a assolir la seva autonomia moral i intel·lectual. En conseqüència, difícilment concebrà el treball en equip i la constitució de xarxes col·laboratives com a elements definitoris de la seva professionalitat.

Aquest fet és el que assenyala el camí a recórrer per l'organització educativa, en mans dels equips directius i de les autoritats educatives. Fixem-nos com, de nou, els conceptes s'entrellacen. L'organització del centre ha de ser prou flexible com per permetre la creació i potenciació d'equips de treball, la qual cosa implica, pel cap baix, una certa discrecionalitat per perfilar places per part de l'equip directiu, l'estabilitat de plantilles, donar protagonisme a l'atenció a la diversitat, atorgar importància a les hores de coordinació (per tant, retornar a les 18 h lectives setmanals), incentivar la innovació i el treball per projectes, etc.

Aquest darrer factor, el de l'organització educativa, ens projecta cap a un nivell superior i ens permet acabar d'entendre la naturalesa sistèmica de l'àmbit educatiu que explicàvem a l'inici de l'article: és factible concebre una autonomia de centres basada en una concepció pedagògica fonamentada en la constitució de comunitats d'aprenentatge (i en la implicació i compromís de tots els actors concernits), si no hi ha continuïtat de la direcció política i administrativa i un consens de no emprar l'educació com un baluard de lluita ideològica (tal com reclama el pacte per l'educació)? Caldrà recordar que l'informe Mckinsey de 2010 ja concloïa que un dels factors de la millora de la qualitat educativa havia estat, als països que havien millorat, aquesta estabilitat de les polítiques educatives? L'autonomia (autonomia curricular, de gestió organitzativa, de gestió de recursos) no es basa únicament en el fet d'implementar una sèrie de regles de descentralització. No és un assumpte administratiu. Ha d'anar acompanyada d'un intangible: potenciar la responsabilitat i el compromís dels docents. I això no és factible si el sistema no té credibilitat.

• Els bloqueigs sistemàtics. La resistència al canvi

Acabem de descriure una estructura en xarxa dinàmica, complexa, versàtil. La dinàmica de sistemes ens ensenya que els diferents elements que componen un sistema s'interpel·len i es coimpliquen entre ells, desenvolupant una retícula de relacions d'anada i tornada bastant més complexa que la simple vinculació de causa-efecte. Lògicament, la naturalesa d'aquestes relacions és dual, de forma que un mateix element pot ser un factor impulsor o inhibidor, enriquidor o tòxic, depenent del moment en què es troba i del rol que s'atribueix i li atribueixen. La mirada sistèmica, doncs, ens mostra que no podem abordar —ja hi hem insistit— l'autonomia de centres com un element aïllat dels altres. Però, a més, ens permet elaborar una hipòtesi de per què l'estructura educativa és tan difícil de moure, per què és tan poc dúctil i flexible.

Si, com hem observat, l'autèntica autonomia només es pot exercir en col·laboració amb els altres, qualsevol dels actors implicats (elements del sistema) pot bloquejar amb la seva actitud o amb les seves concepcions un procés de millora educativa (i, paradoxalment, fer-ho sense adonar-se'n).

Una concepció individualista de la tasca educativa (la visió de «l'especialista» per part del docent) pot ser tòxica per al sistema, perquè condiciona la direcció del compromís (no l'esforç, que pot ser considerable), de forma que és reticent a formar grups de treball, a comunicar pràctiques innovadores, a registrar dades (que veu com una simple burocràcia); aquesta concepció també condiciona la valoració que es fa de l'avaluació: com que no es veu com un procés, s'interpreta com un rendiment de comptes (i aquí intervé un vincle sistèmic: per què he de retre comptes davant un sistema que no té credibilitat? L'autoritat moral de la política educativa i administrativa juga aquí el seu paper); la innovació esdevé també inoperant, perquè no es contextualitza i no forma part d'un pla basat en la realitat del centre. El sistema no aprofita la polivalència i l'embranzida del docent individualista, de manera que esdevé un sistema estúpid: hi ha diverses forces que remen en direcció contrària, i el vaixell no es mou. El cercle sistèmic es tanca quan l'administració educativa, que afirma lluitar per la millora de la qualitat educativa, pren iniciatives que reforcen la concepció anterior i aconsegueixen el contrari: desincentivar. S'instal·la en el sistema una cultura del treball que opera com una canonada emboçada: les idees i iniciatives no circulen. Descentralitzar les decisions cercant l'autonomia pot esdevenir un absurd si els destinataris de l'esmentada autonomia no la volen (encara

que, paradoxalment, tothom la reclama), perquè la cultura de treball i la concepció pedagògica que la dirigeixen actuen en sentit contrari. La dinàmica de sistemes anomena a aquest fenomen «realimentació compensadora»: les intervencions ben intencionades es veuen «compensades» per forces que actuen en sentit contrari i anul·len els fruits de la intervenció. Aquesta perspectiva suggeriria que per implantar l'autonomia de centres no n'hi ha prou amb descentralitzar; cal prémer una palanca que no és la vista.[12]

Aquestes dinàmiques es veuen reforçades si els equips directius i els inspectors comparteixen, en el fons, la mateixa cultura de treball i concepció pedagògica.[13] Una visió administrativa de la gestió que suposa l'aplicació mecànica de la normativa, l'estandardització de processos i la lectura lineal de resultats, redunda en una burocratització de la tasca educativa, desincentiva el professorat (en el qual es descarrega tota la responsabilitat) i «compensa» (alimenta) les forces que juguen en contra d'una millora de la qualitat educativa entesa com la creació d'una comunitat d'aprenentatge.

El sistema, compost per elements intel·ligents, esdevé estúpid (una propietat emergent!), perquè les energies es contraresten entre si.

Observem, doncs, que la resistència al canvi no pot ser analitzada com el simple resultat d'una concepció pedagògica antiquada o com la negació dels professionals a traspassar la zona de confort.[14]

La perspectiva sistèmica ens ensenya que quan la política educativa no té en compte la naturalesa de l'acte educatiu (format per una constel·lació d'agents intel·ligents i autònoms entrellaçats), esdevé ella mateixa una rèmora per a la millora de la qualitat educativa (de fet, la principal). També permet entendre que, sovint, el bloqueig és on menys se l'espera (per exemple, en preconceptes assumits i no qüestionats com que la manca de recursos econòmics o la ràtio són les causes principals del fracàs escolar o que ocurrències puntuals suposadament innovadores, com la introducció d'una tercera llengua o el treball per competències, el poden resoldre).

4. L'AUTONOMIA DE CENTRES A EUROPA. EL PROJECTE Q4I

La perspectiva que defensem és dominant als projectes europeus que pretenen impulsar i desenvolupar la qualitat als centres educatius, i constituir un motor de canvi que permeti les escoles adaptar-se a les exigències dels aprenents del s. XXI.

[12] Aquestes consideracions permeten valorar críticament, un cop més, la LOMQE: ja que no connecta els elements entre si. A més, sota una mirada asistèmica i administrativa, les seves disposicions sobre autonomia de centres són merament cosmètiques.

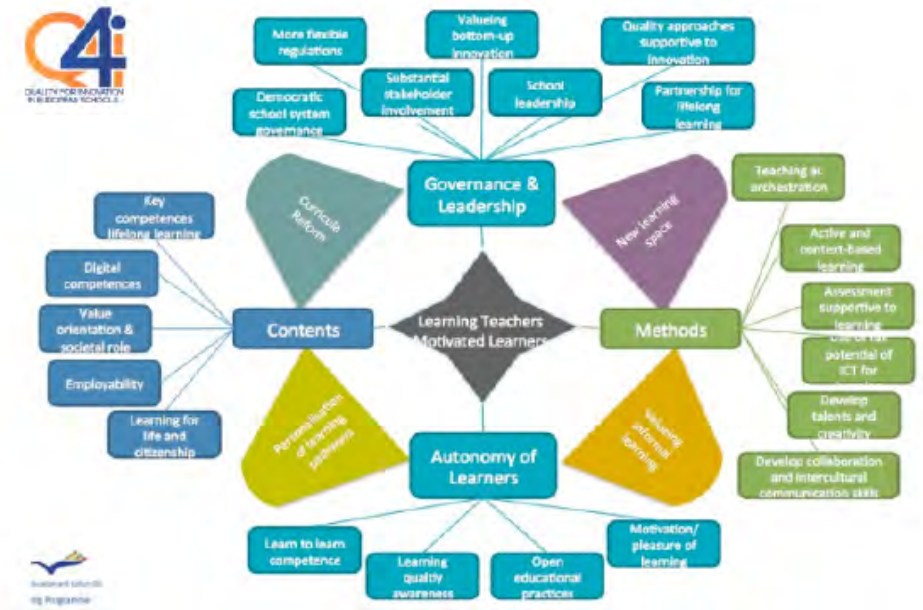
[13] Una interessant comparativa entre la concepció liberal de la funció inspectora, basada en el control, i una altra de basada en l'assessorament, l'avaluació conjunta i la millora de processos pot trobar-se a Uruñuela Nájera, Pedro M. Otra evaluación es posible. Cuadernos de Pedagogía, gener 2014, núm. 441, p. 70-72.

[14] Per aprofundir en aquesta qüestió, vegeu el projecte IGUANA (http://www.iguana-project.eu/). És una interessant iniciativa que aborda la modernització del sistema escolar, tot establint que la clau de la innovació és vèncer la resistència al canvi entesa des de diverses perspectives (la concepció pedagògica dominant, els aspectes emocionals, els organitzacionals o els laborals) i oferint programes de treball per atacar cada una d'aquestes perspectives.

El projecte Q4I[15] (Quality for Innovation in European Schools) és especialment interessant perquè proposa un enfocament en xarxa, parla d'àrees de canvi i dels processos que aquests involucren, i critica els enfocaments unidimensionals que no tenen en compte l'impacte de les propostes en el nivell organitzatiu.

Es tracta d'una proposta de treball per fomentar la innovació als centres educatius que aborda els «motors» de canvi que ha de menester una educació de qualitat i analitza el rol de cadascun dels actors (gestors, directius, professors, alumnes, famílies...) en els diferents processos. No és una mera proposta teòrica. Es convida a cinc centres educatius de cada país participant a formar part d'un projecte pilot que implementa les eines de la gestió de qualitat a partir d'una perspectiva reticular i sistèmica de l'acció educativa. El quadre 2 mostra amb claredat aquesta perspectiva:

Quadre 4. Cfr. LLP Programme. Q4I Project



Hi podem veure que, si el quadre 1 mostrava la perspectiva sistèmica situant l'autonomia de centres com a eix d'una constel·lació de termes que s'impliquen els uns amb els altres per constituir una xarxa, aquí l'eix el constitueix l'aprenentatge i la motivació, entorn als quals pivoten els continguts, el lideratge, els mètodes i l'autonomia dels aprenents. Cadascun d'aquest elements desplega una àrea d'influència (competències clau, rol institucional i organitzatiu, concepció pedagògica (mètodes), centralitat de l'aprenentatge de l'alumne) dinamitzada per elements transversals que donen contingut a la innovació educativa: l'atenció al perfil pedagògic de l'alumne, la reforma del

[15] Iniciat el 2012, és finançat pel Lifelong Learning Programme de la Comissió Europea i liderat per la Comunitat Valenciana, amb la participació de ESHA (European School Heads Association) i els instituts de recerca de diversos països. Pot trobar-se'n una referència a http://eshacommunity.wikispaces.com/Quality+Management#Quality%20Management%20.

currículum, la implementació de nous espais d'aprenentatge (forçant els límits del currículum) i, conseqüentment, la posada en valor de l'aprenentatge informal.

Si ens hi fixem, la interrelació d'aquests elements indica que no en podem abordar cap sense tenir en compte els altres. Per tant, la base del model Q4I és sistèmica: estableix els focus d'intervenció prioritaris i les eines o habilitats per desenvolupar-los, assenyala els vincles de dependència entre ells i el rol que han de jugar els diversos sectors: alumnes, professors, famílies, administració. I, com hem dit, aborda la dimensió organitzativa, ja que interpel·la l'administració perquè doni suport a la innovació incentivant i preparant el professorat (Proposal for a LLWINGS European Certificate). El concepte d'autonomia de centres no apareix com a tal, però hi batega en totes les propostes (l'aplicació del projecte en les proves pilot parteix, de fet, de l'anàlisi de la situació del centre).

Si cerquem una metàfora visual que ens permeti copsar la naturalesa de les interrelacions dinàmiques de la perspectiva sistèmica, la més suggeridora, probablement, és la de la xarxa neuronal: cada element és en si mateix una unitat funcional, però no hi ha cap acció ni passió que no afecti el conjunt.

5. CONCLUSIONS. LA IMPORTÀNCIA DE LA PERSPECTIVA

El concepte d'autonomia en l'àmbit educatiu emergeix com un dels més citats en la literatura pedagògica dels darrers anys. Hem volgut, a la primera part de l'article, fer referència a diversos plantejaments per mostrar precisament aquesta preeminència.

Certament, l'informe Mckinsey de 2010[16] establia que l'autonomia de centres era un dels elements comuns dels països que havien aconseguit fer avançar el seu sistema educatiu de bo a molt bo. L'informe dels mateixos autors de 2012 per a Espanya, (*Educación en España. Motivos para la esperanza)*, insistia en el fet que un dels tres pilars per a la millora del sistema educatiu a tot l'estat —i per situar el país en el lloc que li correspon segons la seva condició socioeconòmica— és l'autonomia en la presa de decisions (els altres dos són la transparència en les mètriques de rendiment educatiu i la professionalització de la docència).

L'objectiu d'aquest article ha estat copsar el potencial de l'autonomia de centres com un dels eixos en torn dels quals ha de girar un canvi important en els usos professionals, els resultats i la qualitat del nostre sistema educatiu. I hem plantejat que aquest potencial només pot ser desenvolupat des de la perspectiva sistèmica.

[16] Mckinsey i Company (2010). How the world's most improved school systems keep getting better.

El concepte no és nou. Fa temps que en aquest país es parla d'autonomia de centres. La LOGSE, la LOE i la LOMQE la contemplen. Però els índexs de fracàs escolar no milloren significativament. Sembla que citar el concepte no implica implementar-lo amb èxit.

Pensem que hi ha una concepció en l'ús d'autonomia de centres que la deslliga dels diferents elements que la condicionen i la fan possible, i que la converteixen en una finalitat i no en un mitjà. I tot i que existeixen els abordatges que fan referència als aspectes organitzatius, són escassos els plantejaments que insisteixen en la interdependència de tots els elements.

La perspectiva, l'enfocament, és fonamental, perquè dirigeix l'aplicació de les idees, la distribució dels recursos i els criteris d'avaluació. Enfocar, per exemple, el repte de la millora de la qualitat educativa des de la perspectiva de la manca de recursos o de la carència d'una concepció pedagògica adequada ens porta a inundar els centres de recursos materials o humans, o d'instruccions sobre com programar o avaluar l'aprenentatge segons la moda pedagògica a l'ús. No diem que aquestes estratègies siguin inadequades *per se*, sinó que no ho són com a estratègies principals. Una perspectiva sistèmica, en canvi, dóna rellevància a tots els elements, a tots els actors, i observa les relacions i els processos que es produeixen entre ells, entenent que qualsevol d'ells pot ser agent de canvi o de bloqueig. L'autonomia de centres no esdevé una finalitat per ella mateixa, sinó una palanca per activar i estimular altres elements. És un nòdul més de la xarxa. Això significa que hi hauria dos eixos (si els representem en un diagrama cartesià) entorn dels quals pivotarien les estratègies: el del termini (curt, mig, llarg) per les abscisses, i el dels sectors d'intervenció (innovació, avaluació, lideratge, concepció pedagògica, autonomia de gestió, formació del professorat, formació dels equips directius i d'inspecció, accés a la carrera docent, etc.) per les coordenades. Igual que en una xarxa, no es pot tocar un element sense influir en els altres. La planificació estratègica tindria en compte el caràcter coral de les decisions que s'han d'implementar si es vol un model educatiu de qualitat sostenible a mig i llarg termini.

Aquesta perspectiva —la insistència en la interdependència dels elements— hauria de contribuir a un canvi en la concepció pedagògica i professional dels docents —com a membres d'una comunitat d'aprenentatge, com a agents essencials del procés educatiu— i a un canvi en la concepció de les administracions que han de liderar la millora del sistema educatiu, per comprendre quines decisions i estructures són una rèmora per al sistema i contribueixen al seu estancament, desincentiven i malmeten energies i recursos.

L'avantguarda de les anàlisis i dels projectes educatius a Europa i arreu del món ens parlen d'un món interconnectat i en canvi constant, i de com el repte dels sistemes educatius és preparar els joves perquè s'adaptin a aquestes condicions. Les escoles haurien de reproduir en els seus objectius, els procediments i l'esperit aquesta interconnexió. No poden continuar ignorant la naturalesa del sistema del qual formen part. Ha de deixar de ser recurrent en articles, conferències i congressos la dita que eduquem alumnes del segle XXI amb professors del segle XX en una escola dissenyada al segle XIX.

Té raó J. Prats (en l'article citat a l'inici) quan diu que «el que està en crisi és el paradigma tradicional». I quan no es percep que el paradigma ha canviat es prenen decisions que constitueixen una llosa

per a la dinàmica del sistema, el qual esdevé estúpid, perquè aconsegueix el contrari del que els seus actors diuen desitjar i no aprofita la força, intel·ligència i creativitat dels seus membres.

A l'inici d'aquesta anàlisi ens fèiem ressò d'una citació famosa de Jay Forrester: «La majoria de problemes que afronta la humanitat es relacionen amb la nostra ineptitud per comprendre i gestionar els sistemes cada vegada més complexos del nostre món». La perspectiva sistèmica és un marc conceptual, un instrument d'anàlisi, pensat per evitar aquesta «ineptitud per comprendre».

Anàlisi dels aspectes clau de l'autonomia de centres a partir de les percepcions i valoracions de directius i professorat de primària i de secundària. Com es pot canviar la dinàmica del centre

Antoni Morante

Manuel Perelló

RESUM

Conscients que ens trobem davant la necessitat d'un canvi de cultura i que el funcionament dels centres entesos com una comunitat professional d'aprenentatge s'ha convertit en un dels reptes inqüestionables; sabut i convençuts que un repte com aquest requereix enfrontar-lo de baix a dalt i cercar el màxim consens, hem volgut saber —a partir d'una enquesta mostra— el que pensen els professors i directors sobre les seves condicions i les iniciatives que cal prendre. Ho hem completat amb una altra informació rellevant (com l'informe TALIS), enfocada al mateix objectiu, però també amb la intenció de posar sobre la taula la necessitat de prendre decisions ben fonamentades, que correlacionin percepcions i dades amb resultats objectius, i que s'instal·li al nostre sistema el paradigma de l'educació basada en l'evidència.

RESUMEN

Conscientes de que nos encontramos ante la necesidad de un cambio de cultura y de que el funcionamiento de los centros entendidos como una comunidad profesional de aprendizaje se ha convertido en uno de los retos incuestionables; sabido y convencidos de que un reto como este requiere enfrentarlo de abajo arriba y buscar el máximo consenso, hemos querido saber —a partir de una encuesta muestra— lo que piensan los profesores y directores sobre sus condiciones y las iniciativas que hay que tomar. Lo hemos completado con otra información relevante (como el informe TALIS), enfocada al mismo objetivo, pero también con la intención de poner sobre la mesa la necesidad de tomar decisiones bien fundamentadas, que correlacionen percepciones y datos con resultados objetivos, y se que instale en nuestro sistema el paradigma de la educación basada en la evidencia.

1. INTRODUCCIÓ

Conscients que aquest Anuari de 2015 conté altres dos articles dedicats a l'autonomia de centres, un de tipus més conceptual i l'altre descriptiu del cas de Catalunya, volem contribuir en l'anàlisi dels aspectes clau per desenvolupar l'autonomia als centres públics de les Illes Balears, a partir de les percepcions i valoracions de directius i professorat de primària i secundària.

Per fer-ho hem dissenyat un qüestionari mostra que té dues parts. D'una banda, volem fer una petita diagnosi de la situació actual segons l'opinió dels equips directius i de professorat sobre el funcionament dels centres; de l'altra, esbrinar el grau d'acord d'aquests professionals amb les afirmacions que els proposem en relació amb les condicions en què s'hauria de desenvolupar l'autonomia dels centres.

L'objectiu de tot plegat és comptar amb informació valuosa que ajudi a decidir allò que li convé al nostre sistema educatiu. Per això hem considerat oportú completar aquesta anàlisi feta a partir dels resultats de l'enquesta i que ocuparà el gruix de l'article, amb una breu valoració del que ens aporta l'*Informe Talis* 2013 (OECD, 2014a) —que recull dades comparables a nivell internacional sobre l'ambient escolar i les condicions de treball dels professors en els centres de tot el món—,

així com una petita referència a dues fonts que provenen de la nostra comunitat autònoma, el *Dictamen del Consell Econòmic i Social sobre l'eficàcia del sistema educatiu a les Illes Balears* (CES, 2009) i l'informe d'investigació de l'estudi internacional sobre eficàcia escolar (protocol ISTOF) en centres de Mallorca, *La aplicación del ISTOF para el estudio de la eficacia escolar y del docente* (Reynolds, 2013).

A més de l'objectiu principal de l'article de conèixer millor la percepció que els professionals tenen del funcionament dels centres i el seu acord amb propostes d'autonomia de centre, ens sembla important fer patent que són moltes les variables que es posen en joc i la necessitat d'implantar mesures de promoció de la recerca i la innovació en educació que instal·li al nostre sistema el paradigma de l'educació basada en l'evidència.

El qüestionari que hem dissenyat i utilitzat en aquest estudi té l'objectiu d'esbrinar les condicions en què s'hauria de desenvolupar l'autonomia als centres públics de les Illes Balears, i consta de dues parts: d'una banda es pretén fer una diagnosi de la situació actual, tot donant a conèixer també les mancances que se'n puguin observar, a partir de l'opinió de membres d'equips directius i de professorat sobre el funcionament dels centres; per l'altra, esbrinar el grau d'acord d'aquests professionals amb les afirmacions que es presenten al segon apartat en relació amb les condicions en què s'hauria de desenvolupar l'autonomia dels centres.

2. DIMENSIONS DEL QÜESTIONARI

On som?

En aquesta primera part es fa una diagnosi de la situació actual. Com a punt de partida, convé tenir en compte que a l'educació primària el 82% dels centres públics compta amb un projecte de direcció (per tant, uns 185 no en té) i a l'educació secundària les dades són molt similars, referides en ambdós casos al curs 2015-16.

On volem ser i mesures que cal implementar

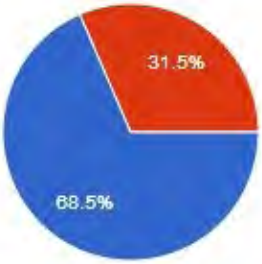
S'analitzen les condicions en què s'hauria de desenvolupar l'autonomia dels centres i les mesures que caldria implementar.

Resultats de l'enquesta

S'ha presentat el qüestionari a una mostra de directors i directores i de professorat d'educació primària i secundària i s'han obtingut 73 respostes, 50 de les quals corresponen a directors i 23 a professorat de centres de primària i de secundària.

A continuació es presenten els resultats de les preguntes dels qüestionari, a més d'una anàlisi.

Indicau si sou director/a d'un centre o professor



Director/a	50	68.5%
Professor/a	23	31.5%

Indicau si pertanyeu a Primària o a Secundària

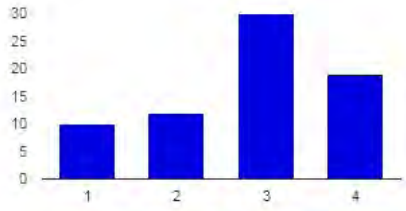
Primària	22	30.1%
Secundària	51	69.9%

ON SOM?

Indiqueu el vostre grau d'acord o desacord amb les següents afirmacions i expliqueu els motius

(1 = gens, 2 = poc, 3 = bastant, 4 = molt)

1. El centre compta amb un PEC actualitzat a través de projectes de direcció successius durant els darrers 10 anys.

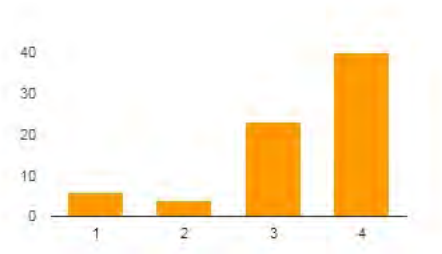


1	10	14.1%
2	12	16.9%
3	30	42.3%
4	19	26.8%

La gran majoria dels enquestats, quasi un 70%, respon que el centre compta amb un PEC actualitzat, tot i que no en tots els casos els projectes de direcció estan integrats dins del PEC.

Els participants manifesten que els successius canvis en normativa educativa han provocat un ajornament successiu de les revisions de diferents documents del centre o que aquestes revisions no han estat fruit d'un procés de debat pedagògic, sinó obligades per aquests canvis sobtats i massa freqüents en la normativa d'educació.

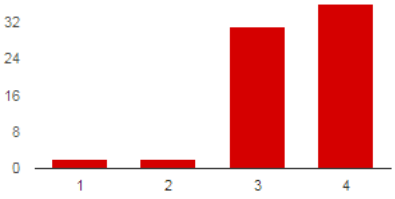
2. El centre compta amb un projecte de direcció que dóna estabilitat, coherència i continuïtat a la feina del professorat entorn d'un projecte compartit.



1	6	8.2%
2	4	5.5%
3	23	31.5%
4	40	54.8%

En aquest cas també una gran majoria dels enquestats (més del 86%) afirma que el centre compta amb un projecte de direcció que permet cohesionar la feina del professorat entorn d'un projecte compartit, tot i que alguns d'ells consideren que, tot i que el projecte és compartit per la majoria de la comunitat educativa, hi ha dificultats per articular la tasca del centre ja sigui per la inestabilitat de la plantilla o perquè una part del professorat no integra els projectes de centre en la seva tasca educativa.

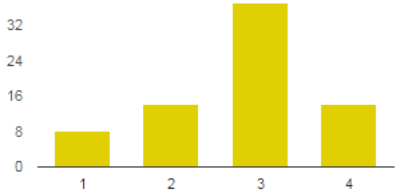
3. El centre compta amb un equip directiu que lidera la innovació i/o promou els projectes d'innovació i de millora que planteja el professorat.



1	2	2.8%
2	2	2.8%
3	31	43.7%
4	36	50.7%

Una gran majoria dels enquestats considera que l'equip directiu lidera la innovació i promou els projectes d'innovació i de millora que planteja el professorat, tot i que en alguns casos precisen que, en realitat, l'equip directiu únicament fomenta i recolza la innovació, ja que en moltes ocasions la iniciativa surt del professorat mateix.

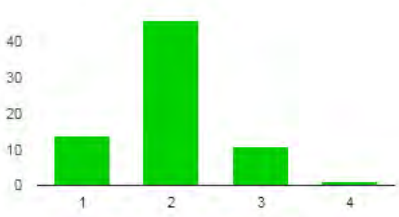
4. El centre disposa de la plantilla de professorat adient per donar estabilitat i continuïtat als projectes d'innovació i de millora que es plantegen.



1	8	11%
2	14	19.2%
3	37	50.7%
4	14	19.2%

En aquest cas, més d'un 30% dels participants responen «gens» o «poc» a aquesta qüestió, perquè la plantilla no és prou estable, per la dificultat de perfilar adequadament places de professorat, de forma que responguin a les necessitats derivades dels projectes que es duen a terme en el centre, per la impossibilitat de «retenir» professorat no definitiu implicat en aquests projectes, per la dependència en la voluntat de cada professor/a o per l'escassa implicació, en alguns casos, del professorat amb destí definitiu al centre.

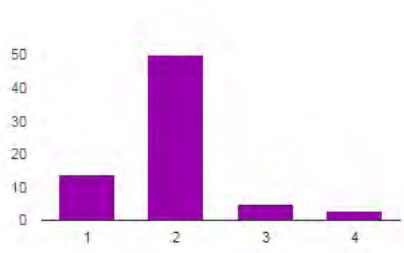
5. L'administració educativa facilita l'existència de mecanismes i processos adients per



1	14	19.4%
2	46	63.9%
3	11	15.3%
4	1	1.4%

En aquest cas la gran majoria dels enquestats (més d'un 83%), considera que l'administració no afavoreix l'estabilitat i la continuïtat dels projectes educatius de centre, i que fins i tot no hi ha estabilitat ni en la pròpia administració. Cal que hi hagi professionals i no «assessors» canviants segons el govern de torn.

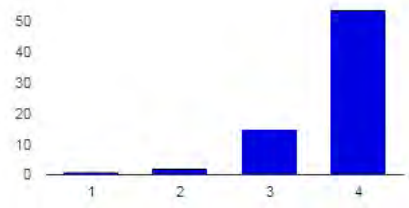
6. L'administració educativa facilita l'existència de mecanismes i processos adients per promoure la innovació i millora i/o respon a la demanda d'aquests.



1	14	19.4%
2	50	69.4%
3	5	6.9%
4	3	4.2%

En relació amb aquesta qüestió, en més del 90% de les respostes es considera que l'administració no incentiva ni facilita els processos d'innovació, sinó més aviat al contrari, i que aquests es veuen dificultats per excessius canvis de normativa i per la seva rigidesa, que no dóna suficient autonomia respecte a la flexibilitat horària, ni de matèries i continguts, ni tampoc respecte de la gestió de personal, ni pel que fa a la formació necessària per dur endavant processos d'innovació educativa.

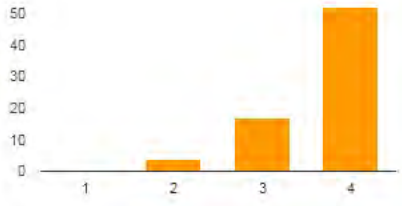
7. L'equip directiu, i específicament el director o directora, està compromès amb l'ensenyament, i aquest és el centre de les activitats escolars.



1	1	1.4%
2	2	2.8%
3	15	20.8%
4	54	75%

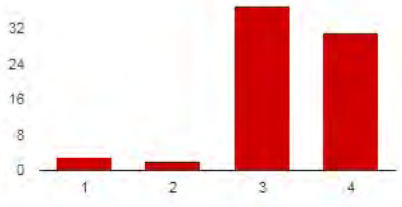
En relació amb aquesta qüestió, més del 95% dels enquestats està bastant o molt d'acord amb l'afirmació. Cal dir que en els estudis realitzats (Reynolds, 2013), aquest aspecte es considera clau.

8. L'equip directiu centra els seus esforços a crear les condicions per a l'aprenentatge



1	0	0%
2	4	5.5%
3	17	23.3%
4	52	71.2%

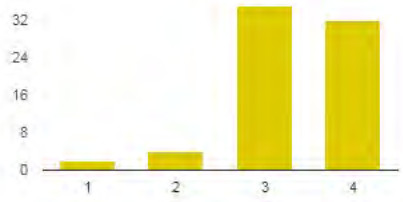
9. L'equip directiu centra els seus esforços a fomentar el creixement professional del professorat i aconseguir el seu compromís en una visió centrada en l'aprenentatge de l'alumnat.



1	3	4.1%
2	2	2.7%
3	37	50.7%
4	31	42.5%

Una àmplia majoria està d'acord que l'equip directiu centra els seus esforços per crear les condicions per a l'aprenentatge de l'alumnat i fomenta el creixement professional del professorat al voltant d'una visió centrada en l'aprenentatge de l'alumnat, tot i que també destaquen les dificultats derivades de la inestabilitat de les plantilles. Es considera que es fomenta prou la formació del professorat, el treball cooperatiu i de tipus interdisciplinari.

10. L'equip directiu està ben format i es preocupa per actualitzar-se.



1	2	2.7%
2	4	5.5%
3	35	47.9%
4	32	43.8%

Hi ha àmplia coincidència en la preocupació dels equips directius per la seva formació i actualització, tot i que també es considera que falta formació específica i continuada tant per a la tasca directiva com pedagògica, i fan referència a la manca de temps i d'oportunitats de formació per als equips directius.

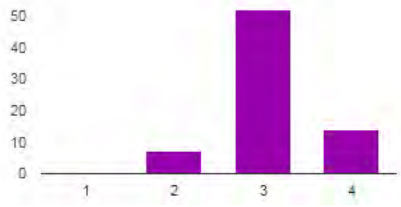
11. La majoria del professorat té altes expectatives sobre allò que l'alumnat pot assolir.

1	1	1.4%
2	27	37%
3	36	49.3%
4	9	12.3%

En aquest cas ens trobam amb una certa divisió d'opinions, ja que si bé una majoria (61%) està bastant o molt d'acord amb l'afirmació, quasi un 40% considera el contrari, i s'assenyala que en molts casos el professorat està convençut que fa tot el que pot i no se sent responsable dels mals resultats, o que es troben molt condicionats per l'entorn i per la problemàtica social, familiar i econòmica de les famílies dels alumnes.

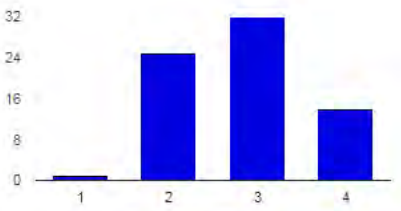
Més d'un 70% manifesta estar «bastant» d'acord en aquesta afirmació i més d'un 19%, «molt d'acord», i menys d'un 10%, en desacord.

12. El nivell d'implicació del professorat en les classes és elevat.



1	0	0%
2	7	9.6%
3	52	71.2%
4	14	19.2%

13. El professorat del centre té una disposició favorable a la innovació educativa.

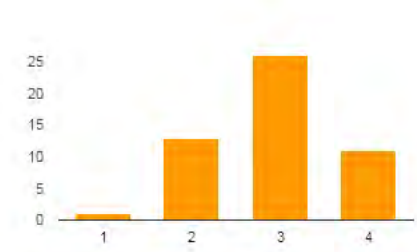


1	1	1.4%
2	25	34.7%
3	32	44.4%
4	14	19.4%

El més remarcable en les respostes a aquesta qüestió és que més del 35% dels enquestats no creuen que el professorat del centre tingui una disposició favorable a la innovació educativa, tot i que alguns dels comentaris fan referència al fet que aquests tipus de preguntes no es poden contestar en general, ja que en la majoria dels centres hi sol haver una part del professorat amb una disposició a la innovació molt favorable, mentre que la resta no s'hi oposa, però tampoc la impulsa.

En ocasions s'abusa de metodologies molt tradicionals, perquè es considera que «sempre ens han donat bons resultats».

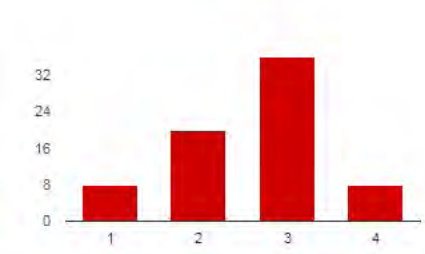
14. Hi ha un bon nivell de coordinació entre el professorat d'un mateix departament



1	1	2%
2	13	25.5%
3	26	51%
4	11	21.6%

Aproximadament tres quartes parts dels enquestats estan «bastant» o «molt d'acord» amb aquesta afirmació, tot i que consideren que depèn molt del professorat i que manquen criteris comuns clars.

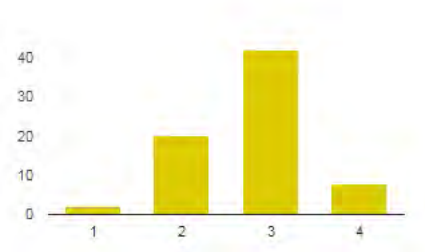
15. Hi ha un bon nivell de coordinació entre el professorat de distintes matèries d'un mateix curs o cicle.



1	8	11.1%
2	20	27.8%
3	36	50%
4	8	11.1%

En aquest cas, prop d'un 40% de les respostes assenyalen que no hi ha un bon nivell de coordinació entre el professorat, situació que es dóna de forma més acusada en l'educació secundària.

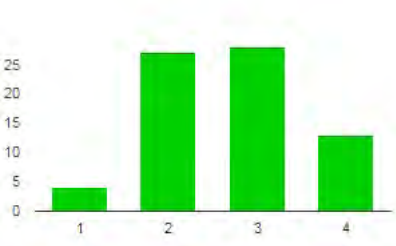
16. El professorat del centre té una bona formació i es preocupa d'actualitzar-se.



1	2	2.8%
2	20	27.8%
3	42	58.3%
4	8	11.1%

En aquest cas es nota també una certa divisió d'opinions. Els enquestats consideren que, en general, la formació del professorat no respon a les necessitats dels projectes de centre.

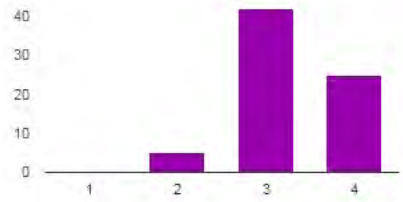
17. El nivell d'implicació de les famílies en la vida escolar dels seus fills/es és elevat.



1	4	5.6%
2	27	37.5%
3	28	38.9%
4	13	18.1%

Un cop més, hi ha diversitat d'opinions. En general, es considera que aquest factor està directament relacionat amb la diversitat de col·lectius socials i que el grau d'implicació està relacionat amb l'esmentada diversitat, i que disminueix a mesura que l'alumnat es fa gran.

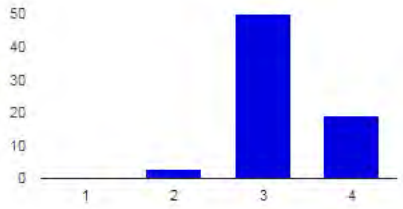
18. Al centre hi ha un ambient ordenat que afavoreix els processos d'aprenentatge de l'alumnat.



1	0	0%
2	5	6.9%
3	42	58.3%
4	25	34.7%

En general, als centres hi ha un ambient ordenat que afavoreix els processos d'aprenentatge, tot i que es considera que sovint manca debat pedagògic.

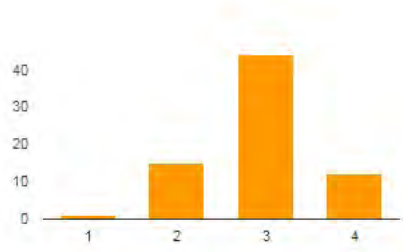
19. Al centre hi ha un adequat clima de convivència que afavoreix els processos



1	0	0%
2	3	4.2%
3	50	69.4%
4	19	26.4%

Les respostes indiquen que, llevat de situacions puntuals o de determinats grups classe que solen ser una mica més disruptius, en general el clima de convivència afavoreix el procés d'aprenentatge, i que també ho fa, en el seu cas, la utilització de metodologies de treball cooperatiu. Hi ha coincidència a l'hora assenyalar que les elevades ràtios poden dificultar aquest clima.

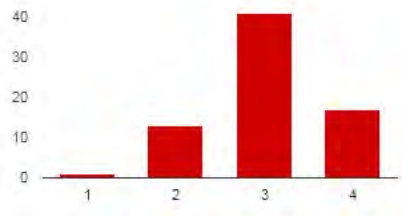
20. En els distints estaments escolars (docents, famílies, alumnat) s'assumeix que l'objectiu principal del centre és tenir un fort sentiment d'èxit educatiu per a tot l'alumnat.



1	1	1.4%
2	15	20.8%
3	44	61.1%
4	12	16.7%

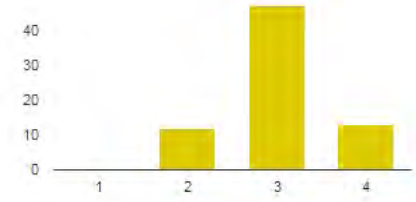
Una part dels participants consideren que aquest sentiment no és uniforme i que no totes les famílies estan compromeses amb l'educació dels seus fills/es.

21. Al centre hi ha altes expectatives del que l'alumnat pot assolir amb ajuda del professorat i les famílies.



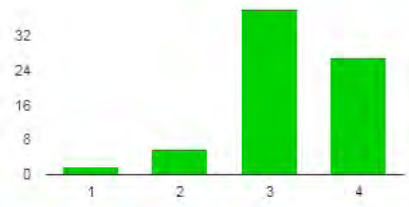
1	**1**	1.4%
2	**13**	18.1%
3	**41**	56.9%
4	**17**	23.6%

22. Al centre hi ha fortes rutines escolars que faciliten els processos d'aprenentatge.



1	**0**	0%
2	**12**	16.7%
3	**47**	65.3%
4	**13**	18.1%

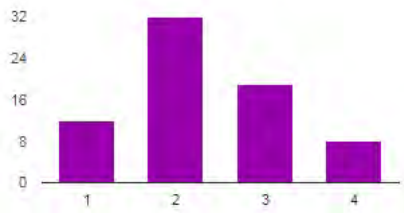
23. Al centre es fa un seguiment acurat i constant del progrés de l'alumnat.



1	**2**	2.7%
2	**6**	8.2%
3	**38**	52.1%
4	**27**	37%

La percepció és que, en general, als centres hi ha altes expectatives del que l'alumnat pot assolir, amb fortes rutines escolars que faciliten els processos d'ensenyament-aprenentatge i que es fa un seguiment individualitzat de l'alumnat, però també es considera que en ocasions caldria posar més esforç a l'hora d'implementar solucions efectives quan el seguiment dóna registres negatius i enfocar el procés en l'avaluació per competències.

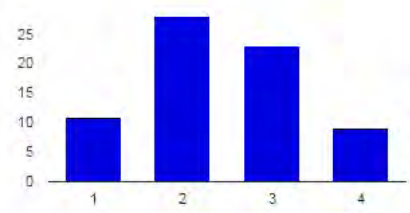
24. Al centre es treballa de forma interdisciplinària (treball cooperatiu, per projectes...).



1	12	16.9%
2	32	45.1%
3	19	26.8%
4	8	11.3%

De les respostes es dedueix que aquest aspecte no es troba generalitzat, però també que molts centres hi han començat a treballar. Hi ha iniciatives diverses i amb molts bons resultats que encara no estan sistematitzades, i falta formació per al professorat.

25. Al centre hi ha una excessiva variabilitat metodològica i el professorat treballa majoritàriament de forma poc coordinada o aïllada.



1	11	15.5%
2	28	39.4%
3	23	32.4%
4	9	12.7%

Aquesta qüestió està relacionada amb l'anterior, i cal destacar que quasi la meitat dels enquestats (45,1%) considera que el professorat treballa majoritàriament de forma poc coordinada o aïllada i amb una excessiva variabilitat metodològica.

26. Al centre es treballa amb intenció de vertebrar una metodologia comuna que faciliti l'aprenentatge.

1	9	12.3%
2	16	21.9%
3	27	37%
4	21	28.8%

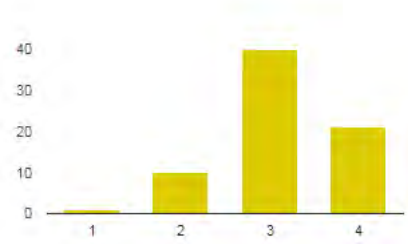
Gairebé un 66% dels enquestats manifesta que al centre es treballa actualment amb la intenció de vertebrar una metodologia comuna que faciliti l'aprenentatge, i que aquesta és en molts de casos el principal objectiu de l'equip directiu.

27. Al centre es treballa i s'avalua en funció de les competències bàsiques.

1	8	11.1%
2	30	41.7%
3	29	40.3%
4	5	6.9%

Pel que fa a aquesta qüestió la divisió és quasi al 50%. Alguns dels participants comenten que manca formació del professorat en relació amb aquesta qüestió.

28. Al centre es treballa per a l'èxit de tot l'alumnat a través de mesures i metodologies inclusives.



1	1	1.4%
2	10	13.9%
3	40	55.6%
4	21	29.2%

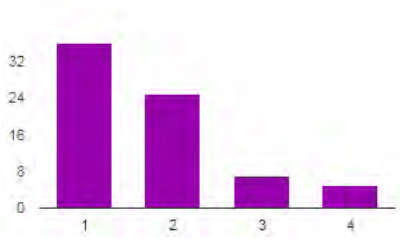
Tot i l'àmplia majoria de respostes que comparteixen aquesta afirmació, es destaca la manca de recursos com una de les principals dificultats, així com la necessitat d'adoptar metodologies de treball cooperatiu.

29. El centre participa en xarxes de difusió i d'intercanvi de bones pràctiques.

1	14	20%
2	29	41.4%
3	20	28.6%
4	7	10%

Es constata que de forma majoritària els centres no participen de forma regular en xarxes d'aprenentatge i no intercanvien bones pràctiques, la qual cosa incideix en el treball aïllat i desaprofitat possibles sinergies o la compartició de metodologies innovadores.

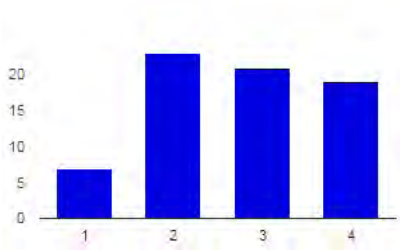
30. Al centre la direcció, els professors del mateix o d'altres centres o altres agents educatius entren a les classes amb la finalitat d'observar, analitzar i fer propostes de millora.



1	36	49.3%
2	25	34.2%
3	7	9.6%
4	5	6.8%

En general, els professors i directors no entren a les classes d'altres professors per observar el seu desenvolupament. Tot i que molts dels enquestats consideren que seria necessari fer-ho, destaquen les reticències dels claustres, que ho veuen com una forma de control i de manca de confiança.

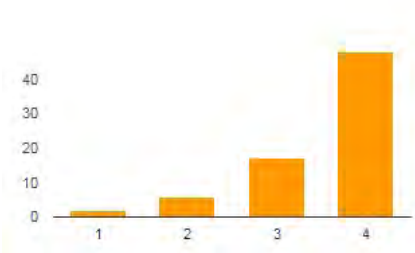
31. El centre compta amb un pla anual de formació del professorat relacionat amb les necessitats que es deriven de l'aplicació del PEC i/o de les necessitats derivades de l'avaluació continuada del rendiment acadèmic i de la convivència del centre.



1	7	10%
2	23	32.9%
3	21	30%
4	19	27.1%

Destaca l'elevada proporció (43%) de centres que no compta amb un pla anual de formació del professorat.

32. A la CCP i/o al claustre es revisen amb freqüència (almenys un cop al trimestre) els resultats acadèmics.



1	2	2.7%
2	6	8.2%
3	17	23.3%
4	48	65.8%

Tot i que una majoria propera al 90% manifesta que es revisen els resultats acadèmics amb freqüència, una part dels enquestats reconeix que en molts casos es tracta d'una formalitat que no compta amb una sistematització que ajudi a cercar millores.

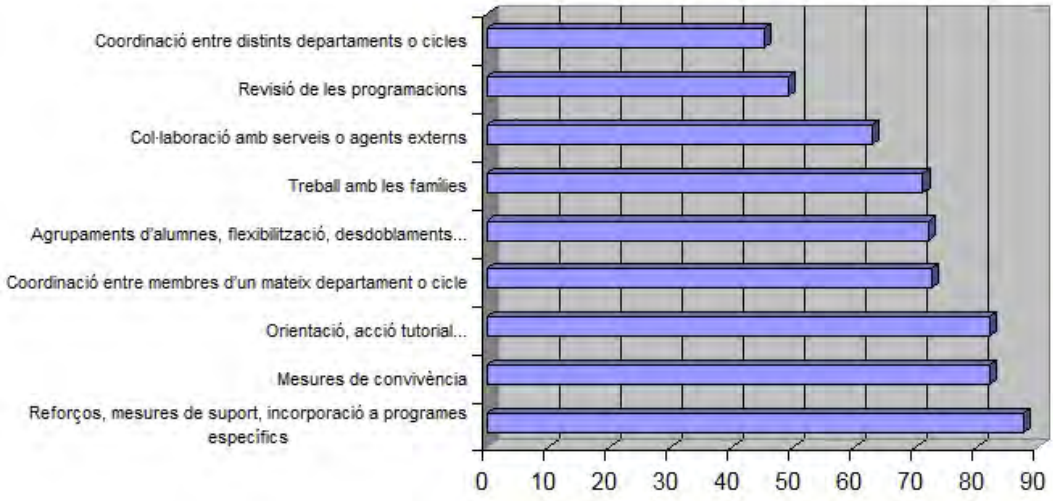
33. Aquesta revisió es planteja com una oportunitat de millora i es tradueix en la presa de decisions col·lectives sobre aspectes curriculars o organitzatius.

1	6	8.2%
2	10	13.7%
3	32	43.8%
4	25	34.2%

Alguns dels participants destaquen fortes reticències a les iniciatives que suposin autoavaluació i canvis.

34. Al llarg del curs, en funció de la revisió de resultats acadèmics, s'introdueixen modificacions en els aspectes següents:

Mesures adoptades en funció dels resultats acadèmics (en %):



Crida l'atenció el baix percentatge (inferior al 50%) de casos en què els centres adopten mesures relacionades amb la revisió de les programacions (objectius, continguts, criteris d'avaluació i qualificació, metodologia...) o de coordinació i/o col·laboració entre distints departaments o cicles.

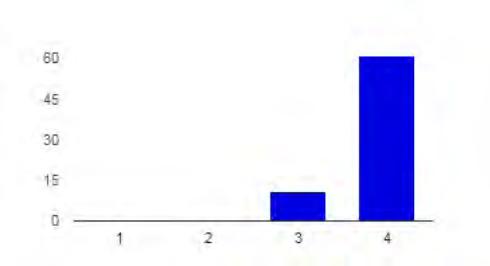
3. ON VOLEM SER I MESURES QUE CAL IMPLEMENTAR

Indiqueu el vostre grau d'acord o desacord amb les següents afirmacions i expliqueu els motius

(1 = gens, 2 = poc, 3 = bastant, 4 = molt)

Autonomia de centres

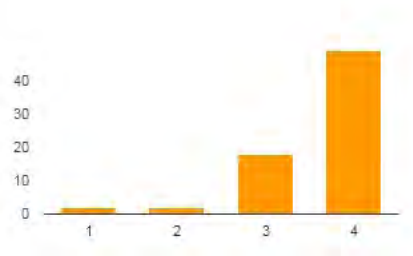
1. L'autonomia dels centres educatius ha d'abastar els àmbits pedagògic, organitzatiu i de gestió de recursos humans i materials de forma que es doni una resposta adequada a les necessitats de l'alumnat.



1	0	0%
2	0	0%
3	11	15.3%
4	61	84.7%

En les respostes es destaca la importància de la gestió de recursos humans, per a la qual s'haurien de vertebrar els mecanismes de control oportuns.

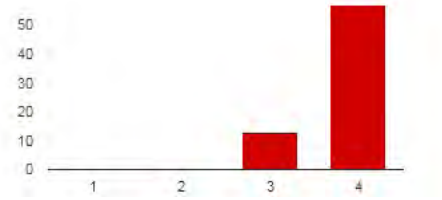
2. L'autonomia dels centres públics ha de ser una autonomia compartida i cadascun dels diferents responsables (òrgans unipersonals i col·legiats) ha d'exercir-la en els diferents àmbits.



1	2	2.8%
2	2	2.8%
3	18	25.4%
4	49	69%

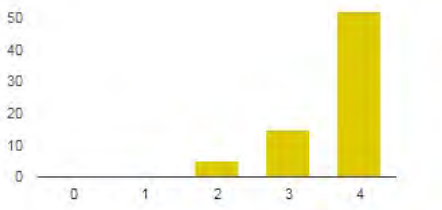
L'autonomia ha de ser compartida i distribuïda, però liderada i coordinada per l'equip directiu.

3. L'autonomia ha d'estar enfocada a l'optimització de la gestió dels recursos, a la millora de l'organització interna i als resultats educatius. Els programes han d'incloure els objectius a assolir i els indicadors que manifestin l'èxit educatiu.



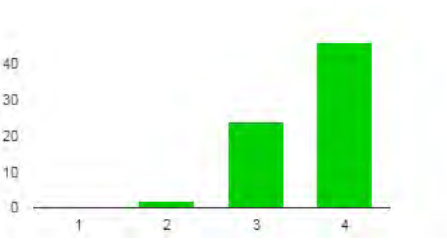
1	0	0%
2	0	0%
3	13	18.6%
4	57	81.4%

4. L'autonomia del centre s'ha de centrar en el model de comunitat d'aprenentatge amb diversos lideratges per a l'aprenentatge, per crear les condicions per fer possible un alt rendiment acadèmic de l'alumnat en un entorn inclusiu, que fomenti el creixement professional del docent i que faci evident el compromís de cadascun dels seus membres amb una visió comuna centrada en l'aprenentatge.



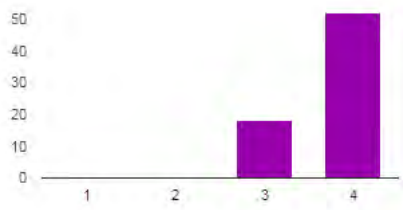
0	0	0%
1	0	0%
2	5	6.9%
3	15	20.8%
4	52	72.2%

5. Cal configurar cada centre escolar com una comunitat professional d'aprenentatge efectiva, i fomentar i donar suport a la creació de xarxes d'aprenentatge, intercanvi i col·laboració entre centres educatius. Cal facilitar sinergies i alineaments (de programes i de recursos) amb institucions com l'IRIE, la UIB i entitats enfocades a la innovació.



1	0	0%
2	2	2.8%
3	24	33.3%
4	46	63.9%

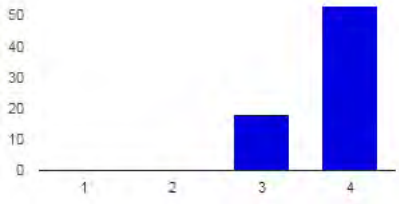
6. L'autonomia pedagògica i curricular podrà comportar la incorporació d'objectius addicionals i l'adopció de mesures organitzatives i de gestió específiques.



1	0	0%
2	0	0%
3	18	25.7%
4	52	74.3%

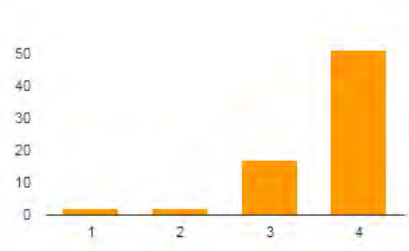
Aquest és l'aspecte de l'autonomia de centres en el qual s'aconsegueix una major coincidència, gairebé unanimitat, en les respostes dels participants en l'estudi.

7. Aquestes mesures esmentades podran afectar variables com l'ús del temps i dels espais, l'agrupament de l'alumnat i els criteris d'assignació de docència al professorat, l'ús dels recursos didàctics, la utilització de la biblioteca escolar i la formació del professorat.



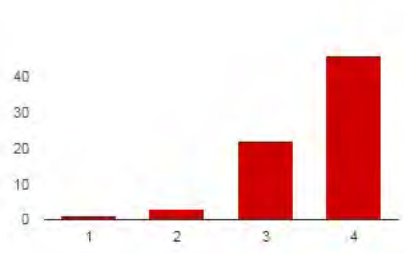
1	0	0%
2	0	0%
3	18	25.4%
4	53	74.6%

8. Cada centre ha de poder adaptar el currículum bàsic fixat per l'administració educativa i centrat en objectius competencials, senzills i flexibles, al seu PEC.



1	2	2.8%
2	2	2.8%
3	17	23.6%
4	51	70.8%

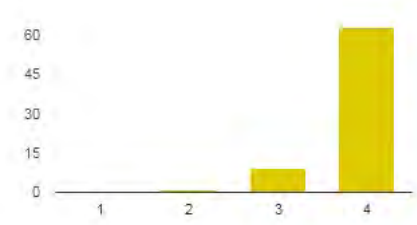
9. En la concreció i el desenvolupament del currículum, que s'ha de recollir en el projecte educatiu, i per tal d'assolir l'èxit educatiu basat en competències bàsiques, els centres podran implantar estratègies didàctiques pròpies que requereixin una organització horària de les matèries diferent de l'establerta amb caràcter general.



1	1	1.4%
2	3	4.2%
3	22	30.6%
4	46	63.9%

Tot i que els participants es mostren d'acord amb aquesta afirmació de forma molt majoritària (prop del 95%), una petita part considera que aquesta mesura seria perjudicial i/o inconvenient.

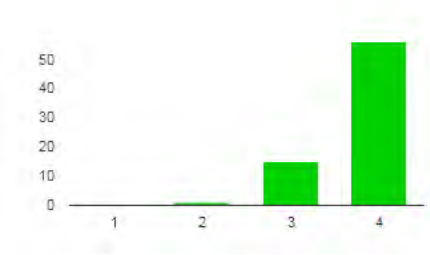
10. Els centres han de comptar amb mecanismes d'assessorament i formació per unificar internament les metodologies d'ensenyament.



1	0	0%
2	1	1.4%
3	9	12.3%
4	63	86.3%

Els participants es mostren majoritàriament d'acord en aquest aspecte i manifesten que cal una formació específica dels equips directius i la participació activa de la inspecció.

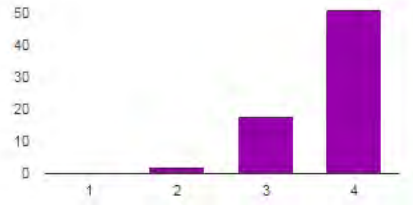
11. Cal adoptar mesures per incorporar les famílies i els alumnes en els processos de millora.



1	0	0%
2	1	1.4%
3	15	20.8%
4	56	77.8%

L'Administració

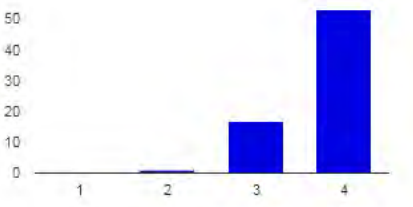
12. L'Administració ha d'establir programes de suport a l'autonomia dels centres en funció de l'evidència dels resultats dels seus projectes i del grau d'inclusió de l'alumnat, amb mesures de discriminació positiva als centres situats en entorns socials desfavorits.



1	0	0%
2	2	2.8%
3	18	25.4%
4	51	71.8%

Es considera que els programes de suport han de ser universals i adaptats, no només als resultats, que no poden ser només acadèmics, sinó a les necessitats (que es desglossen dels resultats, entre d'altres ítems). Es fa referència a la necessitat d'evitar centres que concentrin alumnat d'entorns socialment desfavorits.

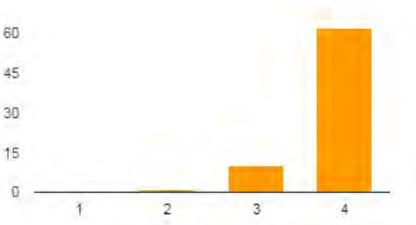
13. Cal avançar cap a una fórmula de distribució de recursos basada més en «necessitats del centre», amb la finalitat de tractar d'atendre la variabilitat social, econòmica i cultural present als centres segons l'establert al projecte educatiu.



1	0	0%
2	1	1.4%
3	17	23.9%
4	53	74.6%

Es remarca la necessitat de fer servir sempre criteris d'equitat i d'inclusió.

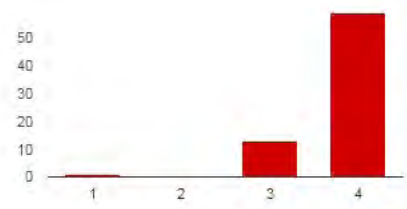
14. Cal implementar mesures encaminades a assegurar la màxima estabilitat dels equips de professorat vinculats a projectes de centre.



1	0	0%
2	1	1.4%
3	10	13.7%
4	62	84.9%

Es considera un aspecte clau per garantir la continuïtat dels projectes i s'adverteix la necessitat d'incloure els mecanismes de control oportuns.

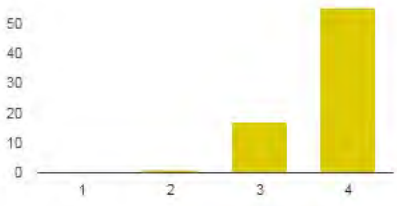
15. Cal augmentar en l'horari del professorat hores de dedicació a la col·laboració entre docents per al desenvolupament de projectes d'innovació, creació de materials didàctics propis per a les matèries que no fan servir llibres de text i per a la preparació i el disseny col·laboratiu d'activitats.



1	1	1.4%
2	0	0%
3	13	17.8%
4	59	80.8%

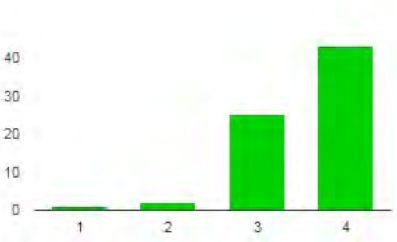
Aquest és un aspecte considerat clau per la gran majoria dels enquestats.

16. La Inspecció Educativa ha d'adequar les actuacions que li corresponen en l'exercici de les seves funcions al règim d'autonomia dels centres i a l'assignació de responsabilitats a les seves direccions.



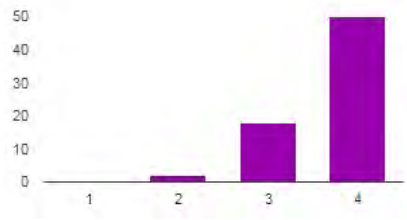
1	0	0%
2	1	1.4%
3	17	23.3%
4	55	75.3%

17. Els centres educatius ha de poder establir acords de coresponsabilitat amb l'administració educativa per a l'aplicació del seu projecte educatiu d'acord amb el projecte de direcció, quan escaigui (programes contracte).



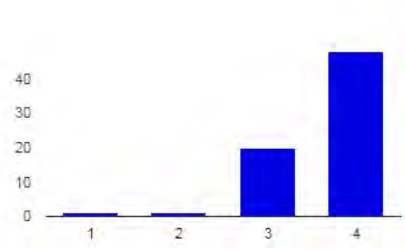
1	1	1.4%
2	2	2.8%
3	25	35.2%
4	43	60.6%

18. L'administració ha de fomentar els acords de coresponsabilitat amb els centres que desenvolupen estratègies orientades a assegurar l'equitat i a millorar els resultats educatius en entorns de característiques socioeconòmiques i culturals especialment desafavorides o singulars, o projectes de millora educativa que aporten experiències de qualitat al sistema educatiu.



1	0	0%
2	2	2.9%
3	18	25.7%
4	50	71.4%

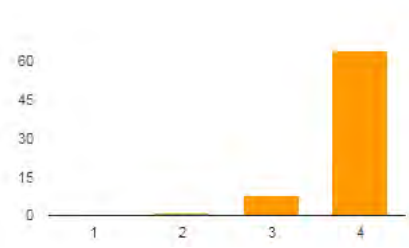
19. Els centres amb un acord de coresponsabilitat han de disposar de recursos addicionals, si escau.



1	1	1.4%
2	1	1.4%
3	20	28.6%
4	48	68.6%

Destaca la necessitat que aquesta assignació addicional de recursos estigui associada a una avaluació i justificació.

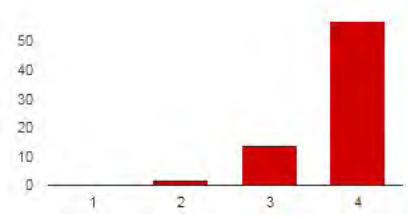
20. L'administració ha de dotar dels recursos necessaris per a la formació permanent, dins del propi centre, del professorat que participa en projectes d'innovació.



1	0	0%
2	1	1.4%
3	8	11%
4	64	87.7%

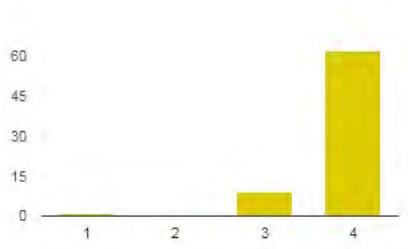
El projecte educatiu i el projecte de direcció

21. El projecte educatiu del centre (PEC) és l'eix entorn el qual es desenvolupa d'autonomia del centre. Es concreta a través dels projectes de direcció.



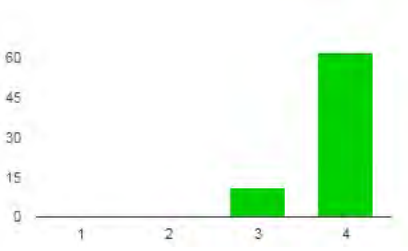
1	0	0%
2	2	2.7%
3	14	19.2%
4	57	78.1%

22. El projecte educatiu del centre ha de ser la màxima expressió de l'autonomia pedagògica, organitzativa i curricular i ha de ser elaborat participativament per mitjà del consens i el diàleg entre tots els estaments de la comunitat educativa.



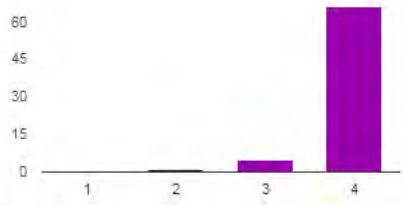
1	1	1.4%
2	0	0%
3	9	12.5%
4	62	86.1%

23. El projecte educatiu ha d'orientar les successives programacions generals anuals del centre i establir els criteris, indicadors i procediments per a l'avaluació de l'assoliment dels objectius previstos.



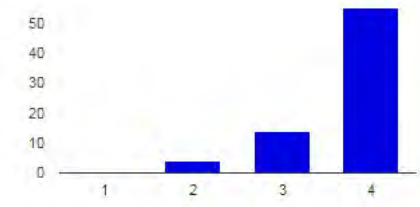
1	0	0%
2	0	0%
3	11	15.1%
4	62	84.9%

24. El projecte lingüístic de centre s'ha de concretar a partir de la realitat sociolingüística de l'entorn i d'acord amb l'establert per la Llei de normalització lingüística i al MECRL (Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües).



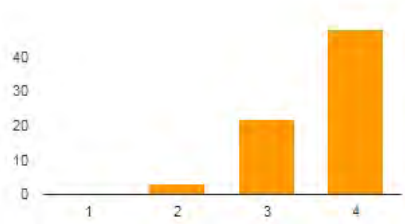
1	0	0%
2	1	1.4%
3	5	6.9%
4	66	91.7%

25. L'administració educativa ha d'estimular i orientar la definició dels projectes educatius dels centres de nova creació i de tots els altres centres que no en disposen.



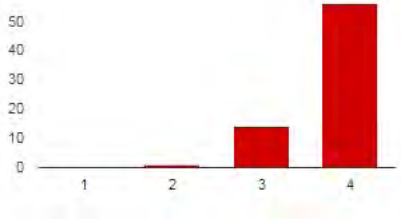
1	0	0%
2	4	5.5%
3	14	19.2%
4	55	75.3%

26. Els projectes educatius dels centres han de considerar mecanismes de col·laboració amb l'entorn i estratègies d'actuació que els vinculin amb els altres centres del mateix nivell, amb els ajuntaments, amb el projecte de zona educativa, amb els plans d'entorn i altres plans socioeducatius i amb els projectes educatius de caràcter territorial.



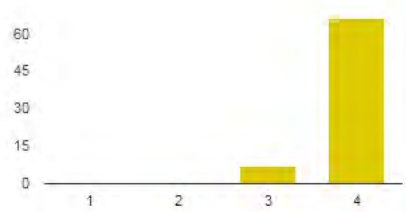
1	0	0%
2	3	4.1%
3	22	30.1%
4	48	65.8%

27. S'ha d'assegurar des de l'administració i per part del centre mateix la coordinació entre projectes educatius dels centres que imparteixen les etapes educatives successives a un mateix alumnat (EI-EP-ESO-batxiller).



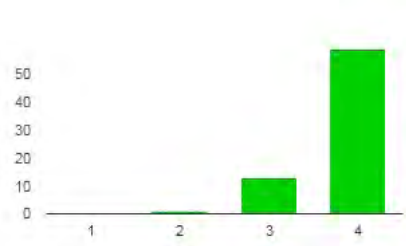
1	0	0%
2	1	1.4%
3	14	19.7%
4	56	78.9%

28. Els centres han de poder desenvolupar projectes d'innovació pedagògica i curricular, d'acord amb el seu projecte educatiu, amb l'objectiu d'afavorir la millora de la qualitat del servei educatiu que presten i, en particular, la millora dels resultats educatius.



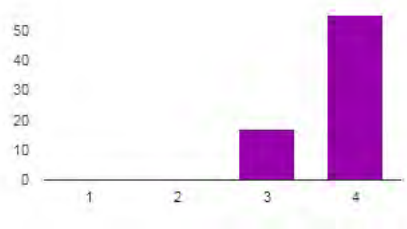
1	0	0%
2	0	0%
3	7	9.6%
4	66	90.4%

29. El projecte de direcció, atès que ordena el desplegament i l'aplicació del projecte educatiu per al període de mandat de la direcció del centre, ha d'establir les línies d'actuació prioritàries de tipus pedagògic, organitzatiu i de gestió de recursos que s'han de desenvolupar durant el període.



1	0	0%
2	1	1.4%
3	13	17.8%
4	59	80.8%

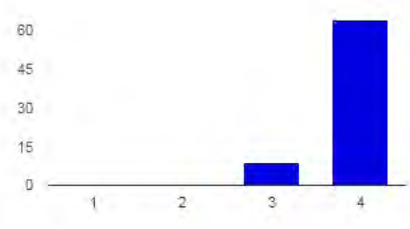
30. El projecte de direcció ha d'incorporar els elements que es considerin pertinents per a l'aprofundiment en l'exercici del lideratge distribuït i per al foment de la participació de la comunitat escolar en el centre.



1	0	0%
2	0	0%
3	17	23.6%
4	55	76.4%

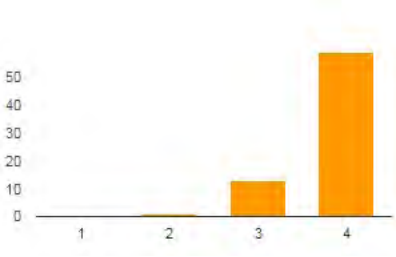
Les direccions dels centres

31. Tots els centres han de comptar amb direccions adequadament formades i amb projectes de direcció compartits per la comunitat educativa, que concretin el desplegament i l'aplicació del projecte educatiu per al període i precisin els indicadors que han de servir de referència per a la seva avaluació.



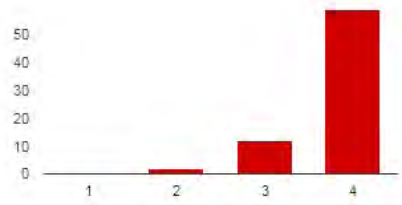
1	0	0%
2	0	0%
3	9	12.3%
4	64	87.7%

32. Cal millorar la formació prèvia i permanent dels equips directius per tal que puguin liderar i donar cohesió a la pràctica docent i als projectes dels centres.



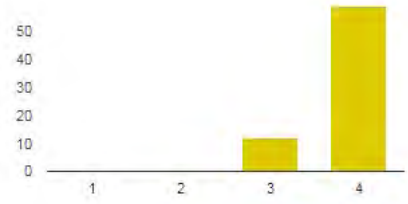
1	0	0%
2	1	1.4%
3	13	17.8%
4	59	80.8%

33. Les funcions de la direcció s'han d'emmarcar en un model de lideratge per a l'aprenentatge, distribuït i basat en el treball en equip, d'acord amb el que s'estableixi en cada centre en relació amb les funcions dels membres de l'equip directiu i, si escau, dels òrgans unipersonals de coordinació.



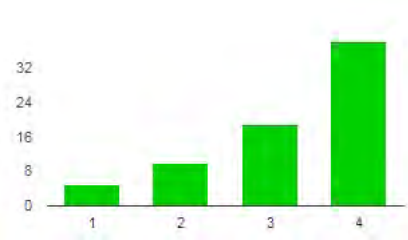
1	0	0%
2	2	2.7%
3	12	16.4%
4	59	80.8%

34. La direcció ha d'impulsar, d'acord amb els indicadors de progrés, l'avaluació del projecte educatiu i del funcionament general del centre.



1	0	0%
2	0	0%
3	12	16.9%
4	59	83.1%

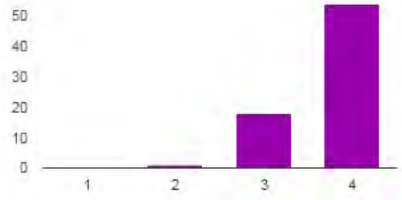
35. La direcció, prèvia aprovació del claustre, ha d'elevar al consell escolar les propostes de plantilla i de perfil del professorat en els procediments de provisió de personal docent per concurs específic i de provisió especial, perquè en faci l'aprovació definitiva.



1	5	6.9%
2	10	13.9%
3	19	26.4%
4	38	52.8%

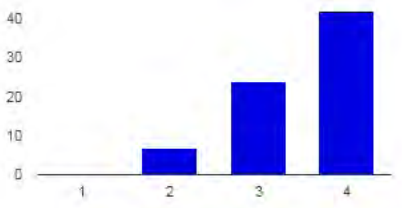
Tot i que una majoria clara (prop del 80%) es posiciona a favor d'aquesta mesura, hi ha diversitat d'opinions entre els enquestats sobre el grau d'intervenció que ha de tenir el claustre de professorat pel que fa a les propostes de plantilla i de perfil del professorat.

36. La direcció ha de proposar a la Conselleria d'Educació, en funció de les necessitats derivades del projecte educatiu i concretades en el projecte de direcció del centre, llocs docents a proveir per concurs general per als quals sigui necessari el compliment de requisits addicionals de titulació o de capacitació professional docent i llocs docents singulars a proveir per concursos específics.



1	0	0%
2	1	1.4%
3	18	24.7%
4	54	74%

37. Les direccions dels centres han de tenir competències per dirigir i gestionar el personal del centre de manera orientada a garantir el compliment de les seves funcions. L'exercici d'aquesta funció comporta a la direcció del centre la facultat d'observació de la pràctica docent a l'aula i del control de l'actuació dels òrgans col·lectius de coordinació docent de què s'hagi dotat el centre.



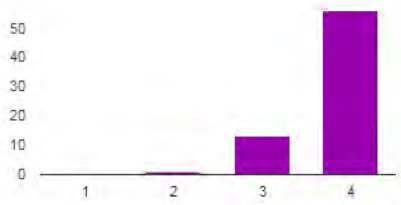
1	0	0%
2	7	9.6%
3	24	32.9%
4	42	57.5%

Es considera que hi ha d'haver mecanismes que contemplin que en casos d'avaluacions negatives reiterades, un professor interí pugui ser apartat de la docència o almenys tingui un seguiment molt estret per part de la inspecció. També són necessaris mecanismes efectius d'actuació davant problemes greus que presenta determinat professorat funcionari.

38. La direcció ha de dirigir i gestionar el personal del centre d'una manera orientada a garantir el compliment de les seves funcions. L'exercici d'aquesta funció comporta:

Nomenar i cessar els altres òrgans unipersonals de direcció i de coordinació i assignar-los responsabilitats específiques prèvia comunicació al claustre i al consell escolar, i d'acord amb la normativa i les normes d'organització i funcionament del centre.	97,20%
Assignar al professorat altres responsabilitats de gestió i de coordinació docent, a més de les funcions de tutoria i de docència que siguin requerides per a l'aplicació del PEC i que siguin adequades a la seva preparació i experiència.	95,90%
Promoure la participació del professorat en activitats de formació permanent en funció de les necessitats derivades del PEC.	97,20%
Participar de les comissions d'observació i d'avaluació formativa de la pràctica docent establertes en el PEC.	93,20%

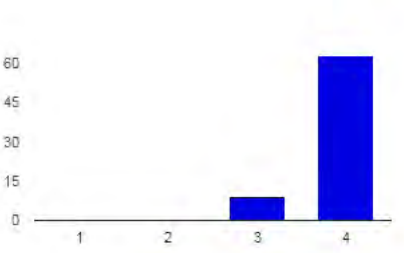
39. Correspon a la direcció de cada centre públic establir els elements organitzatius del centre determinats pel projecte educatiu i concretats en el projecte de direcció i, d'acord amb les competències dels òrgans de govern i participació, adoptar i impulsar mesures per millorar-ne l'estructura organitzativa, en el marc de les disposicions aplicables.



1	0	0%
2	1	1.4%
3	13	18.6%
4	56	80%

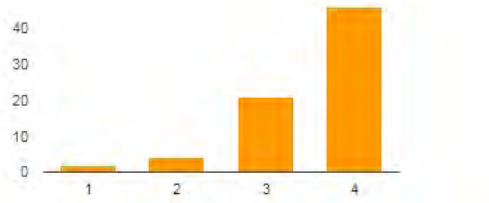
Organització del centre

40. En l'organització del centre s'han d'aplicar els principis d'eficàcia, eficiència, funcionament integrat, gestió descentralitzada, flexibilitat, participació de la comunitat educativa i compromís de les famílies en el procés educatiu.



1	0	0%
2	0	0%
3	9	12.5%
4	63	87.5%

41. Els centres han de poder intervenir directament en el procés de selecció de part del professorat per garantir-ne l'adequació al projecte educatiu de centre.

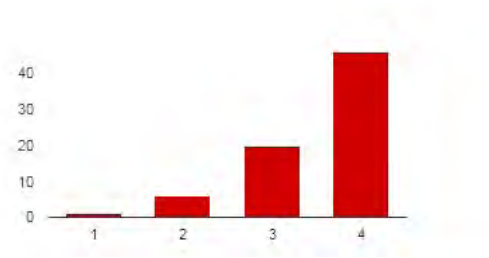


1	2	2.7%
2	4	5.5%
3	21	28.8%
4	46	63%

El 91,8% dels enquestats està d'acord amb aquesta afirmació, tot i que alguns d'ells la matisen afirmant que s'ha de fer amb propostes justificades pels equips directius i informat el consell escolar, de forma que sigui concordant amb els objectius i projectes del centre.

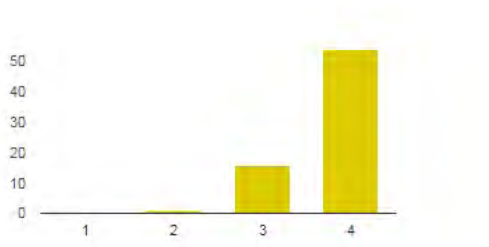
L'avaluació, eina de millora continuada

42. Tots els centres que constitueixen el sistema educatiu han d'estar subjectes a la supervisió curricular i a l'avaluació formativa dels resultats de l'alumnat, per mitjà d'avaluacions internes i externes per part de l'administració i del centre mateix.



1	1	1.4%
2	6	8.2%
3	20	27.4%
4	46	63%

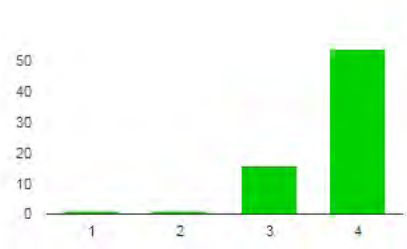
43. Els centres han d'adoptar progressivament una cultura d'investigació i de millora contínua que transfereixi responsabilitats a tots els nivells: directors, equips directius, cada professor, etc.



1	0	0%
2	1	1.4%
3	16	22.5%
4	54	76.1%

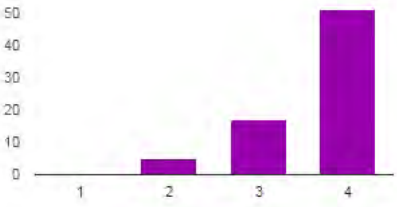
Es considera que paral·lelament a la responsabilitat s'ha d'establir un sistema de reconeixement de les tasques realitzades.

44. Qualsevol pla o programa d'actuació ha d'incloure la seva avaluació, que ha de ser sempre formativa, en el sentit de corregir les distorsions i carències de l'ensenyament i les de l'alumne mateix. Els resultats de l'avaluació externa han de retornar, necessàriament, als mateixos centres, amb l'objectiu d'elaborar propostes de millora.



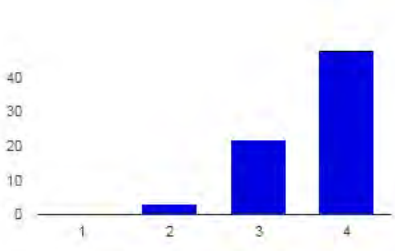
1	1	1.4%
2	1	1.4%
3	16	22.2%
4	54	75%

45. L'activitat avaluadora s'ha de concretar en modalitats d'avaluació interna, o autoavaluació, i en avaluació externa, i ha d'afectar els àmbits pedagògic, de gestió i d'organització, d'acord amb les especificitats de cada centre.



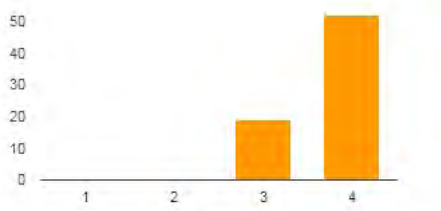
1	0	0%
2	5	6.8%
3	17	23.3%
4	51	69.9%

46. L'avaluació de resultats o de rendiments educatius d'un centre ha de tenir en compte la seva pràctica inclusiva i ha d'incorporar, entre d'altres elements, les avaluacions de les competències bàsiques assolides per l'alumnat; el resultat de les avaluacions externes de l'alumnat, especialment les referides al final de cada etapa educativa, i les dades relatives al context socioeducatiu i a l'abandonament escolar, i ha de tenir per finalitat contribuir a la millora de la qualitat del servei que presten els centres.



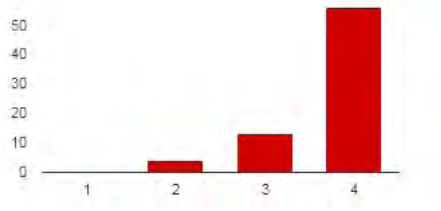
1	0	0%
2	3	4.1%
3	22	30.1%
4	48	65.8%

47. L'avaluació dels centres ha de tenir necessàriament en compte els indicadors de progrés establerts en el projecte educatiu del centre per al període considerat. Ha de tenir caràcter continu, formador i ha d'estar orientada a la millora.



1	0	0%
2	0	0%
3	19	26.8%
4	52	73.2%

48. Els indicadors de progrés que s'usin en l'avaluació han de fer referència a resultats, processos, recursos i condicions d'equitat i, en tot cas, s'han d'establir de manera contextualitzada a cada centre.



1	0	0%
2	4	5.5%
3	13	17.8%
4	56	76.7%

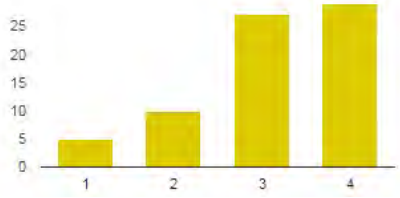
I no han de servir per fer classificacions de centres educatius.

49. L'avaluació d'un centre ha de permetre:

Revisar el projecte educatiu i les concrecions curriculars, així com aquells altres documents que defineixen l'estructura i l'organització del centre, així com el projecte de direcció.	98,60%
Substituir les persones que exerceixen òrgans unipersonals de govern i coordinació.	79,50%
Revisar l'acord de coresponsabilitat i els recursos addicionals assignats al centre.	93,10%
Obtenir, en els termes que s'estableixin, la qualificació de centre de referència educativa per a les pràctiques de formació inicial del professorat.	85,00%
Orientar la participació del professorat en activitats de formació permanent i d'actualització de les seves capacitats professionals.	89,10%
Aportar criteris per valorar els projectes de direcció.	87,70%

Alguns enquestats consideren que l'avaluació del centre no només ha de servir per avaluar els òrgans de govern i de coordinació, sinó també altres aspectes i membres de la comunitat educativa.

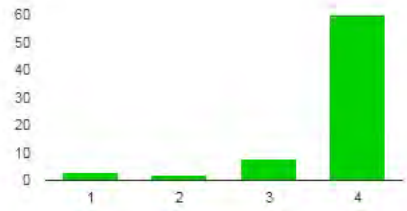
50. L'IAQSE ha de determinar, d'acord amb la inspecció d'educació, els models i protocols per dur a terme l'avaluació externa.



1	5	7%
2	10	14.1%
3	27	38%
4	29	40.8%

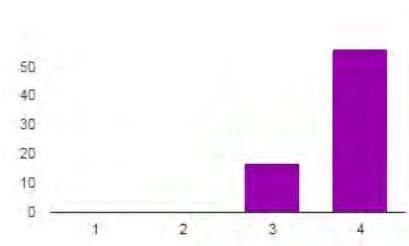
Una part dels enquestats considera que en aquesta definició de models i protocols per a l'avaluació externa s'ha de comptar amb l'opinió i la participació dels centres.

51. S'ha de garantir la independència i la professionalitat de l'IAQSE.



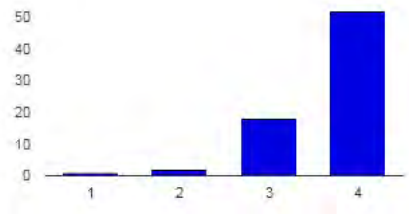
1	3	4.1%
2	2	2.7%
3	8	11%
4	60	82.2%

52. S'ha de definir un marc comú d'indicadors enfocat al seguiment de les mesures en favor de l'autonomia del centres.



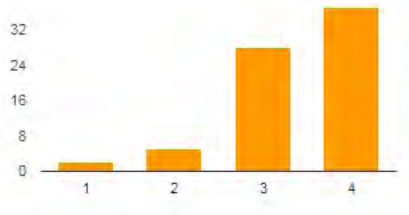
1	0	0%
2	0	0%
3	17	23.3%
4	56	76.7%

53. S'ha de definir un conjunt d'indicadors d'avaluació del sistema enfocats a l'èxit educatiu.



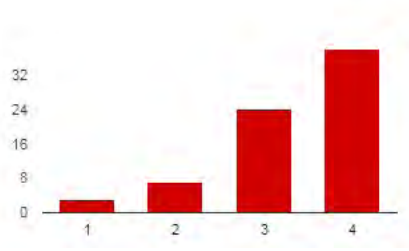
1	**1**	1.4%
2	**2**	2.7%
3	**18**	24.7%
4	**52**	71.2%

54. L'avaluació d'un centre ha de ser un referent a tenir en compte en l'avaluació de l'exercici de la funció directiva i de l'exercici de la funció docent al centre.



1	**2**	2.8%
2	**5**	6.9%
3	**28**	38.9%
4	**37**	51.4%

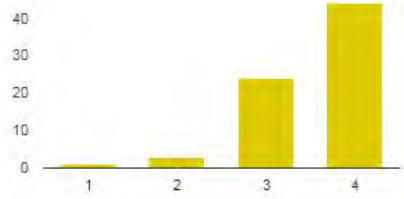
55. El resultat positiu de l'avaluació de l'exercici de la docència ha de tenir efectes sobre la carrera professional docent.



1	**3**	4.2%
2	**7**	9.7%
3	**24**	33.3%
4	**38**	52.8%

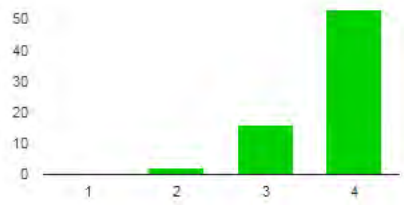
Una part dels participants en l'estudi considera que l'avaluació negativa també hauria de tenir conseqüències sobre la carrera del docent. Per altra banda, s'ha de garantir plenament la transparència en l'avaluació i considerar altres aspectes, a més dels resultats acadèmics dels alumnes.

56. Entre els factors que s'han de tenir en compte en l'avaluació de l'exercici de la funció directiva als centres públics s'hi ha d'incloure necessàriament el resultat de l'avaluació del centre i de l'aplicació del seu projecte de direcció.



1	1	1.4%
2	3	4.2%
3	24	33.3%
4	44	61.1%

57. La formació del professorat i les iniciatives innovadores s'han d'enfocar a les necessitats del projecte educatiu del centre.



1	0	0%
2	2	2.8%
3	16	22.5%
4	53	74.6%

4. TALIS 2013

Descripció formal de l'estudi

L'Estudi Internacional sobre l'Ensenyament i l'Aprenentatge (TALIS) (OCDE, 2014) recull dades comparables a nivell internacional sobre l'ambient escolar i les condicions de treball dels professors en centres de tot el món, amb l'objectiu de proporcionar informació vàlida, oportuna i comparable des del punt de vista dels professionals dels centres educatius per ajudar els països a revisar i definir polítiques que permetin el desenvolupament d'una professió docent d'alta qualitat.

L'anàlisi comparatiu entre països de TALIS permet als països mateixos identificar aquells que s'enfronten a reptes similars als seus i aprendre d'altres enfocaments polítics. L'estudi examina les formes en què es reconeix, valora i recompensa el treball dels professors i avalua el grau en què els docents perceben que es satisfan les seves necessitats de desenvolupament professional. L'estudi reconeix l'important paper del lideratge educatiu, examina el paper dels directors de centre i el suport que donen als seus professors.

Qui?

A nivell internacional, la població objectiu de TALIS està formada pel professorat d'educació secundària obligatòria i els directors dels principals centres educatius públics i privats. A cada país es va seleccionar a l'atzar per a l'estudi una mostra representativa de 200 directors de centre i de 20 docents de cada un d'aquests centres. Aproximadament 106.000 professors d'educació secundària obligatòria van respondre l'enquesta, els quals representen més de quatre milions de professors en més de trenta països i economies participants. A Espanya, 3.339 professors i 192 directors de 192 centres van completar els qüestionaris TALIS.

Com?

Experts en la matèria, el consorci d'investigació internacional i l'OCDE han desenvolupat un marc conceptual per a TALIS, amb la finalitat d'orientar el desenvolupament dels instruments de TALIS. El marc es basa en el concepte de les condicions eficaces per a l'ensenyament i l'aprenentatge i es troba disponible al web de TALIS **(http://www.oecd.org/centrodemexico/encuestainternacionalsobredocenciayaprendizajetalis.htm).**

Què?

TALIS va començar el 2008 en vint-i-quatre països i inicialment es va centrar en l'educació secundària obligatòria. TALIS 2013 ha inclòs ja més de trenta països i, encara que el focus principal es manté en els cursos inferiors de secundària, alguns països han optat també per incloure-hi els centres d'educació primària (6) i els centres d'educació secundària postobligatòria (10). A més, vuit països han optat per obtenir informació addicional per mitjà de l'enquesta als centres participants en PISA 2012 (entre ells, Espanya).

Anàlisi dels resultats TALIS

Aquest estudi, realitzat per Enric Prats per a la Fundació Bofill (Prats, 2014) no ens serveix per extreure conclusions per comunitats autònomes, atès que les dades estan agregades per a tot l'Estat. A Espanya s'han passat 3.000 enquestes.

Ha de quedar clar que TALIS és una enquesta d'opinió. No és una guia de bones pràctiques, ni una avaluació del professorat ni dels centres educatius.

Unes de les primeres conclusions que s'obtenen sobre el professorat:

El professorat treballa de manera aïllada: mostra poca inclinació al treball cooperatiu.

- No rep avaluació formal, ni rep evidències externes de la seva actuació ni de la seva eficàcia.
- Una bona part del professorat fa servir pràctiques docents actives, mostra el seu acord amb creences constructivistes i utilitza proves pròpies per avaluar.

- La major part del temps es dedica a activitats lectives però també un temps important al control de la classe.

- Participa molt en activitats de formació permanent, té un nivell alt d'estudis universitaris i ha rebut formació pedagògica específica.

- Es mostra altament satisfet pel que fa i no canviaria de feina, però se sent poc valorat per la societat.

Enric Prats es pregunta:

1. Sabem què hi passa a les aules? Són caixes negres?

2. Es tendeix a l'aïllament per rutina, per convicció o per força?

3. De què serviria tenir avaluacions del professorat? A qui servirien les avaluacions del professorat?

4. Respon a una moda l'alta inclinació per les pràctiques docents actives i les creences constructivistes?

5. Hi ha correspondència entre l'aïllament i l'ús d'avaluacions domèstiques?

6. Fins a quin punt pot resultar coherent defensar un enfocament actiu i constructivista en l'ensenyament i proposar avaluacions externes estandarditzades?

7. Més nivell d'estudis i formació del professorat incrementa els resultats acadèmics dels alumnes?

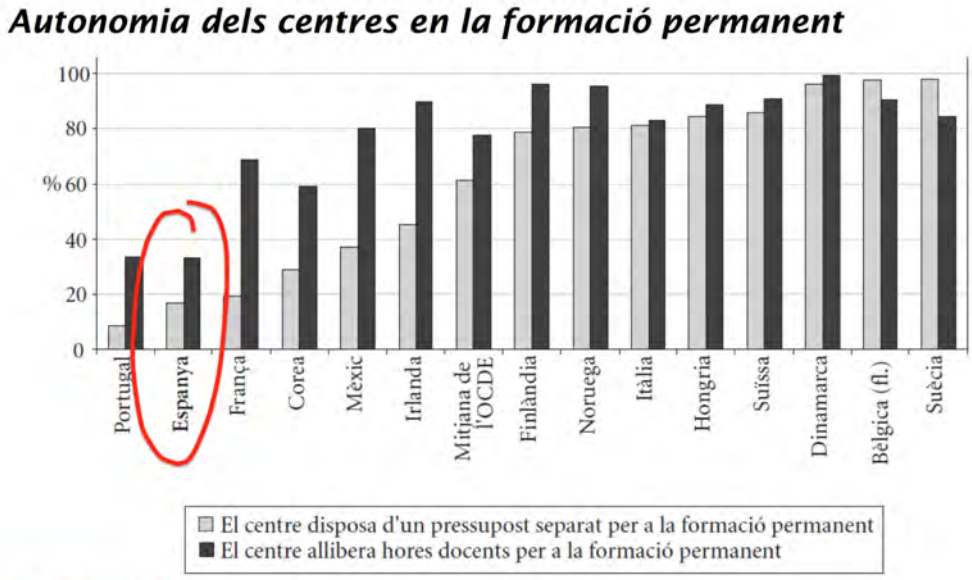
8. Hi pot haver relació entre la poca consideració social que percep el professorat i la precarització de les condicions laborals?

En aquest sentit és important recordar qui pren les decisions pel que fa al funcionament dels centres: un 15% des del govern central, un 25% aproximadament els centres i la resta les comunitats autònomes, atès que a Espanya l'administració local no té competències en educació.

Si ens centrem en la formació i el desenvolupament professional trobem unes dades descriptives que afirmen que hi ha alta participació en accions de formació; una creixent institucionalització dels plans de formació i allunyament de les universitats; una reducció important de pressupostos públics a la formació permanent; una manca d'una carrera professional del docent i manca de model de formació; poca atenció en la tria de qui fa la formació del professorat; una formació que està centrada en l'individu i menys en el col·lectiu, tot i que darrerament hi ha una creixent atenció al centre educatiu com a base de la formació.

Hauríem de passar d'un model transmissor i basat en l'entrenament al model de la pràctica reflexiva. De fet, arrosseguem una històrica manca de vinculació de la recerca amb la formació. És important

que avaluem la formació, la seva transferència i el seu impacte. Tenim manca de dades públiques sobre la formació. Dit això, segons TALIS, entre bona part del professorat espanyol les pràctiques actives d'ensenyament i les creences constructivistes gaudeixen de bona premsa.

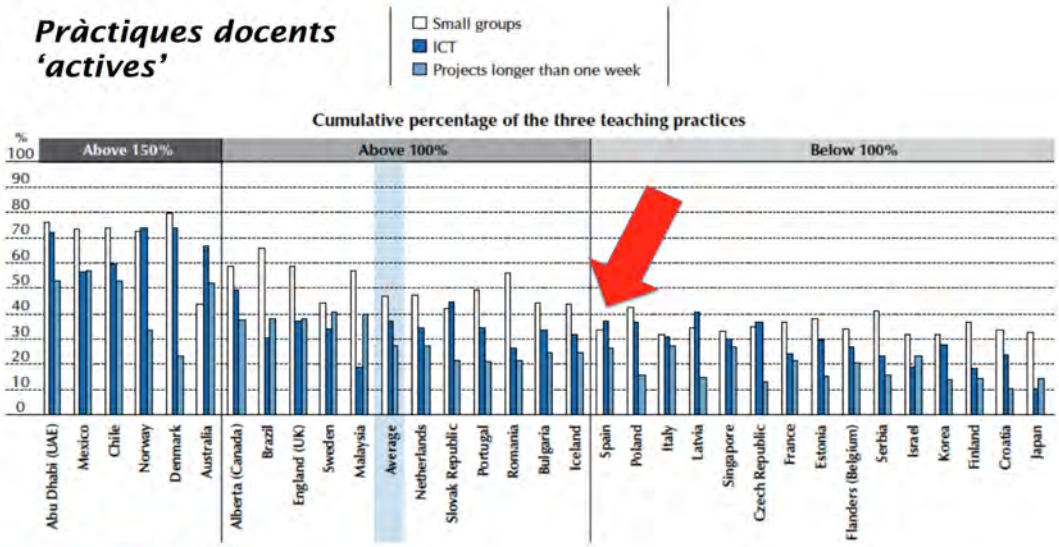


Font: Pedró, 2008

Ens trobem davant els següents interrogants entorn de la formació i el desenvolupament professional: com podem combatre la poca connexió entre la formació inicial i la formació permanent? Quines condicions afavoreixen i dificulten la posada en pràctica d'accions formatives de tipus cooperatiu? Fins a quin punt seria interessant dissenyar programes d'intercanvi, d'observació d'altres col·legues o de visites a altres escoles? Quins inconvenients i avantatges tenen els sistemes d'acompanyament o tutoria entre iguals per acollir el professorat novell, el de recent incorporació als centres educatius o el professorat que pugui tenir avaluacions poc favorables?

Tot i que, en general, la relació entre el professorat i l'alumnat és satisfactòria, TALIS afirma que el 30% del professorat perd molt de temps per les interrupcions de classe i que hi ha una vinculació entre el clima a l'aula i els resultats acadèmics dels alumnes. Sabem que aquest mateix professorat és el que es manifesta més necessitat de rebre formació.

Arribats a aquest punt ens demanem: quines repercussions té l'hermetisme del professorat en la qualitat de l'educació i com podríem revertir aquesta situació? Què cal canviar per afavorir un clima cooperatiu de treball entre l'equip docent i aconseguir uns claustres útils i eficaços? Quines condicions actuals afavoreixen i impedeixen l'aprenentatge centrat en l'alumne? Com es pot incrementar el compromís del professorat en aquest procés?



Font: OCDE, 2014

TALIS ens mostra que hi ha un decalatge important entre el prestigi social que percep el professorat, el que considera que hauria de tenir i el que li dóna la societat. El professorat se sent mitjanament satisfet amb la professió (44%). Segons TALIS, el 80% la tornaria a triar. En canvi, la manca de carrera professional i de possibilitats de progressió salarial és un motiu especial d'insatisfacció entre el professorat.

Amb la feina en concret, se sent poc satisfet amb l'activitat docent feta a l'aula i amb les condicions materials de la docència. Hi ha una autopercepció alta de la valoració que en fan l'alumnat i les famílies. En canvi, no es disposen de dades sobre observacions directes, avaluacions formals o enquestes de satisfacció de l'alumnat i de les famílies.

Més encara. Hi ha una dada que Enric Prats destaca amb vehemència. Els tutors consideren que la societat hauria de valorar la tasca que fan amb un 4,5 de 5 i, si se'ls demana quina és la valoració que se'ls dóna creuen que es de 2,3. Quin prestigi els dóna la societat? Doncs un 3,7. Aquest decalatge, aquesta diferència de percepció ens ha de fer pensar!

Per què el professorat mostra resistència a ser avaluat? Quins resultats perversos pot tenir una avaluació centrada en resultats acadèmics? Quins altres indicadors caldria establir per avaluar el professorat? Qui hauria d'avaluar-lo? Quines repercussions pràctiques ha de tenir l'avaluació del professorat? Seria prudent vincular avaluació i salari, o avaluació i estabilitat laboral? Com podem incrementar el reconeixement del professorat que innova i du a terme pràctiques educatives de qualitat?

El que sembla clar és que manca cultura de treball en equip, no es recompensa la innovació, no té cap incentiu. En canvi, la formació hauria d'estar lligada al treball en equip des de les primeres

etapes professionals, caldria incentivar el compromís del professorat amb els processos de *feedback* entre ells mateixos, la qual cosa retroalimenta la pròpia formació. L'avaluació s'ha de fer en un clima de confiança i no per establir rànquings, s'ha de flexibilitzar, evitar les classificacions entre bons i dolents i avaluar el procés de la formació, no només el resultat.

Vegem com queden descrits els canvis necessaris pel professorat al resum de l'*Informe Talis* 2013 per a Espanya (OECD, 2014a):

«En España los docentes reciben poco apoyo para su desarrollo profesional. Cuatro de cada cinco profesores están de acuerdo o muy de acuerdo en que no se les dan facilidades o incentivos para que participen en actividades de desarrollo profesional (el promedio de TALIS es del 48%)... El desarrollo profesional relevante para el profesorado es relativamente raro.

»Aproximadamente dos de cada tres docentes (61%) estén de acuerdo o muy de acuerdo en que no se ofrece DP relevante (el promedio TALIS es 39%)».

Pel que fa el lideratge, TALIS parla de dos tipus: el compartit i l'instruccional. El primer posa l'accent en la capacitat de compartir el lideratge, les responsabilitats i la capacitat de decidir: el segon se centra en l'aprenentatge de l'alumne. Els bons líders d'escola han d'animar el professorat a formar-se i a col·laborar. Pels que responen a l'enquesta de TALIS, queda clar que és molt poc habitual l'observació a l'aula. Una de les raons és que no reben formació de com ser bons líders.

De l'informe per Espanya esmentat podem reproduir:

«Los directores consideran que los centros tienen poca autonomía. Sólo el 33% de los docentes trabaja en centros donde el director indica que hay una considerable responsabilidad en la toma de decisiones sobre los contenidos del curso (TALIS 65%)... Más del 40% de los directores en España indica que nunca ha recibido preparación específica para llevar a cabo liderazgo educativo (el promedio en TALIS es 22%)».

Es constata també que els mestres que participen en activitats col·laboratives tenen més satisfacció laboral, més sensació d'autoeficiència. Els ingredients d'escoles amb mestres feliços són que es troben en un entorn col·laboratiu promogut per un bon líder (instruccional i compartit), en el qual reben *feedback* i participen en les decisions que es prenen dins l'escola.

TALIS Informe espanyol. Anàlisi secundària

A continuació reproduïm algunes parts de l'anàlisi feta de l'Informe TALIS per alguns autors espanyols. En bona part ens basarem en el recull fet al pròleg per J. A. Marina (OCDE, 2014b, p. 3).

Marina comença i acaba la seva visió crítica de l'Informe recordant unes paraules de Kristen Weatherby, responsable de la present edició de TALIS, i en primer lloc ens recorda que Weatherby esmentava en una entrevista la gran preocupació de tots els docents, perquè «els nostres sistemes educatius no aconsegueixen encara seguir el ritme frenètic del món que ens envolta», com la raó principal per fer

l'informe. És ben sabut que la importància del docent és reconeguda en totes les investigacions i els professionals de l'educació hem de donar-li una importància prioritària, perquè és l'únic factor que depèn directament de nosaltres. Un bon professor sempre pot millorar la qualitat de la seva aula.

Al final del pròleg J. A. Marina torna a esmentar l'entrevista en què Kristen Weatherby reconeix el següent: «Uno de los aspectos más difíciles de analizar con una encuesta como TALIS es entender lo que los profesores están realmente haciendo en el aula. Por ello, la OCDE prevé iniciar un estudio con vídeos de las prácticas docentes para acompañar la encuesta TALIS. A través de este estudio, se recogerán vídeos con observaciones sobre la enseñanza en el aula y se analizarán junto con entrevistas a profesores y estudiantes, datos de evaluación de los alumnos y otros elementos (tales como la programación de aula, los trabajos de clase) que vamos a recoger de las aulas participantes. Con todo esto esperamos ser capaces de ver la relación entre diferentes metodologías de enseñanza y el rendimiento de los estudiantes, y proporcionar un perfil de las prácticas de enseñanza eficaces del cual países, centros educativos y profesores puedan aprender.»

Marina no es priva de mostrar-se crític i sentencia: «No se puede decir que hayan sido muy rápidos en comprender lo obvio. Pero más vale tarde que nunca.»

La veritat és que, per a qui llegeixi aquest «Informe Secundario», no és d'estranyar aquesta conclusió. Tots els autors que hi participen esmenten reiteradament que l'estudi TALIS té una important limitació:

«Se basa solo en las opiniones de profesores y de directores de centros sobre la situación educativa, la profesión docente, la eficacia pedagógica, su satisfacción laboral. Sus respuestas son inevitablemente subjetivas. No se ha buscado la correlación con evaluaciones objetivas de los resultados. Por eso algunas de las conclusiones de este estudio son, cuando menos, peregrinas. Por poner un ejemplo, en Finlandia, donde más del 70% del profesorado declara haber recibido formación en contenidos, pedagogía y prácticas docentes, resulta que más del 30% de los profesores informa no sentirse bien preparado para trasladar esos aspectos a su trabajo en las aulas; mientras que por ejemplo en España, donde más de la mitad de los docentes no ha recibido esa formación, más del 90% de los profesores declaran sentirse bien preparados en esos aspectos de su trabajo docente.»

Així i tot, Marina considera que aquesta limitació no impedeix reconèixer que TALIS ens proporciona gran quantitat de dades sobre diversos aspectes importants per comprendre la situació real del docent de secundària:

- El lideratge escolar, que inclou nous indicadors sobre lideratge compartit.

- La quantitat i tipus de desenvolupament professional disponible per al professorat, així com les seves necessitats i dificultats per accedir a la formació. En aquest apartat s'inclouen nous indicadors sobre la formació inicial del professorat.

- La valoració del treball del professorat en els centres i la forma i la naturalesa de la informació que reben d'aquesta valoració, així com l'ús dels resultats d'aquests processos per recompensar i formar el professorat.

- Els diferents tipus de pràctiques docents, activitats, opinions i actituds que hi ha en els països participants, que inclouen nous indicadors sobre les pràctiques d'autoavaluació dels alumnes.

- L'autoeficàcia del docent, la satisfacció en el treball i el clima escolar.

Marina resumeix, a partir d'aquestes dades, que els estudis recollits en l'informe secundari han aprofundit en alguns aspectes. En destacarem alguns, com ara «els factors determinants de l'autoeficàcia docent en els països de la Unió Europea» dels autors, Inmaculada Egido, Esther López-Martín, Jesús Manso i Javier M. Valle.

El concepte d'autoeficàcia, és a dir, la idea que algú té sobre la seva pròpia competència per resoldre problemes amb una tasca està directament relacionat amb l'exercici. Es pot considerar, doncs, un predictor del seu comportament. En això resideix la seva importància. Nombrosos estudis confirmen que una major autoeficàcia dels professors repercuteix positivament en el rendiment dels estudiants. Els autors es pregunten: quins aspectes relatius a l'exercici professional docent es poden considerar determinants del nivell d'autoeficàcia percebuda pel professorat? L'efecte d'aquests determinants presenta un comportament similar en els diferents països considerats?

Els autors es queixen d'un aspecte ja comentat. «La relación entre auto-eficacia y rendimiento no ha podido ser estudiada… Puesto que el sentimiento de autoeficacia influye positivamente en la acción docente, lo más interesante de la investigación es descubrir cuales son los factores que favorecen ese sentimiento, para intentar fortalecerlos. Parece ser que, con independencia del país que se trate, pesa significativamente y de manera positiva en la auto-eficacia docente el hecho de cooperar con otros profesores, implicar a los estudiantes en su proceso de evaluación, generar un buen clima en el aula y tener unas creencias pedagógicas más cercanas al constructivismo».

Com la majoria dels seus col·legues europeus, els professors espanyols semblen veure's més afectats, a l'hora de valorar la seva eficàcia docent, per elements que tenen a veure amb el seu comportament professional que per factors institucionals del centre o contextuals de la conjuntura. En el cas espanyol, tres elements presenten una significació molt destacada: la cooperació amb altres col·legues, la formació pedagògica i la implicació dels alumnes amb el seu propi aprenentatge. Podria apuntar-se que la formació permanent es converteix per als professors espanyols en una «pedra de toc» per sentir-se eficaços. Potser el nostre model de formació inicial del professorat de secundària justifica aquesta manera de percebre aquesta qüestió.

María José Fernández Díaz, Jesús Miguel Rodríguez Mantilla i Angélica Martínez Zarzuelo (OECD, 2014b, p. 39), estudien la «práctica docente basada en el estudio TALIS 2013». Tot i les limitacions de la informació, en una part de seu article, pretenen fer una aproximació a la relació entre els resultats en la pràctica docent del professorat de cada país i el rendiment que han assolit en PISA 2012. Recordem que abans hem apuntat que Espanya fou un dels vuit països en què per fer l'estudi es triaren centres que havien passat les proves PISA el 2012. Conclouen:

«Los estudios comparativos basados exclusivamente en análisis descriptivos parecen evidenciar una falta de relación entre la práctica docente de los profesores de los países participantes en

TALIS 2013 y el rendimiento del alumnado de esos mismos países en PISA 2012. Se detectan incluso casos absolutamente contrapuestos en ambos sentidos, como sucede con Japón y Corea, entre otros países, con alto rendimiento en PISA y últimos lugares en práctica docente. Por el contrario existen casos como México que se encuentran ocupando uno de los primeros lugares en práctica docente frente a los últimos en rendimiento. Estas conclusiones quedan avaladas por los resultados en anteriores análisis, donde el rendimiento en PISA 2012 en cada una de las tres áreas evaluadas no es un predictor significativo a nivel de país de la práctica docente.

»Igualmente, y de forma consistente, se deduce de los resultados y conclusiones de los análisis cluster realizados ya que países que se encuentran en el perfil caracterizado, en general, como el de nivel más alto en práctica docente no se corresponden con los que obtienen mejor rendimiento (México, Singapur, etc.) y a la inversa, como Corea.

»Estas evidencias llevan a plantear algunas cuestiones, siendo conscientes de las limitaciones ya reiteradamente señaladas. Así, en primer lugar hay que tener presente que la práctica docente analizada es valorada única y exclusivamente a través de las percepciones de los propios profesores, con los consiguientes riesgos de autocomplacencia que esto puede conllevar. No existe ninguna otra fuente de información de contraste o que complemente la obtenida.

»Por otra parte, podría plantearse hasta qué punto el modelo subyacente a la elaboración del cuestionario permite tener en cuenta las diferencias de modelo existente en países con culturas muy diferentes. Así, algunas características de los enfoques metodológicos son claramente distintas a las que merecen la más alta valoración en el cuestionario, e incluso algunos aspectos han podido no reflejarse en el mismo, siendo algunos de ellos países con un alto rendimiento en PISA.

»Por todo lo anteriormente expuesto, sería deseable profundizar en estos resultados y en aquellos que se puedan derivar de otros estudios con la misma base de datos, para ir introduciendo mejoras de los propios procesos evaluativos y avanzando en los objetivos, reconociendo, no obstante, el valor innegable para la comunidad internacional y para cada país en particular, de lo que hasta el momento se ha realizado.»

En l'informe esmentat, Mariano Fernández Enguita estudia la implantació de les TIC a l'escola (OECD, 2014b, p. 77). També troba a faltar l'homogeneïtat de dades, que intenta pal·liar posant en relació els resultats de TALIS amb els d'ESSIE (European Survey of Schools: ICT and Education). Segons l'autor, la utilització de les TIC en els centres no té l'èxit esperat, excepte en tasques d'administració i apunta aquests possibles factors: «la falta de infraestructuras informáticas, la falta de formación del profesorado, o la insuficiencia de estrategias específicas que integren en uso de las TIC en un proyecto educativo que permita los profesores moverse con más confianza en el nuevo entorno… Reiteradamente se ha señalado —escribe Fernández Enguita— la excesiva tendencia, tanto de la formación permanente del profesorado en las TIC como de la utilización de éstas por aquél en su trabajo y en el aula, a concentrarse en competencias puramente instrumentales y de alcance limitado».

Així mateix, ha trobat un convidat sorpresa a l'hora de tractar aquest tema, la funció directiva, especialment si aquesta no s'exerceix des de la perspectiva gerencial sinó de lideratge pedagògic:

«En definitiva, la fortaleza de la función directiva permite predecir, y tal vez explicar, la frecuencia de uso en el aula de las tecnologías de la información y comunicación mejor de lo que lo hacen los factores mas comúnmente aducidos (equipamiento, formación…)».

L'autor ens dóna més exemples de perquè els estudis fets a partir de percepcions tenen les seves limitacions. Això diu sobre l'ús de les TIC, segons el que perceben els professors o els alumnes:

«Lo segundo (que se observa), de nuevo al igual que para la infraestructura, es el desfase entre el uso que declaran los profesores y el que declaran los alumnos, con la percepción de estos situada, de nuevo, muy por debajo de la de aquellos. No sólo eso sino que la asociación, que es considerada positiva, aunque muy ligeramente, entre los profesores, es percibida como negativa, y algo más claramente, por los alumnos».

«Pensamiento reflexivo e investigador en Educación» es el títol de l'article escrit per Samuel Fernández Fernández, Miguel Arias Blanco, Rubén Fernández Alonso, Marcelino Fernández-Raigoso Castaño i Joaquín Burguera Condon (OECD, 2014b, p. 105).

El concepte de «pensament reflexiu», atribuït a Dewey, es descriu com un processament d'idees que l'educació s'hauria d'esforçar a conrear, i s'ha desenvolupat en forma de taxonomia de quatre escales (Kembera et al., 2008): acció habitual o no reflexiva, comprensió, reflexió i reflexió crítica. John Dewey, en els passats anys 30 del segle XX, exposava el seu enfocament del professorat com professionals reflexius, a més de la necessitat de construir la teoria des de la pràctica.

El 2009, Cochran-Smith i Lyttle descrigueren dos tipus de professorat investigador, el conceptual i l'empíric. El primer és teòric i treballa amb anàlisis interpretatives; el segon explora i analitza dades, però tots dos es mostren reflexius, analítics i crítics en els seus ensenyaments i, també, més oberts al seu desenvolupament professional. Aquesta caracterització apunta cap a la importància del perfil professional que anomenem de professorat investigador, indagador o reflexiu.

Els autors conclouen que:

«Para el caso de España, los análisis efectuados confirman la adecuación del constructo "Desarrollo profesional reflexivo", definido a partir de las siguientes características de la formación realizada en el último año: aprendizaje conjunto e investigación con otros profesores, métodos activos de aprendizaje, participación con compañeros del propio centro o materia y duración de los periodos formativos. Las respuestas del profesorado español permite identificar tres categorías en el índice DPR: sin ajuste al perfil, con algunas evidencias de ajuste y ajustado al perfil. Los datos indican que el "Desarrollo profesional reflexivo" es minoritario. Aunque un porcentaje importante de docentes participa en actividades de formación con algunos rasgos propios del desarrollo reflexivo, las posibilidades de mejora se hacen evidentes, tanto en este grupo, como en el de aquellos que no tienen ningún ajuste al perfil y que representan a casi un tercio del profesorado…

»Los resultados obtenidos nos permiten concluir que el índice de "Desarrollo profesional reflexivo" resulta adecuado para el establecimiento de perfiles de profesorado cuyas diferentes características inciden en la efectividad de los procesos educativos y a partir de los cuales se

pueden desarrollar propuestas que modifiquen los actuales modelos de formación inicial y permanente de los docentes en España».

El model ideal en el qual es pot desenvolupar el professorat reflexiu i investigador ha de menester la col·laboració i cooperació dels docents en un projecte de centre al qual dediquen el seu temps professional i en el qual participin de forma responsable en les decisions organitzatives.

Per no allargar-nos, just farem un petit esment al que diu l'Informe sobre les direccions i el lideratge escolar.

Antonio Sans Martín, Joan Guàrdia Olmos, Xavier M. Triadó Ivern i Valeska Cabrera Cuadros a l'article «Las europas de la educación. Semblanzas y diferencias en las características del liderazgo a partir del informe TALIS» (OECD, 2014b, p. 221) exposen que en l'informe s'escullen els dos tipus d'estil de lideratge més significatius en relació amb els centres educatius, definits com lideratge distributiu i lideratge instruccional. A Europa trobem països amb un o altre estil, mentre que als centres espanyols (no són els únics) es dóna un comportament intermedi.

És interessant apuntar el parer de M. Fernández Enguita, el qual, tot i parlar de les TIC, sosté que les dades generals de TALIS ens han permès accedir a una rica informació sobre els estils d'organització i direcció dels centres.

Aconsellem la lectura de la part referida als directors de l'informe espanyol, en la qual es troben nombroses taules comparatives entre els països europeus.

5. DICTAMEN DEL CONSELL ECONÒMIC I SOCIAL SOBRE L'EFICÀCIA DEL SISTEMA EDUCATIU A LES ILLES BALEARS (2009)

La nostra intenció, reunint alguns brevíssims aspectes recollits en aquest Dictamen (CES, 2009), és posar en evidencia la manca de rigor a l'hora d'abordar allò que necessita el nostre sistema, atès que aquest estudi ha passat totalment desapercebut, tot i provenir de les més altes instàncies i estar fet amb les més elevades expectatives.

Una part del Dictamen prové de les respostes a una enquesta que es va passar a professors i directors de centres, que comença a la pàgina 78. Reproduïm unes quantes observacions fetes pels autors a partir de les respostes.

Direccions dels centres (CES, 2009, p. 83)

«Les responsabilitats de la direcció dels centres són molt diverses i rellevants per a la dinàmica general dels centres. Els factors que s'han estudiat són alguns dels més destacats (taules 26 a 42).

»Com es pot observar, hi ha un conjunt d'activitats genèriques que són les que ocupen la majoria del temps dels directors ("atendre les necessitats" i "resoldre els conflictes"), però després hi ha

una sèrie d'activitats de coordinació ("coordinació de l'acció docent", "coordinar l'equip directiu", etc.) i altres de direcció educativa ("atenció a la diversitat", "atenció als nous professors i alumnes") i altres diverses. En els centres concertats són més rellevants les funcions de direcció administrativa ("instal·lacions", "gestió de recursos humans", etc.), relacionades amb el funcionament com a empresa del centre.

»En qualsevol cas, **hi ha tasques molt poc desenvolupades** com ara la col·laboració amb entitats exteriors i, **especialment, l'estímul per a la formació del professorat**, reconeguda com un dret i un deure del professorat en la legislació educativa vigent».

Formació del professorat de secundària (CES, 2009, p. 91)

«On no han donat els resultats esperats les accions formatives és en les adaptacions curriculars, la renovació dels recursos metodològics (mediació, noves eines didàctiques, etc.), així com en la capacitació per a la investigació en la pràctica. Aquestes tres temàtiques s'han considerat molt necessàries, però encara no correctament enfocades per part dels agents formatius.

»En els països de l'OCDE, els centres tenen un alt grau d'autonomia en relació als recursos econòmics i disponibilitat d'hores de formació, la qual cosa comporta més responsabilitat i més capacitat de decidir quina formació es rep i sota quin format i condicions. Espanya i Portugal són l'excepció d'aquesta regla».

Metodologia docent (CES, 2009, p. 93)

«La metodologia docent no és la mateixa segons les matèries, però una anàlisi de conjunt sobre les metodologies d'aula permet treure una sèrie de conclusions significatives. (Taules 35 a 49). Les metodologies més freqüents es centren en treballs participatius, de forma destacada la metodologia d'explicació amb intervencions dels alumnes (85,7% la fan servir de forma molt freqüent), seguida de les metodologies per facilitar la integració dels continguts (continguts de la vida quotidiana, resolució de problemes pràctics). No hi ha diferències significatives per tipus de centre, però sí per illes».

Estudi internacional sobre eficàcia escolar (ISTOF) (Reynolds, 2013)

Per acabar aquesta part volem recordar les conclusions a què va arribar aquest estudi aplicat a algunes escoles de Mallorca. Aquest estudi fou el resultat d'un conveni entre la Universitat de les Illes Balears (Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació) i l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (IAQSE) de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats del Govern de les Illes Balears.

La raó és que, atès que provenen de l'observació a l'aula, suposen un contrapunt a les conclusions obtingudes a partir d'enquestes.

Reproduïm una petita introducció i alguna de les conclusions.

«Se recomienda que las autoridades educativas exploren y generen mecanismos (jornadas, redes…) para difundir los buenos ejemplos, las innovaciones y las buenas prácticas dentro y entre las escuelas.

»Se recomienda que las autoridades educativas reflexionen sobre cómo reducir la variabilidad tan evidente entre los profesores dentro y entre las escuelas, por medio de métodos cara a cara (de observación compartida) y potenciando las condiciones necesarias para que las escuelas establezcan las bases desde donde abordar el tema.

»Se recomienda que la Administración educativa apueste por "métodos de enseñanza avanzados" que podrían ser utilizados para actualizar y revisar la metodología básica de la enseñanza que se utiliza en las escuelas de Mallorca.

»Se recomienda que las autoridades educativas consideren avanzar hacia una fórmula de distribución de recursos basada más en "necesidades de centro", y lejos de una fórmula de financiación "centrada en el déficit" con el fin de tratar de atender la variabilidad social, económica y cultural presente en las escuelas».

6. CONCLUSIONS

Els estudis basats exclusivament en les opinions de professors i directors com els ja esmentats o el que més modestament presentem en aquest article, i que fan referència a qüestions com la situació educativa, la professió docent o l'eficàcia pedagògica són, com ja s'ha dit, inevitablement subjectius, ja que no cerquen la correlació amb avaluacions objectives dels resultats i no permeten conèixer el que al cap i a la fi és el més significatiu del procés d'ensenyament-aprenentatge, que és saber què passa exactament dins les aules.

Malgrat aquestes limitacions, aquests estudis poden proporcionar gran quantitat d'informació sobre diversos aspectes importants, com la percepció que tenen directors i docents sobre qüestions relacionades amb la situació actual dels centres educatius pel que fa al desenvolupament de l'autonomia dels centres, o sobre les mesures que caldria implementar per arribar on pensem que hauríem de ser, pel que fa a les dimensions d'aquesta autonomia, el currículum, el paper de l'administració, els projectes de centre, la formació del professorat i la seva coordinació, les direccions i el lideratge educatiu, l'organització dels centres o l'avaluació com una eina de millora continuada.

A partir d'aquestes premisses es presenten a continuació les conclusions més significatives sobre aquests aspectes, obtingudes de l'anàlisi de les respostes als qüestionaris:

On som?

1. Els projectes educatius de centre

La major part dels centres compten amb un projecte educatiu actualitzat, però no sempre el projecte de direcció hi està integrat, cosa que pot suposar una desconnexió entre aquest i el

PEC i, sobretot, que el projecte educatiu no sigui un element veritablement vertebrador de la tasca educativa al centre.

Per altra banda, la falta d'estabilitat normativa, la inestabilitat de la plantilla o que una part de la plantilla no integri els projectes de centre en la seva tasca educativa dificulten la cohesió del treball del professorat entorn d'un projecte compartit.

2. El professorat: formació, coordinació, implicació...

Les expectatives del professorat sobre allò que l'alumnat pot assolir constitueixen un dels aspectes clau, segons la majoria d'estudis, per a la millora dels resultats dels alumnes, i en aquest cas una part no majoritària, però significativa, del professorat està convençuda que fa tot el que pot i no se sent responsable dels mals resultats de l'alumnat, o considera que es troben excessivament condicionats per l'entorn i per la problemàtica social, familiar i econòmica de les famílies, i infravaloren les seves possibilitats d'intervenció.

En general, el nivell d'implicació del professorat en les classes és elevat, tot i que una part també significativa no té una disposició favorable a la innovació educativa, i en ocasions s'abusa de metodologies molt tradicionals, perquè es considera que «sempre ens han donat bons resultats».

Pel que fa al nivell de coordinació entre el professorat de distintes matèries d'un mateix curs o cicle, en molts casos no és l'adequat, situació que es dóna de forma més acusada en l'educació secundària.

De la resposta que es dóna a les enquestes el que podem inferir és que el professorat considera que té una bona coordinació dins l'equip docent i dins el departament i, en canvi, no a nivell interdisciplinari.

Un tema encara més greu, atès el to general autocomplaent de les respostes, és la resposta a la pregunta 27 de si es treballa i avalua per competències.

En relació amb la formació del professorat, en general aquesta no respon a les necessitats dels projectes de centre.

3. L'equip directiu

Es constata una marcada manca d'oportunitats de formació i actualització dels equips directius, tant pel que fa a la tasca directiva com pedagògica.

Malgrat això, en la majoria dels casos els equips directius lideren, fomenten o recolzen la innovació als centres, estan compromesos amb l'ensenyament i centren els seus esforços a crear les condicions per a l'aprenentatge de l'alumnat.

En general, els equips directius fomenten la formació i el creixement professional del professorat al voltant d'una visió centrada en l'aprenentatge de l'alumnat, malgrat les dificultats derivades de la inestabilitat de les plantilles i les minses possibilitats d'intervenció en aquest àmbit.

Sorprèn, per ventura, que a les enquestes surti que els equips directius es consideren prou ben formats quan la realitat obtinguda a partir d'altres fonts no corrobora aquesta afirmació.

4. L'administració educativa

Actualment, l'administració no afavoreix l'estabilitat i la continuïtat dels projectes educatius de centre, fet que es veu agreujat per la seva pròpia inestabilitat, ja que necessita una professionalització en els càrrecs de gestió.

Per altra banda, no incentiva ni facilita els processos d'innovació, que es veuen dificultats per excessius canvis de normativa i per la seva rigidesa.

5. Les famílies

Pel que fa al nivell d'implicació de les famílies en la vida escolar dels seus fills, està directament relacionada amb la diversitat de col·lectius socials i amb el seu capital cultural, i disminueix a mesura que l'alumnat es fa gran.

6. El centre: clima de convivència i de treball, expectatives sobre els aprenentatges de l'alumnat, cultura de centre, l'avaluació del centre...

Els centres no disposen en molts casos de la plantilla de professorat adient per donar estabilitat i continuïtat als projectes d'innovació i de millora que es plantegen, ja sigui perquè aquesta no és prou estable, per la dificultat de perfilar adequadament places de professorat, per retenir professorat no definitiu implicat en aquests projectes, o per l'escassa implicació, en alguns casos, del professorat amb destí definitiu al centre.

En general, als centres hi ha un ambient ordenat que afavoreix els processos d'aprenentatge, tot i que sovint manca debat pedagògic; a més, en general, el clima de convivència afavoreix el procés d'aprenentatge.

En els distints estaments escolars (docents, famílies, alumnat) s'assumeix que l'objectiu principal del centre és tenir un fort sentiment d'èxit educatiu per a tot l'alumnat, tot i que aquest sentiment no és uniforme, i hi ha altes expectatives sobre el que l'alumnat pot assolir amb ajuda del professorat i les famílies, així com fortes rutines escolars que faciliten els processos d'aprenentatge.

En general, es fa un seguiment acurat i constant del progrés de l'alumnat, però en ocasions caldria posar esforçar-se més per trobar solucions quan el seguiment dóna registres negatius i enfocar el procés vers l'avaluació per competències.

Pel que fa a la metodologia d'ensenyament i aprenentatge, es detecta un interès creixent als centres pel treball interdisciplinari per competències i cooperatiu, però aquestes iniciatives no estan sistematitzades i falta formació per al professorat, que treballa majoritàriament de forma poc coordinada o aïllada i amb una excessiva variabilitat metodològica. En aquest sentit, destaca l'elevada proporció de centres que no compten amb un pla anual de formació del professorat.

Es constata que de forma majoritària els centres no participen de forma regular en xarxes d'aprenentatge i no intercanvien bones pràctiques, la qual cosa incideix en el treball aïllat i es desaprofiten possibles sinergies o la compartició de metodologies innovadores.

Els professors i directors no solen entrar a les classes d'altres professors per observar-ne el desenvolupament, sovint per la reticència dels claustres, que ho veuen com una forma de control i de manca de confiança. Malgrat això, alguns centres comencen a plantejar-s'ho de forma més o menys tímida, mitjançant l'elaboració de protocols d'observació entre professors voluntaris. Les respostes van en la línia del que apunten informes internacionals, com TALIS (OECD, 2014a).

Tot i que els resultats acadèmics es revisen amb freqüència, en molts casos es tracta d'una formalitat que no incorpora un procés sistemàtic que permeti introduir millores efectives i que dificulta la presa d'iniciatives que suposin autoavaluació o l'adopció de mesures relacionades amb la revisió de les programacions (objectius, continguts, criteris d'avaluació i de qualificació, metodologia...) o de coordinació i/o col·laboració entre distints departaments o cicles.

On volem ser. Mesures que cal implementar per arribar-hi

1. Dimensions i abast de l'autonomia de centres (pedagògica, organitzativa, de gestió)

Tot i que hi ha coincidència sobre la importància dels distints àmbits de l'autonomia de centres (pedagògic, organitzatiu i de gestió de recursos humans i materials) que possibiliten que es doni una resposta adequada a les necessitats de l'alumnat, es destaca la importància de la gestió de recursos humans, en relació amb la qual s'haurien de vertebrar els mecanismes de control oportuns.

L'autonomia de centres ha de ser compartida i distribuïda, però liderada i coordinada per l'equip directiu i ha d'estar enfocada a l'optimització de la gestió dels recursos, a la millora de l'organització interna i als resultats educatius. Els programes han d'incloure els objectius a assolir i els indicadors que evidenciïn l'èxit educatiu.

L'autonomia pedagògica i curricular ha de comportar la incorporació d'objectius addicionals i l'adopció de mesures organitzatives i de gestió específiques, que podran afectar variables com l'ús del temps i dels espais, l'agrupament de l'alumnat i els criteris d'assignació de docència al professorat, l'ús dels recursos didàctics i la formació del professorat.

Així mateix, cada centre ha de poder adaptar el currículum bàsic fixat per l'administració educativa i centrat en objectius competencials, senzill i flexible, al seu PEC, i per tal d'assolir l'èxit educatiu basat en les competències clau, els centres podran implantar estratègies didàctiques

pròpies que requereixin una organització horària de les matèries diferent de l'establerta amb caràcter general.

Cal una formació específica dels equips directius i la participació activa de la inspecció per tal que els centres puguin unificar internament les metodologies d'ensenyament.

Per últim, és imprescindible adoptar mesures per incorporar les famílies i els alumnes en els processos de millora.

2. Paper de l'administració educativa: assignació de recursos, horaris, la inspecció educativa, els acords de coresponsabilitat...

L'Administració ha d'establir programes de suport a l'autonomia dels centres en funció de les seves necessitats, de l'evidència dels resultats dels seus projectes i del grau d'inclusió de l'alumnat, amb mesures de discriminació positiva als centres situats en entorns socials desfavorits.

Cal avançar cap a una fórmula de distribució de recursos basada més en les «necessitats del centre», amb la finalitat d'atendre la variabilitat social, econòmica i cultural present als centres, segons l'establert al projecte educatiu, i fent servir sempre criteris d'equitat i d'inclusió.

És menester implementar mesures encaminades a assegurar la màxima estabilitat dels equips de professorat vinculats a projectes de centre, per garantir la seva continuïtat, amb la incorporació dels mecanismes de control oportuns.

Cal augmentar en l'horari del professorat les hores de dedicació a la col·laboració entre docents per al desenvolupament de projectes d'innovació, la creació de materials didàctics propis per a les matèries que no fan servir llibres de text i per a la preparació i el disseny col·laboratiu d'activitats.

La inspecció s'ha d'implicar en el disseny de programes de zona i en l'adaptació dels programes de centre als de zona. S'ha de reivindicar la figura dels inspectors com a col·laboradors del professorat, més que fiscalitzadors, i el seu paper ha de ser, sobretot, d'assessorament i per dur a terme aquesta tasca els caldrà una major formació i preparació.

L'administració ha de fomentar els acords de coresponsabilitat amb els centres que desenvolupin estratègies orientades a assegurar l'equitat i a millorar els resultats educatius de l'alumnat en entorns de característiques socioeconòmiques i culturals especialment desafavorides o singulars, o projectes de millora educativa que aportin experiències de qualitat al sistema educatiu.

Els centres amb un acord de coresponsabilitat han de disposar de recursos addicionals, si escau, i aquesta assignació addicional ha d'estar associada a una avaluació i justificació.

L'administració ha de fomentar que la innovació educativa formi part dels processos normalitzats de cada un dels centres escolars i que a partir d'aquesta innovació es dissenyin els plans de formació del professorat.

3. El projecte educatiu i el projecte de direcció: característiques i procés d'elaboració. La seva relació amb la innovació pedagògica

El projecte educatiu del centre (PEC) ha de ser la màxima expressió de l'autonomia pedagògica, organitzativa i curricular del centre i ha de ser elaborat participativament per mitjà del consens i el diàleg entre tots els estaments de la comunitat educativa. S'ha de concretar a través del projecte de direcció.

El projecte educatiu ha d'orientar les successives programacions generals anuals del centre i establir els criteris, indicadors i procediments per a l'avaluació del grau d'assoliment dels objectius previstos.

L'Administració educativa ha d'estimular i orientar la definició dels projectes educatius dels centres de nova creació i de tots els altres centres que no en disposin, i aquests han d'incloure mecanismes de col·laboració amb l'entorn i estratègies d'actuació que els vinculin amb els altres centres del mateix nivell, amb els ajuntaments, amb el projecte de zona educativa, amb els plans d'entorn i altres plans socioeducatius i amb els projectes educatius de caràcter territorial.

S'ha d'assegurar des de l'administració i per part del centre mateix la coordinació entre projectes educatius dels centres que imparteixen les etapes educatives successives a un mateix alumnat (EI-EP-ESO-batxillerat).

Els centres han de poder desenvolupar projectes d'innovació pedagògica i curricular, d'acord amb el seu projecte educatiu, amb l'objectiu d'afavorir la millora de la qualitat del servei educatiu que presten i, en particular, la millora dels resultats educatius.

El projecte de direcció, atès que ordena el desplegament i l'aplicació del projecte educatiu per al període de mandat de la direcció del centre, ha d'establir les línies d'actuació prioritàries de tipus pedagògic, organitzatiu i de gestió de recursos que s'han de desenvolupar durant el període i ha d'incorporar els elements que es considerin pertinents per a l'aprofundiment en l'exercici del lideratge distribuït i per al foment de la participació de la comunitat escolar en el centre.

4. Les direccions dels centres: formació, funcions i atribucions

Els centres han de comptar amb direccions adequadament formades i amb projectes de direcció compartits per la comunitat educativa. Així, cal millorar la formació prèvia i permanent dels equips directius per tal que puguin liderar i donar cohesió a la pràctica docent i als projectes dels centres.

En aquest sentit, és clau la formació prèvia i també la relacionada amb estratègies i habilitats per liderar i treballar de forma democràtica amb diversos col·lectius: mestres, alumnes, famílies, associacions, ja que les funcions de la direcció s'han d'emmarcar en un model de lideratge per a l'aprenentatge, distribuït i basat en el treball en equip, d'acord amb el que s'estableixi en cada centre en relació amb les funcions dels membres de l'equip directiu i, si escau, dels òrgans unipersonals de coordinació.

La direcció ha d'impulsar, d'acord amb els indicadors de progrés, l'avaluació del projecte educatiu i del funcionament general del centre, i ha d'utilitzar els resultats d'aquesta avaluació per a l'elaboració de nous plans d'actuació.

La direcció, prèvia aprovació del claustre, ha d'elevar al consell escolar les propostes de plantilla i de perfil del professorat en els procediments de provisió de personal docent per concurs específic i de provisió especial, perquè en faci l'aprovació definitiva. També ha de proposar a l'Administració, en funció de les necessitats derivades del projecte educatiu i concretades en el projecte de direcció del centre, llocs docents a proveir per concurs general per als quals sigui necessari el compliment de requisits addicionals de titulació o de capacitació professional docent, així com llocs docents singulars a proveir per concursos específics.

Les direccions dels centres han de tenir competències per dirigir i gestionar el personal de manera orientada a garantir el compliment de les seves funcions. L'exercici d'aquesta funció comporta la facultat d'observació de la pràctica docent a l'aula i del control de l'actuació dels òrgans col·lectius de coordinació docent.

Aquesta competència ha de comportar la possibilitat de nomenar i cessar els altres òrgans unipersonals de direcció i de coordinació i assignar-los responsabilitats específiques prèvia comunicació al claustre i al consell escolar i, d'acord amb la normativa i les normes d'organització i funcionament del centre, assignar al professorat responsabilitats de gestió i de coordinació docent, a més de les funcions de tutoria i de docència que siguin requerides per a l'aplicació del PEC i que siguin adequades a la seva preparació i experiència, també ha de promoure la seva participació en activitats de formació permanent en funció de les necessitats derivades del PEC i la seva participació en les comissions d'observació i d'avaluació formativa de la pràctica docent establertes en el PEC.

5. L'organització del centre educatiu

En l'organització del centre s'han d'aplicar els principis d'eficàcia, eficiència, funcionament integrat, gestió descentralitzada, flexibilitat, participació de la comunitat educativa i compromís de les famílies en el procés educatiu, i s'ha de tenir present la importància d'altres membres de l'equip directiu en temes organitzatius, d'innovació pedagògica i formació permanent del professorat.

Els centres han de poder intervenir directament en el procés de selecció de part del professorat per garantir la seva adequació al projecte educatiu. Aquest aspecte és clau per assegurar la idoneïtat del professorat al voltant dels projectes de centre, i s'ha de fer amb criteris d'objectivitat i professionalitat.

6. L'avaluació com a eina de millora continuada: del centre, de la funció docent i directiva, del sistema educatiu

Tots els centres educatius han d'estar subjectes a la supervisió curricular i a l'avaluació formativa dels resultats de l'alumnat, per mitjà d'avaluacions internes i externes per part de l'Administració i del centre mateix. Les avaluacions externes no han de ser utilitzades per elaborar classificacions i

el seu plantejament no ha de ser de competitivitat sinó de millora de la qualitat educativa i han de tenir en compte les característiques de cada centre.

Els centres han d'adoptar progressivament una cultura d'investigació i de millora contínua que transfereixi responsabilitats a tots els nivells: directors, equips directius, cada professor, etc., juntament amb un sistema de reconeixement de les tasques realitzades.

Qualsevol pla o programa d'actuació ha d'incloure la seva avaluació, que ha de ser sempre formativa, per tal de corregir les distorsions i carències de l'ensenyament. Els resultats de l'avaluació externa han de retornar, necessàriament, als mateixos centres, amb l'objectiu d'elaborar propostes de millora.

L'avaluació de resultats o de rendiments educatius d'un centre ha de tenir en compte la seva pràctica inclusiva i ha d'incorporar, entre d'altres elements, les avaluacions de les competències clau assolides per l'alumnat, el resultat de les avaluacions externes d'alumnat, especialment les referides al final de cada etapa educativa, i les dades relatives al context socioeducatiu i a l'abandonament escolar, i ha de tenir per finalitat contribuir a la millora de la qualitat del servei que presten els centres.

L'avaluació dels centres ha de tenir necessàriament en compte els indicadors de progrés establerts en el projecte educatiu per al període considerat. Ha de tenir caràcter continu, formador i ha d'estar orientada a la millora.

Aquests indicadors han de fer referència a resultats, processos, recursos i condicions d'equitat, i en tot cas s'han d'establir de manera contextualitzada per a cada centre.

L'avaluació d'un centre ha de permetre revisar el projecte educatiu i les concrecions curriculars, així com els altres documents que en defineixen l'estructura i l'organització, així com el projecte de direcció, substituir les persones que exerceixen òrgans unipersonals de govern i coordinació, revisar els acords de coresponsabilitat (quan n'hi hagi) i els recursos addicionals assignats al centre, obtenir, en els termes que s'estableixin, la qualificació de centre de referència educativa per a les pràctiques de formació inicial del professorat, orientar la participació del professorat en activitats de formació permanent i d'actualització de les seves capacitats professionals i aportar criteris per valorar els projectes de direcció.

És imprescindible l'existència d'organismes públics professionals i independents que determinin, juntament amb la Inspecció Educativa, els models i protocols per dur a terme l'avaluació externa, que hauran de comptar amb l'opinió i la participació dels centres.

En aquest sentit, cal definir un marc d'indicadors comú enfocat al seguiment de les mesures en favor de l'autonomia del centres, així com un conjunt d'indicadors d'avaluació del sistema enfocats a l'èxit educatiu.

Per altra banda, es considera que l'avaluació d'un centre ha de ser un referent a tenir en compte en l'avaluació de l'exercici de la funció directiva i de l'exercici de la funció docent en el centre, i tenir efectes sobre la carrera professional docent.

Entre els factors que cal tenir en compte en l'avaluació de l'exercici de la funció directiva en els centres públics s'ha d'incloure necessàriament el resultat de l'avaluació del centre i de l'aplicació del seu projecte de direcció.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

CES (2009). *Dictamen 7/2009 del Consell Econòmic i Social sobre l'eficàcia del sistema educatiu a les Illes Balears*. Palma: Consell Econòmic i Social. <http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST16ZI46964&id=46964>.

OCDE (2013). *PISA 2012. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310>.

OECD (2014a). *TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje . Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/talis2013/talispublicacionessep2014.pdf?documentId=0901e72b81adaba0>.

OECD (2014b). *TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español. Análisis secundario*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/talis2013/talis2013secundario25junioweb.pdf?documentId=0901e72b819ead37>.

Prats, E. (2014). *TALIS: Enquesta Internacional sobre Ensenyament i Aprenentatge*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. <http://www.fbofill.cat/sites/default/files/PresentacioTALISCATEnricPratspdf.pdf>.

Reynolds, D., Salom, K., De la Iglesia, B. i Rosselló, M. R. (2013). La aplicación del ISTOF para el estudio de la eficacia escolar y del docente. IRIE (2013). *Informes de recerca en educació*. Palma: Institut de Recerca i Innovació Educativa <http://irie.uib.cat/files/reports/informe-1.pdf>.

RELACIÓ DE COL·LABORADORS I COL·LABORADORES DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS 2015

Relació de col·laboradors i col·laboradores de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2015

MARIA F. ABANDO OLARAN

Sant Sebastià, 1959. Llicenciada en Belles Arts (especialitat: Disseny) per la Universitat del País Basc, diplomada en Disseny Industrial per la Scuola Politècnica di Design de Milà i graduada en Arts Aplicades i Oficis Artístics (especialitat: Decoració) per l'Escola d'Art i Oficis de Logronyo. Des de 1988 imparteix classes de Disseny de Producte, primer a l'Escola Experimental de Disseny de Madrid (1988-1991) i després a l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears. Des de 2001 és vicedirectora de l'Escola d'Art i Superior de Disseny i coresponsable dels projectes APS del centre, en col·laboració amb el Departament de Relacions Internacionals, Cooperació i Mobilitat.

M. DE LLUC ALBERTÍ VICENS

Fornalutx, 1986. Diplomada en Magisteri, especialitat d'Educació Infantil, i especialista universitària en Atenció Primerenca: detecció, diagnòstic i tractament de l'infant de 0 a 6 anys, per la UIB. Funcionària de carrera del cos de mestres de la CAIB. Ha estat tutora de diferents cursos de primer i segon cicle d'educació infantil. Actualment és la directora de l'Institut per a l'Educació de la Primera Infància, de la Direcció General de Planificació i Infraestructures Educatives.

ROSA MARÍ ALIMUNDO

Maó, 1976. Tècnica superior en Educació Infantil. Estudiant del grau d'Educació Infantil.

PERE JAUME ALZINA SEGUÍ

Alaior, 1960. Mestre, llicenciat en Pedagogia i en Psicopedagogia i doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Ha impartit classe en totes les etapes del sistema educatiu: educació infantil, educació primària, educació secundària i batxiller; també he treballat a la Unitària de Deià i a l'Escola Internat Santa Catalina (actual Es Pinaret). Orientador i director d'un IES de secundària. Actualment és el coordinador de la Facultat d'Educació dels estudis de mestre d'infantil i de primària a la Seu de la UIB a Menorca; coordinador del Màster en Formació del Professorat i dels cursos de la Universitat Oberta per a Majors, així com del Programa d'orientació i transició a la Universitat (xerrades als centres i als grups de quart i de primer de batxiller). Pertany al Grup d'Estudis d'Història de l'Educació i al grup associat a l'IRIE Grup de Recerca i Innovació en Educació Menorca.

JOAN AMER FERNÀNDEZ

Selva, 1976. Llicenciat i Doctor en Sociologia per la Universitat Autònoma de Barcelona. Des de 2010 és Professor del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Investigador postdoctoral a Lancaster University (Regne Unit) del 2006 al 2008. Pertany al Grup de Recerca GIFES (Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social)(http://gifes.uib.eu). Treballa en els àmbits dels programes familiars basats en evidència, la pedagogia social, la sociologia de la família i de l'educació i la investigació qualitativa. Anteriorment treballà en l'àmbit de la sociologia del turisme.

ESPERANÇA ANGLADA MOLL

Maó, 1963. Diplomada en magisteri d'Educació Infantil i especialista en Pedagogia Terapèutica.

LLUÍS BALLESTER BRAGE

Santiago de Compostel·la, 1960. Diplomat en Treball Social, doctor en Filosofia per la UIB i 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 l'obra Las necesidades sociales. Teorías y conceptos básicos (1999), i coautor, entre altres llibres, de Epistemología de las ciencias sociales y de la educación (2012), Iniciación al análisis de datos en la investigación educativa (2013); Métodos y técnicas de investigación educativa (2014); Le Programme de compétences familiales: l'adaptation du SFP en Espagne (2015). Ha estat director de l'ICE de la Universitat de les Illes Balears. És membre del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES).

MARIAN CÀNOVAS RIUDAVETS

Maó, 1978. Diplomada en magisteri d'Educació Infantil i estudiant de la llicenciatura de Psicopedagogia per la UOC.

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'IRIE.

MIGUEL ÁNGEL CAPÓ-JUAN

Palma, 1983. Màster oficial en Neurociències (UIB), graduat en Fisioteràpia (USAL) i diplomat en Infermeria i Fisioteràpia (UIB). Funcionari de carrera del cos facultatiu tècnic de la CAIB. Ha prestat serveis com a fisioterapeuta a la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats, la Conselleria de Salut i la Conselleria de Família i Serveis Socials. Actualment presta serveis a l'SVAP i col·labora amb la UIB i sindicats impartint formació de postgrau i participant a projectes de recerca.

MARTA CARDONA MIR

Maó, 1969. Diplomada en magisteri d'Educació Infantil i especialista en Educació Musical.

LLORENÇ COLL VIONESA
Educador social, treball integrat a l'àrea de Benestar Social de l'Ajuntament de Palma, CMSS com a educador social (1998-2007). Tècnic d'intervenció educativa, àrea d'Educació de l'Ajuntament de Palma (2007-2015).

ISABEL CORTADA MARÍN
Diplomada en magisteri, llicenciada en Psicopedagogia. Realitza la seva tasca professional com a educadora social a la Unitat de Suport Tècnic i Prevenció Comunitària de la regidoria de Benestar i Drets Socials de l'Ajuntament de Palma. Professora associada de la Facultat d'Educació de la UIB, grau d'Educació Social. Presidenta del Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de les Illes Balears (CEESIB).

ALBERTO DEL POZO ORTIZ
Conca, 1950. Llicenciat en Filosofia i Lletres, especialitat de Filologia Clàssica (Universitat de Barcelona, 1971). Becari d'investigació i professor de grec de la UB i de la UAB (1972-1976). Catedràtic de grec d'institut de batxillerat (1976-1981) i director de l'Institut de batxillerat Bernat Metge de Barcelona (1978-1981). Ha treballat a l'Administració educativa catalana com a cap de servei de Professorat de la Direcció General de Batxillerat (1982-1987) i com a subdirector general de Professorat del Departament d'Ensenyament, amb diferents denominacions (1987-2012). Té concedida, a proposta del Ministeri d'Educació, la Creu d'Alfons X el Savi (5 de desembre de 2007). Ha estat nomenat director general de Professorat i Personal de Centres Públics (des de 2012 fins a la seva jubilació el 31 de desembre de 2014). És autor de diverses publicacions de la seva especialitat de grec antic i sobre normativa del sistema educatiu, i ha participat com a professor en diversos cursos de formació dirigits als directors de centres i al personal del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Actualment manté actiu (des del maig de 2009) un blog en què analitza la normativa educativa: «Nous conceptes a la Llei d'educació» [http://albertodelpozo.blogspot.com/].

MIQUEL ESTELRICH I SERRALTA
Palma, 1965. Titulat superior en l'especialitat de piano i doctor per la Universitat de les Illes Balears. Professor titular de piano, cap del departament de piano i fundador del Conservatori Superior de Música de les Illes Balears, del qual ha estat director (2001-2006). Ha estat, professor titular i director del Conservatori Professional de Música i Dansa de les Illes Balears (1993-1997). La seva intensa i variada activitat com a pianista l'ha dut a actuar en grans teatres, com el Kennedy Center de Washington, el Teatro de la Zarzuela de Madrid, el Palau de la Música Catalana de Barcelona i el Palau de la Música de València, i en auditoris de Madrid, Saragossa, Santander, Itàlia, Portugal, França, Àustria i Alemanya, com a solista amb orquestres, solista o música de cambra. Ha fet enregistraments per a diverses televisions d'Espanya (TVE, TV3, IB3) i televisions del Japó, França, els Estats Units, etc. És convidat regularment per impartir cursos d'interpretació.

MARTÍ B. FONS SASTRE
Palma, 1974. Cap del departament de Teoria Teatral, secretari acadèmic i professor de l'Escola Superior d'Art Dramàtic de les Illes Balears (ESADIB). Doctor en Història de l'Art (especialitat: Arts Escèniques) amb la tesi «Fonaments científics del procés creatiu de l'actor. Perspectives d'estudi». Professor de les assignatures de Teoria i Pràctica del Teatre, Teatre del Segle d'Or i Tendències

Escèniques en la Història del Teatre Espanyol de la Universitat de les Illes Balears i professor de Teoria de la Interpretació del màster d'animació MAISCA de la mateixa universitat. Professor ajudant del Màster en Estudis Avançats de Teatre de la Universitat Internacional de la Rioja (UNIR). Cursà estudis d'Art Dramàtic al Teatro de la Abadía de Madrid i a la International School of Theatre Antropology (ISTA), entre altres centres. Ha participat en congressos nacionals i internacionals sobre el fet teatral, i ha publicat diferents estudis sobre la creació escènica contemporània i el procés creatiu de l'actor. Destaquen les obres teòriques: El procés creador de l'actor (2009) i L'actor: de l'art a la ciència (2013).

SANDRA ICASURIAGA DOLS

Calvià, 1983. Diplomada en Educació Infantil i Primària per la Universitat de les Illes Balears. Formació en educació activa, vivencial i autodidacta. Formació introductòria al mètode Montessori. Màster en Filosofia 3/18. Especialització en Psicomotricitat educativa. Guanyadora del premi d'investigació Rei En Jaume 2004 de Calvià. Coautora del llibre Les primeres escoles públiques a Calvià de 1840 a 1977. Ha participat en diversos projectes educatius i de cooperació en països llatinoamericans. Cofundadora d'Es Niu, on es realitzen, entre d'altres, les Jornades d'Educació Conscient Educació Coherent.

LLORENÇ LLOP POSTIC

París, 1964. Llicenciat en Filosofia per la UAB (1987). Professor de filosofia i director de l'IES Capdepera. Membre de la junta directiva d'ADESMA. Membre del grup de treball d'Educació de la Fiscalia Anticorrupció de Barcelona i coautor dels materials didàctics del projecte «Jo, sí. Educació per a la integritat» (2007-2010). És autor de diversos articles de pedagogia i didàctica i de diverses ponències sobre estratègies per abordar les mancances d'autonomia intel·lectual. Especialitzat en Epistemologia, imparteix el postgrau Aproximació Sistèmica a la Filosofia de l'Osteopatia des de 2005, com a membre del grup d'investigació d'Osteopatia i Dinàmica de Sistemes de Barcelona (de caràcter privat).

PEDRO ÁNGEL LÓPEZ MARTÍNEZ

Coordinador en cap d'Organització i Qualitat en la Gerència d'Urbanisme de l'Ajuntament de Palma de Mallorca. Llicenciat en Psicologia per la UIB. Especialista en Gestió de Projectes, Planificació Estratègica i Coaching Directiu per l'IESE (Universitat de Navarra). Master en Formació Contínua per la Universitat Complutense de Madrid. Especialista Universitari en Estratègies Psicològiques per al Tractament de l'Estrès per la UNED. Expert Europeu en Sistema de Gestió de la Qualitat en les Administracions Públiques per la AEC. Especialista Universitari en Gestió Empresarial de la Qualitat per la UIB. Tècnic en Prevenció de Riscos Laborals. DEA en Psicologia Social per la UIB. Professor en diferents masters i postgraus en la UIB. Professor en els Planes de Formació Contínua de les AAPP, i Professor en l'ESB i a la Universitat Alfonso X el Sabio, Títol de Directiu Públic per la FEMP.

IMMACULADA MAS DORDAL

Vic, 1973. Tècnica superior en Educació Infantil.

CARLES MATA i CLAVELL
Santa Coloma de Gramenet, 1955. Llicenciat en Psicologia (1977) i en Filologia Catalana (1979) i màster en Lingüística Aplicada per la Universitat de Barcelona (1989). Catedràtic de llengua i literatura catalanes i director de diversos instituts. Coautor de llibres de text i de diccionaris terminològics. President fundador d'AXIA (Associació de directius i exdirectius dels Centres Docents Públics de Catalunya, 1999-2009). Professor formador de cursos de directors i de lideratge de centres docents. Director acadèmic de les tres edicions del Curs de Formació Directiva, organitzat conjuntament pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i per l'Escola d'Administració Pública de Catalunya (2010-2014). Subdirector general de Suport als Centres Públics (2011-2013). Responsable de formació directiva del Departament d'Ensenyament i de relacions amb les juntes centrals de directors (2013-2015). Jurat del premi d'Ensenyament de la Fundació del Cercle d'Economia de Catalunya (2008-2015). Conferenciant i autor d'articles relacionats amb el lideratge directiu.

ANA M. MATEU PALMER
Palma, 1973. Diplomada en Infermeria per la Universitat de les Illes Balears. Entre 1997 i 2010 ha treballat com a infermera en diversos centres de Salut d'Atenció Primària. Des de juny de 2010 és Infermera del CAPDI (Centre coordinador d'Atenció Primària per al Desenvolupament Infantil). Entre 2002 i 2010 va col·laborar en la formació pràctica d'estudiants d'infermeria. És coautora del Protocolo de Educación para la salud: Alimentación saludable y vida activa. Participa com a docent en el postgrau d'Especialista Universitari en Atenció Primerenca, organitzar per la Universitat de les Illes Balears.

IRENE MESTRE MASSOT
Palma, 1960. Llicenciada en Biologia i diplomada en Professorat d'Educació General Bàsica. Des de 1990 és professora d'Arts Plàstiques i Disseny en l'especialitat de Dibuix Tècnic. Des de 2001 és directora de l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears, i és la responsable de la posada en marxa dels ensenyaments artístics professionals (fotografia, il·lustació) i dels ensenyaments artístics superiors (disseny) a les Illes Balears. Ha estat ponent del Ministeri d'Educació per elaborar l'informe per a l'aprovació del Reial decret 633/2010, de 14 de maig, pel qual es regula el contingut bàsic dels ensenyaments artístics superiors de Grau de Disseny establerts a la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació.

ESTER MICÓ AMIGO
València, 1977. Enginyera i investigadora per la Universitat Politècnica de València, ha desenvolupat part dels seus estudis a París: Universitat Pierre i Marie Curie i École Normale Supérieure de Cachan. Màster en Tecnologia Educativa i màster en Gestió del Coneixement, pel que fa a l'enfocament educatiu. Actualment coordina el seminari de Tecnologia Industrial de les proves PAU de les Illes Balears i el seminari didàctic L'Enginyeria a l'Aula. Membre del grup de recerca, ciència, tecnologia i societat de l'IRIE. Fundadora i presidenta de l'APTIB (Associació de Professorat de Tecnologies de les Illes Balears), professora titular de Tecnologia a l'educació secundària i professora associada de didàctica específica de la Tecnologia Industrial al Màster en Formació del Professorat de la Universitat de les Illes Balears, on també realitza les funcions de coordinació com a tutora acadèmica d'aquesta especialitat.

JUAN JOSÉ MONTAÑO MORENO

Palma, 1970. Doctor en Psicologia, professor titular d'universitat adscrit a l'àrea de Metodologia de les Ciències del Comportament del departament de Psicologia de la Universitat de les Illes Balears (UIB) amb el perfil docent en Anàlisi de dades i el perfil investigador en Modelat estadístic per mitjà de xarxes neuronals artificials (XNA). És premi extraordinari de llicenciatura i premi extraordinari de doctorat en Psicologia amb la tesi Xarxes neuronals artificials aplicades a l'anàlisi de dades (2002). És membre del grup de recerca en Anàlisi de dades de la UIB i de l'Institut de Recerca Sanitària de Palma (IDISPA). Té concedits dos trams de recerca per part de la Comissió Nacional Avaluadora de l›Activitat Investigadora (CNEAI) corresponents als períodes 2001-2006 i 2008-2013. Al llarg dels últims 20 anys d'activitat investigadora, versada en l'anàlisi de dades i el modelat estadístic, aporta 45 articles en revistes científiques, 10 llibres i capítols de llibre, la participació en 7 projectes R+D+i, 70 contribucions a congressos i ser autor del programa informàtic sobre simulació de models de XNA Sensitivity Neural Network 1.0, registrat en la propietat intel·lectual. Ha exercit els següents càrrecs acadèmics en la UIB: director de l'Oficina de Convergència i Harmonització Europea (2007-2008), vicerector associat d'Ordenació Acadèmica i Convergència Europea (2008-2011), vicerector de Docència i Qualitat (2011-2012), vicerector d'Ordenació Acadèmica (2012-2013), director acadèmic de l'Escola Universitària de Turisme del Consell Insular d'Eivissa (2011-2013) i director del departament de Psicologia (2013-2015). Actualment és Director General de Política Universitària i d'Ensenyament Superior del Govern de les Illes Balears.

ANTONI MORANTE MILLA

Palma, 1961. Llicenciat en Ciències Químiques per la Universitat de les Illes Balears. Diplomat en Estudis Avançats sobre la Societat de la Informació i el Coneixement i màster en Societat de la Informació i el Coneixement per la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Professor d'ensenyança secundària de l'especialitat de matemàtiques, ha ocupat diversos càrrecs directius en instituts d'educació secundària. Ha estat president de l'Associació de Directors i Directores d'Ensenyança Secundària de Mallorca (ADESMA) i de la Federació d'Associacions de Directors d'Educació Secundària de les Illes Balears (FADESIB). Membre de diversos grups de recerca de l'Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE) de la UIB i ha estat consultor dels estudis d'Informàtica, Multimèdia i Telecomunicació de la UOC. Actualment és director general de Planificació, Ordenació i Centres de la Conselleria d'Educació i Universitat del Govern de les Illes Balears.

ANDRÉS NADAL CRISTÓBAL

Mestre especialista en Educació Musical, llicenciat en Psicopedagogia i doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. 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 del 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 o col·laborador de 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 secundaria i universitària.

LAIA OBRADOR PONS
Maó, 1979. Diplomada en magisteri d'Educació Infantil i estudiant de la llicenciatura de Psicopedagogia de la UOC.

M. JESÚS OLIVES MORRO
Maó, 1958. Tècnica superior en Educació Infantil i psicomotricista.

CARME ORTE SOCIAS
Llicenciada en Psicologia i doctora en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Catedràtica d'universitat del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB. Està especialitzada en temes d'inadaptació social, drogodependències i gerontologia 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.

BELÉN PASCUAL BARRIO
Palma, 1968. És llicenciada en Sociologia i Ciències Polítiques per la Universitat Complutense de Madrid i doctora en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Professora 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 d'Investigació i Formació 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 en famílies, la intervenció comunitària o la inserció sociolaboral dels joves.

JUANA PEDROSA CLAR
Palma, 1964. Llicenciada en Medicina per la Universitat de Saragossa, especialitzada en Pediatria i màster en Salut Infantil. Pediatra del Centre de Salut Valldargent de Palma (1995-2008). Des de l'any 2008 és pediatra coordinadora del CAPDI (Centre coordinador d'Atenció Primària per al Desenvolupament Infantil), que depèn del Servei de Salut Balear. Membre fundador de l'Associació de Pediatria d'Atenció Primària de les Illes Balears (APapIB), actualment a la junta directiva. Coautora del Pla integral d'atenció primerenca de les Illes Balears 2010-2014. Participa com a docent en el postgrau d'Especialista Universitari en Atenció Primerenca, organitzat per la Universitat de les Illes Balears.

MANUEL PERELLÓ BEAU
París, 1961. Llicenciat en Medicina. Professor d'Educació Física de l'IES Josep Sureda i Blanes. Ha estat director de l'IES Josep Sureda i Blanes des del curs 2000-2001. President fundador de l'Associació de Directors i Directores d'Ensenyament Secundari de Mallorca (ADESMA). Membre del Consell Escolar de les Illes Balears des de 2007 fins a 2012. Màster en Direcció Pública per ESADE Business School (Barcelona).

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 (de 2011 a juliol de 2013). Orientador de l'IES Son Pacs de Palma.

NEUS RIERA ESTARELLAS
Palma, 1975. Diplomada en magisteri, especialista en Educació Infantil, per la Universitat de les Illes Balears i llicenciada en Psicopedagogia per la Universitat de Catalunya. Ha exercit com a tutora, equip de suport i equip directiu en diferents centres públics. Actualment és cap del Servei de Suport Educatiu de la Direcció General d'Ordenació, Innovació i Formació Professional.

MARIA DEL PILAR ROVIRA SERRANO
Sant Adrià de Besòs, 1968. Llicenciada i doctora en Dret per la Universitat de les Illes Balears. DEA per la Universitat Ramon Llull. Màster en Direcció i Planificació del Turisme per la Universitat de les Illes Balears. Des de 1996 és professora d'arts plàstiques i disseny en l'especialitat d'organització industrial i legislació. Des de 2012 és cap del Departament de Relacions Internacionals, Cooperació i Mobilitat de l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears, coresponsable dels projectes APS al centre, en col·laboració amb l'equip directiu.

DANIEL SÁEZ QUETGLAS
Manacor, 1979. Llicenciat i doctor en Pedagogia per la Universitat de les Illes Balears. Especialitzat en disseny, coordinació i avaluació de programes d'inserció sociolaboral per a col·lectius amb risc d'exclusió social, actualment i des de 2010 és responsable de l'àrea laboral de la Fundació Adsis Barcelona.

SUSANA SALAS PLANAS
Educadora social, postgrau Curs Especialista Universitari en Cooperació per al Desenvolupament 2006, postgrau Curs Especialista Universitari en Intervenció Socioeducativa de l'Educador/a Social en els Centres Educatius 2007, TISE del centre de secundària Juníper Serra, Palma, 2008-2011. Formadora en el postgrau Curs Especialista Universitari en Intervenció Socioeducativa de l'Educador/a social en els Centres Educatius, 2009 (Eivissa) / 2011 (Palma). Vocal del Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de les Illes Balears (CEESIB).

VICTÒRIA SAURA CARRERAS
Maó, 1984. Tècnica superior en Educació Infantil. Estudiant del grau d'Educació Infantil.

SERGIO SERRANO FIOL
Alcoi, 1975. Llicenciat en Ciències Biològiques (Universitat de València Estudi General i Universitat de Bolonya, Itàlia). Funcionari de carrera del cos de professors d'ensenyament secundari de Tecnologia (2005). Experiència docent en diferents instituts de Catalunya i actualment docent al País Valencià i president de l'APTCV (Associació del Professorat de la Comunitat Valenciana).

JANA SUAU LANGA
Palma, 1982. Diplomada en Educació Primària, especialitat d'Educació Física, i graduada en Educació Infantil per la Universitat de les Illes Balears. Dinamitzadora de l'esport en edat escolar. Formació en educació activa, vivencial i autodidacta. Formació en treball amb famílies. Cofundadora de la cooperativa educativa Els Dos Pous. Coordinadora i encarregada de la gestió del centre de primer cicle d'educació infantil Els Molins. Cofundadora de l'associació Fundació Es Niu, on es realitzen, entre d'altres, les Jornades d'Educació Conscient Educació Coherent.

BERTA ZULIMA VARGAS HERGUEZÁBAL
Palma, 1980. Diplomada en Logopèdia per la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Entre 2009 i 2011 va treballar al Gabinet psicopedagògic i Unitat de logopèdia de Mater Misericordiae. Actualment és logopeda de l'SVAP (Servei de Valoració i Atenció Primerenca). Entre altres cursos, destaca el d'Especialista Universitari en Atenció Primerenca: Detecció, diagnosi i tractament del nin de 0 a 6 anys. Títol propi de la UIB (30 ECTS) (octubre 2013- juny 2014).

LLUÍS VIDAÑA 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 principal hi ha la qualitat de vida, el suport social a les persones grans, l'aprenentatge al llarg de tota la vida, la inadaptació infantil i juvenil i la 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.

ESTHER ZARRIAS RUIZ
Terol, 1983. Diplomada en Educació Infantil per la Universitat Jaume I de Castelló, amb habilitacions per impartir Educació Primària i Atenció a la Diversitat. Formació de postgrau en educació infantil a través del mètode Waldorf. Formada en preparació d'ambients i materials Montessori. Formació en educació activa, vivencial i autodidacta. Educadora de massatge infantil por IAIM Formadora de Formadors. Cofundadora d'Es Niu, on es realitzen, entre d'altres, les Jornades d'Educació Conscient Educació Coherent.

Colonya
Fundació Guillem Cifre

Anuari de l'educació de les Illes Balears 2015

UIB Universitat de les Illes Balears

Govern de les Illes Balears
Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats