

Martí X. March i Cerdà

Director

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

2006



Universitat de les
Illes Balears



Anuari de l'educació de les Illes Balears 2006

Aquest Anuari de l'Educació de les Illes Balears és el resultat d'un conveni de col·laboració entre la **Fundació Guillem Cifre de Colonya** i la **Fundació Universitat-Empresa de les Illes Balears**. Així, i d'acord amb el present conveni, l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears és una iniciativa del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) de la Universitat de les Illes Balears, coordinat i dirigit pel doctor Martí X. March i Cerdà.

Consell de Direcció:

Director: Dr. Martí X. March i Cerdà

Vocals:

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

Secretària:

Dra. Belén Pascual Barrio

- * © del text: els autors 2006
- * © de l'edició: Fundació Guillem Cifre de Colonya
- * Disseny i maquetació: ddc
- * Impressió: Fundació amadip.esment
- * ISBN: 84-611-3113-4
- * Dipòsit legal: PM-2548-2004

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

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

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

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

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

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

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

E-mail: martí.march@uib.es

SUMARI

| | |
|--|-----|
| PRESENTACIÓ | 5 |
| • UN ANUARI PER POTENCIAR L'EDUCACIÓ | 6 |
| <i>Per Martí Torrandell Orell</i> | |
| PRÒLEG | 9 |
| • L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS DEL 2006: UN INSTRUMENT PER COMPRENDRE, MILLORAR I PRESTIGIAR EL SISTEMA EDUCATIU BALEAR | 10 |
| <i>Per la Direcció de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears</i> | |
| I. INTRODUCCIÓ | 13 |
| • ELEMENTS DE REFLEXIÓ PER A L'ANÀLISI DEL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS | 14 |
| <i>Per Martí X. March i Cerdà</i> | |
| II. EL SISTEMA ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS | 43 |
| • LA FORMACIÓ PROFESSIONAL A LES ILLES BALEARS: ANÀLISI DE LA SITUACIÓ ACTUAL | 44 |
| <i>Per Miquel Martorell Mas</i> | |
| • L'ATENCIÓ EDUCATIVA A L'ALUMNAT AMB NECESSITATS ESPECIALS. DESCRIPCIÓ DE LA SITUACIÓ A LES ILLES BALEARS | 100 |
| <i>Per Dolors Forteza i Forteza i Sebastià Verger Gelabert</i> | |
| • L'EDUCACIÓ D'ADULTS A LES ILLES BALEARS | 124 |
| <i>Per Joan Carles Rincón i Verdera</i> | |
| • LES ESCOLES OFICIALS D'IDIOMES A LES ILLES BALEARS | 158 |
| <i>Per Macià Garcias Salvà</i> | |
| • ELS MODELS D'ESCOLARITZACIÓ A MALLORCA: LES RELACIONS ENTRE L'ESCOLA PÚBLICA I L'ESCOLA PRIVADA | 176 |
| <i>Per Martí X. March i Cerdà i Belén Pascual Barrio</i> | |
| • EL CREIXEMENT DE L'ALUMNAT ESTRANGER A LES ILLES BALEARS AL LLARG DEL CURS 2005-2006. UNA APROXIMACIÓ ALS RESULTATS ACADÈMICS I A LA SEVA INTEGRACIÓ ESCOLAR. | 196 |
| <i>Per Luis Vidaña Fernández</i> | |
| • L'ÚS DEL CATALÀ A LA DOCÈNCIA I LA RECERCA A LA UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS (CURSOS 1999-2000 A 2005-2006) | 238 |
| <i>Per Ramon Bassa i Martín</i> | |

| | |
|---|------------|
| III. EL SISTEMA EDUCATIU NO ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS | 279 |
| • EVOLUCIÓ DEL PROJECTE SOCIOCULTURAL JOVENT: LA DINAMITZACIÓ DEL BARRI DE SA INDIOTERIA | 280 |
| <i>Per Andreu Cloquell Manresa i Miquel À. Rayó Bordoy</i> | |
| IV. RECERCA I INNOVACIÓ PEDAGÒGICA A LES ILLES BALEARS | 303 |
| • BIBLIOGRAFIA DE L'EDUCACIÓ A LES ILLES BALEARS (2000-2006) | 304 |
| <i>Per Bernat Sureda Garcia i Xavier Motilla Salas</i> | |
| • CINQUANTA ANYS D'INVESTIGACIÓ EDUCATIVA A LES ILLES BALEARS (1956-2005): UNA APROXIMACIÓ BIBLIOMÈTRICA..... | 314 |
| <i>Per Miquel F. Oliver Trobat</i> | |
| • AVALUACIÓ DEL PROCÉS D'EXECUCIÓ DEL PROGRAMA DE COMPETÈNCIA FAMILIAR | 352 |
| <i>Per Carme Orte Socias i Carmen Touza Garma</i> | |
| • LES IMATGES DE LA IMMIGRACIÓ A MALLORCA: INTERPRETACIONS DE LA MULTICULTURALITAT I LA CIUTADANIA | 376 |
| <i>Per Antònia Pascual Galmés</i> | |
| • ESTRATÈGIES DELS JOVES FRONT A LES NECESSITATS. EL CAS DE MALLORCA..... | 390 |
| <i>Per Lluís Ballester Brage</i> | |
| • L'ALUMNAT IMMIGRANT EN EL CP JOAN MAS (POLLENÇA) | 408 |
| <i>Per Margalida Cerdà Moragues</i> | |
| • PROJECTE DE FORMACIÓ DE QUALITAT A L'IES SA COLOMINA (EIVISSA)..... | 422 |
| <i>Per Dolors Roig Martí, M. Carmen Hernández González, Ernesto Olariaga Rodríguez, Antònia Cardona Benítez, Josefa Bonet Torres, Lourdes Ramon Tur</i> | |
| • L'ADAPTACIÓ DELS INFANTS I LES SEVES FAMÍLIES A LES ESCOLETES DE MENORCA | 432 |
| <i>Per Vicenç Arnaiz Sancho</i> | |
| V. ESTADÍSTICA I LEGISLACIÓ EDUCATIVA DE LA COMUNITAT AUTÒNOMA DE LES ILLES BALEARS | 445 |
| • MODERNITZACIÓ SOCIAL I CANVI EDUCATIU A LES ILLES BALEARS. EL NIVELL EDUCATIU AUGMENTA | 446 |
| <i>Per Lluís Ballester Brage</i> | |
| RELACIÓ DE COL·LABORADORS I COL·LABORADORES DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS 2006 | 469 |

PRESENTACIÓ



Un anuari per potenciar l'educació

Per Martí Torrandell Orell

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

Com cada any des del 2004, acudim a aquesta cita de Colonya amb la publicació de l'Anuari d'Educació de les Illes Balears.

La finalitat de la nostra Entitat és contribuir al benestar i al progrés de la nostra societat i aquests no són possibles sense tot el seguit d'elements que conformen l'educació, que ha d'esser la base sòlida i ferma per a fonamentar-los.

Una comunitat, un país, un poble que no gaudeix d'una bona base educativa no podrà desenvolupar els mitjans necessaris per a obtenir una bona qualitat de vida per a aquells que els integren, ja que tots els elements que ens envolten, l'entorn, el mediambient, la història, la tradició, la llengua, si no són adequadament tractats poden caure en la seva progressiva degeneració.

El que pretén la nostra aportació és potenciar una societat millor i que l'individu pugui, tant per si mateix com en perfecta conjunció amb els seus congèneres, gaudir, conservar i potenciar, si cal, els elements que té al seu abast per fer agradable, substancios i ric el discórrer per la vida, preparant amb saviesa i pulcritud el futur.

No oblidem que la nostra societat balear està canviant progressivament i l'educació serà la base fonamental per preservar l'entorn, els costums, la llengua i la pròpia idiosincràsia i a la vegada possibilitar l'assumpció amb seny de les aportacions dels qui venen de fora.

Per tant, des de la UIB, la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern Balear i la Fundació Guillem Cifre de Colonya ens reiteram en l'edició d'aquest anuari, a fi que els reponsables de la docència i la nostra societat en general tenguin una eina més per conèixer i entendre l'estat actual de l'educació a les nostres Illes, per així entre tots resoldre de la manera millor els reptes que se'ns presenten.

PRÒLEG



L'anuari de l'educació de les Illes Balears del 2006: un instrument per comprendre, millorar i prestigiar el sistema educatiu balear

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

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

En el context d'aquests objectius, la realització i la publicació de l'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2006* és la manifestació de la voluntat de continuar treballant per posar a l'abast de la comunitat educativa i del conjunt de la societat de les Illes Balears un document sobre l'estat del sistema educatiu de la comunitat autònoma de les Illes Balears; un document que volem que sigui viu, que sigui dinàmic, que provoqui reflexions, que possibiliti la millor comprensió dels fenòmens educatius, que faci possible la posada en marxa dels mecanismes d'innovació, de renovació pedagògica. Per tant, la finalitat d'aquest *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2006* s'ha de contextualitzar en dues idees bàsiques: d'una banda la necessitat de donar una imatge de la nostra educació que no caigui en el discurs negatiu, apocalíptic, sense matisos, i, de l'altra, proporcionar elements de reflexió que possibilitin canvis, modificacions, en el sistema educatiu. Així doncs, no se tracta de donar una visió idealista, irreal de la nostra educació, sinó de cercar l'equilibri entre totes les coses que funcionen, que són moltes i importants, i les coses que no funcionen, que són importants, significatives.

Amb tot, cal assenyalar que l'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears* és fruit de la **col·laboració entre la Universitat de les Illes Balears i Colònia, Fundació Guillem Cifre, a través d'un conveni amb la Fundació Universitat-Empresa de les Illes Balears**; així, el dit anuari és **una iniciativa del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) de la Universitat de les Illes Balears**, però amb l'objectiu que hi participin professors d'altres departaments, mestres i professors del sistema escolar no universitari, inspectors d'educació, professionals de l'educació social, etc.; un objectiu que s'està complint de forma important per tal de donar a l'*Anuari de l'Educació* una perspectiva de pluralitat, de diversitat. A més, cal ressenyar que, per fer possible i consolidar aquest Anuari de l'Educació, es va signar un conveni de col·laboració entre la Conselleria d'Educació i Cultura i la mateixa Fundació Guillem Cifre de Colònia, que està donant els resultats esperats.

En aquest sentit, i d'acord amb l'estructura dissenyada per a l'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears*, l'*Anuari 2006* comptarà del contingut següent: a la **Introducció** es fa una anàlisi sobre la realitat educativa de les Illes Balears, d'acord amb les línies generals que presenten els diversos treballs que formen part del present Anuari, i de les reflexions personals sobre la dinàmica del present curs acadèmic. Es tracta d'una porta d'entrada a l'*Anuari*, d'un editorial que pretén analitzar els punts fonamentals, els punts més significatius de l'educació a la nostra comunitat autònoma de les Illes Balears.

En el segon apartat, **El sistema escolar de les Illes Balears**, es desenvolupen els estudis següents: en primer lloc es fa una anàlisi, d'una banda, sobre la formació professional i l'educació

especial a les Illes Balears i, d'altra banda, sobre les escoles d'idiomes i sobre l'educació de persones adultes a les Balears; en segon lloc, es fa una anàlisi sobre la situació de l'escolarització de l'alumnat immigrant a les escoles de les Balears; en tercer lloc, es fa una anàlisi sobre els models d'escolarització a l'illa de Mallorca en relació amb l'escola pública i l'escola privada; i, finalment, s'analitza l'ús de la llengua catalana a la Universitat de les Illes Balears.

En el tercer apartat, **El sistema educatiu no escolar de les Illes Balears**, es desenvolupa un treball prou interessant, prou significatiu: ens referim a l'anàlisi de l'experiència socioeducativa de Jovent, una institució que, des d'una barriada de Palma, està duent a terme una tasca educativa i de vertebració social molt important. Es tracta, en qualsevol cas, d'una institució socioeducativa que posa de manifest la significació i la importància progressiva que tenen cada vegada més les institucions, els centres, les entitats i les organitzacions que treballen en el camp de l'educació social.

En el quart apartat, **Recerca i innovació pedagògica de les Illes Balears**, hi trobam, d'una banda, articles sobre la realitat de la investigació educativa a les Balears a partir de les dades de la xarxa REDINET en relació amb tesis doctorals i treballs d'investigació a les Balears i, d'altra banda, una anàlisi sobre la bibliografia educativa de les Illes Balears. Així mateix, es donen a conèixer les conclusions més significatives de dues tesis doctorals que tenen Mallorca com a centre d'investigació: ens referim, d'una banda, a la qüestió del racisme i de la immigració i, d'altra banda, a les estratègies familiars i socials dels joves de Mallorca davant les necessitats. Finalment, en aquest mateix terreny de la investigació, cal assenyalar els primers resultats d'una aplicació experimental d'un programa de competència familiar a usuaris de projecte Home de les Balears. I a l'apartat d'innovació cal fer referència a tres experiències d'innovació pedagògica: una a Eivissa, a l'institut de Sa Colomina, un altre a Menorca en relació amb l'educació infantil i, finalment, al col·legi Joan Mas de Pollença en relació amb la immigració

En el cinquè i darrer apartat, **Estadística i legislació educativa de la comunitat autònoma de les Illes Balears**, s'analitza l'evolució del nivell d'escolarització de les Illes Balears, relacionant la modernització social i el canvi educatiu a la CAIB. Es tracta de posar de manifest que, malgrat els problemes educatius, el nivell educatiu de les Balears avança, puja.

Finalment, a més de continuar agraint a Colonya, Fundació Guillem Cifre la seva implicació, la seva col·laboració, la seva generositat en la realització del present *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*, volem agrair a tots els col·laboradors i col·laboradores de l'*Anuari* la seva feina, la seva disposició, la seva capacitat, i la seva entrega en la relació dels diversos treballs que conformen l'*Anuari 2006*. Tanmateix, volem fer ressaltar que **la finalitat fonamental del present Anuari va més enllà del coneixement i de la comprensió del sistema educatiu de les Illes Balears; volem, sobretot, contribuir a prestigiar l'educació dins una societat com la nostra, com un factor d'èxit personal, econòmic, social i cultural. Per a les Illes Balears fer de l'educació un factor bàsic per al futur és un repte al qual cal dirigir els màxims esforços personals, socials, polítics, econòmics i institucionals.** En qualsevol cas, amb aquest segon número de l'*Anuari* demostram una voluntat de continuïtat en el desenvolupament d'aquest *Anuari*.

I. INTRODUCCIÓ



Elements de reflexió per a l'anàlisi del sistema educatiu de les Illes Balears

Martí X. March Cerdà

RESUM

Un dels objectius d'aquesta introducció de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2006 és donar elements per analitzar la realitat educativa de les Illes Balears durant el darrer curs escolar; no es tracta, doncs, de dur a terme una anàlisi exhaustiva i profunda sobre l'estat de l'educació a les Illes Balears, sinó de fer una selecció dels punts més significatius que ens poden ajudar a conèixer, a comprendre les línies fonamentals sobre les quals es desenvolupa el sistema educatiu balear, tant a nivell escolar com a nivell universitari. Tanmateix, cal constatar que el desenvolupament d'aquesta anàlisi any rere any implica, d'entrada, poder assenyalar les tendències que ens poden ajudar a tenir una radiografia clara del sistema escolar de les Illes Balears. Així doncs, en aquesta introducció d'enguany, a més de fer referència als trets més significatius del sistema educatiu de la comunitat autònoma, també es farà referència a alguns dels treballs de l'Anuari 2006.

RESUMEN

Uno de los objetivos de esta introducción del Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2006 es proporcionar elementos para analizar la realidad educativa de las Islas Baleares durante el último curso escolar; no se trata, pues, de llevar a cabo un análisis exhaustivo y profundo sobre el estado de la educación en las Islas Baleares, sino de realizar una selección de los puntos más significativos que nos puedan ayudar a conocer, a comprender las líneas fundamentales sobre las que se desarrolla el sistema educativo balear, tanto a nivel escolar como a nivel universitario. No obstante es necesario constatar que el desarrollo de este análisis implica, de entrada, poder señalar las tendencias que nos pueden ayudar a tener una radiografía clara del sistema escolar de las Islas Baleares. Así pues, en esta introducción del presente año, además de hacer referencia a las características del sistema educativo de la comunidad autónoma, también nos referiremos a algunos de los trabajos del Anuari 2006.

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

EL FRACÀS ESCOLAR I L'EXCESSIVA VISIÓ NEGATIVA DE L'EDUCACIÓ

Si s'analitzen els missatges que des de diverses instàncies socials, mediàtiques i educatives, es realitzen sobre l'estat del nostre sistema educatiu, podríem afirmar que ens trobam davant una realitat caracteritzada per la inestabilitat, la insuficiència financera, la dualització educativa, la manca de places educatives, l'escassa escolarització en l'educació postsecundària, la poca consideració social sobre l'educació, la baixa taxa d'estudiants universitaris, el desprestigi creixent de l'escola

pública, l'existència d'una significativa xifra de fracàs escolar, etc. En definitiva tenc la convicció i la percepció que ens trobam davant, en general, una situació negativa i, fins i tot, catastrofista de l'educació. Sense negar l'existència d'importants i significatius problemes, la realitat és que no estam tan malament; fins i tot afirmaria que el nostre sistema educatiu està més bé que mai. Però, també, seria un error caure en una visió triomfalista i excessivament optimista sobre l'estat del nostre sistema educatiu, ignorant els punts febles que caracteritzen el nostre sistema educatiu. Amb tot, el que resulta evident és que els reptes que té plantejats el nostre sistema educatiu exigeix no sols tenir una diagnosi profunda sobre el nostre sistema escolar, sinó l'existència d'una voluntat real per part de l'administració educativa, de la comunitat educativa i de la societat civil d'apostar sense complexos, sense pors i amb tota la força, per l'educació com a estratègia fonamental per al futur de la nostra societat.

Tanmateix, i al marge del que hem plantejat, no hi ha cap dubte que el fracàs escolar s'està convertint en l'autèntic punt feble del nostre sistema educatiu. Des d'aquesta perspectiva, el que resulta evident és que es tracta d'un tema que està present en tots els debats educatius, és un tema de preocupació social i educativa, i és un tema d'una important confrontació política. Amb tot, s'equivoquen els qui pensen que el mal anomenat fracàs escolar és un problema recent, que és una qüestió que es planteja, fonamentalment, al nostre país o que és un tema que s'ha de relacionar amb la LOGSE o qualsevol altra llei educativa. La realitat educativa, encara que alguns tendeixen a simplificar-la, resulta més complexa, i hi ha diverses explicacions sobre aquesta problemàtica educativa. En qualsevol cas, i al marge de la visió unilateral de cada enfocament explicatiu del fracàs escolar, el que cal destacar és el procés de complexificació en l'explicació del fracàs escolar. I aquesta visió complexa del fracàs escolar és, al nostre entendre, una forma excel·lent de poder abordar solucions integrals a aquesta problemàtica educativa individual i social.

En aquest context de, d'una banda, relativitzar la visió negativa sobre l'estat de l'educació de les Illes Balears i, de l'altra, d'intentar tenir una visió multilateral del fracàs escolar, és important començar a replantejar els missatges excessivament negatius que es donen de l'educació. Cal tenir en compte que els exagerats missatges negatius sobre la realitat educativa en general i de les Illes Balears en particular tenen importants efectes col·laterals sobre la visió de l'opinió pública sobre l'escola o el professorat, tenen importats impactes sobre l'autoestima de la comunitat educativa, tenen conseqüències negatives sobre el conjunt de la comunitat educativa. I treballar en un context negatiu no sols no ajuda a resoldre els problemes, sinó que a vegades els multiplica.

A més, cal tenir en compte que és difícil trobar un món amb tants de missatges negatius com l'educatiu. Si hom analitza el món de la sanitat, dels serveis socials, del teatre, de la literatura, de la música o de l'art, malgrat les crisis, les contradiccions, els problemes o els fracassos, al final hi ha una imatge que posa de manifest l'avanç, els bons productes, els bons treballs, les bones obres, les bones accions, els bons resultats. I aquesta diferència de tracte i de consideració suposa, des del meu punt de vista, quelcom que cal corregir. O a un altre nivell important dins les Illes Balears, és necessari tenir en compte la situació del turisme. Efectivament, malgrat els problemes, malgrat les diferències d'anàlisi, malgrat els interessos contraposats, malgrat tot, al final s'intenta posar de manifest els elements positius, els aspectes que funcionen, les qüestions millors.

El canvi de perspectiva sobre la realitat educativa, la necessitat d'afirmar, amb dades estadístiques, amb indicadors significatius... que el nivell educatiu puja, que la societat avança, en part, gràcies al

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

Tanmateix, en relació amb el discurs sobre la visió negativa del sistema educatiu, sobre l'existència del fracàs escolar, sobre els baixos nivells d'escolarització en determinats nivells educatius, etc., cal tenir en compte, des del meu punt de vista, quatre elements fonamentals: en primer lloc, cal intentar comunicar, també, els èxits del sistema educatiu, els èxits dels professors, els èxits dels estudiants. S'ha de posar de manifest que, juntament amb tot el que no funciona, també hi ha aspectes, àmbits, o nivells que funcionen de forma adequada, que funcionen amb eficàcia, amb bons resultats. No es tracta de fer màrqueting, no es tracta de fer propaganda fàcil, no es tracta d'amagar la realitat. Es tracta, simplement, de posar de manifest el que funciona, els aspectes positius. En segon lloc, no es pot perdre de vista la perspectiva del temps, la perspectiva històrica, la mirada cap enrere i veure el que s'ha evolucionat, el que s'ha aconseguit. Efectivament, quan ens comparem amb altres països europeus, hem de saber, hem de conèixer el punt de partida; no tenir en compte les diferències existents, d'entrada, és ignorar la realitat. En tercer lloc, s'ha de tenir en compte que l'anàlisi de la realitat, amb els punts forts, amb els punts febles, s'ha de fer amb propostes de millora, tant a nivell macro, com a nivell micro; cal implementar polítiques educatives que es dirigeixin a l'arrel dels problemes, cercant la complicitat dels sectors afectats. I, en quart lloc, fins i tot, quan es posen de manifest els aspectes negatius o els positius del sistema educatiu, hom no pot oblidar la importància que tenen els factors polítics, socials, econòmics, culturals o de valors en la realitat existent. La realitat social, política, econòmica, cultural o ideològica de les Illes Balears ajudar a explicar algunes de les dades que defineixen el nostre sistema educatiu.

Des d'aquest objectiu de parlar, també, dels aspectes positius, esperançadors, eficaços, bons i excel·lents sobre l'estat del sistema educatiu de les Illes Balears, presentem experiències, projectes innovadors, reformistes que duen a terme les escoles de les Illes Balears; es tracta d'una mostra simbòlica, però que vol posar de manifest el treball callat, anònim, discret, a vegades invisible, que duen a terme les nostres escoles, els nostres professors, els nostres estudiants; vol posar de manifest el treball quotidià, els esforços de tota la comunitat educativa per millorar l'estat del nostre sistema educatiu, dia a dia, a poc a poc. L'educació de les Illes Balears són, també, aquests projectes que es duen a terme dins les nostres institucions educatives amb resultats positius. Si hom diu que a les nostres escoles hi ha un terç, aproximadament, de fracàs escolar, també cal parlar de dos terços d'èxit educatiu.

Ningú no pot deixar de pensar que la nostra societat tampoc no tindria el nivell de desenvolupament, de benestar social, d'ús d'Internet, d'increment d'ofertes o demandes culturals, si el nivell educatiu no pujés. Ja s'ha dit que aquest increment de nivell —tal com es posa de manifest en un

treball de l'Anuari— podria ser superior, podria ser més ràpid, podria ser més equitatiu, podria ser més generalitzat; però l'increment existeix.

Així doncs, el nostre sistema educatiu té punts forts i punts febles, punts obscurs i punts clars, punts bons i punts dolents, punts positius i punts negatius, punts d'avanç i punts de retrocés, punts d'esperança i punts de decepció. Però cal parlar de tot, no sols del que no funciona; i a més cal parlar de les qüestions negatives, en la perspectiva que es poden millorar, que, de fet, es milloren.

L'EXCESSIVA CONFIANÇA EN LES REFORMES LEGISLATIVES SOBRE L'EDUCACIÓ: ALGUNES REFLEXIONS SOBRE LA LOE

Els resultats electorals del març de 2004, amb la victòria del PSOE, han tingut com a conseqüència significativa, entre d'altres, la posada en marxa d'una política de reformes legislatives en relació amb l'educació, amb les propostes de canvi de la LOCE i de la LOU, lleis educatives aprovades pel Partit Popular en la darrera legislatura de 2000 al 2004 de forma polèmica i sense acord parlamentari. Es tracta d'una proposta que, d'entrada, modifica lleis que encara no s'havien desenvolupat del tot o que, com en el cas de la Llei de qualitat, estava a l'inici del seu desenvolupament. Així, en aquest nou context polític, després d'un procés conflictiu, el maig d'enguany va quedar aprovada la LOE amb el suport de la majoria de grups parlamentaris i amb el vot contrari del grup parlamentari popular. Fins i tot cal posar de manifest que sectors de la patronal catòlica de centres educatius van donar suport, finalment, a la dita llei educativa, amb alguns matisos i no sense algunes tensions.

Arribats a aquesta situació, cal plantejar-se dues preguntes: en primer lloc, són bons aquests canvis legislatius? i, en segon lloc, ha pagat la pena tot el procés conflictiu d'aprovació de la LOE, atès el text que ha quedat aprovat? Analitzem les dues qüestions abans esmentades.

Si hom analitza les lleis educatives espanyoles de la democràcia, hom pot afirmar que fins a principis de l'any 2000, cal parlar d'una estabilitat legislativa, tant en relació amb l'educació no universitària com amb l'educació universitària. Però la situació de canvi s'ha produït en aquests darrers anys, en què l'alternança política ha significat l'existència de proposicions legislatives diferents. Una situació de canvis permanents que, d'entrada, no és bona com a missatge a la societat i a la comunitat educativa espanyola, per tot el que implica de desorientació, davant la necessitat de missatges clars per part de les administracions. Així doncs, consider un error, d'entrada, els canvis constants en la política i la legislació educativa, realitzats sense l'acord de la majoria política, social i educativa de la societat. Aquest és, des del meu punt de vista, la pedra angular sobre la que s'han de fonamentar les reformes educatives; la necessitat d'uns acords de mínim per assegurar una continuïtat en la política educativa.

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

global. Fins i tot, consider una ingenuïtat política i educativa, la realització de grans reformes legislatives en educació, pensant que amb aquestes es resoldran els problemes educatius.

Així doncs, un element important que cal tenir en compte a l'hora de reflexionar sobre les reformes educatives fa referència a l'excessiva importància que es dona, d'una banda, a la influència de les reformes legislatives en la dinàmica concreta dels centres, ignorant-se aspectes més importants i, d'altra banda, a la institució escolar tant des de la perspectiva de transmissora de coneixements —ignorant altres institucions educatives i socials— com des de la perspectiva de transmissora de valors morals, d'idees, de pensaments, d'ideologia. Sense negar la capacitat d'influència de l'escola, és evident que existeixen més mecanismes d'educació, de comunicació, de transmissió d'idees i pensaments, etc. Per tant, s'ha de donar a l'escola el rol que li correspon, que és molt, però no il·limitat; cal «simplificar» la resposta educativa, intentant que la societat tingui clar l'encàrrec que dona a l'escola. Un encàrrec clar, dins una societat complexa, però que necessita institucions que sàpiguen el que se n'espera. És una forma que tots els components de la institució escolar tinguin clares les seves funcions, que la societat sàpiga el que se n'espera, el que s'hi demana. A més, la realització de reformes educatives necessita, per tenir èxit, la posada en marxa de mesures de caràcter econòmic, social, cultural, urbanístic, sanitari, etc. Aquests són, també, elements bàsics a l'hora d'abordar la reforma educativa.

Per tant, la primera conclusió que cal extreure sobre la pregunta que ens formulàvem sobre els canvis legislatius té una triple resposta: en primer lloc, no són bons els canvis legislatius permanents, sobretot si aquests són profunds; en segon lloc, s'ha de posar de manifest que, en qualsevol cas, els canvis, si es produeixen, s'han de dur a terme amb acord, amb consens, amb pacte polític, social i educatiu, i, en tercer lloc, s'ha de relativitzar l'impacte dels canvis legislatius; els canvis educatius es produeixen amb altres mesures, amb altres canvis. La legislació és un element d'una política educativa, però no n'és l'element més important, malgrat que sigui un condicionant que cal tenir en compte.

I en relació amb la segona qüestió, cal demanar-se si el resultat —la LOE— ha pagat la pena, si hom té en compte les manifestacions contra la dita llei, si hom té en compte la polarització educativa existent o si hom té en compte els canvis finals de la llei, o si hom té en compte la manca d'acord de mínims entre els dos partits polítics espanyols més importants. No hauria estat millor una reforma de la LOCE en els punts en què hi havia més postures en contra? Cal tenir en compte que la LOE, des del meu punt de vista, es vol situar, tant des d'una perspectiva política com pedagògica, entre la LOGSE i la LOCE, modificant les qüestions que s'han demostrat ineficaces, discriminadores o poc realistes. De totes maneres, podem assenyalar que es tracta d'una reforma que, malgrat les polèmiques polítiques, pedagògiques i constitucionals, és parcial, que se'n modifiquen les qüestions més polèmiques —la definició del caràcter educatiu de l'educació infantil de 0 a 3 anys, la supressió dels itineraris educatius de l'ESO, l'existència d'una única prova d'accés a la universitat amb posterioritat a la finalització del batxillerat, la introducció qüestionada d'una nova àrea d'educació de la ciutadania, el caràcter no computable de l'ensenyament confessional de la religió a efectes acadèmics, per a l'accés a la universitat i per a la concessió de beques...—; es tractava d'aconseguir, segons sembla, el màxim consens en la definició del sistema educatiu en una societat plural i un Estat descentralitzat políticament en matèria d'educació. Un objectiu desitjable, necessari i imprescindible, però que ha resultat inviable. Hauria estat possible un pacte educatiu entre la majoria de forces polítiques socials si s'hagués modificat, en la direcció plantejada, la LOCE? És una pre-

gunta sense resposta possible, però som dels qui creuen que la LOE és, de fet, una llei flexible i adaptable a les diverses circumstàncies polítiques. Pens que la reforma de la LOE en els punts esmentats hauria pogut aconseguir el necessari pacte per a l'educació, que hauria permès a l'administració central, a les comunitats autònomes i als centres que la desenvolupassin i la posassin en marxa.

En qualsevol cas, seria important, seria necessari, que en el desenvolupament de la LOE fos possible el màxim consens entre l'administració central i les comunitats autònomes. Però, també, seria bo que aquesta descentralització educativa, que ha estat positiva, ho és i ho ha de continuar sent, no s'utilitzi com una forma de confrontació política entre el Ministeri d'Educació i les comunitats autònomes, ja que seria una forma negativa d'exercir el poder educatiu que ens dona la constitució, l'estatut d'autonomia i la transferència educativa realitzada; cal evitar les confrontacions innecessàries, tenint en compte dos elements significatius: d'una banda la necessitat de contribuir a resoldre els problemes que té plantejats el nostre sistema educatiu, i, d'altra banda, que les solucions impliquen col·laboració, impliquen la complicitat de tots els sectors implicats en el desenvolupament d'aquesta normativa educativa; un desenvolupament que, en qualsevol cas, hauria d'implicar la continuïtat de la LOE, ja que la seva flexibilitat o el seu caràcter autonomista ho possibilita.

La millora del sistema educatiu exigeix, doncs, entre altres mesures, la necessària col·laboració entre les administracions educatives, malgrat les diferències existents sobre el model legislatiu aprovat i sobre la política educativa. Seria necessari, doncs, optar per aquest camí de col·laboració, amb l'objectiu de continuar construint un sistema educatiu de qualitat, equitatiu i modern; una possibilitat de cooperació institucional que seria un missatge prou positiu per a una comunitat educativa i per a una ciutadania que necessita bones notícies sobre l'educació per part dels seus dirigents polítics.

Amb tot, pens que la reforma educativa de la LOE ha d'apostar, de forma clara i contundent, per l'escola pública; ha d'implicar unes noves relacions entre l'escola pública i l'escola concertada, amb la finalitat de construir una xarxa pública escolar que sigui capaç de posar fi a les discriminacions, amb processos d'escolarització de tota la població, amb la igualtat de drets i deures entre l'escola pública i l'escola concertada, etc. Pens que només amb una aposta d'aquestes característiques serà possible la construcció d'un sistema educatiu generalitzat, equitatiu i de qualitat. Finalment, totes aquestes mesures i condicions, també, necessiten un lideratge clar per part de les administracions responsables de l'educació; un lideratge capaç de trencar l'escepticisme que existeix actualment quan es parla de reformes educatives en el si de la comunitat educativa i de la societat en general.

EL PODER EDUCATIU DE LES COMUNITATS AUTÒNOMES I LA NECESSÀRIA SEGONA DESCENTRALITZACIÓ EDUCATIVA

En el context de la LOE, també, resulten curioses i contradictòries les crítiques sobre la manca de vertebració de l'Estat que implica aquesta reforma educativa. I resulta curiós, ja que, al meu entendre, la LOE no fa més que reconèixer la descentralització real de l'educació, amb l'existència d'unes comunitats autònomes que exerceixen les seves competències educatives, i amb capacitat de dissenyar i aplicar una política educativa pròpia en el marc de la legislació educativa estatal. La LOE, des del meu parer, no fa més que ratificar, reconèixer i consolidar el poder educatiu autonòmic. Qui pot estar en desacord amb aquest plantejament, amb aquesta realitat educativa descentralitzada? El nous temps

legislatius impliquen col·laboració, responsabilitats compartides, finançament d'acord amb les competències existents. Cada administració educativa ha d'assumir, doncs, la seva responsabilitat des de la seva competència, però, també, des de la col·laboració, des de la cooperació.

Es tracta, en qualsevol cas, d'un fet rellevant, ja que constata, tot i tenir en compte la política educativa del Ministeri d'Educació, que una part molt important de la responsabilitat educativa recau en cada comunitat autònoma; i aquest fet és significatiu tant des de la perspectiva política com des de la perspectiva pedagògica, ja que implica tenir capacitat legal i real de decidir el nivell de despesa educativa, la construcció de centres educatius, la política de professorat, el model pedagògic, el nivell d'autonomia dels centres, els processos d'escolarització, la política escolar sobre la immigració, les relacions entre l'escola pública i l'escola concertada, els nivells educatius concertats, les polítiques escolars de normalització lingüística, la introducció de l'escola dins la societat del coneixement i de les noves tecnologies, les relacions amb els sindicats de l'ensenyament, les patronals de l'educació o les AMPA, el tractament de la diversitat escolar, les relacions amb els ajuntaments pel que fa a l'àmbit educatiu, la política de gratuïtat dels textos escolars, la creació de serveis educatius complementaris a les escoles públiques, les ràtios professor/alumnes, el model de formació permanent del professorat, etc.

En aquesta perspectiva de la descentralització educativa, no puc deixar de manifestar el meu acord amb l'afirmació realitzada pel responsable del famós informe PISA —Andreas Scheicher—, que, davant les opinions de determinats sectors socials i educatius, deslliga la manca de qualitat educativa dels processos de descentralització. Els fracassos escolars, els problemes dels sistemes educatius tenen a veure amb altres variables.

En aquest sentit, i en el cas de les Illes Balears, malgrat parlar, només, d'uns set anys d'autonomia educativa, cal que aquests siguin valorats positivament, tot i tenir en compte els importants problemes educatius i les diferències existents, en determinats aspectes, entre la política educativa de l'actual govern del Partit Popular i la realitzada pel govern del pacte de progrés. És, per tant, evident que la transferència educativa a la comunitat autònoma de les Illes Balears ha estat i és un fet positiu per a la construcció d'un sistema educatiu modern, democràtic i de qualitat. El sistema escolar no universitari i la Universitat no haurien rebut l'atenció política i social i la inversió econòmica que han tingut i tenen, encara que sigui insuficient i molt millorable, sense la transferència de les competències educatives.

Tanmateix, cal tenir en compte que aquesta descentralització educativa cap a les comunitats autònomes té el perill que aquestes consolidin, de facto, el model MEC. És a dir, que no siguin capaces de dur a terme la segona descentralització educativa, que significa acostar el poder educatiu als centres i als municipis. Efectivament, ens trobam davant la necessitat de dotar d'autonomia real els centres educatius en els àmbits pedagògic, econòmic, administratiu, de personal. Els centres necessiten més llibertat per poder construir el seu model educatiu; els centres necessiten els recursos adequats per donar resposta a les demandes educatives; els centres necessiten poder desenvolupar la seva política educativa amb el seu entorn social, comunitari, familiar; els centres necessiten assumir les seves responsabilitats, dins unes regles de joc comunes entre els diferents instituts o escoles, per donar resposta als nous reptes de l'educació.

Amb tot, aquesta autonomia de centres no implica que l'administració autonòmica practiqui el *laissez fer*, el *laissez passer*; no implica que l'administració autonòmica abdiqui de les seves responsabilitats.

A més, es tracta d'un procés que necessita un seguit de condicions: a) unes regles de joc clares; b) temps; c) la formació dels equips directius amb tot el que significa la direcció, la gestió de centres, d) recursos econòmics suficients. Per tant, aquesta autonomia real dels centres no es pot improvisar, no es pot dur a terme de cop i volta; cal un temps de maduració, cal un temps d'aplicació.

Però aquesta segona descentralització, també, necessita la participació dels ajuntaments, sobretot en l'educació infantil o en l'educació primària. Efectivament, els ajuntaments necessiten participar amb més competències en la política educativa: una participació que necessita partir de la diversitat dels ajuntaments des de la perspectiva de l'extensió, dels recursos, de la població, de les polítiques, etc. Per tant, aquesta major implicació dels ajuntaments en la política educativa s'ha de relacionar amb l'autonomia dels centres, s'ha de dur a terme a la carta, a través de convenis específics amb cada municipi, s'ha de fer de forma progressiva, planificada, consensuada.

Per tant, una vegada que s'ha demostrat que la descentralització educativa a les comunitats autònomes és un fet, malgrat alguns problemes de coordinació o d'una certa desigualtat en determinats aspectes, resulta necessària la segona descentralització educativa, en la qual els ajuntaments i els centres educatius han de tenir un nou paper, un nou rol, amb una nova mentalitat, amb més competències, amb més recursos, amb més responsabilitat.

INSUFICIÈNCIES, DICOTOMIES, CONTRADICCIONS I DUALITZACIONS DEL SISTEMA ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS

En aquest apartat, el que pretenem és posar de manifest els punts més significatius del sistema educatiu de la CAIB, que són reflex, d'una banda, de la mateixa dinàmica educativa de les Balears des d'una perspectiva històrica i estructural i, d'altra banda de la dinàmica educativa espanyola pel que fa a la legislació i a la política educativa desenvolupada, i tot això en el marc d'una societat cada vegada més globalitzada, fins i tot des de l'òptica educativa. No es tracta, doncs, d'una radiografia integral sobre el sistema educatiu balear, sinó d'una anàlisi de tot allò que ens pot ajudar a conèixer, a caracteritzar i a comprendre la realitat i les perspectives educatives de les Illes Balears, emmarcades en el context del sistema educatiu espanyol. Així doncs, els punts més significatius del sistema educatiu de les Illes Balears són, des de la nostra perspectiva, els següents, sense cap objectiu d'exhaustivitat ni ordenats segons la seva importància: la insuficiència, la inestabilitat, les contradiccions i dicotomies, o el creixent caràcter dual. Unes característiques educatives, sociològiques, sociopolítiques de caire estructural, que malgrat tot no poden amagar els avanços existents en el sistema educatiu de les Illes Balears, des de la perspectiva de l'increment del nivell educatiu, de l'augment del nombre de places, del nombre de professors, del nombre de serveis educatius, del finançament educatiu, de la democratització de l'ensenyament, de la millora de la qualitat educativa o de la progressiva, encara que lenta, equitat educativa. En tot cas, si res caracteritza el nostre sistema educatiu és la creixent complexitat, davant la qual les polítiques educatives de sempre necessiten una renovació, una innovació profunda, canvis d'orientació, d'organització o de plantejament. Analitzem aquests trets que defineixen i caracteritzen el sistema educatiu balear.

1) **Un sistema educatiu insuficient i inestable:** Una de les característiques que defineixen el nostre sistema educatiu és, sens dubte, el **nivell d'insuficiència**; una insuficiència que podem

concretar en dos aspectes fonamentals. En primer lloc, la insuficiència del finançament educatiu. No hi ha cap dubte que el finançament, o si es vol la manca de finançament —emmarcat en un problema més estructural que afecta tot el finançament de la comunitat autònoma de les Illes Balears— és, d'entrada, el problema més greu que té plantejat el sistema educatiu de les Illes Balears. Efectivament, a una mala transferència econòmica en el cas de l'educació s'hi han d'afegir els increments de les despeses educatives, a causa, fonamentalment, de l'increment del nombre d'alumnes, procedents bàsicament de la immigració, de la necessitat de donar resposta a la creixent diversitat educativa i social, de la mateixa aplicació de la LOGSE, de la mateixa necessitat de fer política educativa que tendeixi cap a la qualitat o de les diverses decisions educatives preses pels diversos governs que han gestionat l'educació (la gratuïtat de l'educació infantil, l'homologació dels salaris dels docents, la qüestió de la concertació educativa, etc.). Tot i que el nostre objectiu no és analitzar la quantificació del dèficit econòmic existent en matèria educativa, el que resulta clar és la incapacitat de la comunitat autònoma de les Illes Balears, en les actuals condicions financeres, de donar la resposta adequada a les necessitats creixents d'educació que la nostra societat, que la societat del coneixement i la del segle XXI, exigeix, tant per raons econòmiques com per raons socials.

És evident, doncs, que ens trobam davant un problema estructural que no es pot resoldre amb mesures conjunturals, sinó que cal dur a terme un pla integral que examini tots els dèficits existents, el paper de l'Estat central, l'actual model de finançament, el paper de la CAIB, la prioritització de les polítiques educatives que s'han de posar en marxa, la recerca de consensos i de complicitats entre la comunitat educativa en relació amb aquest tema, l'acord de mínims entre els grups parlamentaris i la negociació seriosa amb el govern central a dos nivells: d'una banda, la resolució, d'acord amb l'actual model de finançament, dels problemes existents i, d'altra banda, la resolució dels problemes estructurals de finançament autonòmic balear. Tanmateix, la possible, malgrat que difícil, resolució d'aquesta problemàtica no pot deixar de banda el fet que la discussió de les prioritats de política educativa és un element que també afecta els problemes de finançament educatiu, com el que afecta la concertació del batxillerat, el finançament de l'educació infantil, la potenciació de l'escola pública o les millores de les ràtios professors/alumnes, o altres mesures de foment de qualitat educativa.

En qualsevol cas, el que resulta evident és que només des de la resolució d'aquest problema de finançament de l'educació no universitària i universitària, la comunitat autònoma de les Illes Balears pot començar a resoldre, amb polítiques clares, contundents i de prioritització de l'educació, els diversos problemes que té plantejats la societat de les Illes Balears. Efectivament, l'anàlisi de l'estat de l'educació a través d'un seguit d'indicadors resulta realment preocupant, malgrat els esforços dels darrers anys: baixa despesa pública en educació, baixa inversió en recerca, desenvolupament i innovació i escassa presència del sector privat en aquesta recerca, poca consideració social en relació amb la formació, ineficient i ineficax inversió realitzada en la formació ocupacional...

Tanmateix, és evident que aquest increment del finançament educatiu de les Illes Balears, també, implica un increment dels recursos econòmics dedicats a l'educació per part del govern espanyol en el procés d'incrementar el percentatge de PIB dedicat a l'educació i de poder assolir els nivells d'inversió dels països més importants del nostre entorn. La convergència real amb els països de la Unió Europea exigirà un increment dels recursos dedicats a l'educació, tant pel sistema educatiu espanyol com pel sistema educatiu de les Illes Balears.

Però el problema del finançament del nostre sistema educatiu afecta, de forma significativa, la mateixa evolució del sistema econòmic balear. Així, el nostre sistema econòmic necessita, també, que l'educació funcioni; són diversos els informes, les veus i les declaracions que posen de manifest que el model de creixement i de desenvolupament actual de les Illes Balears comença a presentar signes i evidències d'esgotament, tant des de la perspectiva econòmica i turística com des de la perspectiva ambiental i territorial. Fins i tot el prestigiós diari *Le Monde*, en un informe econòmic, va assenyalar l'èxit conjuntural del model econòmic i turístic de les Illes Balears, però posant de manifest l'absència d'una alternativa viable amb vista als propers anys. Una alternativa que necessita l'impuls i la formació de capital humà, amb l'objectiu de poder dur a terme una transformació de la nostra economia amb l'entrada real a la societat del coneixement.

Si tots els experts plantegen que el futur, i el present, necessita una inversió real en capital humà, una aposta per la societat del coneixement, el futur econòmic, turístic i ambiental de les Illes Balears resulta, en funció d'aquestes dades sobre l'estat de l'educació, molt preocupant. I el canvi d'aquesta tendència no pot basar-se només en la participació del govern central en la construcció de noves infraestructures educatives, sinó que implica un canvi real del model de finançament de les Illes Balears —bàsic per continuar creixent de forma sostenible, per continuar sent solidaris, per desenvolupar polítiques de benestar social i per no perdre el tren del futur— que possibiliti la construcció real d'un sistema educatiu que sigui un autèntic servei públic, equitatiu i de qualitat. Suposarà la LOE una solució als problemes de finançament del sistema educatiu espanyol? Tot i l'escepticisme existent sobre aquesta qüestió, l'existència d'una memòria econòmica de la reforma educativa o la distribució de quantitats inicials per a l'escolarització de l'educació infantil per a les comunitats autònomes, cal que siguin analitzades de forma positiva; però, malgrat aquests fets, cal ser més ambiciosos en l'increment de la inversió educativa.

Però, d'altra banda, aquesta insuficiència del sistema educatiu de les Illes Balears es concreta en la manca de places, fonamentalment, en el nivell de l'educació infantil i dels diversos nivells de l'ensenyança obligatòria. Efectivament, tot i que semblava que durant la dècada dels anys noranta la situació educativa estava en procés d'estabilització i de consolidació, els fluxos immigratoris que estan caracteritzant el nostre sistema educatiu impliquen un increment de la construcció de centres escolars des de principi de l'any 2000 fins a l'actualitat. Les xifres de la construcció educativa de les dues darreres legislatures són, realment, espectaculars; per tant, malgrat aquest increment de places educatives de caràcter públic, s'ha d'assenyalar la incapacitat de donar resposta a les necessitats educatives existents des d'una perspectiva quantitativa. A més, aquest increment de places educatives, bàsicament a l'educació infantil o a l'educació obligatòria, es dona en determinades zones de les Illes Balears que es caracteritzen per l'increment demogràfic: Palma, zones turístiques de Mallorca, determinades poblacions de l'illa que necessiten donar resposta a l'escolarització obligatòria, Eivissa i algunes zones de Menorca. A tot això s'hi ha d'afegir que la Conselleria d'Educació del govern de les Illes Balears finançarà l'ampliació d'alguns centres privats-concertats per tal que puguin donar resposta a les demandes educatives que tenen; una decisió que, si bé implica la constatació d'un increment de la demanda cap a aquest tipus de centres per part de determinats sectors socials, també ha provocat una important polèmica política i educativa sobre aquesta transferència de diners públics cap al sector privat-concertat en relació amb la construcció de noves places.

Per tant, malgrat l'increment del nombre de places en l'educació pública que hi ha hagut en aquests darrers anys, s'ha d'assenyalar que les Illes Balears es troben en una situació d'insuficiència de places educatives en els nivells de l'educació infantil o de la mateixa educació obligatòria, tant pel que fa a primària com a l'ESO; a més, s'ha de tenir en compte l'existència a determinades zones, centres escolars i nivells educatius d'unes ràtios professor/alumnes que són incompatibles amb una educació de qualitat, atesa, a més, la significació pedagògica de la diversitat d'alumnat. Amb tot cas, cal esperar que la finalització de les construccions actuals, la disminució de l'allau immigratòria i la consolidació del nostre sistema educatiu des de la perspectiva quantitativa suposi, durant la darrera part de la propera legislatura (2007-2011), l'entrada del sistema escolar de les Illes Balears en un període d'estabilitat, de suficiència de places; una nova etapa que ha d'implicar la posada en marxa d'una política educativa en què la qualitat sigui l'eix fonamental, sigui la finalitat bàsica, amb totes les mesures que aquesta política ha d'implicar.

Així doncs, aquesta insuficiència financera o de places del sistema escolar de les Illes Balears ens dóna un sistema educatiu inestable, en el qual la quantitat és l'objectiu fonamental, en el qual, malgrat els avanços existents, ens trobam amb problemes quantitius importants, però, sobretot, de caràcter qualitatiu. Aquesta inestabilitat, que és contrària a qualsevol qualitat educativa, es manifesta en un important nombre de professors interins, en una manca d'estabilitat de les plantilles de professors dels centres públics, amb tot el que aquest fet implica amb vista a poder aconseguir una línia pedagògica coherent; es manifesta en l'arribada contínua d'alumnes d'incorporació tardana a determinats centres educatius —fonamentalment públics—, amb tots els problemes que aquest fet implica. Per tant, és evident que ens trobam davant una realitat que no és la millor a curt termini per donar els resultats que la societat de les Illes Balears necessita i demana.

2) **Un sistema educatiu amb contradiccions i dicotomies:** Un segon element de la realitat educativa de les Illes Balears sobre el qual cal fer una anàlisi seriosa fa referència a la problemàtica de l'escolarització i les seves contradiccions: a l'increment del nombre d'alumnes als nivells bàsics de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria, s'hi ha d'afegir el poc nombre d'estudiants d'educació postobligatòria al batxillerat i la formació professional, o la baixa taxa d'estudiants universitaris. Efectivament, és evident que en relació amb aquesta qüestió del nombre d'estudiants, s'ha de fer una referència específica a uns fets que cal analitzar des d'una perspectiva de contradicció, de dicotomia i d'una certa polarització. Una contradicció que podem posar de manifest amb un seguit de fets: en primer lloc, i des d'una òptica històrica, és evident que les Illes Balears s'han caracteritzat per una poca preocupació per l'educació. Les dades existents sobre el nombre de centres, les taxes d'analfabetisme, la poca atenció a la formació professional i a tota l'educació secundària postobligatòria, el retard en els processos de modernització educativa, l'existència tardana d'una universitat de les Illes Balears, la poca consciència social sobre la importància de l'educació i la formació en el si de la societat civil de les Balears, etc., posen de manifest que la comunitat autònoma de les Illes Balears té unes mancances històriques i estructurals pel que fa al sistema educatiu que són difícils de resoldre de forma important i ràpida. Però, juntament amb aquest important procés d'escolarització en els nivells obligatoris, s'han d'assenyalar les baixes taxes d'escolarització en els nivells no obligatoris —formació professional, batxillerat, ensenyament superior i educació universitària. Es tracta, doncs, d'una contradicció important que pot tenir a llarg termini significatives conseqüències per a la cohesió social i per al desenvolupament econòmic de les Illes Balears.

Dos estudis donats a conèixer darrerament¹ han posat de manifest aquesta contradicció del sistema educatiu de les Illes Balears, en relació amb les taxes d'escolarització dels nivells postobligatoris. Així, per exemple, el treball del doctor Calero posa de manifest que els joves que resideixen a les comunitats autònomes de l'arc mediterrani —en concret de la comunitat balear, Catalunya, Comunitat Valenciana i Múrcia— tenen una probabilitat molt elevada d'interrompre els seus estudis i incorporar-se de forma prematura al mercat de treball. Aquest fet implica una debilitat de l'accés a l'educació secundària postobligatòria per a les dites comunitats autònomes. Fins i tot aquest mateix autor considera que les Illes Balears no sols presenten aquesta debilitat a causa de les característiques del dinamisme del mercat de treball, sinó perquè les Balears, juntament amb les Canàries, Extremadura o Andalusia, són una comunitat autònoma on el desenvolupament de l'escola de masses és més recent. Per tant, les Illes Balears presenten, d'acord amb aquest autor, una doble debilitat que explica la baixa taxa d'estudiants a l'educació postobligatòria: el recent desenvolupament de l'escola de masses, fet que es produeix amb el boom turístic, i la capacitat del mercat de treball de generar oferta per a joves sense una qualificació important. Es tracta d'un fet preocupant, ja que no sols les Illes Balears presenten, juntament amb Melilla, el percentatge més baix de població de setze i disset anys matriculada en educació secundària postobligatòria, sinó que Espanya presenta un dels percentatges més baixos de població de vint a vint-i-quatre anys que almenys ha assolit el nivell de la segona etapa d'educació secundària superior entre els països de la Unió Europea, malgrat l'evolució positiva dels darrers anys i del nivell del qual es partia. Es tracta d'una dada preocupant per a les Illes Balears, ja que, malgrat els avanços existents en les darreres dècades, encara ens trobam en una situació prou delicada no sols des de la perspectiva quantitativa, sinó també des de la perspectiva comparativa.

D'altra banda, l'informe esmentat de la Fundació CYD, en relació amb les Illes Balears, ens dóna un seguit de reflexions que cal definir com a preocupants: 1) les Illes Balears són una de les comunitats autònomes amb una menor densitat d'estudiants universitaris; 2) mentre que podem assenyalar l'existència d'un universitari cada 22,7 madrilenys, a les Illes Balears en trobam un cada 68,7; 3) les Illes Balears són una de les comunitats amb més poca atracció d'estudiants universitaris; 4) les Illes Balears són una de les comunitats autònomes espanyoles amb menys contribució a l'ocupació... Per tant, segon aquest informe de la Fundació CYD de l'any 2005, es pot afirmar que, malgrat el procés de consolidació progressiva del sistema universitari a les Illes Balears, del seu impacte econòmic o laboral, encara ens trobam lluny dels indicadors que tenen no sols algunes comunitats autònomes espanyoles, sinó del que tenen determinats països europeus.

De tot el que s'ha dit, podem assenyalar que l'esforç que la comunitat autònoma de les Illes Balears ha de fer per donar resposta a les noves necessitats i demandes d'escolarització és prou significatiu; però, també, hauria d'incrementar encara més el seu esforç si vol que la taxa d'escolarització de l'educació postobligatòria s'incrementi de forma progressiva. Tot això implica afirmar que el sistema educatiu de les Illes Balears es troba en una cruïlla amb vista al futur i als nous reptes socials, educatius, econòmics, culturals i tecnològics.

¹ Calero, J. (2006). Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas tendencias. Madrid: Fundación Alternativas. Fundació CYD (2005). La contribución de las universidades españolas al desarrollo. Barcelona: Fundación CYD.

3) **Un sistema educatiu amb una tendència cap a la dualització social i educativa:** Un altre dels trets que defineixen la situació del sistema educatiu de les Illes és, sens cap dubte, la seva tendència a la dualització social, a la dualització educativa. Una dualització que no és característica del conjunt del sistema educatiu, el qual, però, presenta en determinades zones, en determinats municipis, una tendència progressiva cap a l'esmentada dualització. De totes maneres s'ha de fer referència no sols a aquesta tendència, sinó també al desprestigi de l'escola pública en determinades zones o nivells, per part de determinats sectors socials. Dos elements ens podem servir per analitzar aquest procés de dualització educativa: d'una banda, la llibertat d'elecció de centre educatiu i, d'altra banda, l'escolarització de la immigració educativa. Analitzem, doncs, aquests dos fenòmens educatius.

En primer lloc, i en aquest context plantejat, és un fet evident que les lleis i la lògica del mercat comencen a penetrar, de forma progressiva, en el si del sistema educatiu, i que la llibertat d'elecció de centre és el paradigma fonamental d'aquesta penetració; una qüestió, aquesta, que ha provocat i provoca importants controvèrsies legislatives, ideològiques i educatives en el marc de les diverses polítiques escolars que s'han desenvolupat per part dels diversos poders públics en relació amb el dret a l'educació i a la llibertat d'ensenyament. Tanmateix, és evident que la qüestió de l'elecció de centre no es pot dissociar de les polítiques existents sobre la igualtat i la diversitat educatives i socials.

Però, realment, és possible l'elecció de centre escolar per part dels pares o dels estudiants? És evident que el dret dels pares a elegir l'educació per als seus fills o el tipus de centre que desitgen és quelcom que cal definir, d'entrada, com a constitucional. Tot i que alguns pensen que tot és possible amb decrets i normes o amb declaracions fortament polititzades i mancades de realisme, la resposta s'ha de donar des de la complexitat educativa i no des de la simplicitat ideològica, tenint en compte els condicionants reals que, *de facto*, impossibiliten que tots els pares puguin elegir el centre que volen per als seus fills.

Així, un primer element que condiciona lògicament la possibilitat d'elecció de centre educatiu per part de les famílies és, sens cap dubte, la insuficiència de places escolars que escolaritzin adequadament la demanda i les necessitats existents, d'acord amb les ràtios que es recomanen en els diversos nivells educatius; així, a les Illes Balears resulta evident que en determinades zones no solament manquen places escolars i, també, hi ha un problema de massificació a determinats centres, sinó que el nivell d'elecció de tipus de centre varia en funció dels municipis, de les zones o de les barriades. La necessitat de construir centres educatius a determinats pobles de Mallorca, d'Eivissa i Formentera o de Menorca és una condició *sine qua non* perquè el nivell d'oferta escolar estigui en relació amb el nivell de demanda de places escolars.

Un segon condicionant que resulta fonamental és la relació existent entre el tipus de centre -públic, privat o concertat- i la seva ubicació geogràfica. En aquest sentit, l'anàlisi de la situació dels centres privats o concertats de les Illes Balears constata que existeixen models territorials d'escolarització diferents, en funció de la relació escola pública-escola privada; així, és evident que la presència d'escoles privades i concertades als municipis més petits, a les zones rurals, a les barriades més populars de les Balears és gairebé imperceptible, mentre que les escoles privades i concertades estan més presents a Mallorca que a les altres illes, o que aquestes s'ubiquen a les ciutats més importants i a les barriades de més alt nivell econòmic i social. Per tant, les possibilitats d'elecció de centre per a les famílies és desigual en funció d'allà on es viu, malgrat l'increment de la magnitud de les zones d'escolarització a la ciutat de Palma.

Un tercer condicionant que, també, és important tenir en compte quan s'analitza la possibilitat d'elecció de centre per part dels usuaris de l'educació és la manera com es distribueix la diversitat social i educativa que existeix entre els estudiants. Així, i en aquest context, s'ha d'assenyalar que les diferències entre els centres, a més d'altres indicadors, s'estableixen, fonamentalment, en funció del tipus d'alumnat que escolaritzen; i no s'ha d'oblidar que la forma com la diversitat es distribueix entre els distints centres educatius té molt a veure amb les possibilitats dels dits centres de desenvolupar la seva tasca educativa de forma eficaç i amb els resultats escolars aconseguits.

Per tant, la distribució de la diversitat de l'alumnat entre l'escola pública i l'escola privada concertada a les Illes Balears constata que l'escola pública escolaritza majoritàriament l'alumnat immigrant, l'alumnat amb dificultats a causa de l'origen socioeconòmic o sociocultural, l'alumnat amb necessitats educatives especials per raons físiques, psíquiques o sensorials als centres ordinaris, els estudiants d'incorporació tardana o els estudiants d'edat no idònia. Aquestes dades resulten prou significatives, ja que afecten les condicions en què la pràctica educativa es desenvolupa, la imatge social de l'escola pública, i, a més, constitueixen un indicador fonamental de l'estat de la igualtat distributiva i de l'equitat educativa i social entre l'educació pública i l'educació privada concertada a les Illes Balears, i de l'autèntica realitat de la llibertat d'elecció de centre educatiu.

Així doncs, és evident que, quan es parla de la llibertat d'elecció de centre educatiu, cal tenir en compte, entre d'altres, aquests condicionants i l'existència de criteris objectius, comuns i equitatius entre els centres finançats amb diners públics a l'hora d'accedir-hi. Els problemes de l'educació ni es poden resoldre d'acord amb la lògica del mercat ni es poden reduir a la qüestió de la llibertat d'ensenyança. La recerca real de la qualitat —al marge de la necessitat de resoldre els problemes de manca de places— s'ha de realitzar des de la perspectiva de l'equitat educativa i social, si es vol aconseguir una societat cohesionada i equilibrada. Però, per això, cal una política de suport real a l'escola pública, el desenvolupament d'una nova ordenació entre la xarxa educativa pública i concertada, o la construcció d'una nova cultura de la cosa pública en educació, amb tot el que aquest fet implicaria a tots els nivells.

En segon lloc, en el context d'aquesta problemàtica de la dualització escolar i social, el fenomen de la immigració escolar resulta realment un element nou i canviant dins el panorama de l'educació de les Illes Balears. Efectivament, tot i que les Illes Balears han rebut, a partir del boom turístic i de la posada en marxa del model de desenvolupament, fonamentat sobre els serveis, importants fluxos migratoris procedents, d'una banda, de la Península a nivell intern i, de l'altra, de diversos països europeus, l'actual onada immigratòria procedent del nord d'Àfrica, de l'Amèrica del Sud o dels països de l'Est resulta realment impactant socialment, culturalment i educativament. Un element nou que està canviant el panorama de les escoles de les Illes Balears, sobretot de les públiques.

Efectivament, no hi ha cap dubte que la immigració a les Illes Balears és un fenomen cada vegada més transcendent tant des d'una perspectiva social, econòmica, política i urbanística, com des d'una perspectiva cultural, lingüística, ciutadana o escolar. Es tracta del reconeixement d'una realitat que, de cop i volta, de forma progressiva, de forma quasi imperceptible, s'ha fet visible, s'ha fet real, tal com va succeir fa un seguit d'anys a la majoria de països del nostre entorn europeu. En qualsevol cas, el que resulta evident és que l'educació i l'escola són uns dels àmbits més sensibles pel que fa

a l'entrada d'immigrants; i les dades, en aquest sentit, són realment significatives d'aquesta nova realitat, que té un fort impacte educatiu, tant pel que fa al sistema escolar com a cada una de les escoles que reben aquest flux d'escolars immigrants.

Així, el primer impacte al qual cal fer referència, des d'una perspectiva estructural, és, sens cap dubte, l'increment del nombre d'estudiants immigrants, any rere any i de forma espectacular. Es tracta d'un dels creixements més alts de tot l'Estat, que incideix d'una forma directa en la necessitat de construir nous centres a les zones urbanes i turístiques de les Illes Balears, sobretot de Mallorca i d'Eivissa, i d'incrementar la despesa educativa pel que fa a infraestructures, personal docent, serveis i equipaments; un increment que repercuteix sobretot en l'educació infantil i en l'educació primària, i que començarà a repercutir amb força, d'aquí a uns cursos, sobre l'educació secundària.

El segon d'aquests impactes és l'increment de les ràtios professor/alumnes en els diversos nivells educatius, en determinats centres i, sobretot, en diverses escoles públiques. Per tant, a pesar de les declaracions «legals» sobre l'objectiu de la qualitat de l'educació, anam en un camí contrari al de l'esmentada qualitat i excel·lència educativa. Una situació, aquesta, que pot fer augmentar el «fracàs escolar», l'absentisme escolar, la desescolarització dels estudiants, la desmoralització del professorat o el desconcert de tota la comunitat educativa, i que afectarà, sobretot, determinats sectors socials i culturals.

I el tercer dels impactes més significatius fa referència a la desigual escolarització dels immigrants entre l'escola pública i l'escola concertada. Aquesta dualització de l'escolarització dels estudiants immigrants entre centres públics i centres concertats pot produir, en determinades zones i escoles, importants problemes d'integració i de cohesió social, amb una dicotomia perillosa entre els qui opten per l'escola concertada i els qui ho fan per l'escola pública. I tot això pot tenir efectes indesitjables des de la perspectiva de la segregació social d'aquests col·lectius, de l'existència de centres «només» per a immigrants i de la construcció d'una imatge i d'una percepció «negativa» de l'escola pública.

Anam, doncs, a les Illes Balears cap a una dualització social i escolar? No donam a l'escola una responsabilitat excessiva en relació amb l'objectiu de la integració? Està preparada l'escola per dur a terme un procés d'integració dels immigrants? És possible integrar aquests immigrants en un context real de manca de mesures i recursos socials? Aguditza el fenomen de la immigració les diferències entre centres públics i concertats? O fins i tot, no anam en aquest aspecte del tractament de la diversitat social en el si de la institució escolar cap a un model triple d'escolarització amb una escola privada que no integra, de fet, cap d'aquestes problemàtiques; amb una escola concertada, majoritàriament, amb alumnes amb necessitats educatives especials i amb pocs immigrants -entorn del 17%-, i amb una escola pública, sobretot algunes, amb tots els problemes de la diversitat escolaritzats i integrats en el si de les seves aules?

Tot i que el fenomen de la immigració té molts de matisos i dimensions, he volgut posar de manifest el que fa referència a aquesta qüestió de la integració escolar i social, perquè la no-resolució adequada d'aquesta problemàtica a través de la posada en marxa de les mesures polítiques, legislatives, educatives i socials necessàries pot tenir importants conseqüències a mitjan i a llarg termini, amb una ruptura perillosa dels processos de cohesió i vertebració social de la societat illenca.

Així doncs, és evident que la problemàtica de la immigració té, per a l'escola, tres grans reptes: en primer lloc, la capacitat d'integrar escolarment i socialment aquest col·lectiu de forma natural; en segon lloc, que l'entrada d'aquest col·lectiu divers i plural no signifiqui un retrocés en el procés de millora de la qualitat de l'educació, i, en tercer lloc, aquest increment de la immigració escolar no pot ser, no ha de ser, un element negatiu per a l'escola pública i s'han d'evitar el processos de dualització escolar i social. Serà capaç la institució escolar de donar resposta a aquests reptes?

Es podria parlar d'altres elements, d'altres trets que caracteritzen la situació educativa de les Illes Balears —la qualitat educativa, el rendiment educatiu, els abandonaments escolar, els conflictes educatius, etc.—, però això podria ser objecte d'una altra reflexió educativa; però la pregunta que, finalment, ens podem formular és, en aquest sentit, la següent en vista de l'anàlisi realitzada: està l'educació de les Balears en un procés positiu en el camí d'integrar les Illes Balears dins la societat del coneixement, dins la política de qualitat, dins l'economia de la innovació, dins la política de recerca i desenvolupament...? Tot i que cadascú pot treure les seves conclusions, pens que es tracta d'una fotografia en blanc i negre.

DEL MONOLINGÜISME, DEL BILINGÜISME I DEL TRILINGÜISME

No hi ha cap dubte que una de les qüestions més polèmiques del curs escolar passat ha estat, sens cap dubte, la problemàtica de l'anomenat decret de trilingüisme, un decret que ha suposat un important debat de caire polític, legal, educatiu i lingüístic. Efectivament, es tracta d'un tema que ha posat de manifest, d'entrada, dues qüestions: d'una banda, la manera d'abordar el procés de normalització lingüística i, d'altra banda, la manera d'abordar l'ensenyament dels idiomes estrangers dins les escoles de les Illes Balears. En relació amb la primera qüestió, voldria plantejar dues reflexions: la primera és que, des que es va implantar l'ensenyament de i en la llengua catalana a les Illes Balears, l'avanç ha estat considerable, malgrat que encara no s'hagi arribat a una igualtat real a nivell d'aprenentatge entre el català i el castellà. I la segona és que cal evitar fer de la llengua un tema de debat polític, ideològic, ja que suposa enterbolir de forma innecessària la feina que es duu a terme dins les escoles de forma eficaç. I en relació amb la segona qüestió voldria plantejar un seguit de reflexions: la primera és que és un fet constatat, tant al conjunt espanyol com a les Illes Balears, que l'ensenyament de l'idioma estranger és un fracàs del nostre sistema, ja sigui per la metodologia, per la formació dels docents o per la manca d'instruments de suport en el si de la societat; la segona de les reflexions és que la millora de l'aprenentatge de l'idioma estranger s'ha de fer a través d'un pla estructurat, de mesures progressives, de recursos humans, pedagògics, de temps, d'un pla de formació real dels docents, de la implantació d'una metodologia contrastada, de propostes que arribin a tots els centres educatius i que impedeixin discriminacions, desigualtats, dualitzacions per raons de llengua; la tercera d'aquestes reflexions és que no es poden comunicar falses expectatives sobre l'abast o l'èxit del decret; la millora de l'ensenyament del tercer idioma s'ha de fer cercant la complicitat dels centres, dels docents; cal evitar els desencants, les desil·lusions. Cal tenir en compte que la gran majoria de la societat de les Illes Balears vol que els estudiants de les Illes Balears acabin els seus estudis coneixent, usant, tres idiomes. Però, per això, cal fer les coses de forma progressiva, a través del pacte, de les complicitats. Cal aprofitar aquest consens inicial per abordar aquesta problemàtica de l'ensenyament dels idiomes estrangers amb èxit.

El món actual, la globalització, la necessitat de comunicació, impliquen que els ciutadans sàpiguen el màxim d'idiomes, partint del català com a llengua pròpia de les Illes Balears, del castellà com a llengua oficial i de comunicació entre els ciutadans i els pobles de l'Estat espanyol, com a llengua de comunicació amb l'Amèrica Llatina, de l'anglès o d'altres idiomes estrangers com a llengua de comunicació internacional. Es tracta, per dir-ho de forma gràfica, de tenir arrels, i arrels fortes, però també de tenir ales. Per aconseguir aquest objectiu, cal tenir un pla de feina que vagi més enllà de mesures de caire conjuntural.

CARACTERÍSTIQUES, PROBLEMÀTICA I REPTES DEL SISTEMA UNIVERSITARI DE LES ILLES BALEARS

No hi ha cap dubte que el sistema universitari de les Illes Balears, tot i participar lògicament de les característiques, de la problemàtica i dels reptes de l'educació universitària espanyola, presenta uns trets específics que volem analitzar, posant de manifest els punts més significatius.

En qualsevol cas, en els números anteriors de l'*Anuari de l'educació de les Illes Balears*, s'han analitzat diversos aspectes de la realitat universitària de les Illes Balears; una realitat actual del sistema universitari de les illes Balears que no presenta, evidentment, uns trets gaire distints dels que foren objecte d'anàlisi durant els anys anteriors. Amb tot, cal fer referència a un seguit de reflexions que són fonamentals per poder interpretar l'estat i les dades més significatives de l'educació universitària balear, centrada fonamentalment en la UIB, però amb la participació important i significativa de la UNED i de la UOC. Amb tot, i des d'una perspectiva introductòria, podem assenyalar un seguit de reflexions que ens poden ajudar a analitzar i a comprendre la realitat universitària de les Illes Balears.

1. No hi ha cap dubte que el sistema universitari de les Illes Balears, en el marc del sistema universitari espanyol, té, actualment, tres grans reptes als quals cal donar una resposta; ens referim a l'uropeïtzació dels estudis, a la qüestió del finançament universitari i a la necessària reforma legislativa des de la flexibilitat, l'obertura i l'agilitat. Es tracta de tres reptes que han de possibilitar una universitat millor; de més qualitat docent i professional, de més excel·lència investigadora o de més implicació social i empresarial, qüestions aquestes importants en el desenvolupament i la consolidació del sistema universitari de les Illes Balears, en general, i de la UIB en concret. Tanmateix, en relació amb aquests tres reptes, hem de tenir en compte que afecten, fonamentalment, la Universitat de les Illes Balears, que es troba, en tant que universitat presencial, en tant que universitat que realitza les tres grans funcions universitàries de docència, de recerca i de transferència de coneixement, en una posició clau per poder exercir un lideratge en la vertebració de la societat de les Illes Balears, des de la perspectiva de la construcció d'una societat del coneixement, oberta, innovadora, competitiva i capaç de millorar el seu nivell de benestar social.

2. Tot i la manca de lideratge institucional per part del Ministeri d'Educació i Ciència en relació amb els tres reptes abans esmentats, durant els dos primer anys de la legislatura del govern socialista, s'equivocarien les universitats, i per tant la UIB, si ho esperassin tot de les administracions. L'autonomia universitària, malgrat els seus condicionants, possibilita la presa de decisions concretes, l'assumpció de responsabilitats en determinats aspectes, en definitiva, exercir el poder que les

lleis han donat a les universitats amb totes les seves limitacions i utilitzar el millor que hi ha dins les universitats. Es tracta, doncs, d'un plantejament en el qual la UIB necessita reflexionar seriosament i posar les mesures adequades en relació amb la millora del seu finançament, sobretot en la perspectiva de l'autofinançament, en relació amb la convergència universitària europea pel que fa a les titulacions per proposar de grau i de postgrau, o en la implantació d'un model pedagògic realista dels crèdits ECTS. I tot això, malgrat la necessitat que totes les administracions implicades clarifiquin les seves polítiques, les seves prioritats o les seves decisions.

3. Tal com s'ha posat de manifest en altres informes sobre el sistema universitari de les Illes Balears i de la mateixa UIB, s'ha d'assenyalar que, en el nombre d'estudiants universitaris, en el percentatge de població que ha completat estudis superiors, en el creixement del nombre de matriculacions, en les ràtios d'investigadors, en les despeses en R+D o en les despeses en ensenyança superior en relació amb el PIB, la realitat de les Illes Balears està per sota la mitja nacional; un fet que cal qualificar de greu i de preocupant, malgrat els avanços produïts en aquests darrers anys, uns avanços que cal qualificar de positius, encara que insuficients, encara que sigui necessari definir millor les prioritats de despesa. Però aquestes dades resulten encara més greus si hom té en compte que, segons un informe de la Comissió Europea titulat «Mobilitzar el capital intel·lectual d'Europa. Crear les condicions perquè les universitats puguin contribuir plenament a l'estratègia de Lisboa», Europa està, en els indicadors universitaris esmentats, per sota dels Estats Units; i Espanya està per sota, en aquests indicadors, de la mitja europea. Així doncs, l'esforç que cal fer per situar el sistema universitari de les Illes Balears en una posició millor suposarà no sols l'increment dels recursos dedicats a la universitat i a la investigació, sinó també un canvi de mentalitat per part de la societat de les Illes Balears en relació amb la importància i significació de la formació universitària i de la investigació. Però, sobretot, ha d'implicar l'increment del nivell de responsabilitat de la mateixa UIB, la desreglamentació de la vida acadèmica, la posada en marxa d'autèntics mecanismes de rendició de comptes, l'aposta per unes prioritats docents, professionals i investigadores clares, la posada en marxa d'una política de transferència de coneixement al teixit econòmic i al conjunt de la societat, etc.

4. En aquest context del nombre d'estudiants universitaris, s'ha de fer referència a les dades que ens proporciona l'informe CYD 2005 de la Fundació CYD, en el qual es posa de manifest no sols que les Illes Balears és de les comunitats, juntament amb Cantàbria i Castella - la Manxa, amb menys densitat d'estudiants universitaris, sinó que és també una de les comunitats amb una baixa atracció d'estudiants universitaris. Tot i que es tracta d'una qüestió que pot tenir, en part, una explicació per raons d'insularitat o per raons econòmiques, també cal que sigui analitzada des de la perspectiva del tipus d'oferta d'estudis o de la percepció existent sobre aquests. Un tema sobre el qual cal reflexionar amb profunditat per part de la Universitat de les Illes Balears.

5. Una perspectiva necessària en l'anàlisi del sistema universitari de les Illes Balears és, sens cap dubte, el seu impacte des de la perspectiva econòmica. Així, i segons dades de l'informe CYD 2005, es constata que el sistema universitari de les Illes Balears té poc impacte sobre l'economia balear. De fet, la universitat a les Balears només repercuteix en un 0,5% del valor afegit brut regional (VAB), mentre que el sistema universitari espanyol hi repercuteix en un 1,3% del VAB. A tot això s'han d'afegir dues dades importants: d'una banda la poca ocupació d'estudiants universitaris per habitant i, d'altra banda, la poca aportació des del sector privat a la UIB des de la perspectiva del

recursos econòmics. Tot un seguit de qüestions sobre les quals cal reflexionar amb l'objectiu de canviar progressivament aquestes tendències.

6. Des d'aquesta perspectiva plantejada sobre els reptes de la universitat, és necessari, en el context d'incrementar la diversitat del sistema universitari europeu i espanyol, en tant que opció estratègica universitària, que el sistema universitari espanyol i que la UIB decideixin i apliquin les polítiques més adients, intentant construir el seu model d'universitat, fugint dels models universitaris clònics i uniformes, d'acord amb estratègies clares; la diferència —que no és desigualtat— és un valor afegit que cal potenciar a l'hora de desenvolupar l'autonomia universitària. I en el context en què ens trobam, és evident que la universitat no es pot tancar sobre si mateixa, no pot fer les seves reflexions i els seus debats en clau interna; cal partir de si mateixa, però mirant cap a l'entorn proper i menys proper. La universitat no pot ser aliena a la globalització, no pot deixar de tenir en compte que ens trobam en una societat en la qual el coneixement té moltes formes de circular, d'institucionalitzar-se, en la qual competència universitària és creixent. Cal, doncs, aprofitar la cruïlla universitària en la qual ens trobam per donar resposta eficaç als reptes, a les necessitats, a les demandes que la societat actual fa a les institucions universitàries. La política universitària del curt termini ja no serveix; l'horitzó ha de ser més ample. En aquest context cal tenir en compte que, si la majoria d'informes sobre la situació universitària europea aposten per la diversitat, per l'excel·lència, per l'increment de la despesa universitària, el sistema universitari de les Illes Balears, i fonamentalment la UIB, ha de fer una aposta real per trobar el seu lloc en aquest procés de diversificació de les institucions universitàries europees i espanyoles. En el marc de la reflexió anterior, és una necessitat i una obligació que la Universitat de les Illes Balears sigui capaç de tenir una estratègia clara, realista i ambiciosa en els diversos aspectes de les funcions de la universitat: professionalització, investigació, transferència i compromís social. Unes estratègies que han de significar una reorganització interna, un replantejament d'objectius, una recerca de les complicitats amb la societat civil, amb el teixit productiu i amb les diverses institucions; però una estratègia que ha d'estar implicada en l'estratègia econòmica, tecnològica, cultural, social o tecnològica de la comunitat autònoma. Així doncs, la diferenciació de la qual es parlava a l'apartat anterior és una necessitat per poder tenir un lloc, un rol, una funció i un paper determinat en el procés de canvis que estan sofrint i sofriran els sistemes universitaris.

7. Una qüestió sobre la qual les universitats han de tenir una important competència, i han de ser capaces a través de l'exercici de la seva autonomia i de la seva capacitat de decidir i de tenir una diferenciació institucional, es refereix a la dicotomia entre, d'una banda, la qualitat, l'excel·lència, la competitivitat, i, d'altra banda, la responsabilitat social, la democratització universitària, l'equitat. Es tracta d'una dicotomia complexa, difícil de resoldre, però la resolució de la qual resulta bàsica si es vol una universitat capdavantera en la construcció de la societat del coneixement i, al mateix temps, que sigui capaç de cohesionar la societat, fent possible l'accés al coneixement a una gran majoria de la població. Aquest és, també, un repte que la convergència europea planteja a les universitats i que fa referència a la qüestió de l'organització dels estudis, a l'adaptació al nou model d'estudiant, a la qüestió dels preus públics dels graus i dels postgraus, a la política de beques que es vol tirar endavant, a la utilització de les noves tecnologies per a l'aprenentatge, a la possibilitat de combinar la feina i l'estudi, a la flexibilitat dels estudis, a la possibilitat d'accedir a dobles o triples titulacions, etc. Aquesta és, des de la nostra òptica, una qüestió que la UIB s'haurà de plantejar en la definició del model universitari que cal executar, ateses les característiques econòmiques, socials, culturals,

tecnològiques o innovadores de la societat de les Illes Balears. Es tracta d'optar, d'una banda, per l'excel·lència, però, d'altra banda, per la utilitat, per la democratització o per l'equitat.

8. Però, també, cal parlar d'una qüestió que planteja moltes incerteses; ens referim a la nova arquitectura de titulacions, a les titulacions de grau que es posaran en marxa, als seus perfils i a la seva durada, a la relació entre els graus i els postgraus, al paper de les àrees de coneixement, etc. I aquest és un tema clau de la convergència universitària europea, ja que si l'ocupabilitat és un dels eixos de la reforma universitària, tenc la percepció, almenys a Espanya, que no anam pel camí adequat. En aquest context, la qüestió de les titulacions, de les noves titulacions, que aquest procés de convergència europea ha de posar en marxa, resulta fonamental i significativa. Efectivament, es tracta d'establir titulacions competitives i lligades al mercat de treball, a través de dos nivells principals: un primer nivell de grau de tres o quatre anys. I un segon nivell d'un o de dos anys, amb el requisit d'haver superat el primer, que ha de conduir a titulacions de postgrau, a nivell de màster i de doctorat. Resulta evident que l'establiment d'aquest nou sistema de titulacions és una qüestió difícil, problemàtica i amb molts d'interessos de diferents tipus. En tot cas, el que resulta evident, en aquest aspecte, és la necessitat de tirar endavant una reflexió seriosa, uns estudis rigorosos i un debat que cerqui l'acord per damunt de corporativismes i d'interessos a curt termini. Les propostes que estan sorgint per part del Consell de Coordinació Universitària no resolen, des del nostre punt de vista, la qüestió de l'ocupabilitat. Suposarà, realment, aquesta opció de titulacions de grau de quatre anys, una millora de les relacions amb el mercat de treball? Si les diplomatures de tres anys han significat i signifiquen una aposta positiva, d'acord amb la demanda i d'acord amb la inserció professional dels mateixos diplomats, cal preguntar-se si aquestes titulacions de quatre anys implicaran la millora de la demanda o de l'ocupabilitat. És a dir, millorarà, realment, el sistema universitari de les Illes Balears amb aquesta aposta de titulacions de grau de quatre anys, incrementant la relació amb el teixit econòmic i incrementat la demanda d'estudiants universitaris?

9. Quin és, doncs, el sistema de titulacions més adequat des de la perspectiva de l'ocupacionalitat o de la relació amb el mercat de treball? És evident que l'opció per un model de titulacions o un altre tindrà importants efectes econòmics, professionals i laborals, tant en el si de les administracions públiques, com de les empreses privades. Així, en la meua opinió —malgrat els matisos i la necessitat i la possibilitat d'excepcions específiques i concretes en relació amb determinats camps professionals—, cal optar per l'estructura de 3 + 2 anys (grau i màster) per diverses raons: en primer lloc, perquè és la que més ens apropa a la posició dominant a Europa i aquest és un fet important des de la perspectiva de l'homologació i la lliure circulació de professionals; en segon lloc, perquè les diplomatures actuals —de tres anys— han demostrat i demostren una millor resposta a les necessitats socials, econòmiques i professionals de l'entorn i del mercat de treball; en tercer lloc, perquè aquesta opció suposa l'aposta per la democratització de l'accés a la universitat i impedeix que l'allargament dels estudis que podria suposar l'aplicació generalitzada d'altres models de titulacions, juntament amb l'aplicació del crèdit europeu, impliqui la disminució de la taxa d'estudiants universitaris i l'increment del fracàs escolar. I, finalment, perquè és l'opció més interessant per aconseguir una universitat emprenedora, capaç de ser un motor i un referent en el marc de les diverses economies regionals, des de la perspectiva de la posada en marxa de titulacions intermèdies. A més, el reforçament i la institucionalització d'un sistema plural i divers de màsters no sols seria positiu per aconseguir especialitzacions i l'aplicació del paradigma de l'aprenentatge al llarg de tota la vida, sinó que hauria d'implicar la construcció d'un sistema de

ciència i tecnologia integrat en un sistema real d'innovació. I dins aquest context plantejat, tenc la percepció que les mesures que s'estan prenent, tant per part del Ministeri d'Educació, com a administració amb més responsabilitats, com per les altres administracions implicades —comunitats autònomes i universitats—, no són les més adequades per poder avançar cap a un sistema de titulacions que tendeixi, des de la qualitat, a la màxima ocupacionalitat, a una relació òptima amb el mercat de treball.

10. Una de les qüestions que caldrà abordar, des d'ara mateix, és, doncs, la definició de les titulacions que, en el context de la convergència universitària europea, caldrà implantar en el si de la UIB, tant a nivell de grau i de postgrau. Així, en el marc de la legislació aprovada pel Ministeri d'Educació i Ciència, la UIB ha posat en marxa una política de postgraus que s'ha concretat en tres mesures específiques: la creació d'un centre d'estudis de postgrau, la creació d'una normativa de màster i doctorat i l'aprovació de màsters dels diversos camps científics dins les ciències socials i humanes, les ciències experimentals, la tecnologia o les ciències econòmiques. Es tracta d'un seguit de màsters i/o doctorats que es posaran en marxa durant el curs 2006-2007, uns cursos de postgraus que podem qualificar de transició, mentre es clarifiquen els títols de grau per implantar i es proposen el nous màsters. Tot i que no es pot dur a terme una valoració de dits cursos, el que és evident és que es tracta d'una proposta de cursos que es pot qualificar de conjunturals i amb unes perspectives del curt termini.

11. Tanmateix, la Universitat de les Illes Balears, juntament amb el Consell Social de la UIB i l'administració autonòmica, haurà de començar una reflexió sobre les titulacions de grau per implantar; unes titulacions que no sols siguin adequades, tant des d'una perspectiva acadèmica com professional, sinó que, sobretot, tinguin en compte la perspectiva de l'ocupacionalitat, des de la qualitat. Amb tot, aquesta proposta de noves titulacions haurà d'esperar a la clarificació de la proposta de títols de grau per part del Ministeri i al model definitiu des de l'òptica de la seva durada. Els propers mesos, els canvis haguts en el Ministeri d'Educació i Ciència, els debats existents en aquest aspecte des de la perspectiva universitària o dels col·legis professionals, ens donaran la resposta sobre la línia aprovada respecte de les titulacions, amb totes les seves conseqüències acadèmiques, científiques, professionals o laborals.

12. Per tant cal plantejar-se si la universitat serà capaç de posar en marxa totes les seves potencialitats en la construcció d'aquest espai europeu d'ensenyament superior excel·lent i de qualitat i fer-ne una institució emprenedora i innovadora a través d'unes titulacions realment adequades, funcionals, útils i que produeixin bons professionals, coneixement i intel·ligència... En qualsevol cas, el que resulta necessari és començar a aclarir les incògnites, els dubtes, els interrogants i les incerteses d'aquest procés de construcció de l'espai europeu d'ensenyament superior. Cal passar d'un temps d'incerteses a un temps de decisions clares. I en aquest objectiu cal que l'administració central defineixi de forma clara la seva política, les seves prioritats, els seus objectius i totes les seves propostes; però, també, resulta absolutament necessari que l'administració autonòmica i que la mateixa UIB siguin capaces de definir les seves prioritats de forma precisa i complementària.

13. Si als diversos informes sobre el sistema universitari de les Illes Balears, l'hem caracteritzada, des de la perspectiva de la presència de la UIB, amb els diversos centres universitaris adscrits, de la UNED i de la UOC en el si de la CAIB, podem afirmar que la realitat actual no s'ha modificat. Amb tot cas, cal posar de manifest que no s'ha canviat aquesta estructura; no s'ha creat, de moment

cap altra institució universitària. En qualsevol cas el que sí que podem afirmar és la consolidació del centre universitari d'ensenyament superior Alberta Giménez, amb les diverses diplomatures de mestre i amb la posada en marxa de les titulacions de periodisme i de comunicació audiovisual; cal tenir en compte que aquestes dues titulacions són les úniques noves que s'han posat en marxa durant la present legislatura. Cal tenir en compte que els màsters aprovats per al curs 2006-2007 per la UIB s'han de considerar des d'una altra perspectiva acadèmica, més lligada als anteriors programes de doctorat que en els futurs màsters acadèmics, científics o professionals. En qualsevol cas, i en funció de la presència d'aquestes tres universitats, cal tenir en compte la necessitat de fer-ne una anàlisi global amb l'objectiu d'analitzar-ne les aportacions a la societat de les Illes Balears, tant des de la perspectiva de les titulacions, de les investigacions, de la transferència de coneixement o del seu impacte sociocultural. Aquesta anàlisi seria, en aquest sentit, un bon instrument perquè la societat de les Illes Balears fes una anàlisi seriosa de les tasques realitzades per les dites universitats. Però, segurament, seria necessari dur a terme convenis de col·laboració real entre les mateixes universitats o incrementar les existents, atesa la debilitat del teixit universitari balear i les potencialitats de cada una d'elles en un sentit o un altre.

14. Una dada que es constata, per part de tots els diversos informes sobre la situació de la universitat a Espanya o a les Illes Balears, és la baixa taxa d'estudiants universitaris i d'educació secundària postobligatòria de la comunitat autònoma. Així, en aquest aspecte, cal tenir en compte que, si a la UIB el creixement del nombre d'estudiants està estabilitzat, amb una certa tendència a la baixa de forma poc significativa, s'ha de ressenyar que la UNED i la UOC continuen, almenys, incrementant el seu nombre d'estudiants matriculats. A més, la xifra dels estudiants illencs que opten per a una altra universitat segueix la tendència dels anys anteriors des de la perspectiva del nombre i del tipus d'estudis elegits. Tanmateix, s'ha de tenir en compte que les Illes Balears són una de les comunitats autònomes amb menys capacitat d'atracció d'estudiants d'altres indrets; una qüestió que, en tot cas, cal relacionar amb la problemàtica de la insularitat, amb la competència existent entre totes les universitats espanyoles o en el fet de no tenir una proposta molt diferenciada d'estudis d'alt nivell de qualitat. Tanmateix, el que resulta una contradicció del sistema educatiu de les Illes Balears és l'important creixement del nombre d'estudiants en l'educació infantil i els nivells obligatoris, i la poca demanda d'estudis postobligatoris de formació professional, d'ensenyament superior o d'universitat. Un fet que té a veure amb l'impacte de la immigració i amb les característiques del nostre sistema econòmic. Amb tot, el que resulta evident és que la immigració dels nivells obligatoris encara no ha arribat a la universitat. De l'anàlisi d'aquestes dades és evident la necessitat d'una reflexió de futur sobre el nostre model socioeconòmic i sobre el tipus de titulacions que cal implantar.

15. En el context de les conclusions de l'apartat anterior, s'ha d'assenyalar l'esforç que s'està realitzant amb el POTU —programa d'aprofundiment de les relacions entre la UIB i tota l'educació secundària obligatòria i postobligatòria, que impulsa la Conselleria d'Educació i la mateixa UIB— per tal d'incrementar el nombre d'estudiants universitaris de les Illes Balears i de potenciar la presència de la UIB en els diferents centres educatius de les Illes Balears. En qualsevol cas, es tracta d'un objectiu que s'ha d'analitzar en el mitjà i llarg termini, i que necessita la participació no sols dels diversos sectors educatius de les Balears, sinó, sobretot, de tota la societat civil, del sector empresarial i sindical, de les famílies i de tot el sector productiu de les Balears. D'acord amb aquest plantejament, cal tenir en compte que la Unió Europea s'ha marcat l'objectiu de tenir un 80 per cent dels joves en l'educació postsecundària

en un termini relativament breu; cal tenir en compte que en els països més desenvolupats la demanda de mà d'obra no qualificada s'està esgotant; d'aquest fet la importància de l'educació superior en les societats postindustrials. La majoria de sociòlegs, economistes i experts en educació afirmen que els països que no amplii radicalment l'educació postobligatòria no seran competitius dins l'economia mundial, ni podran resoldre els problemes de l'exclusió social, del benestar. L'economia del coneixement o de serveis exigeix uns ciutadans amb una formació cada vegada més superior. Des d'aquesta òptica, la resposta a aquests reptes no pot venir només des de la universitat, però la universitat hi té un paper transcendental. La societat de les Illes Balears, en el context d'aquesta economia globalitzada, de la modificació de la política turística, de l'aposta per l'economia del coneixement, de la innovació o de les noves tecnologies, necessita ser conscient de la importància de l'educació per continuar sent una economia pròspera, una societat amb benestar i uns ciutadans prou formats. Amb tot, la UIB no pot ser un subjecte passiu en aquesta nova etapa de l'economia mundial.

16. Tanmateix, en el context d'aquesta reflexions, consideram que seria un error plantejar l'anàlisi del sistema universitari de les Illes Balears només des de la perspectiva del nombre d'estudiants, del seu creixement o de la seva distribució per estudis. Efectivament, l'anàlisi del sistema universitari obliga a fer reflexions més plurals i profundes; ens referim a l'avaluació de la qualitat de la docència universitària, a l'anàlisi de la inserció dels titulats universitaris, al nivell d'utilitat i d'excel·lència de la investigació universitària, a la transferència real de coneixement a la societat a través de diverses mesures que es puguin aplicar respecte d'aquesta tercera gran funció de la universitat, a la formalització d'un sistema eficaç d'aprenentatge al llarg de tota la vida, etc. Es tracta, doncs, d'un procés d'anàlisi global del sistema universitari de les Illes Balears a través de la construcció d'un sistema d'indicadors que ens permetin conèixer la realitat universitària de les Illes Balears, i poder introduir els canvis necessaris per millorar la qualitat i la resposta a les necessitats socials i professionals existents. Amb tot, tenc la certesa i la convicció que la UIB es troba, en tant que universitat presencial, en tant que universitat que realitza les tres grans funcions universitàries de docència, de recerca i de transferència de coneixement, en una posició clau per poder exercir un lideratge en la vertebració de la societat de les Illes Balears, des de la perspectiva de la construcció d'una societat del coneixement, oberta, innovadora, competitiva i capaç de millorar el seu nivell de benestar social.

17. Una de les qüestions que, durant aquests dos primers anys de legislatura del govern socialista, s'ha posat de manifest és la reforma de la LOU; una reforma, però, que sembla realitzar-se amb una lentitud exasperant. Tanmateix, tot i la necessitat de dur a terme una reforma puntual de la LOU en els punts més conflictius, convindria, d'una banda, no centrar la resolució dels problemes de la universitat en la qüestió normativa i, d'altra banda, obrir una reflexió d'una reforma de la legislació universitària més profunda, més flexible, més oberta, menys reguladora, amb més capacitat d'autonomia universitària, amb més mecanismes de rendició de comptes o de control *a posteriori*, de més implicació social de la universitat, etc. Estam, doncs, dins un període constituent que necessita avançar de forma clara.

18. En aquest mateix context de la legislació universitària, i d'acord amb la realitat legislativa de la comunitat autònoma, cal assenyalar que el treball legislatiu realitzat des de la Direcció General d'Universitat de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears s'ha caracterit-

zat per dos plantejaments: d'una banda, per una política de continuïtat en relació amb el que s'havia realitzat durant la passada legislatura amb un desenvolupament de l'Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears, sobretot pel que fa a l'acreditació de professorat laboral (professor ajudant doctor, professor col·laborador o professor contractat doctor), als complements autonòmics de docència i d'investigació, o a l'avaluació de les diverses titulacions o els diversos serveis universitaris, o amb la modificació parcial i poc significativa de la normativa de professorat contractat, en funció d'una sentència judicial. I, d'altra banda, en l'aprovació d'una normativa autonòmica de les titulacions de postgrau de la UIB, d'acord amb el decret del ministeri sobre aquesta qüestió. La realització de canvis més importants de la legislació universitària només es podran dur a terme si es duu a terme la modificació de la LOU en punts de desenvolupament autonòmic, com pot ser el Consell Social o el professorat contractat; però si la LOU no es modifica durant aquest any 2006 serà difícil modificar la normativa autonòmica durant la present legislatura autonòmica. Caldrà esperar a la legislatura del 2007-2011.

19. Finalment, caldria conèixer, d'una banda, l'impacte que ha tingut el Pla de recerca i desenvolupament de les Illes Balears en el si de la societat de les Illes Balears i de la mateixa UIB, i poder analitzar el paper que ha tingut i ha de tenir la UIB en el procés de possibilitar l'èxit de dit pla balear de recerca. Però, d'altra banda, cal tenir en compte que s'ha posat en marxa el Pla de recerca, desenvolupament i innovació de les Illes Balears, que si bé té un important nivell de continuïtat amb els anteriors plans de recerca i d'innovació, té aspectes diferencials que cal analitzar. Tanmateix, caldria reflexionar amb profunditat sobre el model d'investigació de la UIB, la seva eficàcia interna i social, el seu nivell d'eficiència, les seves contribucions, les línies estratègies per potenciar, la constitució d'una massa crítica que pugui contribuir en el futur a l'excel·lència investigadora, les connexions amb la societat o amb el món empresarial, etc. Es tracta d'un nivell de reflexió necessari amb la perspectiva de dur a terme un autèntic desenvolupament de la funció investigadora de la UIB.

QUINES SÓN, PERÒ, LES CARACTERÍSTIQUES MÉS ESPECÍFIQUES DE LA SITUACIÓ DEL SISTEMA UNIVERSITARI DE LES ILLES BALEARS?

Tot i que ja hem plantejat alguns trets de la realitat universitària de les Illes Balears, algunes dades ens podem ajudar a caracteritzar-la amb més profunditat.

1. En primer lloc, en relació amb els alumnes de nou ingrés, des del curs 2000-2001 fins al 2005-2006 a la UIB, comptant les dades dels centres adscrits a la UIB i de determinats títols propis de la UIB, podem assenyalar les conclusions següents: a) Tot i l'existència de diverses oscil·lacions en l'evolució del nombre d'estudiants, s'ha de constatar que el nombre d'estudiants s'ha incrementat des del 2001 fins al 2005 de gairebé uns 400, és a dir, més d'un 10 per cent. Amb tot, cal recalcar que entre el 2003-2004 i el 2004-2005 es produeix una disminució del nombre d'estudiants de 89 alumnes, que és una xifra important. Finalment, s'ha d'assenyalar la dada preocupant de la disminució de més de dos-cents del nombre d'alumnat de nou ingrés durant el present any, és a dir, gairebé un 9%. Es tracta d'una dada preocupant amb vista al futur. b) En tots els anys analitzats es produeix un nombre d'estudiants del sexe femení superior al del sexe masculí; en aquest sentit, cal fer referència a l'increment progressiu del nombre d'alumnes del sexe femení, excepció feta del darrer curs i a l'estabilitat o la tendència a la disminució del nombre d'estudiants del sexe masculí.

Així doncs, des de la perspectiva del nombre global dels estudiants matriculats a la UIB, en els darrers cursos, comptant la UIB i els centres adscrits, podem extreure, com a conclusió més significativa, que —malgrat que les xifres no siguin espectaculars— és evident que ens trobam que hi ha una estabilitat en l'evolució del nombre d'estudiants matriculats a la UIB, encara que, durant el curs 2005-2006, es constata una lleugera disminució. Per tant, cal parlar d'una situació d'estabilitat amb una lleugera disminució en el darrer curs, la qual cosa a les Illes Balears és realment un fet prou significatiu, en el context de la baixa taxa d'estudiants universitaris. Una tendència o un accident en el camí...?

2. En segon lloc, de l'evolució per estudis podem extreure un seguit de conclusions inicials que ens ajudin a comprendre les tendències més significatives des de la perspectiva de les matrícules als diversos estudis de la UIB: a) en primer lloc, s'ha de ressenyar la importància dels estudis de salut (Fisioteràpia i Infermeria), que demostren, al llarg dels diversos cursos, una importància creixent, uns estudis amb forta demanda, un manteniment significatiu; b) en segon lloc, s'ha de fer referència, també, a la importància dels estudis d'educació en les seves diverses diplomatures i llicenciatures, amb alguna excepció, tant pel que fa a la UIB com al centre adscrit de Mare Alberta Giménez; c) en tercer lloc, s'ha de ressenyar la importància dels estudis d'Economia, Empresarials i Turisme, que també presenten una forta demanda social, de forma general, malgrat que el darrer curs sofreixen una significativa disminució; d) els estudis de ciències, amb problemes, presenten una certa estabilitat, amb diverses oscil·lacions a diversos estudis; e) els estudis de tecnologia, amb algunes oscil·lacions, es mantenen i alguns presenten una certa disminució; f) els estudis d'humanitats tenen una certa estabilitat, però amb una tendència diferent en funció dels diversos estudis; g) els estudis de Dret, tot i presentar una tendència a la disminució, es troben, darrerament, amb un cert creixement, a causa fonamentalment de la seva implantació a través de la modalitat en línia a Menorca i a Eivissa-Formentera; f) els estudis de Treball Social, tot i el creixement en els darrers cursos, sofreixen una disminució en el darrer curs; g) un fet important és la posada en marxa dels diplomes universitaris per part de la Facultat de Filosofia i Lletres; amb tot, cal veure'n les perspectives de futur; h) és important constatar la importància dels estudis de Periodisme i de Comunicació Audiovisual; i) els títols propis, com el de Turisme, Estudis Immobiliaris, o el de Seguretat, tenen tendències distintes: desaparició el de Turisme o Estudis Immobiliaris, i creixement els estudis de Seguretat; es tracta, en qualsevol cas, de tendències que és important analitzar des de la perspectiva de futur. Tanmateix, les dades poden ser considerades com a preocupants, ja que no es constata un creixement, sinó tot el contrari. Un fet significatiu és l'increment dels estudis realitzats en línia (Dret i Educació Social) en aquest darrer curs. Amb tot, resulta important assenyalar la tendència al creixement de les diplomatures universitàries.

3. Una altra dada interessant fa referència al nombre d'estudiants matriculats a la UIB en funció del sexe dels estudiants durant el curs 2005-2006, per estudis. De l'anàlisi d'aquestes dades podem extreure les conclusions següents: en primer lloc, s'ha d'assenyalar que la tendència dels anys anteriors d'un major nombre d'alumnes de sexe femení que de sexe masculí es confirma en els dos anys darrers amb una proporció d'un 60 per cent de dones i un 40 per cent d'homes. En segon lloc, s'ha d'assenyalar que no és una distribució uniforme entre els diversos estudis; així, als estudis d'Educació, de Treball Social, de Psicologia, d'Infermeria, de Fisioteràpia, de les diverses filologies, d'Història o Història de l'Art, de Biologia la presència majoritària de les dones és important amb importants matisos entre les diverses titulacions; als estudis d'enginyeries o d'Arquitectura Tècnica,

el nombre d'homes matriculats és superior al de dones; als estudis de Turisme, Empresarials, Relacions Laborals o Dret hi ha més alumnes de sexe femení, però amb un equilibri més gran que als altres estudis assenyalats. I, finalment, hi ha diferències als estudis de ciències: presència majoritària d'alumnes de sexe femení a Química, Biologia o Bioquímica, i presència majoritària d'alumnes de sexe masculí a Física. Per tant, tot i la major presència de les dones dins la universitat, s'ha d'assenyalar un diferent pes d'aquesta presència, però amb una tendència que les alumnes de sexe femení estiguin cada vegada més presents a la majoria d'estudis, amb l'excepció significativa de les tecnològiques.

4. En quart lloc, en relació amb el nombre total d'estudiants per titulacions, hem d'assenyalar la importància d'aquest tipus de dades, ja que ens assenyalen no sols el seu pes quantitatiu, sinó, sobretot, el model d'universitat de la UIB des de la perspectiva professional, una qüestió de gran transcendència per poder analitzar la relació de la UIB amb el mercat de treball. De l'anàlisi d'aquesta variable, podem assenyalar les conclusions següents: a) La importància que tenen els estudis de ciències socials, concretament, els de Dret, Economia o Turisme; b) el pes que tenen els estudis d'educació tant a la UIB, com al centre d'educació superior adscrit Alberta Giménez; c) la importància que assoleixen els estudis de Ciències de la Salut (Fisioteràpia, Infermeria o Psicologia; d) la significativa, però no majoritària, presència, amb buits i desigualtats específiques, dels estudis tecnològics o de les enginyeries tècniques; e) la disminució del pes dels estudis de ciències o d'humanitats, malgrat l'existència de presències diferencials (Biologia, Història o Història de l'Art); f) El pes important dels centres adscrits a la UIB, sobretot del centre superior Alberta Giménez, que ha incrementat els seus estudis; g) la poca presència de títols propis, destacant, però, el de Direcció Hotelera Internacional o el de Graduat en Seguretat i Ciències Policiaques; amb tot, en relació amb els diplomes universitaris, cal esperar-ne l'evolució durant els propers cursos.

5. En cinquè lloc, i en relació amb el centre associat de la UNED de les Illes Balears, les dades del nombre d'estudiants matriculats a les titulacions oficials durant el curs 2004-2005 són de 3.977, la qual cosa suposa un increment aproximat d'uns cinc-cents estudiants, a més d'un nombre d'estudiants matriculats al cursos d'accés, a cursos de formació de professorat o d'ensenyament obert, la qual cosa significa, d'acord amb les dades ofertes per la mateixa UNED, que el nombre d'estudiants s'està incrementant d'any a any de forma important, en funció de l'increment de l'oferta i de l'adaptació a les situacions dels estudiants. Però, a més, cal posar de manifest que la UNED de les Illes Balears no sols està incrementat el seu nombre d'estudiants universitaris, sinó que, a més, suposa, *de facto*, una competència a la UIB en relació amb determinats estudis; a) la UNED, amb tot, té una sèrie d'ofertes d'èxit a les quals la UIB no ha sabut respondre, com és el cas d'Antropologia Social i Cultural o el de Polítiques; b) l'anàlisi qualitativa, l'avaluació institucional, la producció científica o el grau d'impacte social de la UNED haurien de ser objecte d'una anàlisi més profunda i rigorosa. Tanmateix, les dades quantitatives d'estudis estan aquí; c) amb tot, cal constatar una tendència a una estabilitat o, fins i tot, una disminució en els estudis més importants, tal com es posa de manifest en les dades presentades anteriorment; d) finalment, cal assenyalar que seria important fer una anàlisi del nivell d'abandonament dels estudis o, també, del nombre d'estudiants que finalitzen els estudis, comparant les entrades i les sortides.

6. En sisè lloc, i en relació amb la UOC, amb la qual la UIB té una aliança estratègica, cal assenyalar el següent: a) L'oferta de titulacions de la UOC (LADE, Dret, Ciències del Treball, Filologia

Catalana, Investigació i Tècniques del Mercat, Ciències Polítiques, Humanitats, Documentació, Enginyeria Informàtica, Comunicació Audiovisual, Psicopedagogia, Psicologia, Turisme, Ciències Empresarials, Informàtica de Sistemes i Informàtica de Gestió) es caracteritza pel fet de fer èmfasi sobre les llicenciatures més que sobre les diplomatures; aquest fet suposa una característica que defineix el perfil dels estudiants de la UOC. Amb tot, d'aquesta oferta formativa podem assenyalar que, si bé la majoria de titulacions s'imparteixen a la UIB, hi ha una part significativa de la mateixa que actualment la UIB no imparteix; per tant, es pot afirmar que la UOC, també, suposa, a més d'una oferta complementària, una oferta competitiva amb la UIB. b) Dels gairebé 25.000 estudiants que té la UOC, més d'un milenar procedeixen de les Illes Balears.

De totes aquestes dades hom pot constatar que la UOC, igual que la UNED de les Illes Balears, no sols és una oferta complementària a la UIB en determinats estudis, sinó que, a més, també és una oferta que planteja una competència; en aquest sentit, és necessari fer referència als estudis de Ciències Empresarials, Enginyeria Tècnica Informàtica de Gestió o de Sistemes, Turisme, Dret, Filologia Catalana, Psicologia, Psicopedagogia o LADE. A més, cal fer referència al fet que el nombre d'estudiants de les Illes Balears matriculats a la UOC s'han incrementat de 131, una xifra que podem qualificar de prou significativa, ja que implica un increment del 10 per cent.

7. Per tant, i en relació amb el nombre d'estudiants matriculats a la UIB, a la UNED o a la UOC de les Illes Balears, podem assenyalar l'existència de gairebé uns 19.025 estudiants balears; a aquesta xifra aproximada s'hi ha d'afegir el nombre d'estudiants de les Balears que estudien en altres universitats espanyoles, que pot arribar, aproximadament, a uns tres mil. Això significa que el nombre d'estudiants universitaris de les Illes Balears és de més de 22.000, una xifra que cal considerar com a positiva, sobretot si hom té en compte el procés de creixement del nombre d'estudiants. Un procés, en certa manera, lògic si hom té en compte el nivell del qual partim en relació amb les diverses comunitats autònomes. Tanmateix la xifra, malgrat els avanços, continua sent baixa, si hom la compara amb la taxa estatal d'estudiants universitaris o de la totalitat de les comunitats autònomes.

Així doncs, si partim de la hipòtesi que el sistema universitari de les Illes Balears ha de ser un factor clau en el procés de vertebració de la societat del coneixement, és evident que ens trobam en una cruïlla en què cal saber el camí que cal seguir si hom vol tenir un nivell d'èxit significatiu, un nivell d'èxit important. Amb tot, s'ha de posar de manifest que la UIB té en la UNED o amb la UOC no sols, en determinades titulacions, una oferta complementària, sinó també una competència creixent. Una situació, en qualsevol cas, que ha d'implicar una reflexió seriosa sobre el futur de les titulacions per implantar, la seva metodològica, les relacions amb la UOC o amb la UNED, l'avaluació seriosa, profunda i global d'aquestes universitats, etc. **Una reflexió que cal compartir amb la societat civil, representada dins el Consell Social i amb la mateixa administració autonòmica. El futur ja és aquí.**

II. EL SISTEMA ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS



La formació professional a les Illes Balears: anàlisi de la situació actual

Miquel Martorell Mas

RESUM

Per analitzar correctament la situació actual de la formació professional (FP) a les Illes Balears és necessari traçar els orígens d'aquest tipus de formació com també la seva estructuració a l'Estat espanyol. Contràriament al que passa en altres àmbits educatius, la formació professional excedeix àmpliament el que recull l'ordenació del sistema educatiu. Encara que l'objecte principal de l'article és el subsistema reglat, aquest s'estudia en el context d'una presumpta unitat que engloba altres subsistemes. De fet, el nivell de fragmentació de les instàncies que desenvolupen distintes modalitats de formació professional fan que l'objectiu de la seva integració s'hagi convertit en prioritari.

RESUMEN

Para analizar correctamente la situación actual de la Formación Profesional (FP) en las Islas Baleares, es necesario trazar los orígenes de este tipo de formación así como su estructuración en el estado español. Contrariamente a lo que pasa en otros ámbitos educativos, la formación profesional excede ampliamente lo que contempla la ordenación del sistema educativo. Aunque el objeto principal del artículo es el sistema reglado, éste se estudia en el contexto de una presunta unidad que engloba otros subsistemas. De hecho, el nivel de fragmentación de las instancias que desarrollan distintas modalidades de formación profesional hacen que el objetivo de su integración se haya convertido en prioritario.

LA FORMACIÓ PROFESSIONAL MODERNA: CRISI DELS ANYS SETANTA

Un dels problemes que més ha preocupat les societats europees des de mitjan anys setanta fins als nostres dies ha estat el de l'atur i els desajustaments que es deriven d'aquest fenomen: subocupació i ocupació precària.

Aquesta situació va obligar a definir polítiques que incorporassin mesures adequades per solucionar el problema. En aquest context, els sistemes educatius, amb plans de formació professional, adquiriren un paper protagonista com a recurs estructural fonamental. Els sistemes educatiu i productiu, s'afirmava, estan obligats a vincular-se a fi de fer possible que els ciutadans puguin ser qualificats de forma adequada al llarg de la seva vida de manera que no siguin exclosos laboralment i socialment (una cosa sovint implica l'altra).

Així doncs, almenys dins l'àrea d'influència del que avui forma la Unió Europea (UE), es comparteixen un seguit de postulats respecte de la relació que han de mantenir mercat laboral i sistema educatiu, que es podrien resumir en els punts següents:

- No és possible posseir sistemes de qualificació professional al marge del sistema educatiu.
- La formació professional, entesa com el conjunt d'activitats que proporcionen a les persones els coneixements, les competències i les actituds necessaris per dur a terme un treball, és un objectiu prioritari si es vol que augmenti la competitivitat d'un país o una regió.
- L'existència d'una població ben formada genera més possibilitats per desenvolupar sectors

tecnològicament capdavanters i amb més valor afegit.

- Els plans de formació professional donen resultats òptims quan responen de forma dinàmica a les necessitats i els problemes de treballadors i empresaris.

Aquests postulats, originàriament lligats a la crisi econòmica dels anys setanta, s'adeqüen perfectament bé a uns canvis socials i econòmics que, sobretot durant els darrers anys del segle XX i primers del segle XXI, s'han accelerat ràpidament i que exigeixen competències professionals que no s'adquireixen exclusivament a través de l'experiència professional. Els fenòmens de la globalització i la lliberalització del comerç, per exemple, condueixen a l'exigència de nous i més alts requeriments de qualitat dels productes i serveis que ofereixen les regions desenvolupades. L'impacte de les noves tecnologies com a factor competitiu de primer ordre, exigeix majors nivells d'abstracció i coneixement per treballar en un nombre important de llocs de feina. Tots aquests són factors que demanen de les persones capacitats lligades al coneixement, a l'aprenentatge constant i a l'adaptació al canvi. La resposta per a aquesta nova situació està lligada de forma clara a l'educació i la formació.

Existeix un altre element que lliga els conceptes de formació i d'ocupació. Fins a l'arribada de les crisis de finals dels anys setanta i, sobretot, de principis dels anys noranta, es considerava que la formació inicial preparava per a un lloc de feina per a tota la vida. Després d'aquestes crisis, es dona per fet que serà inevitable alternar distintes ocupacions i que, entre aquestes, hi haurà períodes d'atur. És per això que s'imposa com a prioritat —com ho demostren els distints documents de la UE sobre la qüestió— la definició d'un model de formació que permeti una constant adaptació a les necessitats professionals, que canvien a gran velocitat, i que sigui prou flexible perquè tota persona, sigui quina sigui la seva edat, estigui sempre en condicions d'aprendre i de treballar.

És davant del panorama descrit fins aquí que, de forma unànime, els països i les regions dels nostre entorn conclouen que la formació professional té un paper bàsic en el seu progrés econòmic i social. Per aconseguir un creixement econòmic sostenible i una major competitivitat de les empreses es fa imprescindible comptar amb una mà d'obra ben formada i adaptada a les noves tecnologies.

El nou sistema de formació professional que sorgeix a tot l'estat espanyol a principis dels noranta i que té en la LOGSE un important, encara que no únic, exponent, es va construir i adaptar tenint en compte l'anàlisi fins aquí esbrinada, que defineix la formació professional com a condició necessària per a la viabilitat econòmica d'un país o regió.

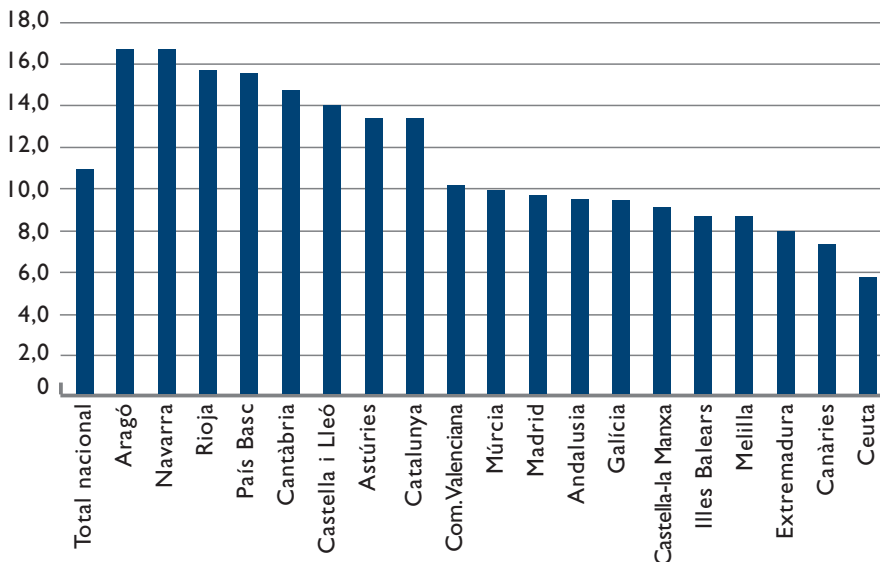
Arribats en aquest punt, emperò, cal que ens demanem si l'anàlisi dels orígens de la formació professional «moderna», compartida probablement per qualsevol instància lligada amb el món laboral de la nostra comunitat, s'ajusta al model de creixement de les Illes, que té com a pilars el sector de la construcció i un sector turístic més centrat en l'ocupació d'una immensa quantitat de places hoteleres que en la seva qualitat. Precisament els qui ens dedicam al món educatiu sabem per experiència pròpia l'atracció que ambdós sectors tenen per a una enorme quantitat de joves no formats, desitjosos d'entrar al mercat laboral i que troben fàcil resposta a aquest desig abandonant, si és necessari, la seva formació bàsica.

De fet, si ens fiam de les dades recollides pel Ministeri d'Educació i Ciència al Sistema estatal de indicadores de la educació 2004 i comparam la taxa bruta de graduats (percentatge de persones

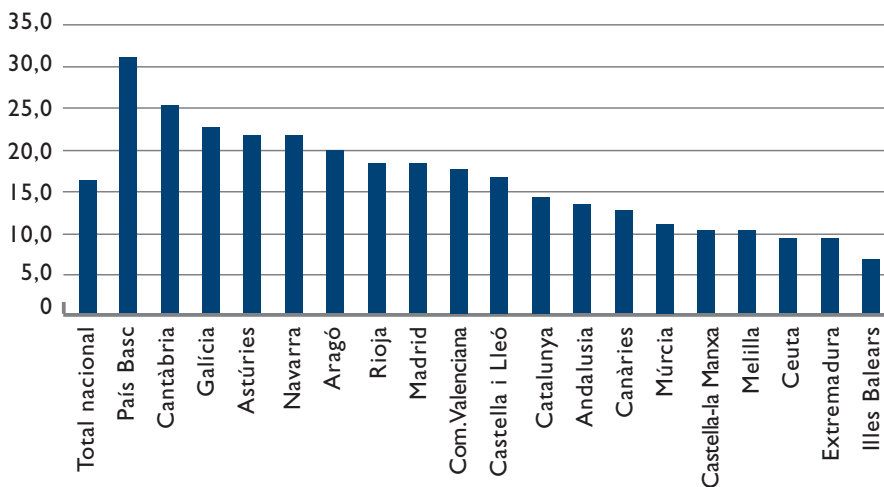
que finalitzen amb èxit els estudis de FP en relació amb el total de la població que té l'edat teòrica de finalització d'aquests estudis) en cicles formatius de grau mitjà i cicles formatius de grau superior el curs 2000-2001 a les Illes Balears i a la resta de l'Estat espanyol, veurem que la nostra posició no és precisament capdavantera.

| GRADUATS CURS 2000-2001 | | |
|--------------------------------|---------------|------------------------|
| | Tècnic | Tècnic superior |
| Total nacional | 11,0 | 16,2 |
| Andalusia | 9,5 | 13,2 |
| Aragó | 16,8 | 19,7 |
| Astúries | 13,5 | 21,5 |
| Canàries | 7,3 | 12,7 |
| Cantàbria | 14,8 | 25,0 |
| Castella - la Manxa | 9,1 | 10,1 |
| Castella i Lleó | 14,0 | 16,5 |
| Catalunya | 13,5 | 14,0 |
| Ceuta | 5,8 | 9,1 |
| Comunitat Valenciana | 10,3 | 17,3 |
| Extremadura | 8,0 | 9,0 |
| Galícia | 9,5 | 22,5 |
| Illes Balears | 8,7 | 6,7 |
| Madrid | 9,6 | 18,0 |
| Melilla | 8,7 | 9,9 |
| Múrcia | 10,0 | 10,8 |
| Navarra | 16,8 | 21,4 |
| País Basc | 15,7 | 30,9 |
| Rioja | 15,8 | 18,1 |

TAXA BRUTA GRADUATS COM A TÈCNICS PER COMUNITATS AUTÒNOMES CURS 2000-2001



TAXA BRUTA GRADUATS COM A TÈCNICS SUPERIORS PER COMUNITATS AUTÒNOMES CURS 2000-2001



Font: MEC. Sistema estatal de indicadores de la educación 2004. Rs7: Tasas de graduación.
 <http://www.ince.mec.es/Indicadores%20Publicos/pdfs/rs7_2.pdf>

Si tenim en compte que les xifres del total nacional (primera columna) estan entre les més baixes d'Europa, hem de concloure que, comparativament amb els països del nostre entorn, la situació de les Illes Balears no és gens positiva.

LA FORMACIÓ PROFESSIONAL ABANS DE LA LOGSE

La Llei general d'educació de 1970 dividia la formació professional en dues etapes: primer i segon grau. El primer grau, que començava a partir dels catorze anys, tenia una durada de dos anys i conduïa al títol de tècnic auxiliar en una professió determinada. S'ha de dir que aquest primer grau era l'alternativa predefinida per als estudiants que durant el període d'EGB havien tingut uns resultats deficients. És important afegir, per contrapartida, que no s'oblidava una certa formació integral dels alumnes, ja que es conjugava l'aprenentatge dels coneixements professionals amb la impartició d'un seguit d'assignatures que formaven el que es deia «àrea formativa comuna» i el que es deia «àrea de ciències aplicades». Les assignatures professionalitzants estaven agrupades en l'àrea «tecnològica-pràctica».

Una vegada superada la FPI, es podia accedir a la FP II, de tres anys de durada i que conduïa a l'obtenció del títol de tècnic especialista. Les assignatures estaven agrupades en àrees molt similars a les de la FPI.

Era possible que els treballadors sense escolarització obtinguessin la titulació de primer grau a través d'unes proves que s'han realitzat fins fa pocs anys i que tenien el nom de «proves d'avaluació d'ensenyaments no escolaritzats». Per presentar-s'hi era necessari tenir una experiència laboral almenys d'un any.

De forma paral·lela a aquesta formació professional prevista a la Llei general d'educació de 1970, es dona també una formació lligada, fins 1976, als sindicats verticals i al Ministeri de Treball que entra en crisi a mitjan anys setanta amb la transició política. D'altra banda, no serà fins el 1980 que, amb la Llei bàsica d'ocupació, es definirà clarament una política de formació ocupacional (un dels subsistemes no reglats de FP).

La formació professional vigent a Espanya fins a principis dels anys noranta, reglada o no, tenia un seguit de deficiències que es posaren clarament de manifest en el moment en què es va ingressar a la Comunitat Europea. Es partia d'una anàlisi molt negativa d'aquest ensenyament:

- Era considerat com un ensenyament de segona per a alumnes amb menys capacitat que els que anaven a batxillerat.
- No responia a les exigències del mercat. Era incapaç de donar resposta adequada a les necessitats de modernització i a l'increment de competitivitat del sistema productiu espanyol, com tampoc de satisfer les demandes de qualificació de la població activa.
- Feia impossible la necessitat de facilitar la lliure circulació de treballadors dins l'àmbit de la Comunitat europea, la qual cosa requeria tant una aproximació de l'oferta formativa a les necessitats del marc europeu com l'establiment d'estudis i titulacions homologables dins la Unió Europea.
- Responia a un disseny formatiu molt rígid que no era capaç d'adequar-se a les necessitats de formació dels joves, de la gent en atur o d'aquells que volguessin requalificar-se.

- Vivia d'esquena a les empreses i al món del treball. Basta dir com a exemple que les pràctiques dels alumnes en empreses no estaven previstes al programa de continguts de cada especialitat.

Aquesta situació va provocar un procediment de revisió i reforma del sistema de formació professional que afectà tant la FP gestionada per les administracions públiques (educatives i laborals) com la gestionada pels agents del sistema productiu (empresaris i sindicats), que forma el tercer subsistema de FP, la formació contínua.

La reforma que es va iniciar l'any 1990 amb la promulgació de la Llei d'ordenació del sistema educatiu (LOGSE) té unes fites importants que cal ressenyar:

- L'any 1993 es firmà el I Programa Nacional de Formació Professional.
- El gener de 1996 es creà per llei el Consell General de Formació Professional, amb competències especials per elaborar un programa nacional de formació professional i proposar-lo al govern per a la seva aprovació i que incorpora en el seu si el parer de les comunitats autònomes. Amb posterioritat, l'any 2000, es regulà el Consell de Formació Professional de les Illes Balears.
- L'any 1998 se signà i publicà el II Programa Nacional de Formació Professional.

En tot el procés de reforma per definir una nova formació professional, va ser fonamental la participació i implicació no solament de les autoritats educatives, sinó també de les laborals i dels agents socials. De fet, tant el Consell General de Formació Professional com el Consell de Formació Professional de les Illes Balears estan presidits per les autoritats d'Educació i de Treball (ministre i conseller respectivament) i estan constituïts per representants d'organitzacions sindicals, d'organitzacions empresarials i de les dues administracions. Fou el Consell General el que dissenyà i acordà el II Programa de Formació Professional, posteriorment aprovat pel govern espanyol i que definí de forma clara el que ha de ser la formació professional a l'Estat espanyol del segle XXI: un únic sistema, emmarcat en una dimensió europea, amb tres subsistemes interrelacionats: el reglat, el continu i l'ocupacional.

Tot i que l'objecte central d'anàlisi d'aquest article és la FP reglada, que s'imparteix als centres educatius d'educació secundària i de persones adultes, és convenient presentar, encara que sigui esquemàticament, els dos subsistemes que són desenvolupats per les autoritats i els agents laborals i en depenen.

LA FORMACIÓ PROFESSIONAL OCUPACIONAL

L'objectiu bàsic de la Formació Professional Ocupacional (FPO) consisteix a potenciar les polítiques de formació i qualificació de les persones en atur a fi de facilitar-ne la inserció o reinserció laboral.

En els seus inicis, la FPO aparegué vinculada als plans de desenvolupament del període franquista (1964-1975). Dins aquest context institucional, l'objectiu principal consistia a qualificar de forma ràpida la mà d'obra d'origen agrari per a la seva inserció en els sectors industrial i turís-

tic. Aquest model perd força a la segona meitat dels anys setanta, coincidint amb l'inici de la transició política, amb la crisi econòmica que destruirà massivament llocs de treball en els sectors industrial i de la construcció i amb l'entrada al mercat laboral de gran quantitat de joves com a conseqüència de l'explosió demogràfica que havia tingut lloc a finals dels anys cinquanta i principis dels seixanta.

Encara que a la Llei bàsica d'ocupació (1980) s'estableixen de forma clara els programes anuals de la FPO, gestionats a través de l'Institut Nacional d'Ocupació, no serà fins a l'aprovació dels plans FIP (Plans Nacionals de Formació i Inserció Professional) a partir de l'any 1985, que les accions formatives d'aquest subsistema s'adrecen de forma clara a treballadors en atur en general i a col·lectius en greu risc de marginació laboral.

La FPO continua desenvolupant-se fonamentalment a través dels plans FIP. Encara que l'administració central és la instància que dissenya les línies generals dels plans i encara que aquests són parcialment finançats pel Fons Social Europeu, amb efectes de dia 1 de maig de 1998, la Conselleria de Treball i Formació del Govern de les Illes Balears assumí les competències en FPO. Així, li pertoca:

- Organitzar, programar, gestionar i inspeccionar la provisió de la formació, d'acord amb el pla nacional.
- Autoritzar i validar els cursos organitzats pels centres col·laboradors.
- Aprovar i posar en pràctica els programes d'inversió.
- Registrar les agències i els centres col·laboradors.
- Expedir els certificats de professionalitat.
- Controlar la FPO a la comunitat autònoma.

Els cursos poden ser presencials o a distància i inclouen una part de tipus pràctic. Són impartits (prèvia signatura d'un contracte, programa o conveni de col·laboració amb la Conselleria de Treball) per les entitats següents:

- Centres col·laboradors autoritzats.
- Organitzacions sindicals o empresarials, a través dels seus propis centres col·laboradors autoritzats.
- Organitzacions representatives de l'economia social, a través dels seus propis centres col·laboradors autoritzats.
- Entitats públiques o privades de formació, sempre que siguin centres col·laboradors autoritzats.

El subsistema de FPO preveu l'existència de distintes especialitats o famílies professionals i, dins cada una, de distintos itineraris formatius que condueixen als anomenats «certificats de professionalitat» que acrediten les competències adquirides durant el procés de formació. Aquests certificats tenen caràcter oficial i validesa dins el territori nacional.

És curiós veure les especialitats en què s'estructura la FPO i comparar-les amb les famílies professionals existents al subsistema reglat, que més endavant es mostraran, ja que és un índex de la duplicat i manca d'articulació de les dues modalitats.

RELACIÓ FAMÍLIES PROFESSIONALS FPO

| | | | |
|----|---|----|--|
| AA | Agrària | IT | Indústria tèxtil |
| AO | Administració i oficines | MD | Indústries de la fusta i el suro |
| AR | Artesania | MN | Mineria i primeres transformacions |
| AU | Automoció | MO | Muntatge i instal·lació |
| CC | Comerç | MR | Manteniment i reparacions |
| DO | Docència i investigació | MT | |
| EM | Serveis a les empreses | PA | Pesca i aquicultura |
| EO | Edificació i obres públiques | PT | Producció, transformació i distribució d'energia i aigua |
| FE | Indústries de fabricació i equips electromecànics | SA | Sanitat |
| IA | Indústries alimentàries | SF | Assegurances i finances |
| IG | Indústries gràfiques | SP | Serveis a la comunitat |
| IM | Informació i manifestacions artístiques | TC | Transport i comunicacions |
| IP | Indústria pesant | TH | Turisme i hoteleria |
| IQ | Indústries químiques | FC | Formació complementària |

Els cursos del pla FIP, que són gratuïts, van adreçats a treballadors desocupats i, entre aquests, tenen preferència certs col·lectius especialment desfavorits:

- Joves menors de vint-i-cinc anys amb poques possibilitats de trobar feina (perquè no tenen cap qualificació professional, perquè la seva formació és deficient, etc.).
- Demandants del primer lloc de treball.
- Majors de vint-i-cinc anys perceptors de prestacions o subsidi (treballadors en processos de reconversió; aturats de llarga durada; dones subrepresentades en el sector al qual pertany el curs o que es volen reinserir al món laboral; minusvàlids, etc).

A més del descrit fins aquí, la FPO també preveu unes altres accions formatives, com són les escoles taller, les cases d'oficis i els tallers d'ocupació. Tots aquests són programes adreçats a combatre l'atur juvenil (l'alumnat no pot superar l'edat de vint-i-cinc anys) a través dels quals es proporciona formació professional en alternança amb pràctica professional real. Les ocupacions objecte d'aquestes accions formatives tenen a veure amb la rehabilitació o promoció del patrimoni artístic, cultural, històric, natural o amb serveis d'utilitat col·lectiva. La seva finalitat consisteix en el fet que, en acabar, els participants estiguin qualificats per desenvolupar l'ofici après, de forma que els sigui més fàcil accedir al món laboral. Tenen, a més del sentit d'inserció professional, un fort sentit d'integració social.

Aquests programes de formació ocupacional són desenvolupats per entitats promotores (moltes vegades corporacions locals) sota la supervisió de la Conselleria de Treball i Formació. Tenen una durada entre un i dos anys i consten de dues etapes. Durant la primera els alumnes reben formació teoricopràctica, amb una ajuda econòmica en concepte de beca. Durant la segona etapa, signen un contracte de treball amb l'entitat promotora, realitzen un treball d'utilitat pública i social, reben un salari i, al mateix temps, continuen el procés formatiu iniciat a la primera etapa. Està previst que l'alumnat que no hagi acabat l'educació secundària obligatòria ho pugui fer a través de programes específics.

En el cas de superació del programa, els certificats corresponents poden servir per obtenir certificats de professionalitat i per convalidar mòduls de la formació professional específica (reglada).

La Resolució del conseller de Treball i Formació de dia 17 d'octubre de 2005 va obrir la segona convocatòria d'aquell any per presentar projectes per a escoles taller, cases d'ofici i tallers d'ocupació.

DADES DE FORMACIÓ PROFESSIONAL OCUPACIONAL A LES ILLES BALEARS. ANY 2004.

Segons la *Memòria anual 2004* publicada pel Servei d'Ocupació de la Conselleria de Treball i Formació, les dades corresponents a la FPO durant l'esmentat any es poden resumir de la manera següent:

| PLA FIP 2004 | | | |
|---------------------|-------------------------|-------------------------|---------------------|
| Illa | Nombre de Cursos | Nombre d'Alumnes | Pressupost |
| Mallorca | 486 | 7.245 | 7.485.899,20 |
| Menorca | 42 | 620 | 603.733,65 |
| Eivissa-Formentera | 75 | 1.125 | 1.070.594,20 |
| Total | 603 | 8.990 | 9.160.227,05 |

| ESCOLES TALLER | | | | | |
|-----------------------------------|------------|------------------|----------------|----------------|---------------------|
| MALLORCA | | | | | |
| Entitat | Municipi | Data Començament | Data Acabament | Nombre Alumnes | Subvenció |
| ET Felanitx Aprèn i Treballa | Felanitx | 10/05/2004 | 09/05/2006 | 16 | 353.779,85 |
| ET Baix des Puig | Bunyola | 10/05/2004 | 09/05/2006 | 10 | 221.112,41 |
| ET Robines | Binissalem | 10/05/2004 | 09/05/2006 | 10 | 221.112,41 |
| ET Restauració d'Embarc. de Fusta | Palma | 10/05/2004 | 09/05/2006 | 10 | 99.390,92 |
| ET Sa Pota des Rei | Inca | 13/12/2004 | 12/12/2006 | 16 | 366.766,59 |
| ET Calvià Es Patrimoni | Calvià | 13/12/2004 | 12/06/2006 | 10 | 164.932,73 |
| Total subvencions | | | | 72 | 1.427.094,91 |

| MENORCA | | | | | |
|-----------------------|----------|------------------|----------------|----------------|------------|
| Entitat | Municipi | Data Començament | Data Acabament | Nombre Alumnes | Subvenció |
| ET Casa de ses Aigües | Maó | 10/05/2004 | 09/05/2006 | 16 | 353.779,85 |

| EIVISSA-FORMENTERA | | | | | |
|--------------------------|----------|------------------|----------------|----------------|-------------------|
| Entitat | Municipi | Data Començament | Data Acabament | Nombre Alumnes | Subvenció |
| ET Eivissa | Eivissa | 13/12/2004 | 12/12/2006 | 10 | 229.229,12 |
| ET Es Tancó | Eivissa | 13/12/2004 | 12/06/2006 | 16 | 263.892,37 |
| Total subvencions | | | | 26 | 493.121,49 |

| TALLERS OCUPACIONALS | | | | | |
|----------------------|----------|------------------|----------------|----------------|------------|
| MALLORCA | | | | | |
| Entitat | Municipi | Data Començament | Data Acabament | Nombre Alumnes | Subvenció |
| TO La Nau | Calvià | 10/05/2004 | 09/05/2005 | 8 | 134.034,63 |
| TO Calvià de Mar | Calvià | 10/05/2004 | 09/05/2005 | 10 | 167.543,29 |
| TO Sa Teulera | Palma | 10/05/2004 | 09/05/2005 | 16 | 268.069,25 |
| TO Toca Fusta | Marratxí | 10/05/2004 | 09/05/2005 | 10 | 167.543,29 |
| TO Vidre Bufat | Palma | 10/05/2004 | 09/05/2005 | 10 | 167.543,29 |

Continua

| | | | | | |
|--------------------------|-------|------------|------------|------------|---------------------|
| TO Weyler | Palma | 10/05/2004 | 09/05/2005 | 16 | 268.069,25 |
| TO Consell de Mallorca | Palma | 13/12/2004 | 12/12/2005 | 24 | 424.439,26 |
| TO Ses Cases de Retiro | Palma | 13/12/2004 | 12/12/2005 | 10 | 176.849,69 |
| Total subvencions | | | | 104 | 1.774.091,95 |

MENORCA

| Entitat | Municipi | Data Començament | Data Acabament | Nombre Alumnes | Subvenció |
|--------------------------|------------|------------------|----------------|----------------|-------------------|
| TO Es Puntaró | Maó | 10/05/2004 | 09/05/2005 | 10 | 167.543,29 |
| TO Sa Balandra | Ciutadella | 10/05/2004 | 09/05/2005 | 10 | 167.543,29 |
| TO Es Verger | Ciutadella | 13/12/2004 | 12/12/2005 | 10 | 176.849,69 |
| Total Subvencions | | | | 30 | 511.936,27 |

EIVISSA-FORMENTERA

| Entitat | Municipi | Data Començament | Data Acabament | Nombre Alumnes | Subvenció |
|--------------------------|------------|------------------|----------------|----------------|-------------------|
| TO d'Eivissa | Eivissa | 10/05/2004 | 09/05/2005 | 8 | 134.034,63 |
| TO Es Vedrà | Sant Josep | 10/05/2004 | 09/05/2005 | 10 | 167.543,29 |
| Total subvencions | | | | 18 | 301.577,92 |

CASES D'OFICIS

MALLORCA

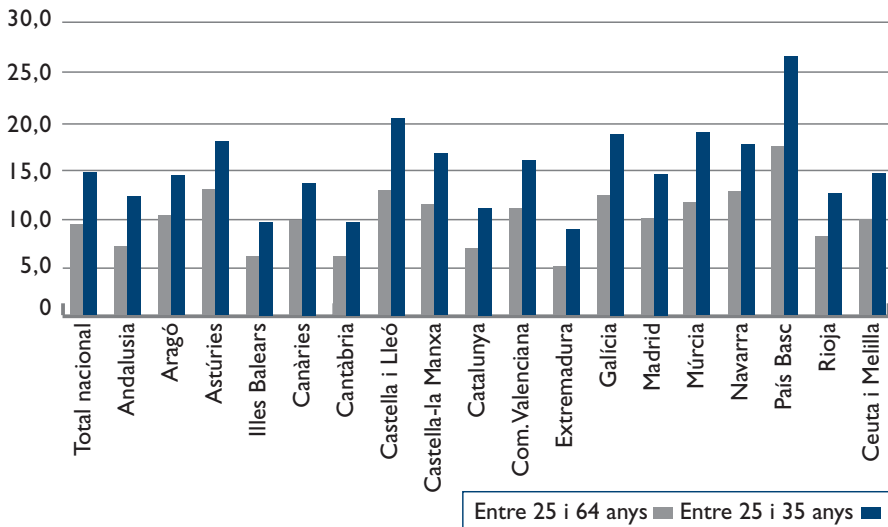
| Entitat | Municipi | Data Començament | Data Acabament | Nombre Alumnes | Subvenció |
|--------------------|----------|------------------|----------------|----------------|-----------|
| CO Marratxí a Punt | Marratxí | 01/07/2004 | 30/05/2005 | 10 | 99.390,92 |

POBLACIÓ ACTIVA EN ATUR DE LES ILLES BALEARS QUE SEGUEIX CURSOS DE FORMACIÓ. COMPARACIÓ AMB LA RESTA DE L'ESTAT. ANY 2003.

| Comunitat autònoma | Entre 25 i 64 anys | Entre 25 i 35 Anys |
|----------------------|--------------------|--------------------|
| Total nacional | 9,1 | 14,4 |
| Andalusia | 6,8 | 11,9 |
| Aragó | 9,9 | 14,1 |
| Astúries | 12,6 | 17,6 |
| Illes Balears | 5,8 | 9,3 |
| Canàries | 9,5 | 13,3 |
| Cantàbria | 4,6 | 6,3 |
| Castella i Lleó | 13,0 | 20,1 |
| Castella - la Manxa | 11,1 | 16,5 |
| Catalunya | 6,7 | 10,9 |
| Comunitat Valenciana | 10,9 | 15,6 |
| Extremadura | 5,2 | 8,6 |
| Galícia | 12,0 | 18,4 |
| Madrid | 9,5 | 14,3 |
| Múrcia | 11,5 | 18,7 |
| Navarra | 12,7 | 17,3 |
| País Basc | 17,0 | 26,4 |
| Rioja | 8,2 | 12,3 |
| Ceuta i Melilla | 9,9 | 14,2 |

Font: INECSE. Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. 2004. E6 Formación Continua.
 <<http://www.ince.mec.es/Indicadores%20Publicos/pdfs/e6.pdf>>

FPO PER COMUNITATS AUTÒNOMES (2003)



LA FORMACIÓ PROFESSIONAL CONTÍNUA

El subsistema de la formació professional contínua (FPC) té com a objecte proporcionar als treballadors ocupats la formació que puguin necessitar al llarg de la seva vida laboral a fi que gaudeixin de les competències requerides en cada moment per les empreses. Aquest tipus de formació professional es veu com a element crític a l'hora d'incrementar la productivitat empresarial com també com a element d'integració i adaptació del treballador per afrontar els canvis i les innovacions inherents als sistemes de producció.

El funcionament, el finançament i l'estructura organitzativa i participativa de la FPC estan regulats pel Reial decret 1046/2003, que, a la vegada, té els seus precedents en distints acords nacionals de formació contínua (signats per sindicats i patronals) com també en subsegüents «acords tripartits» (signats entre aquelles associacions i el govern de l'Estat).

És important ressenyar el protagonisme de què els agents socials gaudeixen en aquest subsistema (encara que el Fons Social Europeu finança parcialment les activitats de la FPC, empreses i treballadors aporten també fons a través de les quotes destinades a desenvolupar aquesta modalitat de FP). De fet, l'anomenada Fundació Tripartida per a la Formació en l'Ocupació és l'entitat encarregada de gestionar, fer el seguiment i dur el control tècnic de les distintes iniciatives relacionades amb la FPC. Com indica el seu nom, hi estan representats tant les organitzacions empresarials i sindicals com el govern.

A les Illes Balears, com en altres comunitats autònomes, existeix una comissió paritària (sindicats - patronals) que té com a funció, entre d'altres, la de dur a terme el seguiment de les accions formatives del subsistema.

En aquest moment existeixen tres tipus d'iniciatives de formació contínua:

- *Accions de formació contínua a les empreses.* Són les que planifiquen, organitzen i gestionen les empreses per als seus treballadors. Per a la seva execució, les empreses disposen d'un crèdit anual que poden fer efectiu mitjançant bonificacions a les quotes de la Seguretat Social. Les empreses, que es poden agrupar per elaborar i executar les accions formatives, les han de sotmetre a informació dels representants legals dels treballadors. Comprenen també els permisos individuals de formació, que tenen per objecte que els treballadors puguin realitzar accions formatives reconegudes sense cost per a l'empresa on presten els seus serveis.
- *Contractes programes per a la formació de treballadors.* Tenen per objecte la formació de treballadors en competències professionals lligades a un sector específic sempre que es derivin d'acords provinents de negociacions col·lectives. També tenen per objecte la formació en competències transversals a diversos sectors econòmics.

El finançament dels plans de formació lligats a aquesta iniciativa es realitza a través de convocatòries de subvencions públiques. Hi poden optar entitats representatives amb implantació en un determinat àmbit sectorial o territorial (sindicats, patronals, federacions de cooperatives o societats laborals, etc.).

La Conselleria de Treball i Formació del Govern de les Illes Balears, amb competències per a programes d'àmbit autonòmic, va realitzar la darrera convocatòria a través de la resolució de dia 27 d'octubre de 2005.

- *Accions complementàries i d'acompanyament a la formació.* Tenen per objecte la realització d'investigacions i l'elaboració d'eines o productes innovadors relacionats amb la FPC. El finançament també es realitza mitjançant convocatòries anuals de subvencions públiques.

Són beneficiaris de la FPC els treballadors assalariats, els treballadors autònoms i alguns grups en una situació un tant especial: treballadors fixos discontinus en períodes de no-ocupació, treballadors que accedeixen a una situació d'atur mentre s'estan formant o treballadors aollits a una regulació del seu lloc de treball en període de suspensió d'aquest darrer.

**DADES DE FORMACIÓ PROFESSIONAL CONTÍNUA A LES ILLES
BALEARS EN COMPARACIÓ AMB LA RESTA DE L'ESTAT. ANY 2002**

| Comunitat autònoma | Plans de formació aprovats | Finançament |
|----------------------|----------------------------|-------------|
| Andalusia | 954 | 71.272,06 |
| Aragó | 214 | 10.937,85 |
| Astúries | 125 | 5.344,03 |
| Balears (Illes) | 116 | 6.903,90 |
| Canàries | 179 | 12.018,13 |
| Cantàbria | 61 | 3.430,16 |
| Castella i Lleó | 325 | 21.226,69 |
| Castella - la Manxa | 119 | 8.253,17 |
| Catalunya | 1120 | 72.629,06 |
| Comunitat Valenciana | 377 | 26.082,97 |
| Extremadura | 79 | 4.978,71 |
| Galícia | 346 | 32.606,18 |
| Madrid | 1825 | 330.203,31 |
| Múrcia | 154 | 7.614,25 |
| Navarra | 126 | 4.573,24 |
| País Basc | 292 | 19.002,45 |
| Rioja | 23 | 1.107,42 |
| Ceuta | 1 | 36,49 |
| Melilla | 2 | 57,02 |

PARTICIPANTS EN FORMACIÓ CONTÍNUA

| Comunitat autònoma | Homes | Dones |
|--------------------|---------|--------|
| Andalusia | 140.266 | 96.040 |
| Aragó | 32.884 | 20.769 |
| Astúries | 22.094 | 15.073 |
| Balears (Illes) | 13.411 | 14.456 |
| Canàries | 26.836 | 23.813 |

Continua

| | | |
|----------------------|---------|---------|
| Cantàbria | 10.637 | 7.639 |
| Castella i Lleó | 60.092 | 36.077 |
| Castella - la Manxa | 25.210 | 16.744 |
| Catalunya | 149.472 | 115.057 |
| Comunitat Valenciana | 69.442 | 55.024 |
| Extremadura | 15.716 | 9.501 |
| Galícia | 62.160 | 44.614 |
| Madrid | 159.607 | 128.704 |
| Múrcia | 24.642 | 20.095 |
| Navarra | 13.450 | 7.143 |
| País Basc | 28.344 | 18.073 |
| Rioja | 5.464 | 4.191 |
| Ceuta i Melilla | 791 | 837 |

Font: Memoria 2002. Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.

<http://www.fundaciontripartita.org/almacenV/publicaciones/documentos/49892_251251200611447.pdf>

PLANS DE FORMACIÓ I FINANÇAMENT A LES ILLES BALEARS SEGONS FASE DE TRAMITACIÓ. CONVOCATÒRIA 2003. AVANÇAMENT DE RESULTATS

| ILLES BALEARS (AVANÇAMENT DE RESULTATS) | | | | | | |
|---|--------------------|-------------------|-------------------------|------------|-----------------|--------------|
| Tipus de pla | Plans sol·licitats | | Finançament sol·licitat | | Plans aprovats | |
| | Absolut | (milers €) | % | Absolut | (milers €) | % |
| Plans d'empresa | 29 | 5.527,55 | 3,6 | 28 | 1.192,17 | 15,5 |
| Plans de grups d'empresa | 28 | 8.174,80 | 5,4 | 28 | 964,21 | 12,5 |
| Plans agrupats | 46 | 50.082,40 | 32,9 | 45 | 3.384,53 | 44,0 |
| Plans intersectorials / oferta | 53 | 88.461,59 | 58,1 | 41 | 2.154,39 | 28,0 |
| TOTAL | 156 | 152.246,34 | 100,0 | 142 | 7.695,30 | 100,0 |

COMISSIÓ PARITÀRIA: CPT. ILLES BALEARS. AVANÇAMENT DE RESULTATS

| Tipus de pla | Plans sol·licitats | | Finançament sol·licitat | | Plans aprovats | | Finançament aprovat | |
|-----------------|--------------------|---------------|-------------------------|----------|----------------|--------------|---------------------|--|
| | Absolut | (milers €) | % | Absolut | (milers €) | % | | |
| Plans d'empresa | 5 | 482,20 | 53,7 | 5 | 182,94 | 79,4 | | |
| Plans agrupats | 2 | 416,33 | 46,3 | 2 | 47,36 | 20,6 | | |
| TOTAL | 7 | 898,53 | 100,0 | 7 | 230,30 | 100,0 | | |

Font: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo. Planes según fases de tramitación y tipos de plan (2003). (<http://www.fundaciontripartita.org/index.asp?MP=6&MS=28&MN=2&TR=A&IDR=1&iddocumento=756>)

LA FORMACIÓ PROFESSIONAL REGLADA

La FP reglada és la que recull la LOGSE. Les lleis orgàniques d'educació posteriors, tant LOCE com LOE, han mantingut pràcticament sense modificacions l'estructura que li donà la primera de les esmentades. A les Illes Balears, com és ben sabut, la seva gestió és competència del Govern de les Illes a través de la Conselleria d'Educació i Cultura. Comprèn la *formació professional de base*, que s'imparteix a l'ESO i el batxillerat, la *formació professional específica*, que s'imparteix a través dels corresponents cicles formatius de grau mitjà (CFGM) i grau superior (CFGS), i els *programes de garantia social*, que estan orientats a l'alumnat que no ha obtingut la titulació en els estudis de l'ESO.

1. La formació professional de base

Els estudiants reben la FP de base durant l'educació secundària obligatòria. Això vol dir que, d'una banda, s'ha de donar una dimensió pràctica i «semiprofessional» a determinades assignatures del currículum i, d'una altra, que s'estableixen objectius que afavoreixen la futura inserció en el món del treball.

La plasmació concreta d'aquesta FP de base es fa a través de l'educació tecnològica i de determinades optatives de dimensió clarament professional: Iniciació a la Vida Activa, a més d'optatives relacionades amb distintes especialitats professionals que els centres, en el seu moment, van poder dissenyar (Iniciació a l'Hoteleria, a la Mecànica, etc.) i que inclouen experiències professionals concretes.

La Tecnologia, com a assignatura, és general per a tots els alumnes a segon i tercer curs d'ESO (a quart curs és assignatura troncal i no general per a tots els estudiants) i ha d'incloure no solament formació tècnica, sinó també coneixements sobre realitats socials i econòmiques. Les optatives d'iniciació professional se solen reservar per a l'alumnat de quart curs d'ESO.

Encara que no es van arribar a posar en funcionament, la LOCE, en el seu article 27, definia uns programes d'iniciació professional la superació dels quals donava dret al títol de graduat en educació secundària obligatòria. Aquests programes estaven adreçats a l'alumnat que, complits els quinze anys, optàs per no cursar cap dels itineraris previstos per la mateixa LOCE per a tercer i quart curs d'ESO. Es preveia que s'estructurassin en una àrea de formació bàsica i en mòduls formatius associats a una qualificació professional. Havien de tenir una durada de dos cursos escolars.

És interessant dir que la Conselleria d'Educació i Cultura del nostre govern, durant el curs 2005-2006, ha dissenyat i posat en funcionament programes experimentals molt semblants als previstos a la LOCE, que duen per nom Programes de diversificació curricular professional. El que s'ha fet ha estat adaptar els programes de diversificació curriculars de tercer i quart d'ESO, inserint-hi mòduls amb un clar contingut professionalitzant associats a una qualificació de nivell I (la més bàsica). Amb això, s'aconsegueix que l'alumnat assoleixi l'acreditació oficial per a aquesta professió en acabar el programa.

Durant el curs 2005-2006, l'IES Alcúdia i l'IES M Àngels Cardona, de Ciutadella, han aplicat aquests programes experimentals per als perfils d'Operacions bàsiques de cuina i Operacions bàsiques de restaurant i bar. Per al curs 2006-2007, la Direcció General de Formació Professional (DGFP) té previst ampliar l'oferta a més centres, amb la distribució horària setmanal següent:

| | 1R PDC (3R ESO) | 2N PDC (4T ESO) |
|--|------------------------|------------------------|
| Àrees específiques | 12h | 12h |
| Sociolingüística | 6h | 6h |
| Científicotecnològica | 6h | 6h |
| Àrees comunes | | |
| (es triaran tres àrees de les següents): | 6/8h | 8/9h |
| Educació física | 2 | 2 |
| Educació plàstica | 2 | 2 |
| Llengua estrangera | 3 | 3 |
| Música | 2 | 3 |
| Tecnologia | 3 | 3 |
| Mòduls | 12/10h | 10/9h |
| (Mòduls específics del Catàleg Nacional de Qualificacions Professionals de nivell I) | | |
| Tutoria | 2 | 2 |
| Total | 32h | 32h |

Pel que fa al batxillerat, i dins l'àmbit de la nostra comunitat, existeix una optativa que té una clara intenció de servir com a instrument d'iniciació al món del treball. L'Ordre del conseller d'Educació i Cultura de 22 de maig del 2001 creà i regulà de forma experimental la matèria optativa Estada en l'Empresa, per a totes les modalitats de batxillerat i que s'ha de cursar a primer curs. Aquesta matèria té una part de continguts teòrics i pràctics que es desenvolupen al centre educatiu (70 hores) i una segona part que es desenvolupa en una empresa. La imparteix professorat de Formació Orientació Laboral que s'encarrega també del seguiment de les pràctiques a l'empresa.

2. La formació professional específica

La FP específica comprèn el conjunt de cicles formatius de grau mitjà i grau superior que condueixen als títols de tècnic i tècnic superior respectivament.

Els distints títols van ser dissenyats basant-se en la realitat dels diferents sectors productius i en les seves necessitats de formació. Tots els *títols* (tècnic en Cuina, per exemple) van associats a un *perfil professional* (realitzar operacions de manipulació, preparació, conservació i presentació de tota classe d'aliments, per al cas del títol de tècnic en Cuina), el qual, a la vegada, va lligat a un determinat conjunt de *competències* (coneixements, habilitats, destreses i actituds) que s'han d'assolir mitjançant processos formatius al centre educatiu i en un centre de treball i que permeten desenvolupar situacions laborals reals.

Aquests processos formatius s'organitzen a través de *mòduls teòrics i pràctics* la durada dels quals està en funció d'una (o diverses) competències definides al perfil professional lligat a cada títol. És per això que es diu que un mòdul professional és una unitat de formació associada a una (o diverses) unitats de competència. Per exemple, el perfil professional lligat al títol de tècnic en Cuina requereix la competència de manipular en cru i conservar tota classe d'aliments. Aquesta competència va associada a un mòdul formatiu que es diu Preelaboració i Conservació d'Aliments, de 320 hores de durada.

A més dels mòduls lligats a unitats de competència, també n'existeixen d'altres que podríem considerar com a transversals i comuns a distints títols: són els que fan referència a les relacions dins l'entorn de treball i la formació i orientació laboral.

Finalment, tots els cicles tenen un mòdul anomenat Formació en Centres de Treball (FCT), l'objectiu del qual consisteix a completar la formació amb pràctiques reals a empreses.

Els cicles formatius condueixen a titulacions oficials amb validesa a tot l'Estat espanyol que capaciten per desenvolupar de forma qualificada una determinada professió.

Els estudis de formació professional específica capaciten no sols per exercir de forma qualificada una professió, sinó també per continuar els processos educatius. Així, es pot cursar batxillerat, en determinades modalitats, si es té el títol de tècnic (cicles de grau mitjà) o determinades carreres universitàries, si es té el títol de tècnic superior (cicles de grau superior).

És requisit per cursar els cicles de grau mitjà estar en possessió del títol de graduat en educació secundària. És requisit per cursar els cicles de grau superior estar en possessió del títol de batxiller. Quan no es reuneixen les condicions acadèmiques esmentades, l'accés es pot realitzar mitjançant proves dissenyades a tal fi. Les dades de les proves d'accés dels darrers anys són les següents:

| PROVES ACCÉS CICLES FORMATIUS GRAU MITJÀ | | | | | | | |
|---|----------|----------|----------------|-------|---------|----------|------------|
| | inscrits | Avaluats | %insc/avaluats | aptes | % aptes | no aptes | % no aptes |
| 2003 | 785 | 618 | 78,7 | 286 | 46,3 | 332 | 53,7 |
| 2004 | 782 | 645 | 82,5 | 422 | 65,4 | 223 | 34,6 |
| 2005 | 703 | 556 | 79,1 | 373 | 67,1 | 183 | 32,9 |

| PROVES ACCÉS CICLES FORMATIUS GRAU SUPERIOR | | | | | | | |
|--|----------|----------|----------------|-------|---------|----------|------------|
| | inscrits | Avaluats | %insc/avaluats | aptes | % aptes | no aptes | % no aptes |
| 2003 | 675 | 444 | 65,8 | 160 | 36,0 | 284 | 64,0 |
| 2004 | 820 | 600 | 73,2 | 217 | 36,2 | 383 | 63,8 |
| 2005 | 893 | 641 | 71,8 | 278 | 43,4 | 363 | 56,6 |

Font: Direcció General de Formació Professional

La durada dels cicles formatius de grau mitjà i grau superior difereix segons la naturalesa de cada titulació. Existeixen cicles d'un curs acadèmic més un trimestre de FCT i n'existeixen de dos cursos acadèmics amb FCT inclosa.

| OFERTA DE CICLES FORMATIUS DE GRAU MITJÀ A LES ILLES BALEARS PER AL CURS 2006-2007: | | |
|--|---|----------------------------------|
| | Cicle Formatiu | Família Professional |
| ACA21 | Explotacions agràries extensives | Activitats agràries |
| ACA22 | Explotacions agràries intensives | |
| ACA24 | Jardineria | |
| ADM21 | Gestió administrativa | Administració |
| AFD21 | Conducció d'activitats físicoesportives en el medi natural | Activitats físiques i esportives |
| AMP22 | Operació, control i manteniment de màquines i instal·lacions de vaixell | Activitats marítimes pesqueres |
| ARG22 | Impressió en arts gràfiques | Arts gràfiques |
| ARG23 | Arts gràfiques | |

Continua

| | | |
|-------|---|---|
| CIS21 | Laboratori d'imatge | Comunicació, imatge i so |
| COM21 | Comerç | Comerç i màrqueting |
| ELE21 | Equips electrònics de consum | Electricitat i electrònica |
| ELE22 | Equips i instal·lacions electrotècniques | |
| FME22 | Mecanitzat | Fabricació mecànica |
| HOT21 | Cuina | Hoteleria i turisme |
| HOT22 | Pastisseria i forn | |
| HOT23 | Serveis de restaurant i bar | |
| INF21 | Explotació de sistemes informàtics | Informàtica i comunicació |
| IMP22 | Estètica personal decorativa | Imatge personal |
| IMP23 | Perruqueria | |
| MAM21 | Fabricació a mida i instal·lacions de fusteria i moble | Fusta i moble |
| MVA21 | Electromecànica de vehicles | Mant. de vehicles autopropulsats |
| MVA22 | Carrosseria | |
| MSP21 | Instal·lació i manteniment electromecànic de maquinària i conducció de línies | Mant. i serveis a la producció |
| MSP22 | Muntatge i manteniment d'instal·lacions de fred, climatització i producció de calor | |
| SAN21 | Cures auxiliar d'infermeria | Sanitat |
| SAN22 | Farmàcia | |
| SSC21 | Atenció sociosanitària | Serveis socioculturals i a la comunitat |
| VIC21 | Operacions de fabricació de productes ceràmics | Vidre i ceràmica |

Font: Direcció General de Formació Professional. Oferta de formació professional a les Illes Balears. Curs 2006-2007

OFERTA DE CICLES FORMATIUS DE GRAU SUPERIOR A LES ILLES BALEARS PER AL CURS 2006-2007:

| | Cicle Formatiu | Família Professional |
|-------|--|----------------------------------|
| ACA32 | Gestió i organització de recursos naturals i paisatgístics | Activitats agràries |
| ADM31 | Administració i finances | Administració |
| ADM32 | Secretariat | |
| AFD31 | Animació d'activitats físiques i esportives | Activitats físiques i esportives |
| AMP31 | Navegació, pesca i transport marítim | Activitats marítimopesqueres |
| CIS31 | Imatge | Comunicació, imatge i so |
| CIS33 | Realització d'audiovisual i espectacles | |

Continua

| | | |
|--------|---|--|
| COM31 | Comerç internacional | Comerç i màrqueting |
| COM32 | Gestió comercial i màrqueting | |
| ELE31 | Desenvolupament productes electrònics | Electricitat i electrònica |
| ELE32 | Instal·lacions electrotècniques | |
| ELE33 | Sistemes de regulació i control automàtics | |
| ELE34 | Sistemes de telecomunicació i informàtics | |
| EOC31 | Desenvolupament i aplicació de projectes de construcció | Edificació i obra civil |
| EOC32 | Desenvolupament de projectes urbanístics i operacions topogràfiques | |
| HOT31 | Agències de viatge | Hoteleria i turisme |
| HOT32 | Allotjament | |
| HOT33 | Informació i comercialització turística | |
| HOT34 | Restauració | |
| HOT35 | Animació turística | |
| INF31 | Administració de sistemes informàtics | Informàtica i comunicació |
| INF32 | Desenvolupament d'aplicacions informàtiques | |
| IMP31 | Assessoria d'imatge personal | Imatge personal |
| MVA31 | Automoció | Mant.de vehicles autopropulsats |
| MVA32 | Manteniment aeromecànic | |
| MSP33 | Muntatge i manteniment d'instal·lacions d'edificis i procés | Mante.i serveis a la producció |
| MSP34 | Prevenició de riscos professionals | |
| SAN32 | Dietètica | Sanitat |
| SAN34 | Higiene bucodental | |
| SAN35 | Imatge per al diagnòstic | |
| SAN36 | Laboratori de diagnòstic clínic | |
| SAN38 | Pròtesis dentals | |
| SAN310 | Salut ambiental | |
| SSC31 | Animació sociocultural | Servei socioculturals i a la comunitat |
| SSC32 | Educació infantil | |
| SSC33 | Integració social | |

Font: Direcció General de Formació Professional. Oferta de formació professional a les Illes Balears. Curs 2006-2007

Encara que originàriament les titulacions van ser dissenyades per experts del Ministeri d'Educació Ciència amb intervenció dels agents socials, les comunitats autònomes tenen dret a adaptar els currículums a les característiques socioeconòmiques de cada territori. En el cas de les Illes Balears, s'han dissenyat currículums propis dels títols següents:

Tècnic en Gestió Administrativa.

Tècnic en Conducció d'Activitats Fisicoesportives en el Medi Natural.

Tècnic en Operació, Control i Manteniment de Màquines i Instal·lacions del Vaixell.

Tècnic en Comerç.

Tècnic superior en Animació turística.

Tècnic en Explotació de Sistemes Informàtics.

Tècnic superior en Administració de Sistemes Informàtics.

Tècnic superior en Desenvolupament d'Aplicacions Informàtiques.

Tècnic en Atenció Socio sanitària.

3. Alumnes i grups de CFGM i CFGS a les Illes Balears per famílies professionals. Cursos 2004-2005 i 2005-2006

| | MALLORCA GRAU MITJÀ | | | | | |
|---------------------------------|---------------------|----------|----------|----------------|----------|----------|
| | CURS 2004-2005 | | | CURS 2005-2006 | | |
| | TOTAL ALUMNES | GRUPS 1r | GRUPS 2n | TOTAL ALUMNES | GRUPS 1r | GRUPS 2n |
| ACTIVITATS AGRÀRIES | 68 | 4 | 4 | 59 | 4 | 4 |
| ACTIVITATS FÍSQUES I ESPORTIVES | 126 | 4 | | 128 | 5 | |
| ACTIVITATS MARITIMOPESQUERES | 82 | 3 | | 51 | 2 | 1 |
| ADMINISTRACIÓ | 975 | 27 | | 1016 | 34 | |
| ARTS GRÀFIQUES | 56 | 2 | 1 | 30 | 1 | 1 |
| COMERÇ I MÀRQUETING | 101 | 6 | | 85 | 6 | |
| COMUNICACIÓ, IMATGE I SO | 82 | 3 | | 66 | 3 | |
| ELECTRICITAT ELECTRÒNICA | 510 | 15 | 13 | 463 | 15 | 14 |
| FABRICACIÓ MECÀNICA | | | | | | |
| FUSTA I MOBLE | 26 | 1 | 1 | 24 | 1 | 1 |
| HOTELERIA I TURISME | 297 | 11 | 6 | 331 | 12 | 6 |
| IMATGE PERSONAL | 121 | 4 | 2 | 119 | 4 | 1 |
| INFORMÀTICA | 113 | 5 | | 255 | 9 | 5 |
| MANTENIMENT VEHICLES | 290 | 8 | 8 | 244 | 7 | 7 |
| MANT.I SERVEIS A LA PRODUCCIÓ | 133 | 3 | 3 | 100 | 3 | 3 |
| SANITAT | 543 | 12 | | 585 | 16 | |

Continua

| | | | | | | |
|---------------------------------|-------------|------------|-----------|-------------|------------|-----------|
| SERV. SOCIOCULT. A LA COMUNITAT | | | | 52 | 1 | 2 |
| VIDRE I CERÀMICA | 4 | 1 | | 9 | 1 | |
| TOTAL ILLA | 3527 | 109 | 38 | 3617 | 124 | 45 |

MALLORCA GRAU SUPERIOR

| | CURS 2004-2005 | | | CURS 2005-2006 | | |
|---------------------------------|----------------|-----------|-----------|----------------|-----------|-----------|
| | TOTAL ALUMNES | GRUPS 1r | GRUPS 2n | TOTAL ALUMNES | GRUPS 1r | GRUPS 2n |
| ACTIVITATS AGRÀRIES | 48 | 3 | 2 | 56 | 2 | 2 |
| ACTIVITATS FÍSQUES I ESPORTIVES | 68 | 2 | 1 | 70 | 2 | 2 |
| ACTIVITATS MARITIMOPESQUERES | 45 | 1 | | 53 | 2 | 1 |
| ADMINISTRACIÓ | 349 | 11 | 10 | 401 | 14 | 10 |
| COMERÇ I MÀRQUETING | 45 | 3 | 1 | 63 | 5 | 1 |
| COMUNICACIÓ, IMATGE I SO | 90 | 2 | 2 | 73 | 2 | 2 |
| EDIFICACIÓ I OBRA CIVIL | 77 | 2 | 2 | 89 | 2 | 2 |
| ELECTRICITAT ELECTRÒNICA | 197 | 6 | 6 | 167 | 6 | 6 |
| HOTELERIA I TURISME | 145 | 8 | 1 | 142 | 9 | 1 |
| IMATGE PERSONAL | 40 | 1 | 1 | 36 | 1 | |
| INFORMÀTICA | 150 | 4 | 4 | 196 | 5 | 5 |
| MANTENIMENT VEHICLES | 70 | 3 | 3 | 72 | 2 | 3 |
| MANT. I SERVEIS A LA PRODUCCIÓ | 46 | 3 | | 65 | 3 | 3 |
| SANITAT | 200 | 9 | 4 | 230 | 8 | 6 |
| SERV. SOCIOCULT. A LA COMUNITAT | 181 | 5 | 3 | 221 | 5 | 3 |
| TOTAL ILLA | 1751 | 63 | 40 | 1934 | 68 | 47 |

MENORCA GRAU MITJÀ

| | CURS 2004-2005 | | | CURS 2005-2006 | | |
|---------------------------------|----------------|----------|----------|----------------|----------|----------|
| | TOTAL ALUMNES | GRUPS 1r | GRUPS 2n | TOTAL ALUMNES | GRUPS 1r | GRUPS 2n |
| ACTIVITATS AGRÀRIES | 14 | 1 | | 18 | 1 | 1 |
| ACTIVITATS FÍSQUES I ESPORTIVES | | | | | | |
| ACTIVITATS MARITIMOPESQUERES | | | | | | |

Continua

| | | | | | | |
|---------------------------------|------------|-----------|----------|------------|-----------|----------|
| ADMINISTRACIÓ | 77 | 3 | | 136 | 4 | |
| ARTS GRÀFIQUES | | | | | | |
| COMERÇ I MÀRQUETING | 4 | 1 | | 16 | 1 | |
| COMUNICACIÓ, IMATGE I SO | | | | | | |
| ELECTRICITAT ELECTRÒNICA | 59 | 2 | 2 | 57 | 2 | 1 |
| FABRICACIÓ MECÀNICA | 16 | 1 | 1 | 19 | 1 | 1 |
| FUSTA I MOBLE | | | | | | |
| HOTELERIA I TURISME | 30 | 2 | 1 | 34 | 2 | 1 |
| IMATGE PERSONAL | 27 | 1 | | 21 | 1 | |
| INFORMÀTICA | 23 | 1 | | 51 | 2 | 1 |
| MANTENIMENT VEHICLES | 27 | 1 | 1 | 28 | 1 | 1 |
| MANT. I SERVEIS A LA PRODUCCIÓ | 27 | 1 | 1 | 36 | 1 | 1 |
| SANITAT | 34 | 1 | | 35 | 1 | |
| SERV. SOCIOCULT. A LA COMUNITAT | 14 | 1 | | 25 | 1 | 1 |
| VIDRE I CERÀMICA | | | | | | |
| TOTAL ILLA | 352 | 16 | 6 | 476 | 18 | 8 |

MENORCA GRAU SUPERIOR

| | CURS 2004-2005 | | | CURS 2005-2006 | | |
|----------------------------------|----------------|----------|----------|----------------|----------|----------|
| | TOTAL ALUMNES | GRUPS 1r | GRUPS 2n | TOTAL ALUMNES | GRUPS 1r | GRUPS 2n |
| ACTIVITATS AGRÀRIES | | | | | | |
| ACTIVITATS FÍSiques I ESPORTIVES | 17 | 1 | | 19 | 1 | 1 |
| ACTIVITATS MARITIMOPESQUERES | | | | | | |
| ADMINISTRACIÓ | 46 | 2 | 2 | 43 | 2 | 2 |
| COMERÇ I MÀRQUETING | 2 | 1 | | 2 | | |
| COMUNICACIÓ, IMATGE I SO | | | | | | |
| EDIFICACIÓ I OBRA CIVIL | | | | | | |
| ELECTRICITAT ELECTRÒNICA | 19 | 1 | 1 | 21 | 1 | 1 |
| HOTELERIA I TURISME | 3 | 1 | | 3 | | |
| IMATGE PERSONAL | | | | | | |
| INFORMÀTICA | 14 | 1 | 1 | 16 | 1 | 1 |

Continua

| | | | | | | |
|---------------------------------|------------|----------|----------|------------|----------|----------|
| MANTENIMENT VEHICLES | | | | | | |
| MANT. I SERVEIS A LA PRODUCCIÓ | 12 | 1 | | 16 | 1 | 1 |
| SANITAT | | | | | | |
| SERV. SOCIOCULT. A LA COMUNITAT | 32 | 1 | 1 | 32 | 1 | 1 |
| TOTAL ILLA | 145 | 9 | 5 | 152 | 7 | 7 |

EIVISSA-FORMENTERA GRAU MITJÀ

| | CURS 2004-2005 | | | CURS 2005-2006 | | |
|---------------------------------|----------------|-----------|----------|----------------|-----------|----------|
| | TOTAL ALUMNES | GRUPS 1r | GRUPS 2n | TOTAL ALUMNES | GRUPS 1r | GRUPS 2n |
| ACTIVITATS AGRÀRIES | 0 | 0 | | 7 | 1 | |
| ACTIVITATS FÍSQUES I ESPORTIVES | 34 | 1 | | 25 | 1 | |
| ACTIVITATS MARITIMOPESQUERES | | | | | | |
| ADMINISTRACIÓ | 97 | 5 | | 149 | 5 | |
| ARTS GRÀFIQUES | | | | | | |
| COMERÇ I MÀRQUETING | 28 | 2 | | 21 | 2 | |
| COMUNICACIÓ, IMATGE I SO | | | | | | |
| ELECTRICITAT ELECTRÒNICA | 51 | 2 | 2 | 55 | 2 | 2 |
| FABRICACIÓ MECÀNICA | | | | | | |
| FUSTA I MOBLE | | | | | | |
| HOTELERIA I TURISME | 49 | 3 | 2 | 47 | 3 | 2 |
| IMATGE PERSONAL | 16 | 1 | 1 | 23 | 1 | 1 |
| INFORMÀTICA | 25 | 1 | | 34 | 1 | 1 |
| MANTENIMENT VEHICLES | 41 | 1 | 1 | 43 | 1 | 1 |
| MANT. I SERVEIS A LA PRODUCCIÓ | 22 | 1 | 1 | 32 | 1 | 1 |
| SANITAT | 38 | 2 | | 60 | 2 | |
| SERV. SOCIOCULT. A LA COMUNITAT | 15 | 1 | | 28 | 1 | 1 |
| VIDRE I CERÀMICA | | | | | | |
| TOTAL ILLA | 416 | 20 | 7 | 524 | 21 | 9 |

| EIVISSA-FORMENTERA GRAU SUPERIOR | | | | | | |
|---|----------------|-----------|----------|----------------|-----------|----------|
| | CURS 2004-2005 | | | CURS 2005-2006 | | |
| | TOTAL ALUMNES | GRUPS 1r | GRUPS 2n | TOTAL ALUMNES | GRUPS 1r | GRUPS 2n |
| ACTIVITATS AGRÀRIES | | | | | | |
| ACTIVITATS FÍSQUES I ESPORTIVES | | | | | | |
| ACTIVITATS MARITIMOPESQUERES | | | | | | |
| ADMINISTRACIÓ | 70 | 4 | 3 | 62 | 2 | 3 |
| COMERÇ I MÀRQUETING | 8 | 1 | | 19 | 1 | |
| COMUNICACIÓ, IMATGE I SO | | | | | | |
| EDIFICACIÓ I OBRA CIVIL | | | | | | |
| ELECTRICITAT ELECTRÒNICA | 15 | 1 | 1 | 17 | 1 | 1 |
| HOTELERIA I TURISME | 17 | 1 | | 16 | 2 | |
| IMATGE PERSONAL | | | | | | |
| INFORMÀTICA | 39 | 1 | 1 | 34 | 1 | 1 |
| MANTENIMENT VEHICLES | | | | | | |
| MANT. I SERVEIS A LA PRODUCCIÓ | 18 | 1 | | 17 | 1 | 1 |
| SANITAT | 10 | 1 | 1 | 29 | 1 | 1 |
| SERV. SOCIOCULT. A LA COMUNITAT | 33 | 1 | | 41 | 1 | 1 |
| TOTAL ILLA | 210 | 11 | 6 | 235 | 10 | 8 |

Font: Direcció General de Formació Professional

4. Inserció laboral dels titulats en cicles formatius

Segons l'estudi fet per la Direcció General de Formació Professional (*Anàlisi de la inserció laboral dels titulats en cicles formatius. Promoció 2003*), l'evolució de la inserció laboral i/o acadèmica dels alumnes que han obtingut la titulació del cicle que han cursat és la següent:

| | Any 2001 | Any 2002 | Any 2003 |
|----------------------|----------|----------|----------|
| Treballen | 70,57% | 67,66% | 61,61% |
| Estudien | 10,00% | 9,45% | 13,48% |
| Treballen i estudien | 3,06% | 4,09% | 6,00% |

Continua

| | | | |
|-----------------------|--------|--------|-------|
| En atur | 4,14% | 5,26% | 5,74% |
| Altres circumstàncies | 1,02% | 2,92% | 3,84% |
| No contesten | 11,21% | 10,62% | 9,33% |

En general, es pot afirmar que la taxa d'atur dels alumnes que han cursat un cicle formatiu és manté al voltant del 5%, xifra clarament millor que la mitjana anual per a la població de les Illes, que, durant el 2003, va ser del 9,3%.

| | Titulats cicles formatius grau mitjà (2003) | Titulats cicles formatius grau superior (2003) |
|----------------------|---|--|
| Treballen | 63,22 | 59,8 |
| Estudien | 10,68 | 16,83 |
| Treballen i estudien | 4,12 | 8,8 |
| En atur | 7,97 | 2,38 |

Com es veu a la taula anterior, els alumnes que han obtingut una titulació de grau mitjà tenen una taxa d'ocupació lleugerament inferior a la dels alumnes de grau superior. En canvi, la taxa d'alumnat que decideix continuar estudiant és considerablement més alta en el cas d'aquells que han cursat un cicle de grau superior. En qualsevol cas, les diferències més significatives per al 2003 es donen en les taxes d'atur, notablement inferiors en el cas d'alumnat de cicles de grau superior. Aquestes xifres es temperen un poc si es mostra l'evolució des del 2001:

| | Titulats cicles formatius grau mitjà | Titulats cicles formatius grau superior |
|----------------------|--------------------------------------|---|
| Taxa ocupació | | |
| Any 2001 | 76,26 | 69,38 |
| Any 2002 | 72,27 | 70,95 |
| Any 2003 | 67,33 | 68,59 |
| Taxa atur | | |
| Any 2001 | 5,05 | 2,6 |
| Any 2002 | 6,64 | 3,1 |
| Any 2003 | 7,97 | 2,3 |

5. Els programes de garantia social i els programes Isla

La LOGSE, per a als alumnes que no poden obtenir la titulació en educació secundària obligatòria, va preveure programes específics l'objectiu dels quals era proporcionar una formació bàsica i professional que els permetés incorporar-se a la vida activa o prosseguir estudis de formació professional específica de grau mitjà. Eren els programes de garantia social.

A fi d'adaptar-se a les característiques de distints tipus d'alumnes, a la nostra comunitat aquests programes s'han organitzat en dos vessants:

- Els programes de garantia social com a tal que es desenvolupen en instituts d'educació secundària, centres concertats i centres de persones adultes.
- Els programes per a la integració social i laboral (ISLA), que, encara que poden ser impartits per centres educatius mantinguts amb fons públics, solen ser desenvolupats per entitats públiques o privades sense finalitat de lucre.

Ambdós tipus de programes comporten un fort component de compensació educativa i van dirigits a alumnat entre setze i vint-i-un anys, sempre que, naturalment, no hagin assolit els objectius de l'ESO. No condueixen a cap titulació i consegüentment no tenen efectes acadèmics o professionals. Els alumnes, en acabar el programa, reben un certificat en el qual consten el nombre d'hores cursades i les qualificacions obtingudes.

Els programes de garantia social tenen les àrees següents:

Formació professional específica. L'àrea s'estructura en submòduls que tenen com a objectiu preparar tècnicament l'alumnat per al món del treball (15 hores setmanals).

Formació i orientació Laboral. Té l'objectiu d'orientar l'alumnat en la recerca de treball com també familiaritzar-lo amb el marc legal del món laboral i de les relacions professionals (3 hores setmanals).

Formació bàsica. L'objectiu és ajudar els alumnes a adquirir o afermar capacitats educatives bàsiques que necessitaran dins el món laboral o bé per iniciar estudis de grau mitjà a través de la prova que hauran de superar (9 hores setmanals).

Activitats complementàries. Es desenvolupen activitats relacionades amb informàtica o idiomes (3 hores setmanals).

Tutoria. 2 hores setmanals.

Pel que fa als programes ISLA, existeixen quatre modalitats que intenten adaptar-se a les necessitats de diversos col·lectius:

- **Aula professional.** Aquesta modalitat s'ha de desenvolupar en els centres educatius i ha d'anar destinada a l'alumnat que desitjant una inserció professional, podria continuar en el sistema educatiu.

- **Taller professional.** Aquesta modalitat s'ha de desenvolupar a les entitats sense finalitat de lucre i ha d'anar dirigida al jovent que té dificultats manifestes per adaptar-se al medi escolar o laboral, o que es troba en situació de marginació o risc d'exclusió social.
- **Taller professional amb contractació.** Aquesta modalitat s'ha de desenvolupar a les entitats locals i associacions empresarials sense finalitat de lucre i ha d'anar dirigida al jovent que desitja una immediata inserció professional. La part de formació pràctica s'ha de desenvolupar mitjançant un contracte laboral, preferentment, de la modalitat de contracte per a la formació, d'un mínim de sis mesos, en un lloc productiu del perfil professional en el qual els alumnes s'estan formant.
- **Taller professional per a l'alumnat amb necessitats educatives especials.** Aquesta modalitat s'ha de desenvolupar en els centres d'educació especial o en les entitats sense finalitat de lucre altament especialitzades en l'atenció d'alumnat amb necessitats educatives especials i ha d'anar dirigida a aquest tipus d'alumnat, sempre que tingui un nivell d'autonomia personal i social que li permeti, a través de la realització d'aquesta acció formativa, accedir a un lloc de treball i mantenir-s'hi.

Tots els programes ISLA han de tenir la distribució horària setmanal següent:

- Àrea de formació professional específica: entre 15 i 20 hores setmanals.
- Àrea de formació bàsica: entre 8 i 10 hores setmanals.
- Tutoria i orientació laboral: entre 2 i 3 hores setmanals.

Es pot enriquir aquesta estructura amb el desenvolupament d'altres mòduls de competències complementàries (llengua estrangera i/o eines informàtiques) o mòduls de lliure configuració.

Tant els programes de garantia social com els programes ISLA inclouen una part de formació pràctica que s'ha de fer efectiva mitjançant el mòdul de Formació en Centres de Treball o bé mitjançant un contracte, preferentment, de la modalitat de contracte per a la formació, en un lloc productiu del perfil professional en el qual l'alumnat es forma. Aquesta part té com a finalitat facilitar una primera experiència de treball en un entorn productiu on l'alumnat pugui consolidar i posar en pràctica els coneixements, les habilitats i les destreses adquirits durant el desenvolupament del programa.

A tots els programes (garantia social o ISLA) s'hi pot incorporar alumnat amb necessitats educatives especials associades a condicions personals de discapacitat, fins a un màxim de dos per grup.

| ALUMNAT QUE HA CURSAT PROGRAMES DE GARANTIA SOCIAL / PROGRAMES ISLA | | |
|--|-----------------------|-----------------------|
| | CURS 2004-2005 | CURS 2005-2006 |
| GARANTIA SOCIAL | 800 | 782 |
| ISLA | 429 | 387 |

Font: Direcció General de Formació professional

**PROGRAMES PER A LA INTEGRACIÓ SOCIAL I LABORAL
PREVISIÓ CURS 2006-2007**

| Programa | Família Professional |
|---|---|
| Operari d'activitats forestals | Activitats agràries |
| Auxiliar d'ofimàtica | Administració |
| Serveis auxiliar d'oficina | |
| Ajudant de manteniment d'embarcacions | Activitats maritimopesqueres |
| Operari d'impremta ràpida i manipulats | Arts gràfiques |
| Auxiliar de dependent de comerç | Comerç i màrqueting |
| Operari de llanterneria | Edificació i obra civil |
| Operari de pedrera | |
| Auxiliar d'allotjament, llenceria i bugaderia | Hoteleria i turisme |
| Ajudant de cuina | |
| Ajudant de restaurant i bar | |
| Auxiliar d'estètica | Imatge personal |
| Auxiliar de perruqueria | |
| Operari de fusteria | Fusta i moble |
| Auxiliar de reparació de vehicles | Manteniment de vehicles autopropulsats |
| Operari de refrigeració i climatització | Manteniment i serveis a la producció |
| Operari de manteniment bàsic d'edificis | |
| Auxiliar d'infermeria | Sanitat |
| Auxiliar de transport sanitari | |
| Auxiliar de puericultura | Serveis socioculturals i a la comunitat |
| Operari maquinista de confecció industrial | Tèxtil, confecció i pell |

Font: Programes ISLA. Curs 2006-2007. Direcció General de Formació professional

Entitats que desenvolupen programes isla (curs 2005-2006)

| | |
|------------|-------------------------------|
| Binissalem | Mallora Patrimoni |
| Manacor | Institut de Reinserció Social |

Continua

| | |
|-------------|--|
| Palma | AMADI.ESMENT |
| Palma | Associació Cultural Gitana Centre Penitenciari de Mallorca |
| Palma | Ateneu Alcari |
| Palma | Aula Cultural |
| Palma | Colegio La Purísima para niños sordos |
| Palma | Creu Roja Espanyola |
| Palma | Fundació ECCA |
| Palma | Fundació Projecte Jove |
| Palma | Projecte NAÜM |
| Palma | PIMECO |
| Santa Maria | Mallorca Patrimoni |
| Ciutadella | Coord. de persones amb discapacitats |

Font: Programes ISLA. Curs 2006-2007. Direcció General de Formació professional

**AJUDES ECONÒMIQUES ALS AJUNTAMENTS PER AL
DESENVOLUPAMENT DE PROGRAMES PER A LA INTEGRACIÓ
SOCIAL I LABORAL PER A 2005-2006**

(Resolució del conseller d'Educació i Cultura de dia 24 de juny de 2005)

| Ajuntament | Programa |
|---------------------------------------|---|
| Ajuntament d'Alaró | Operari de pedrera |
| Ajuntament de Calvià | Operari de refrigeració i climatització |
| Ajuntament de Calvià | Ajudant de reparació de vehicles |
| Ajuntament de Calvià | Serveis auxiliars d'oficina |
| Ajuntament de Son Servera | Ajudant de restaurant i bar |
| Ajuntament de Sant Antoni de Portmany | Ajudant de cuina |
| Ajuntament de Sant Antoni de Portmany | Ajudant de restaurant i bar |
| Ajuntament de Sant Antoni de Portmany | Ajudant de reparació de vehicles |
| Ajuntament de Santa Eulària des Riu | Ajudant de cuina |
| Ajuntament de Santa Eulària des Riu | Ajudant de manteniment d'embarcacions |
| Ajuntament de Santa Eulària des Riu | Ajudant de restaurant i bar |

PROGRAMES DE GARANTIA SOCIAL – PREVISIÓ CURS 2006-2007

| Programa | Família Professional |
|--|---|
| Operari de viver i jardins | Activitats agràries |
| Auxiliar d'ofimàtica | Administració |
| Serveis auxiliar d'oficina | |
| Ajudant de manteniment d'embarcacions | Activitats marítimopesqueres |
| Operari d'impremta ràpida i manipulats | Arts gràfiques |
| Auxiliar de dependent de comerç | Comerç i màrqueting |
| Operari d'instal. elèctriques de baixa tensió | Electricitat i electrònica |
| Auxiliar de manteniment i mecanitzat de màquines i eines | Fabricació mecànica |
| Ajudant de cuina | Hoteleria i turisme |
| Ajudant de restaurant i bar | |
| Auxiliar de perruqueria | Imatge personal |
| Operari de fusteria | Fusta i moble |
| Auxiliar de reparació de vehicles | Manteniment de vehicles autopropulsats |
| Auxiliar de carrosseria | |
| Operari de refrigeració i climatització | Manteniment i serveis a la producció |
| Operari de manteniment bàsic d'edificis | |
| Auxiliar de puericultura | Serveis socioculturals i a la comunitat |
| Operari de terrisseria/ceràmica | Vidre i ceràmica |

Font: Oferta de Formació professional a les Illes Balears. Curs 2006-2007. Direcció General de Formació professional

6. Iniciatives innovadores relacionades amb la formació professional reglada

DIMENSIÓ EUROPEA DE LA FP: EL PROGRAMA LEONARDO

Una de les mancances més evidents que es detectaven al sistema reglat de la formació professional de les nostres Illes era el seu distanciament del marc europeu de formació i de treball. En una comunitat com la nostra, amb constant interacció amb clients i empreses d'arreu d'Europa, no tenia sentit perllongar aquesta situació d'aïllament.

A partir del curs 2000-2001, com a conseqüència de la demanda formulada pels IES amb més implantació d'estudis de formació professional, la Conselleria d'Educació i Cultura, a través de la

Direcció General de Formació Professional, dissenyà el primer projecte de mobilitat entre l'alumnat de cicles formatius mitjançant el finançament que oferia el programa Leonardo da Vinci promogut per la Unió Europea.

El projecte Illes Balears 2001, dins el marc del programa Leonardo, s'ha anat reeditant cada any. Això ha permès que més de 250 alumnes de les Illes hagin gaudit d'experiències laborals internacionals (per regla general, d'un mes de durada). Aquestes pràctiques, a més, s'han integrat dins el seu aprenentatge reglat, ja que formen part del mòdul de Formació en Centres de Treball:

| | Projecte IB 2001 | Projecte IB 2002 | Projecte IB 2003-2004 | Projecte IB 2005 |
|-------------------|------------------|------------------|-----------------------|-----------------------------|
| Data començament | Juny 2000 | Juny 2001 | Juny 2003 | Juny 2005 |
| Data acabament | Maig 2002 | Maig 2003 | Maig 2005 | Maig 2007 |
| Beques consumides | 50 | 92 | 83 | 28 (avançament de dades) |

S'ha de remarcar el caràcter altament dinamitzador d'aquesta experiència. Aconseguir que alumnat dels centres de les Illes desenvolupin estades a altres països ha suposat no solament apropar-se a distintes cultures laborals de tot Europa, sinó també apropar-se a distintes institucions educatives europees que desenvolupen tasques relacionades amb la FP i que han actuat com a socis facilitadors de les pràctiques a cada país. Això ha comportat tant donar a conèixer la nostra forma de fer com entendre la seva, ja que, moltes vegades, els centres de les nostres Illes s'han convertit en mediadors de les pràctiques d'alumnes d'altres països a empreses d'aquí.

Un darrer element altament enriquidor del projecte de mobilitat d'alumnes ha estat l'efecte que ha tingut en els tutors de Formació en Centres de Treball. Ells i elles han estat sovint els qui han acompanyat, presentat i explicat el programa formatiu a les empreses estrangeres. L'efecte provocat pel coneixement d'empreses europees, el diàleg amb col·legues europeus i la comparació del seu treball és digne de ressenyar.

Amb posterioritat a la implantació del projecte de mobilitat, la Conselleria d'Educació ha participat com a promotora en una altra modalitat del programa Leonardo que es coneix com a projectes Pilot. Aquests prestigiosos projectes, de caràcter transnacional, tenen com a objecte el desenvolupament i la transferència de productes innovadors i de qualitat que han d'incloure l'ús de les tecnologies de la informació en la formació professional. El projecte Europathways & Europass, que s'ha desenvolupat conjuntament amb socis d'Escòcia, Anglaterra, França, Itàlia i Finlàndia, ha dissenyat eines per ajudar alumnes, tutors, institucions i empreses a dur a terme pràctiques formatives de treball a l'estranger.

El desplegament complet del projecte es pot trobar a la seva pàgina web (<http://www.ep-e.org>).

ADAPTACIONS TEMPORALS FLEXIBLES DELS CICLES FORMATIUS

L'estructura horària dels cicles formatius que s'ha esmentat abans en aquest document, no sempre resulta compatible amb certes peculiaritats del sistema productiu de la nostra comunitat. El fet que la temporada turística es desenvolupi principalment entre els mesos de maig i octubre, per exemple, fa que sigui difícil per a treballadors en aquest sector adaptar-se a la temporalització de cursos escolars ordinaris que van del setembre al juny.

És per aquest motiu que l'ordenació general dels ensenyaments de la formació professional específica a les Illes Balears (Decret 33 /2001, de 23 de febrer) possibilita organitzacions temporals i horàries flexibles que s'adeqüin més a les característiques del món laboral. Els centres que durant els dos darrers cursos han obtingut autorització per impartir cicles formatius de forma adaptada són els següents:

CURS 2004/05

| Centre educatiu | Cicle formatiu | Temporalització cicle (cursos) |
|-----------------------------|------------------------------------|--------------------------------|
| CEPA Calvià | SA21 Cures auxiliars d'infermeria | 2 |
| | COM21 Comerç | 2 |
| CEPA Francesc de Borja Moll | SAN21 Cures auxiliars d'infermeria | 2 |
| IES Calvià | HOT21 Cuina | 3 |
| | HOT31 Agències de viatges | 2 |
| | HOT32 Allotjament | 2 |
| IES Isidor Macabich | HOT23 Serveis restaurant-bar | 2 |
| | HOT31 Agències de viatges | 2 |
| IES Alcúdia | HOT32 Allotjament | 2 |
| IES Antoni Maura | SSC31 Educació infantil (nocturn) | 3 |

CURS 2005/06

| Centre educatiu | Cicle formatiu | Temporalització cicle (cursos) |
|-----------------------------|------------------------------------|--------------------------------|
| CEPA Calvià | SA21 Cures auxiliars d'infermeria | 2 |
| | COM21 Comerç | 2 |
| CEPA Francesc de Borja Moll | SAN21 Cures auxiliars d'infermeria | 2 |
| IES Calvià | HOT21 Cuina | 3 |

Continua

| | | |
|----------------------------|---|---|
| | HOT31 Agències de viatges | 2 |
| | HOT32 Allotjament | 2 |
| IES Isidor Macabich | HOT23 Serveis restaurant-bar | 2 |
| | HOT31 Agències de viatges | 2 |
| IES Alcúdia | HOT32 Allotjament | 2 |
| IES Antoni Maura | SSC31 Educació infantil (només el 2n curs diürn) | 2 |
| IES M Àngels Cardona | HOT21 Cuina | 3 |
| | HOT23 Serveis restaurant-bar | 2 |
| | HOT33 Inf. i comercialit. Turístiques | 2 |
| | HOT32 Allotjament | 2 |
| IES Marc Ferrer | HOT21 Cuina | 3 |
| IES Pascual Calbó i Caldés | ACA22 Explotacions agràries intensives | 3 |
| IES Josep Sureda i Blanes | ACA21 Jardineria (només 2n curs) | 2 |
| ADEMA | SAN32 Dietètica | 2 |
| | SAN38 Pròtesi dentals | |
| | SAN310 Salut ambiental | |
| | (mòduls de 2n trimestrals) | |

Font: Direcció General de Formació Professional

MÒDULS MONOGRÀFICS

Una altra iniciativa que ajuda a eliminar rigidesa al subsistema reglat és l'oferta de mòduls monogràfics (Ordre del conseller d'Educació i Cultura de 22 de maig de 2003). Es tracta de l'oferta aïllada d'algun mòdul pertanyent a un cicle formatiu, especialment pensada per donar resposta a la necessitat de qualificació de certs col·lectius de persones i ofert preferentment a proposta dels agents socials, empreses o altres institucions. L'oferta d'aquests mòduls des del curs 2003/04 ha estat la següent:

| Mòduls monogràfics | Curs acadèmic | | | |
|--------------------|----------------------|----------------------|----------------------|--------------------|
| | 2003-04 Juny 2000 | 2004-05 Juny 2001 | 2005-06 Juny 2003 | Total Juny 2005 |
| Nombre cicles | 3 | 2 | 3 | 4 |
| Nombre centres | 3 | 2 | 3 | 5 |

| Centre | Curs | Mòdul monogràfic | Cicle |
|----------------------------|-------------------------|---|---|
| CEPA Camp Rodó | 03-04 | Comunicació, arxiu i operatòria de teclats Principis de gestió administrativa pública Gestió administrativa de compra i venda Productes i serveis financers i d'assegurances | ADM2I Gestió administrativa |
| CEPA Llevant | 03-04 | Gestió administrativa i de personal Principis de gestió administrativa pública Comunicació, arxius i operatòria de teclats | ADM2I Gestió admin. |
| IES Llorenç Garcies i Font | 05-06 | Comptabilitat i fiscalitat | ADM3I Administració i finances |
| CEPA La Balanguera | 03-04 04-05 05-06 | Instal·lacions frigorífiques Instal·lacions de ventilació i climatització | MSP23 Muntatge i mant. d'instal·lacions de fred, climatització i producció de calor |
| CEPA Ciutadella | 04-05 05-06 | Prom. de la salut i ajuda psicològica al pacient Higiene del medi hospitalari i neteja del material | SAN2I Cures auxiliars d'infermeria |

Font: Direcció General de Formació Professional

FORMACIÓ DEL PROFESSORAT: LES ESTADES EN EMPRESES

Un dels punts clau per impartir formació professional de qualitat és l'actualització del professorat. És essencial, doncs, la seva vinculació al món laboral actual i a l'evolució de les tècniques, processos i mètodes organitzatius emprats per les empreses de cada sector productiu.

Per aconseguir aquests objectius, la Conselleria d'Educació i Cultura ha anat promovent les estades de formació en empreses, enteses com una modalitat de la formació permanent del professorat la característica fonamental de la qual és intensificar la relació entre el professorat de formació professional i el món laboral i empresarial. En aquesta modalitat es procura la màxima integració del professorat en els diferents processos productius, sempre segons les possibilitats que pot oferir l'entitat o l'empresa col·laboradora.

Les estades poden realitzar-se en qualsevol empresa de les Illes Balears, encara que s'han de prendre com a referent aquelles que col·laboren en la formació en centres de treball (FCT). En qualsevol cas, és el mateix professorat que hi participa qui pot escollir l'estada en l'empresa que consideri més adient.

La durada de les estades de formació en empreses oscil·la entre un mínim de 20 hores i un màxim de 100 hores.

Existeixen distintes modalitats d'estades:

- Estades de formació en empreses en períodes que no coincideixen amb l'horari lectiu ni amb les activitats programades pel centre que siguin de compliment obligatori.
- Estades de formació en empreses en el període en el qual l'alumnat realitza la formació en centres de treball. En aquest cas, els departaments de famílies professionals han de proposar al director del centre educatiu la possible redistribució d'activitats docents entre el professorat del departament, per tal que la majoria pugui tenir accés a les estades de formació.
- Estades de formació en empreses de professors tutors de FCT, en el període en què no realitzen el seguiment de la formació en centres de treball de l'alumnat. En aquest cas l'estada formativa es pot realitzar en les hores lectives i complementàries destinades al seguiment de la FCT.

PROJECTE DE SIMULACIÓ D'EMPRESES PER A ALUMNAT DE CICLES DE LA FAMÍLIA PROFESSIONAL D'ADMINISTRACIÓ

El programa SEFED de la fundació INFORM és un programa informàtic de simulació d'empreses. Tracta sobretot d'aprendre fent feina, a través de situacions d'una empresa real: l'aula es converteix en una oficina, l'alumne és un treballador de l'empresa (i és assignat a un dels seus departaments) i els professors són els responsables de l'empresa (gerents i caps de departament). L'Institut ha de cercar una empresa del seu entorn que actuï com el 'patrocinador' i que doni a l'IES informació de preus, marques, proveïdors, etc. En aquesta empresa simulada, que pertany a un sector d'activitat determinat, es reproduïxen els circuits, les relacions i el moviment de documents administratius habituals. S'utilitzen, doncs, els mateixos canals de comunicació i la mateixa documentació que s'utilitza a la realitat del món empresarial. Les transaccions es fan amb altres centres educatius que pertanyen a la xarxa de simulació, que adopten així el rol de clients, proveïdors, etc. Aquests centres poden estar situats a qualsevol indret de l'Estat espanyol o d'Europa, ja que existeix una xarxa continental d'empreses simulades.

Existeix una central de simulació que adopta el rol de banc i d'organismes oficials (INEM, TGSS, INSS, administració local, registre mercantil, mútua patronal, duana, hisenda pública...). Quan és necessari també pot adoptar el rol de proveïdors i de diferents creditors (de subministraments, assegurances, publicitat, manteniment, etc.).

Centres, empreses simulades creades i alumnat participant:

| Centre | Empresa simulada | Activitat | Cicle formatiu | Nombre alumnes | Hores setmanals |
|---------------------------------------|--------------------------------|--|------------------------------------|----------------|-----------------|
| IES Juníper Serra | Ca'n Cladera SAS | Comercialització de vins i caves | GM Gestió administrativa | 26 | 4 |
| IES Franc. de Borja Moll Vidrart, SLS | | Comercialització de licors i brandis | GM Gestió administrativa | 21 | 4 |
| | | Com. d'articles de vidre decoratiu | GM Gestió administrativa (2 grups) | 46 (24 i 22) | 4 |
| IES Pau Casesnoves | INQUEL, SLS | Comercialització de galetes | GM Gestió administrativa (2 grups) | 50 (24 i 26) | 4 + 4 |
| | PAUGRAFIC SAS (*) | Arts gràfiques | GS Administració i Finances | 20 | 4 |
| IES M Àngels Cardona | Menorcamp, SLS | Distribució de productes del sector primari propi de l'illa de Menorca | GM Gestió administrativa | 28 | 4 |
| | | | GS Administració i finances | 14 | 4 |
| IES Sa Blanca Dona | Productos ibicencos SLS | Comercialització d'embotits, formatges, lactis i vins | GM Gestió administrativa | 49 (18+16+15) | 6 |
| | | | GM Comerç | | |
| IES Guillem Sagrera | Distribucions Sagrera, SLS | Venda a l'engròs de material d'oficina i informàtica | GM Gestió administrativa | 20 | 4 |
| | TAIX VESTIMENTA SLS | Comercialització de vestimenta i complements d'uniformes | GM Gestió administrativa (2 grups) | 28 (12+16) | 4+4 |
| IES Na Camel·la | MOBYCOR Mobiliari interiorisme | Comercialització de mobles | GM Gestió administrativa (2 grups) | 44 | 4+4 |
| | Calvià Mobiofice SLS | Compravenda de mobiliari d'oficina. | GM Gestió administrativa (2 grups) | 36 (18+18) | 4+4 |
| IES Alcúdia | ALCUDIANET. S.L.S. | Compravenda d'articles i utensilis de neteja a nivell nacional | GM Gestió administrativa (2 grups) | 40 (20+20) | 4+4 |

Aquest projecte està finançat mitjançant un conveni de col·laboració entre la Conselleria d'Educació i Cultura i les cambres de Comerç, Indústria i Navegació de les Illes Balears, com a acció de promoció i millora de la qualitat de la Formació Professional.

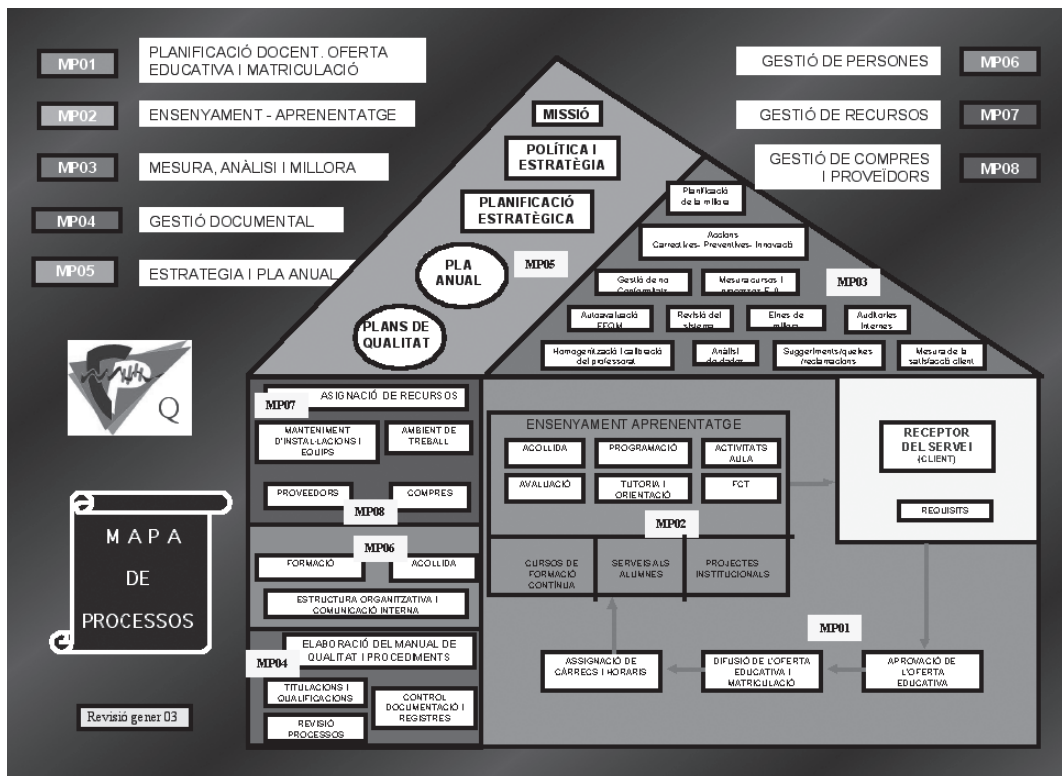
LA QUALITAT COM A MÈTODE: EL PROJECTE fpQ

Els models de qualitat i millora constant han estat tradicionalment lligats al món empresarial. No és estrany que sigui la Direcció General de Formació Professional la instància que hagi promogut a les nostres illes (seguint el que s'havia fet a altres indrets de l'Estat, com el País Basc) un projecte que pretén facilitar la gestió dels centres educatius seguint els principis descrits a la norma ISO 9001:2000, la qual està centrada en un postulat: satisfer l'alumnat i donar resposta a les seves necessitats.

L'aplicació del projecte fpQ estava, en un principi, restringida a l'oferta de formació professional dels centres. Atès que el model és generalitzable a tota l'oferta educativa, la immensa majoria d'instituts participants en el projecte l'apliquen actualment a tots els ensenyaments que imparteixen.

La norma ISO 9001:2000 proposa un sistema de gestió estructurat en processos que assegura la millora contínua. Els centres s'organitzen basant-se en el disseny i implantació d'aquest sistema de processos (que comprèn el conjunt d'activitats del centre de forma unificada) i es comprometen a adoptar les mesures necessàries per planificar, desenvolupar, controlar i adaptar els esmentats processos a fi de millorar contínuament les seves accions.

El projecte fpQ ha definit un mapa de processos en el qual queden reflectides totes les tasques que duu a terme un centre educatiu i que se sintetitzen en el següent gràfic:



Per a cada un dels processos del sistema es documenta quin és el seu objectiu, es designen les responsabilitats i es descriuen les activitats de què consta. També s'estableixen uns indicadors que permetran analitzar els resultats del procés i detectar àrees de millora quan no s'assoleixin els objectius establerts. El procés principal del mapa és el d'ensenyament-aprenentatge: elaborar la programació del curs, desenvolupar-la dia a dia dins l'activitat a l'aula duent el registre de la tasca que hem fet (quadern del professor) i avaluar el funcionament del curs i de cada alumne.

El projecte fpQ s'ha estructurat en forma de xarxes de centres. En aquest moment existeixen 4 xarxes, cada una de les quals està integrada per instituts d'educació secundària o centres d'adults que començaren a treballar en el projecte a partir d'un determinat curs. Són aquestes:

| Xarxa 1 | Xarxa 2 | Xarxa 3 | Xarxa 4 |
|---------------------|----------------------|---------------------|-------------------------|
| (curs 2001/02) | (curs 2002/03) | (curs 2003/04) | (curs 2005/06) |
| IES Sa Pobla | IES Guillem Sagrera | IES Juníper Serra | IES Arx. Lluís Salvador |
| IES Pau Casesnoves | IES Son Pacs | IES Joan Ramis | IES Calvià |
| IES Antoni Maura | IES M Àngels Cardona | IES Sa Blanca Dona | IES Pascual Calbó |
| IES F de Borja Moll | IES Alaior | IES Sa Colomina | IES Q. de Portmany |
| CEPA Calvià | IES Son Rullan | IES Isidor Macabich | IES Emili Darder |
| | | IES Lluçmajor | |

Cada centre participant té un responsable de qualitat i un equip de millora que dissenya documents i detecta àrees perfeccionables.

Els centres són periòdicament auditats per personal format per a tal fi (normalment responsables de qualitat d'altres centres) amb l'objectiu de verificar els seus progressos i preparar-los per a l'auditoria externa que els acreditarà formalment. Fins a maig de 2006, han assolit la certificació 2 centres: l'IES Pau Casesnoves, d'Inca i l'IES Antoni Maura, de Palma. Altres centres estan en disposició de culminar la seva certificació a curt termini.

7. Aspectes de la Formació Professional reglada susceptible de millora

EL PERFIL PROFESSIONAL DEL PROFESSORAT

Qui pot impartir FP reglada? La pregunta té sentit, ja que les titulacions requerides a aquells que volen accedir a vacants de la funció docent no sempre tenen a veure amb les competències que després hauran de demostrar en impartir classes que són eminentment pràctiques.

Té sentit que, per exemple, un diplomad en Turisme, sense més, pugui exercir com a professor tècnic de l'especialitat de Cuina i Pastisseria? Té sentit, per exemple, que un llicenciat en Ciències Químiques, sense més, compleixi els requisit per convertir-se en professor tècnic de l'especialitat d'Arts Gràfiques?

Es podria continuar amb aquest tipus d'interrogacions. El fet és que la preparació tècnica d'una part no negligible del professorat que ha de contractar la Conselleria d'Educació no és avalada per titulacions que garanteixin la seva competència dins l'aula taller. Això provoca problemes importants als centres que han de fer front a queixes de l'alumnat que veu insatisfetes les seves expectatives respecte, sobretot, de la formació tècnica que suposava que li donarien.

És cert que la regulació de les condicions acadèmiques exigides al professorat de cada especialitat és legislació bàsica de caràcter estatal i no pot ser modificada per les autoritats de la nostra comunitat. Això no obstant, és imprescindible un esforç de la Direcció General de Personal Docent, de forma consensuada amb les principals organitzacions sindicals, per poder garantir la competència professional mínima d'aquells que s'incorporen a la funció docent a formació professional.

INFRAESTRUCTURES

La formació professional és cara. No solament és car l'equipament necessari per impartir la majoria d'especialitats, sinó que és car el seu manteniment i la seva actualització.

Des del curs 1999/2000, la Direcció General de Formació Professional ha anat actualitzant de forma anual l'equipament de les distintes especialitats a partir de sol·licituds específiques de cada centre educatiu. Durant el darrer any s'ha passat a establir un pla més global d'actuacions en funció de les mancances de cada centre respecte del que la llei estableix com a equipament necessari de cada especialitat. No es pot dir que, en general, les instal·lacions relacionades amb FP als distintes centres siguin obsoletes, però, en la majoria de casos, no són comparables al que es pot veure a centres equivalents arreu d'Europa i, en general, no van més enllà dels mínims exigibles. Per tant, una actuació decidida en aquest sentit la veu com a molt necessària la major part de professorat implicat en la FP.

La inversió en equipament és important. Per si mateixa, emperò, no és suficient. Maquinària actualitzada va lligada normalment a capacitat per utilitzar-la, la qual cosa significa formació del professorat. Si un concepte no es connecta amb l'altre, l'equipament s'infrautilitza en moltes ocasions.

Si la inversió en equipament és important, no ho és menys una dotació econòmica suficient en material fungible per poder realitzar pràctiques adients per a grups d'alumnes normalment formats per més de vint estudiants. Encara que a partir del curs 2001/02 s'ha anat especificant la part del pressupost que cada centre ha de dedicar a la FP, no ha estat fins al curs 2005/06 que la DGFP ha donat instruccions clares i precises respecte dels criteris que han d'orientar tal despesa.

FORMACIÓ DEL PROFESSORAT

Si la formació professional és cara, la formació del professorat dedicat a aquest ensenyament, a més de ser cara, és escassa: el nombre de professorat per especialitat a qui van adreçades les activitats és necessàriament reduït; el cost de les instal·lacions i del material fungible és molt més elevat que en la majoria de cursos per a professorat ordinari; trobar especialistes i instal·lacions adients és sovint una feina difícil.

Encara que la Direcció General de Formació Professional no té competències en formació del professorat, dedica una part dels seus recursos a col·laborar en l'organització d'activitats conjuntament amb institucions com la Cambra Oficial de Comerç, Indústria i Navegació de Mallorca, Eivissa i Formentera, la Cambra Oficial de Comerç, Indústria i Navegació de Menorca, la CAEB i PIMEB.

ACTIVITATS AMB ENTITATS COL·LABORADORES CORRESPONENTS AL CURS 2005/06

MALLORCA

| Famílies | T. activitat | Títol activitat formativa | Òrgan gestor | Entitat col·laboradora | Dates realització |
|----------------|--------------|---|--------------|---|--|
| TOT | Curs | FORCET 2003, Mallorca | CEP Palma | DGFP/CAEB | juliol 05 |
| TOT | Curs | Iniciació a la qualitat | DGFP | Cambra de Mallorca, CAEB | oct-05 |
| TOT | Curs | Intel·ligència emocional | CEP Palma | DGFP/CAEB | del 26 d'octubre 28 nov. 05 |
| ADM COM FOL | Curs | Nòmines i seguretat social | CEP Palma | Cambra de Comerç de Mallorca, Eivissa i Formentera | del 3 al 7 d'octubre 05 |
| ADM COM FOL | Jornades | Actualització fiscal | CEP Palma | Cambra de Comerç de Mallorca, Eivissa i Formentera | 22-24 novembre 05 |
| ADM COM FOL | Curs | Comptabilitat fiscal | CEP Palma | Cambra de Comerç de Mallorca, Eivissa i Formentera | 17 octubre 29 novembre 05 |
| TOT | Jornada | Jornada de garantia social, Mallorca | DGFP | Cambra de Comerç de Mallorca, Eivissa i Formentera | 26 d'octubre 05 |
| MSP | Curs | Tècniques de mecanitzat per al tècnic de refrigeració | CEP Palma | Cambra de Comerç de Mallorca, Eivissa i Formentera | 22 novembre a l'1 desembre 05 |
| ELE | Jornades | Novetats del nou reglament electrotècnic de baixa tensió | CEP Palma | DGFP/DGIndústria | 2, 3 i 4 de novembre 05 |
| FOL | Curs | Planificació dels recursos humans en empreses i organitzacions | CEP Palma | Cambra de Comerç de Mallorca, Eivissa i Formentera | 14 al 30 de novembre 05 |
| ADM COM FOL | Jornades | Actualització fiscal | CEP Palma | Cambra de Comerç de Mallorca, Eivissa i Formentera | 29 de novembre a l'1 de desembre 05 |
| MVA | Curs | "Red de a bordo" i Accés a la plataforma on line formació Mallorca, Menorca i Eivissa | DGFP | Cambra de Comerç de Mallorca, Eivissa i Formentera | novembre - desembre 05 |
| ADM COM FOL | Cursos | Cursos on line amb la Cambra de Comerç de Mallorca Eivissa i Formentera | DGFP | Cambra de Comerç de Mallorca, Eivissa i Formentera | del 15 de nov. fins al 5 de març de 06 |
| TOT | Activitat | Participació del professorat a la fira Hàbitat | DGFP | DGP/Cambra de Comerç de Mallorca, Eivissa i Formentera i CAEB? | novembre 05 |

Continua

| | | | | | |
|-------------|-----------|---|-----------|---|-------------------------------|
| TOT | Activitat | Participació del professorat a la fira Nupcial | DGFP | DGP/Cambra de Comerç de Mallorca, Eivissa i Formentera i CAEB | octubre 05 |
| TOT | Activitat | Participació del professorat a la fira Forum d'ocupació | DGFP | Cambra de Comerç de Mallorca, Eivissa i Formentera | novembre 05 |
| TOT | Jornades | Curs: Validació dels aprenentatges adquirits en l'experiència. On i com? | UNED | IQPIP/UNED | 29 i 30 d'octubre 05 |
| ELE | Curs | Avaluació acústica i acústica aplicada | CEP Palma | Cambra de Comerç de Mallorca, Eivissa i Formentera / Asinem | Del 25 al 31 de gener de 2006 |
| COM ADM | Curs | Aspectes pràctics sobre negociar i resoldre els litigis en el comerç interna. | CEP Inca | Cambra de Comerç de Mallorca, Eivissa i Formentera | 30-31 de gener 2006 |
| TOT | Curs | Introducció a l'avaluació segons el model EFQM | DGFP | DGFP/CAEB | 30 de gener de 2006 |
| INF | Curs | Visual Studio.net (horari de matí) | CEP Palma | CAEB | 20 al 24 de febrer |
| INF | Curs | Visual Studio.net (horari de matí) | CEP Palma | CAEB | 15 al 21 de març |
| ACA | Curs | Maneig i manteniment de maquinària agrícola i forestal | CEP Palma | Cambra de Comerç de Mallorca, Eivissa i Formentera | 6 al 18 de març |
| ADM COM FOL | Curs | Fiscalitat balear | CEP Palma | Cambra de Comerç de Mallorca, Eivissa i Formentera | 6 de març al 5 d'abril |
| TOT | Curs | Auditors de qualitat per a centres educatius | DGFP | Cambra de Comerç de Mallorca, Eivissa i Formentera | 30 i 31 de març |
| ADM | Jornada | Jornada de seguiment del programa SEFED de simulació d'empreses | DGFP | Cambra de Comerç de les Illes Balears | 7 de març |
| TOT | Activitat | Participació del professorat a la fira Nupcial | DGFP | | 9, 10 i 11 de març |
| ADM COM FOL | Curs | Nòmnes i seguretat social | CEP Palma | Cambra de Comerç de Mallorca, Eivissa i Formentera | 24 al 28 d'abril |
| ADM COM FOL | Seminari | Actualització IRPF, I. Societats, I. Patrimoni | CEP Palma | Cambra de Comerç de Mallorca, Eivissa i Formentera | 3 i 4 maig i —10 i 11 maig |
| TOT | Jornada | Dia de l'emprenedor Illes Balears | DGFP | DGFP i CEEI | 18 de maig |

INCA - MANACOR

| Famílies SAN | T. activitat Curs | Títol activitat formativa Tècniques odontològiques | Òrgan gestor CEP Inca | Entitat col·laboradora Cambra de Comerç de Mallorca, Eivissa i Formentera | Dates realització 17 octubre al 2 novembre 2005 |
|--------------|----------------------|--|--------------------------|---|---|
| COM ADM | Curs | Aspectes pràctics sobre negociar i resoldre els litigis en el comerç intern. | CEP Inca | Cambra de Comerç de Mallorca, Eivissa i Formentera | 30 i 31 de gener 2006 |

MENORCA

| | | | | | |
|-------------------|----------|--|-------------|---|-------------------------|
| ADM COM FOL | Curs | Actualització de nòmnes | CEP Menorca | Cambra de Comerç de Mallorca, Eivissa i Formentera | 4 i 5 de novembre 05 |
| TOT | Curs | FORCET 2003, illa de Menorca | CEP Menorca | CAEB | 21-23 setembre 05 |
| ELE | Jornades | Novetats del nou reglament electrotècnic de baixa tensió | CEP Menorca | DGFP/DGI | novembre 05 |
| TOT | Jornada | Jornada de garantia social, Menorca | DGFP | Cambra de Comerç de Menorca | novembre 05 |
| ADM, FOL i COM | Curs | Pla d'empresa. Estudi de Mercat | CEP Menorca | Cambra de Comerç de Menorca | 23-2 al 2-3 |

EIVISSA I FORMENTERA

| | | | | | |
|-----|----------|--|-------------|---|--------------------------|
| ELE | Jornades | Novetats del nou reglament electrotècnic de baixa tensió | CEP Eivissa | DGFP/DGI | novembre 05 |
| TOT | Curs | Forcet 2003, illa d'Eivissa | CEP Eivissa | CAEB | novembre 05 |
| TOT | Jornades | Jornada de garantia social, Eivissa i Formentera | DGFP | Cambra de Comerç de Mallorca, Eivissa i Formentera | novembre 05 |
| TOT | Curs | Introducció a la qualitat en educació Eivissa | DGFP | DGFP/CAEB | 9 i 10 de febrer 2006 |

Font: Direcció General de Formació Professional

A més d'aquesta formació, el professorat de FP també pot beneficiar-se de l'oferta ordinària dels distints centres de Professors de les Illes, així com de les activitats que ofereix l'Escola Balear d'Administració Pública, dependent de la Conselleria d'Interior.

Una fórmula important perquè el professorat adquireixi formació és aconseguir ajudes individuals. Així, per exemple, dins del marc del conveni de col·laboració entre la Conselleria d'Educació i Cultura i la PIMEB (Confederació de la Petita i Mitjana Empresa de les Illes Balears), existeix un sistema d'ajudes econòmiques individuals per al professorat de FP destinades a compensar les despeses originades per la participació en activitats de formació realitzades dins o fora de la nostra comunitat autònoma i no gestionades ni directament ni indirectament per la Conselleria d'Educació i Cultura.

A continuació es presenta el nombre de beques que es van donar els anys 2004 i 2005. PIMEB va destinar 21.000,00 anuals per a aquestes beques. La distribució de beques per famílies professionals va ser la següent:

| Família professional | Nombre Beques 2004 | Nombre Beques 2005 |
|---|--------------------|--------------------|
| Activitats agràries (ACA) | 1 | 2 |
| Activitats físicoesportives (AFD) | 0 | 3 |
| Administració (ADM) | 1 | 5 |
| Arts gràfiques (ARG) | 0 | 2 |
| Comerç i màrqueting (COM) | 0 | 1 |
| Electricitat i electrònica (ELE) | 5 | 3 |
| Formació i orientació laboral (FOL) | 1 | 3 |
| Hoteleria i turisme (HOT) | 7 | 4 |
| Imatge personal (IMP) | 9 | 7 |
| Informàtica (INF) | 1 | 4 |
| Manteniment de vehicles autopropulsats (MVA) | 2 | 1 |
| Manteniment i serveis a la producció (MSP) | 2 | 2 |
| Sanitat (SAN) | 2 | 5 |
| Serveis socioculturals i a la comunitat (SSC) | 1 | 0 |
| TOTAL BEQUES PIMEB | 32 | 42 |

Font: Direcció General de Formació Professional

Existeix un altre tipus d'ajudes individuals que és la finançada directament per la Conselleria d'Educació i Cultura. Aquestes ajudes estan gestionades pel Servei de Formació Permanent del Professorat de la Direcció General d'Ordenació, Innovació i Formació del Professorat; com que van adreçades a tot el professorat d'ensenyament no universitari, estan a l'abast, també, del professorat de FP.

Anualment es realitza una convocatòria d'aquestes ajudes. Per al curs 2004/05 l'import total distribuït va ser de 35.000 euros.

LA FP REGLADA: UN SUBSISTEMA RÍGID

La mateixa denominació del subsistema reglat implica un cert grau de rigidesa, com rígides són les ordenacions de les distintes etapes educatives. Ara bé, si no s'aconsegueix introduir elements de flexibilitat en el sistema, es corre el perill d'allunyar-lo del món productiu real.

Hem vist anteriorment que existeixen iniciatives encaminades a atacar aquest problema, com poden ser les adaptacions temporals flexibles de certs cicles o l'oferta de mòduls monogràfics. La mateixa convocatòria de proves lliures (regulades per l'Ordre del conseller d'Educació i Cultura de 6 de febrer de 2004) pot entendre's també com una forma d'acreditar formalment persones amb experiència professional que posseeixen les competències professionals objecte d'un determinat mòdul formatiu. Per contrapartida, també és cert que els currículums dels distintes cicles necessiten adequar-se amb més promptitud als canvis que requereix el mercat laboral. El mateix catàleg de títols possiblement necessitaria renovar-se amb certa periodicitat. Encara que tot això està legalment previst, la veritat és que en comptades ocasions es fa efectiu.

INEXISTÈNCIA DE CENTRES INTEGRATS DE FP

La LOGSE va generalitzar la impartició d'estudis de FP a la immensa majoria d'instituts d'educació secundària, superant així la dicotomia 'centres de batxillerat' - 'centres de FP'. Aquest fet va suposar una innegable passa endavant en el foment de la formació professional i en la seva dignificació. Va 'normalitzar' aquests estudis, que es començaren a veure per molts estudiants i les seves famílies com una opció a tenir en compte.

Ara bé, una vegada superada aquesta etapa inicial, cal dir que es noten a faltar centres on sigui possible realitzar activitats pertanyents a qualsevol dels subsistemes de la FP i que, a més, siguin el referent formatiu de tot un sector o especialitat. Aquest tipus de centres que, com veurem al següent capítol, estan prevists per la llei i estan en funcionament a altres indrets de l'Estat espanyol, són inexistent a la nostra comunitat.

LA FP: UNA PRIORITAT EDUCATIVA?

Una bona part dels temes que aquí s'han presentat com a susceptibles de ser millorats solament tenen solució si la formació professional, reglada en aquest cas, es converteix en una prioritat per al nostre sistema educatiu. Per molt que les paraules dels nostres dirigents ho desmentixin, la

formació professional mai no ha estat la primera de les seves preocupacions. Tothom és conscient de l'existència de problemes urgents que cal resoldre en els nivells obligatoris del nostre sistema educatiu. Ara bé, a mitjà termini s'ha d'imposar la idea que una part del futur d'aquesta comunitat passa per una formació altament qualificada, amb forts nivells d'inversió i amb un reconeixement social que minimitzi la marginació laboral dels ciutadans del futur.

Finalment, és imprescindible ser conscients que la formació professional no és una responsabilitat exclusiva dels centres educatius. És una responsabilitat compartida entre centres formatius i empreses. La mateixa estructuració de la formació professional específica, amb un mòdul que es desenvolupa als centres de treball, així ho defineix.

LA FORMACIÓ PROFESSIONAL: UN ÚNIC SISTEMA

S'ha pogut comprovar pel que s'ha exposat fins aquí que parlar de 'formació professional' per res equival a parlar del sistema reglat de formació professional. De fet, existeixen distintes vies per adquirir formació les quals, moltes vegades, es donen l'esquena mútuament des del punt de vista de certificació, de regulació legal i de capacitat per accedir a un determinat lloc de treball.

Solucionar aquest problema va ser precisament un dels objectius a l'hora de redactar la primera llei que tracta de forma global la formació professional a l'Estat espanyol i la insereix dins l'àmbit europeu: la Llei orgànica 5/2002, de les qualificacions i de la Formació Professional, de 19 de juny de 2002.

Els objectius i continguts de la llei es podrien resumir de la següent manera:

- I. Relacionar directament la formació amb l'ocupació.
Per aconseguir això es crea el 'Sistema Nacional de les Qualificacions Professionals', que inclou:
 - Un catàleg de qualificacions professionals ajustat al mercat de treball.

Una qualificació és el conjunt de competències professionals que poden adquirir-se mitjançant la formació i l'experiència laboral. Aquestes competències són les que permeten a les persones respondre a les necessitats del sistema productiu.

El catàleg nacional de qualificacions ha d'incloure les qualificacions professionals més significatives del sistema productiu, organitzades en famílies professionals i nivells (5 nivells de qualificacions).

- Un catàleg modular de formació professional en el qual es detallaran els mòduls de formació necessaris perquè les persones puguin aconseguir cada una d'aquestes qualificacions. Aquesta formació podrà ser impartida per les administracions educativa i laboral i pels agents socials.

El catàleg modular de formació professional és el conjunt de mòduls formatius associats a les distintes unitats de competència de les qualificacions professionals. Proporciona un referent comú per a la integració de les distintes ofertes de formació professional.

2. Facilitar la mobilitat dels treballadors.

La llei estableix que les qualificacions tindran els efectes establerts en les directives europees, amb la qual cosa el sistema de FP serà homologable amb Europa.

3. Integrar les tres modalitats de formació professional.

Es preveu l'existència de sistemes d'homologació, d'equivalències i de correspondències entre la formació que imparteixi cada un dels subsistemes, que conduiran a sistemes únics d'acreditació de qualificacions.

4. Facilitar una major oferta als grups amb dificultats d'integració laboral.

A partir del catàleg de qualificacions i de la formació associada a aquestes qualificacions, les administracions hauran de dissenyar ofertes formatives adaptades a persones i grups amb especial dificultats d'inserció laboral (aturats de llarga durada, persones amb baixa formació, persones més grans de 45 anys, dones, etc.).

5. Crear centres integrats de FP.

En aquests centres s'impartirà formació inicial, ocupacional i contínua. Haurien de funcionar com a referent formatiu de les empreses de l'entorn, ja que allà els treballadors podran actualitzar els seus coneixements i els empresaris hi podran trobar personal qualificat.

6. Reconèixer la possibilitat de certificar competències professionals adquirides a través de l'experiència.

Molts treballadors tenen importants competències professionals com a fruit de la seva experiència laboral o d'aprenentatges no formals, sense cap qualificació reconeguda oficialment. A partir de la llei, es podran reconèixer aquestes competències i es possibilitarà la seva acreditació a través de procediments objectius.

Això serà possible gràcies al catàleg de qualificacions, que definirà el que les persones han de saber fer en els distints llocs de treball.

7. Crear un sistema d'informació i orientació.

Es tracta que tothom (empresaris, treballadors, estudiants, personal sense qualificacions, etc.) tingui informació sobre les qualificacions que el mercat de treball requereix i dels centres on s'imparteix la formació associada a les qualificacions.

8. Garantir la qualitat i l'avaluació del sistema nacional de formació professional i qualificacions.

Es preveu un sistema d'avaluació externa que possibilitarà els ajustaments necessaris per a mantenir l'eficiència i adequació permanent a les necessitats del mercat de treball del sistema nacional de les qualificacions.

9. Fer realitat la formació al llarg de tota la vida.

S'obren noves vies per a desenvolupar processos de formació permanent de forma que les persones puguin estar actualitzades en les seves capacitats professionals, i afrontar els canvis organitzatius i tècnics que experimenten els sistemes de producció i les empreses.

Quina és a dia d'avui la implementació d'aquesta llei a les Illes Balears?

L'Institut de Qualificacions Professionals de les Illes Balears (IQPIB), creat pel Decret 104/2001, de 20 de juliol, és l'òrgan encarregat de definir l'estructura de les qualificacions, així com d'establir i mantenir el sistema integral de les qualificacions professionals a les Illes Balears.

L'Institut de les Qualificacions Professionals de les Illes Balears actua com a instrument tècnic, dotat de capacitat i independència de criteris, amb les finalitats següents:

- Actuar en la comunitat autònoma com l'entitat pública facultada per fer el desenvolupament del Sistema Nacional de Qualificacions Professionals (identificar les qualificacions professionals del sistema productiu de les Illes Balears; establir criteris per definir la competència professional de la qualificació; dissenyar el repertori de qualificacions professionals; estructurar la formació associada al repertori de qualificacions professionals; definir el catàleg modular de formació professional; etc.)
- Participar en la millora de l'ocupació, la inserció social i el foment de l'economia productiva.
- Investigar per sectors i nivells les qualificacions professionals a les Illes Balears i normalitzar-les, d'acord amb les normes del Sistema Nacional de Qualificacions Professionals.
- Crear el Sistema integral de qualificacions professionals de les Illes Balears articulat amb el Sistema nacional de qualificacions professionals i actualitzar-lo permanentment.
- Dissenyar el catàleg modular associat al repertori de qualificacions professionals a les Illes Balears d'acord amb les normes de desenvolupament del Catàleg nacional de qualificacions professionals.
- Acreditar les qualificacions professionals a les Illes Balears.
- Fomentar la participació dels agents socials en la investigació de les qualificacions professionals i la formació associada i, també, la comunicació dels resultats al món productiu en general.
- Investigar sobre els tres subsistemes de la formació professional i experimentar-hi.
- Donar suport al Consell de Formació Professional de les Illes Balears.
- Participar en el desenvolupament del marc de relacions de correspondència i col·laboració amb l'Institut Nacional de les Qualificacions i amb els òrgans anàlegs de les altres comunitats autònomes.

Encara que els pilars conceptuals i legals d'una FP integrada, flexible i homologada amb la Unió Europea estan posats, s'ha de dir que la seva plasmació en realitats és encara molt minsa:

- Dia 6 de maig de 2003, el Consell de Formació Professional de les Illes Balears va publicar, com a document de debat, el Pla General de Qualificacions i Formació Professional de les Illes Balears 2003-2007, que incloïa plans específics referents a les qualificacions professional, a l'orientació professional, a la formació professional i a les acreditacions professionals, entre d'altres.
- Aquest pla, encara que aprovat per Consell de Govern de 15 de maig de 2003, no ha passat de ser un document de debat, i difícilment es pot afirmar que hagi servit com a marc que fes avançar la formació professional en la direcció proposada per la Llei orgànica de 2002.
- Existeix un catàleg nacional de qualificacions amb formació modular lligada a cada qualificació definida i ordenades per nivells tenint en compte els criteris de la Unió Europea. Aquest catàleg, al qual l'IQPIB ha contribuït activament, està encara en un estadi quasi inicial (el catàleg està disponible a la pàgina de l'IQPIB: <http://iqpib.caib.es/user/info/cataleg.ct.htm>)

- No existeix a la nostra comunitat cap centre integrat amb les característiques previstes a la Llei orgànica de 2002. Veritat és que no va ser fins al desembre de 2005 que el Govern central va regular els requisits bàsics dels centres integrats de FP. Ara bé, altres comunitats autònomes, com la basca, per exemple, no han necessitat esperar tal regulació i des de fa temps han posat en marxa aquest tipus de centres amb resultats altament positius.
- Els sistemes d'acreditació que permetin homologar la formació rebuda dins diferents subsistemes estan també en fase molt inicial. Existeix, això sí, una resolució de la directora general de Formació Professional de 6 d'octubre de 2004 que regula, amb caràcter experimental a les Illes Balears, el procediment per reconèixer i registrar la formació referida al catàleg nacional de qualificacions. La mateixa resolució també regula l'acreditació a la qual dóna dret la superació de mòduls formatius associats a unitats de competència.
- No està regulada l'acreditació de coneixements adquirits a través de la pròpia experiència laboral.
- Comença a ser habitual que, a les convocatòries de subvencions per a impartir accions formatives relacionades amb la FP, sigui obligatori lligar el contingut d'aquestes al catàleg nacional de qualificacions. Exemple clar n'és el programa de diversificació curricular professionalitzant, posat en marxa per la Conselleria d'Educació i Cultura, els mòduls del qual s'adapten a la formació requerida per qualificacions de nivell I del catàleg nacional.

BIBLIOGRAFIA

Anàlisi de la inserció laboral dels titulats en cicles formatius. Promoció 2003

Govern de les Illes Balears
Conselleria d'Educació i Cultura
Direcció General de Formació Professional
Dipòsit legal: PM 162-2006

Fòrum Illes Balears 2000-2007 de la Formació Professional: Actes

Conselleria d'Educació i Cultura
Direcció General de Formació Professional i Inspecció Educativa
Palma, del 16 al 18 de maig de 2000
ISBN 84-95572-04-4

Glossari de termes relacionats amb la qualificació i la formació professional 2002

Institut de les Qualificacions Professionals de les Illes Balears
ISBN 84-6063270-9
Dipòsit legal: PM 2232-2002

Memòria Anual dos mil quatre

Servei d'Ocupació (SOIB)
Conselleria de Treball i Formació
Govern de les Illes Balears
Dipòsit legal: PM 392-2006

Pla General de Formació Professional de les Illes Balears 2003-2007

Consell de Formació Professional de 6 de maig de 2003

El sistema de formación profesional en España

2a. ed. Otero Hidalgo, C.; Muñoz Machado, A.; Sánchez A. M.
Thessaloniki: CEDEFOP, 1999.
ISBN 92-828-7452-4

Estadística de las Enseñanzas no universitarias: Resultados detallados curso 2003-2004 Datos avance del curso 2005-2006

Ministerio de Educación y Ciencia
(<http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=31&area=estadisticas>)

Guía de la Formación Profesional en España

Colección Informes
INCUAL Instituto Nacional de las Cualificaciones
Madrid, diciembre 2000
Nipo: 210-00-034-0
Depósito Legal: M-1712-2001

Guía de la formación de profesionales en España

Colección Informes
INCUAL Instituto Nacional de las Cualificaciones
Madrid, octubre de 2001
NIPO: 210-01-053-0
Depósito Legal: M-8750-2002

La Interrelación de los tres subsistemas de Formación Profesional en España

Joaquim Casal
Francesc Colomé
Mercè Comas
Colección Estudios
Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo
Madrid 2003

Memoria de Actividades 2002

Primera edición: Diciembre 2005
Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo
Depósito Legal: M-52176-2055

Sistema estatal de indicadores de la educación 2004

incese - Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo
C/ San Fernando del Jarama, 14
28002 MADRID, España
(<http://www.ince.mec.es/Indicadores%20Publicos/>)

PÀGINES WEB D'INTERÈS:

Pàgina de l'agència europea per al desenvolupament de la FP a la Unió Europea:
<http://www.cedefop.europa.eu/>

Pàgina de la Direcció General de Formació Professional (Conselleria d'Educació i Cultura):
<http://dgfpie.caib.es/>

Pàgina del Servei d'Ocupació de les Illes Balears (SOIB):

<http://soib.caib.es/>

Pàgina de la Direcció General de Formació (Conselleria de Treball i Formació):

<http://www.caib.es/govern/organigrama/area.ca.jsp?coduo=41>

Estadístiques educatives del Ministeri d'Educació i Ciència:

<http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=35&area=estadisticas>

Pàgina de la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (FP contínua):

<http://www.fundaciontripartita.org/index.asp>

Pàgina de l'INEM (Servicio Público de Empleo Estatal – Ministeri de Treball i Assumptes Socials):

<http://www.inem.es/inicial/inicio/index.html>

Pàgina de l'Instituto Nacional de las Cualificaciones:

<http://www.mec.es/educa/incual/>

Pàgina de l'Institut de les Qualificacions Professionals de les Illes Balears (IQPIB):

<http://iqpib.caib.es/user/info/index.ct.htm>



L'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats especials. Descripció de la situació a les Illes Balears

Dolors Forteza Forteza i Sebastià Verger Gelabert

RESUM

Amb el text que presentem a continuació el nostre objectiu és oferir un conjunt de dades descriptives sobre l'educació de l'alumnat amb necessitats especials a les Illes Balears. A partir d'aquesta radiografia i del procés històric que marca l'Educació Especial, procés que exposem en un primer moment, aportem per finalitzar una sèrie de reflexions que es tradueixen en referents per al futur, en la nostra opinió vertaders reptes que l'EDUCACIÓ hauria d'assumir per afavorir l'aprenentatge de qualsevol alumne.

RESUMEN

Con el texto que presentamos a continuación nuestro objetivo es ofrecer un conjunto de datos descriptivos sobre la educación del alumnado con necesidades especiales en las Islas Baleares. A partir de esta radiografía y del proceso histórico que marca la Educación Especial, proceso que exponemos en un primer momento, aportamos para finalizar una serie de reflexiones que se traducen en referentes para el futuro, en nuestra opinión verdaderos retos que la EDUCACIÓN debe asumir para favorecer el aprendizaje de cualquier alumno.

INTRODUCCIÓ

L'Educació Especial com a disciplina ha sofert a Espanya una profunda transformació sobretot a partir de la dècada dels vuitanta, moment en què els canvis polítics i socials afecten el sistema educatiu transformant tots els seus plantejaments. En conseqüència, molts alumnes amb necessitats educatives especials derivades d'una discapacitat altrament escolaritzats en entorns segregats podran, progressivament, enfrontar-se a l'aprenentatge en entorns ordinaris.

Pensem que durant molt temps la millor alternativa per atendre les persones amb discapacitat va ser el seu aïllament en institucions assistencials, les quals es varen anar substituint per escoles d'educació especial (o ara els anomenats centres específics), fins a arribar a les darreres dècades del segle XX, quan es produeixen una sèrie d'esdeveniments que canviaran, per complet, la perspectiva de la nostra disciplina, l'Educació Especial, i la vida d'aquestes persones.

L'extensió del text no ens permet remuntar-nos a la història llunyana per trobar l'explicació d'algunes situacions presents. Malgrat tot, creiem que l'estat actual de la qüestió només pot ser entès, en paraules de Seoane (1999, 24), a la llum del passat "per tots els presents que han estat, els quals doten de sentit i permanència la nostra actualitat". Des d'aquesta creença, a les línies que segueixen farem una mirada retrospectiva remarcant alguns factors que conformen la història de l'Educació Especial. Tot seguit ens centrarem en la situació a Espanya fent un recorregut pels moments històrics més rellevants incidint en el marc legislatiu en el qual s'ha manifestat, de manera gradual, el reconeixement de la integració escolar com un assoliment de gran transcendència per a l'educació de les persones amb discapacitat. Ambdós punts configuren els primers apartats d'aquest capítol.

¹ Anomenada "pedagogia terapèutica" en el passat.

El tercer apartat el dedicarem a la descripció de la nostra realitat, nombre d'alumnat amb necessitats educatives especials escolaritzat, titularitat dels centres on estan matriculats, ensenyances que cursen, recursos humans especialitzats, etc.

Per finalitzar, aportarem tot un seguit de reflexions que al nostre entendre poden ajudar a entreveure noves perspectives per als reptes de futur.

Abans de continuar volem dir que som conscients de les limitacions de l'anàlisi que oferim; per una banda, perquè pensem que qualsevol síntesi de fenòmens i fets pot desvirtuar les múltiples òptiques i la complexitat de la realitat; per una altra banda, algunes generalitzacions poden anar en detriment de les consideracions més particulars. No obstant això, assumim els riscos que això comporta, i en qualsevol cas s'ha d'entendre que l'amplitud de la temàtica ens obliga a acotar-la i a prendre decisions en aquest sentit.

EL PES DE LA HISTÒRIA EN L'EDUCACIÓ ESPECIAL

A totes les èpoques han existit persones notablement diferents, bé sigui pel seu aspecte, per les seves capacitats o per la seva conducta. Aquestes han estat, sovint, motiu de sorpresa, incomprensió, temor i ignorància, i han viscut marginades de la societat durant segles.

La segregació sempre ha trobat formes de justificar-se, d'acord amb les característiques culturals i el pas dels fenòmens socials de cada moment històric. El pensament religiós, dominant segles enrere, qualificà de pecadores les persones marginades. Després foren considerades com a pertanyents a races inferiors i, en una altra etapa, com a producte social perillós. S'ha caracteritzat les persones "deficients" d'ineducables, i han quedat, en el millor dels casos, en mans dels serveis assistencials, alternativa per aïllar-les de la societat.

Les institucions de beneficència es varen anar substituint per escoles d'educació especial, fins arribar a les darreres dècades del segle XX, quan es produeixen una sèrie d'esdeveniments que canviaran per complet l'orientació de l'Educació Especial i les condicions de vida de les persones amb discapacitat.

Els esforços mèdics i les aportacions pedagògiques dels pioners de l'Educació Especial que s'han anat succeint al llarg de la història han contribuït, d'alguna manera, a consolidar els fonaments epistemològics de la nostra disciplina, per una banda, i a demostrar que l'educació de les persones amb discapacitat no sols és possible, sinó que és un dret com per a qualsevol ciutadà i ciutadana.

Malgrat tot, l'escolarització segregada sempre ha trobat defensors. Així, per exemple, a les primeres dècades del segle XX destaquen les següents contribucions que fiançaran el sistema paral·lel d'educació, especial i ordinari:

- Els estudis sobre genètica, concretament de Goddard (1866-1957), reactivaran les actituds negatives envers les persones "deficients". D'aquests estudis es desprèn la idea que els dèbils mentals ho són per transmissió genètica i aquesta debilitat és un factor important en l'origen de la delinqüència, la

immoralitat sexual, la difusió de malalties venèries, la prostitució, la vagància, etc. Aquest fet condueix a percebre les persones amb deficiència com una amenaça per a la societat i pren auge la tendència a allunyar-les dels nuclis de població i fins i tot a esterilitzar-les com a mesura de prevenció.

- Eminents autoritats en psicologia, com Thorndike i Pinter, mantindran que la intel·ligència no és modelada per les influències ambientals (Scheerenberger, 1984).
- Els infants normals poden veure's afectats per la presència d'alumnes la conducta dels quals pot alterar l'ordre escolar (Pérez de Lara, 1998). En la mateixa línia, Molina i Gómez (1992, 143) remarquen la concepció del doctor Manheimer Gommel (1902) en defensa de les escoles especials:

Les classes d'infants normals tenen un personal homogeni, des del punt de vista de l'edat i la capacitat. Tots els escolars tenen allà hàbits semblants (disciplina, respecte a l'ordre, etc.). Els anormals desentonen en aquest medi, tant per la seva insuficiència cerebral com pels seus defectes físics. Els seus tics els exposen a les rialles dels companys; les seves convulsions sobrevenen en plena classe, i els fan ben prest insuportables als Mestres [...].

- L'aparició del primer test d'intel·ligència (de Binet al 1905) suposa un punt d'inflexió clau a partir del qual ja es pot diferenciar, amb un instrument objectiu, els alumnes amb un coeficient intel·lectual normal d'aquells que no el tenen. D'acord amb Illán i Arnaiz (1996), el treball de Binet sols representa l'inici d'un model d'avaluació de tall psicomètric al qual seguiran altres treballs d'investigació sobre la medició de la intel·ligència (Binet i Simon, 1908; Stern, 1912; Catell, 1947; Stanford i Binet, 1960; Weschler, 1955, 1967; etc.). O en paraules de García Pastor (1993, 28):

Durant aquest període existeix una separació molt tallant entre l'educació general i especial, és la mateixa diferència que més que la medicina, ara la psicologia ha establert entre el normal i el patològic. Els tests d'intel·ligència es consagren en aquesta època com a instruments fonamentals per al diagnòstic de la intel·ligència, col·laborant en l'establiment d'aquesta línia divisòria.

Amb aquests pressupòsits, durant la primera meitat del segle XX sorgeixen treballs amb la finalitat d'establir totes les categories possibles a partir dels trastorns detectats. Aquestes classificacions mantenen en comú una concepció determinista del desenvolupament: consideren qualsevol trastorn com un problema inherent a la persona i, per consegüent, les possibilitats de canvi i intervenció són considerades escasses (Marchesi i Martín, 1990; Marchesi, 1999). A més a més, el coneixement tècnic resultant dels tests d'intel·ligència que pot ser categoritzat com a científic "obté altíssima credibilitat en el marc de l'educació i de l'ensenyança del moment, on ja coneixem que la racionalitat científica s'erigeix com a essència i finalitat" (Jiménez i Vilà, 1999, 94).

Totes les circumstàncies que envolten aquesta etapa ens duen a aprofundir en dues conseqüències significatives que tenen a veure amb la creació d'un sistema educatiu dual: ordinari i especial:

- a) La primera està relacionada amb la progressiva generalització i obligatorietat de l'ensenyança, fruit dels ideals romàntics nascuts a l'empareda de la revolució francesa. Això conduirà a la necessitat de classificar els alumnes per formar grups homogenis segons habilitats i per predir el grau d'èxit que se'n pot esperar. La qüestió immediata que sorgeix és com es poden ubicar els alumnes en

un nivell educatiu adequat, i sens dubte el mesurament de les capacitats intel·lectuals serà el mitjà idoni per etiquetar i situar cada un segons pugui beneficiar-se del sistema educatiu ordinari; o, al contrari, hauran de buscar-se altres alternatives per als que presenten dificultats. Es crearan, per tant, aules especials per a cecs, sords, per a alumnes amb retard mental moderat i sever, per a disminuïts físics, etc. D'aquesta manera, es prefigura un subsistema educatiu paral·lel que tindrà repercussions de llarg abast fins als nostres dies: la institucionalització en equipaments segregats.

- b) La segona conseqüència sorgeix a l'abric de l'anterior; amb la finalitat de millorar l'acció educativa per als grups d'alumnes d'aules especials, es planteja la necessitat d'establir programes i mètodes, i de determinar els professionals que aplicaran les propostes educatives. Tot plegat portarà a l'especialització en el seu màxim grau, que es plasmarà en els centres específics amb la consegüent concentració dels serveis en entorns segregats. A partir d'aquí, les escoles especials s'estendran i consolidaran en els països industrialitzats com la millor alternativa educativa per a l'alumnat amb discapacitat. D'aquesta forma, als ja existents centres per a cecs, per a sords, per a alumnes amb retard mental, se'n sumaran altres amb la seva especificitat: centre per a autistes, per a paralítics cerebrals, per a infants amb la síndrome de Down, etc.

En síntesi, sota el paraigua d'un paradigma homogeneïtzador, s'obre camí un sistema educatiu paral·lel a l'ordinari la comesa del qual és assegurar una educació adequada a les característiques específiques de l'alumnat amb discapacitat. Sistema més marcat per un model medicopsicològic que pedagògic, i en el qual subjeu una concepció de les persones amb discapacitat com a malalts que s'han de curar o rehabilitar, model que a més es fa extensiu al seu tractament (Giné i altres, 1989).

Amb tots aquests plantejaments, i sobretot des de l'acabament de la Segona Guerra Mundial, es consoliden les institucions encarregades de proporcionar una educació especial (i especialitzada), que molt prest veuran com augmenta el nombre d'alumnes en començar un pas indiscriminat d'aquests des del sistema educatiu ordinari cap a l'especial. En aquest sentit, Giné (1997, 36) afirma que els centres especials varen servir, en molts casos, "com a pretext per desviar els alumnes que per diversos motius, en general més relacionats amb el sistema educatiu que amb els alumnes, no 'seguien' l'escolarització proposada". Per la seva part, Puigdemívol (1995, 25) també assenyala que "a partir de la Segona Guerra Mundial s'intensificarà l'interès per estendre aquest tipus de serveis escolars als infants qualificats com a inadaptats socials, caracterials, i als provinents d'ambients socialment desfavorits".

La categorització i l'etiquetatge dels alumnes segons el dèficit tindrà efectes fins a límits insospitats; categoria i etiqueta constitueixen un llast enorme per abordar l'educació més apropiada a les característiques i particularitats de les persones amb discapacitat, en tant que condicionen les expectatives dels professionals i de les mateixes famílies, així com també del conjunt de la societat. L'èmfasi en els aspectes negatius per sobre dels positius, i en les incapacitats en detriment de les capacitats, tindrà efectes importants en el desenvolupament d'aquestes persones en tots el àmbits de la seva vida: educació, oci, món laboral, autonomia, relacions amb altres, etc.

És a partir, fonamentalment, de la dècada dels seixanta que ja podem augurar un canvi qualitatiu tant en la manera d'atendre les persones amb discapacitat com en la mateixa institució escolar. Canvi que ha d'explicar-se des de la interacció de factors polítics, ideològics, socials, psicològics, pedagògics i educatius:

- Es comença a dibuixar una comprensió diferent de la deficiència i els trastorns del desenvolupament, de manera que s'obre pas una nova explicació que preveu la interacció de factors innats amb factors ambientals. Alhora, sorgeixen noves fórmules d'avaluar la capacitat d'aprenentatge dels alumnes, basades en l'anàlisi i l'estudi de les potencialitats en un context escolar determinat.
- Es posa en qüestió, a molts països, la formació del professorat, i s'emprenen reformes per elevar la competència i preparació dels docents. Malgrat tot, es comencen a dur a la pràctica experiències d'integració que mostren els resultats positius del professorat i de l'alumnat.
- L'avaluació dels resultats de l'escola especial fa paleses les seves limitacions, i sobretot posa en evidència les dificultats d'integració social després de l'escolarització. Per altra part, la constatació del fracàs escolar, les causes del qual se situen en factors socials, culturals i educatius, fa replantejar la frontera entre normalitat, fracàs i deficiència i, per consegüent, entre els que han d'anar a l'escola ordinària i els que han d'acudir a l'escola especial (o aula especial).
- L'aposta política per la generalització i l'obligatorietat de l'educació secundària condueix a reformular la funció de l'escola, que ha de ser comprensiva i integradora; és a dir, ha d'atendre tot l'alumnat en la seva diversitat, donant resposta a les diferents capacitats, els interessos i les motivacions. Així mateix, l'extensió d'un corrent normalitzador (Bank-Mikkelsen a Dinamarca, primer autor a introduir el principi de normalització, Nirje a Suècia, etc.) en l'enfocament dels serveis socials és un altre factor d'innegable notorietat; l'aproximació dels serveis (mèdics, psicològics, educatius...) als llocs de residència dels ciutadans i ciutadanes conduirà a fer que s'eviti l'existència de dos sistemes paral·lels de serveis, uns per a la majoria i uns altres per a les minories (per exemple, centres especials per a discapacitats apartats de la societat).
- L'activisme reivindicatiu de les famílies i d'associacions de persones amb discapacitat a favor dels drets de tothom a rebre una educació integradora i no segregada ajudarà, igualment, a un canvi radical en el plantejament de l'oferta educativa. En definitiva, la societat pren consciència de la deshumanització de les grans institucions i té més sensibilitat envers les persones que sofreixen algun tipus de discriminació.

De manera progressiva, doncs, emergeixen opinions i discursos crítics a l'educació segregada, que posen en qüestió l'atenció que reben les persones amb discapacitat en entorns restrictius. D'altra part, és important destacar que l'expansió i la profunda transformació de l'Educació Especial es veuen afectades, d'alguna manera, per la crisi mundial que travessa l'educació (així denominada per Coombs², 1978). Cal esmentar, igualment, que alguns dels factors assenyalats a la llista anterior tindran efectes en la legislació de molts països.

Des de la perspectiva històrica hem intentat plasmar escaridament diversos trets que caracteritzen el recorregut de l'Educació Especial, en el qual s'ha passat de la més absoluta ignorància i el

² Per a l'autor "la crisi mundial de l'educació es caracteritza a grans trets per: una explosió demogràfica entre les dècades dels anys cinquanta i seixanta, amb la consegüent demanda creixent de places escolars; l'augment dels costos de l'ensenyança, conseqüència del punt anterior, reflectit en una més alta inversió en els pressupostos nacionals dels països desenvolupats; el desfament pedagògic i la baixa qualitat de l'ensenyança, amb plantejaments arcaics i dissonants amb la realitat del moment, sobretot pel que fa l'increment del fracàs escolar".

rebuig envers les persones amb discapacitat a reconèixer els seus drets com qualsevol altre ciutadà d'una comunitat. Recorregut forjat per la discriminació i la segregació, però que ahora deixa entreveure temps de canvi que ja no tindran marxa enrere en la història de l'Educació Especial. La perspectiva centrada en el trastorn deixarà pas a una altra que entén la discapacitat des d'un plantejament educatiu. Perspectiva que es fixarà a identificar i precisar les necessitats educatives especials de la persona amb discapacitat per tal de determinar les ajudes pedagògiques que proporcionaran l'educació més adequada a les seves característiques individuals.

A continuació, esbossarem el paisatge que es dibuixa a Espanya a partir fonamentalment de la segona meitat del segle XX, incidint en el projecte d'integració escolar que s'inicia a la dècada dels vuitanta.

LA INTEGRACIÓ ESCOLAR A ESPANYA: UNA NOVA ESCOLA PER A NOVES DEMANDES

La història de l'Educació Especial a Espanya difereix, en certa manera, de la que es desenvolupa en altres contextos europeus. Si bé existeixen algunes experiències positives, podem dir que hi ha una etapa de letargia que finalitza amb la creació del Patronat Nacional d'Educació Especial el 1995. Entre les seves comeses hi havia l'elaboració d'un Pla Nacional d'Educació Especial que no veurà la llum fins al cap d'unes quantes dècades.

La Llei General d'Educació, de l'any 1990, promulgada pel Ministeri d'Educació i Ciència, al capdavant³ del qual hi havia Villar Palasí, va suposar "un apropament de l'educació especial al sistema educatiu" (Illán i Arnaiz, 1996, 23). L'educació especial passa a ser considerada com una modalitat del sistema educatiu que inclou l'atenció especial als superdotats, als deficients i als inadaptats⁴.

Així, per exemple, als articles 50 i 51 s'estableix que l'educació especial es pot impartir en dos tipus de centre: ordinaris i especials. En aquests darrers es preveu l'educació dels "deficients i inadaptats" quan la profunditat de les seves anomalies ho faci necessari; i es fixa que en les unitats d'educació especial en centres ordinaris es durà a terme l'educació dels "deficients" lleus i mitjans quan sigui possible.

L'educació especial entra a formar part dels sistema educatiu però queda configurada com un sistema paral·lel a l'ordinari, allunyat dels moviments integracionistes que van prenent força als països nòrdics, l'Amèrica del Nord, Itàlia, etc.

En síntesi, l'aportació més important d'aquesta llei fou la condició de punt de partida (Illán i Arnaiz, 1996, 24). Encara haurem d'esperar uns anys més perquè puguem parlar d'una política integradora, que vindrà acompanyada d'una profunda transformació de tot el sistema educatiu, a més de canvis polítics, socials, culturals i econòmics en una societat democràtica.

³ En llenguatge col·loquial, fou batejada com a "Llei Villar".

⁴ Els termes són els que s'empren a la dita llei.

Quan la Constitució espanyola de 1978 reconeix, a l'article 27, el dret de tothom a l'educació i declara l'ensenyança bàsica com a obligatòria i gratuïta, implica un canvi significatiu, almenys com a declaració d'intencions, la qual cosa afectarà l'educació de les persones amb discapacitat. No obstant això, el pas més notori es produeix amb la creació, el mateix any, del Pla nacional d'Educació Especial (PNEE), que començà a elaborar-se a instàncies del Reial Patronat d'Educació i Atenció a Deficients⁵ i de l'INEE (Institut Nacional d'Educació Especial) amb anterioritat a l'aprovació de la Constitució.

De nou, el PNEE va suposar més una declaració de principis polítics que una planificació educativa de l'educació especial. Això sí, incorpora de manera definitiva la dinàmica que el marc constitucional havia propiciat, així com els principis recollits per la legislació d'altres països⁶ (Dinamarca, Suècia, Itàlia, Regne Unit, etc.). Aquest pla fou considerat durant molt temps com la *Carta Magna* de l'Educació Especial, ja que assentà les bases per a tota la legislació posterior (Nieto i Botías, 2000).

El punt de partida del PNEE era que tots els infants, independentment de les seves característiques psicofísiques i socials, han d'estar escolaritzats. Estableix, doncs, una sèrie de mesures que seran el fonament de la reforma que s'anirà produint a l'educació especial:

- Creació d'equips multiprofessionals.
- Dotació d'aules d'educació especial en centres ordinaris públics.
- Posada en marca de plans experimentals en centres específics.
- Dotació de recursos seguint criteris comarcals.

Des del nostre punt de vista, el PNEE té un mèrit considerable en la mesura que serà l'administració educativa la que assumeixi el protagonisme en matèria d'educació especial, sota uns principis que en el context internacional més pròxim ja s'havien incorporat a la planificació educativa.

La publicació de la Llei d'integració social dels minusvàlids (la LISMI), l'abril de 1982, introdueix una forma distinta d'entendre l'origen i el sentit de les minusvalideses, i suposa el suport definitiu als principis que el PNEE havia enunciat (Prieto i Arocas, 1999).

A la LISMI es defineix la minusvalidesa com la valoració social que es fa de les deficiències i de les discapacitats, la qual cosa duu a reconèixer que la persona és menys minusvàlida com més s'integra, i s'adapta, al seu entorn. S'afirma, per altra part, que la integració no depèn únicament de la persona amb discapacitat, sinó també de la societat segons com possibiliti aquesta integració. Es promou, per tant, la implicació de les diferents administracions, que, a partir del dictat de les disposicions necessàries, han d'encaminar-se cap a una efectiva integració en la societat. A la vegada, la Llei considera que l'educació ha de ser tan personalitzada com sigui possible, especialment en els nivells obligatoris i gratuïts.

⁵ Aquest Reial Patronat té diferents denominacions en cada etapa històrica; si amb anterioritat inclou el terme de minusvalidesa, des de l'any 2001 s'anomena Reial Patronat sobre Discapacitat.

⁶ Ens referim als principis de normalització i integració elaborats i posats en pràctica en altres països europeus auspiciats per organismes internacionals.

Amb tots els defectes i virtuts, la LISMI suposà un avanç important i profund de l'educació especial, i aquesta llei encara avui es manté com a marc regulador de les intervencions en aquest camp. Per aplicar els seus principis (enunciats al PNEE) es va crear la Subdirecció General d'Educació Especial com a part integrant de l'estructura orgànica del Ministeri d'Educació i Ciència, i des d'aquest moment les administracions queden compromeses a dur a terme una política favorable pel que fa a la integració de les persones amb discapacitat en el sistema educatiu ordinari.

La concreció de la LISMI dóna lloc al Reial decret d'ordenació de l'Educació Especial (RDOE 85), primer l'any 1982 i després el 1985, i és el del darrer any el que farà efectiva la integració escolar, perquè per primer cop l'educació especial es defineix com una part integrant del sistema educatiu.

El Reial decret, a partir del qual es posarà en funcionament el programa d'integració, a cavall entre dues lleis (la LGE de 1970 i la LOGSE de 1990), en la nostra opinió neix immers en la confusió, la qual cosa quedarà reflectida en la timidesa dels seus plantejament.

El RDOE 85 es desplega en quatre apartats clau:

- a) L'educació especial es desenvoluparà sempre que sigui possible en centres ordinaris, seguint les normes i característiques de l'escolarització general.
- b) Els centres ordinaris d'educació seran dotats de serveis necessaris que incideixin en la seva dinàmica, amb la finalitat d'afavorir el procés educatiu, evitar la segregació i facilitar la integració de l'alumnat amb necessitats educatives especials.
- c) Els centres ordinaris es complementen amb l'existència dels específics d'educació especial, que permeten aprofitar i potenciar al màxim les capacitats d'aprenentatge de l'alumnat amb discapacitat. Així, es disposa la necessitat de coordinació permanent entre aquestes dues formes d'escolarització.
- d) L'atenció educativa ha d'iniciar-se en el moment que es detecti una deficiència, comptant amb la col·laboració de les famílies.

Aquest reial decret de 1985 marca l'inici del programa d'integració educativa a Espanya, i el mateix any es farà pública la primera ordre⁷ que estableix la normativa sobre planificació i experimentació de la integració per al curs escolar 1985-86, la qual s'anirà repetint anualment. Els aspectes més rellevants a destacar pel que fa als compromisos que adquireix l'Administració són:

- Reducció de la ràtio alumnes-professor per aula, que serà com a màxim de 25.
- L'atenció preferent de professionals de suport per cada 8 unitats d'EGB i 2 de preescolar.
- Dotació als centres dels recursos necessaris, segons les necessitats de l'alumnat integrat.
- Supressió de barreres arquitectòniques.

⁷ BOE de 25 de març de 1985.

- Organització de cursos de formació per al professorat.
- Estabilitat de les plantilles durant, almenys, els tres primers anys de realització del projecte.

Així mateix, els centres es comprometen a: escolaritzar dos alumnes per aula als dos cursos de preescolar i al primer curs d'EGB; realitzar una memòria avaluadora de la integració i a presentarla en finalitzar cada curs escolar; garantir la continuïtat de la integració dels alumnes que la inicien el curs 1985-96 i assegurar la reiniciació del procés amb nous alumnes.

Ahora, el MEC va anar legislant les dotacions de personal de suport i va dotant de recursos materials i humans per a la correcta i positiva aplicació del programa d'integració. Cal destacar, en aquest sentit, tres elements que concorren en aquesta línia d'actuació:

- La creació dels equips multiprofessionals l'any 1982, que a partir de la LOGSE passaran a denominar-se Equips d'Orientació Educativa i Psicopedagògica (EOEP).
- La creació del Centre Nacional de Recursos per a l'Educació Especial (CNREE), l'any 1986, que entre d'altres té la funció de col·laborar en la formació dels distints professionals i fomentar la seva coordinació.
- La creació del Departament d'Orientació Educativa en els centres, amb la finalitat de donar suport, de forma interdisciplinària i conjunta, a la integració.

El programa d'integració es va anar modificant, gradualment, al llarg dels anys d'experimentació per adaptar-se a les demandes produïdes per la seva pròpia aplicació i per respondre als canvis teòrics que s'anaven produint en l'Educació Especial com a disciplina.

Ara bé, malgrat els beneficis del programa d'integració, aquest tenia una sèrie de mancances i desencerts (Zabalza, 1995; Parrilla, 1996) que produeixen alguns canvis més parcials que substancials. Fou un pas imprescindible, però la seva filosofia no es consolidarà fins a l'aprovació de la LOGSE, que dóna un impuls definitiu a la integració escolar.

El marc conceptual que introdueix aquesta llei tindrà efectes sobre tot el sistema educatiu i una enorme incidència en l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials. Entre les aportacions més significatives volem remarcar les següents:

- Es propugna un model d'escola basat en la diversitat.
- Una escola oberta al medi.
- Models d'ensenyament centrats en l'alumnat.
- Aplicació d'un nou currículum que trasllada l'atenció sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge i no pas al producte d'aquest.
- Modificació del currículum per adequar-lo a les característiques i particularitats de l'alumnat amb NEE.

- La provisió de mitjans específics d'accés al currículum per atendre l'alumnat que presenta dificultats en el seu aprenentatge.

És a la LOGSE on per primera vegada s'incorpora el concepte de necessitats educatives especials⁸, cosa que significa un canvi important ja que el que es posa a prova no és la capacitat de l'alumne per adaptar-se a l'escola, sinó la de l'escola per donar resposta a totes i cada una de les necessitats que presenta l'alumnat.

Els plantejaments de la LOGSE obliguen a revisar i actualitzar la filosofia del Reial decret de 1985, el qual quedarà derogat pel Reial decret d'ordenació dels alumnes amb necessitats educatives especials, aprovat l'any 1995. D'aquest destaquen, entre d'altres, les novetats següents:

- La creació d'unitats escolars en centres hospitalaris i de rehabilitació.
- Contempla les persones amb NEE en els programes d'educació de persones adultes.
- Garanteix una oferta de formació professional adequada a l'alumnat amb NEE (programes de garantia social ordinaris i especials, programes de transició a la vida adulta, etc.).
- Promou la inserció laboral dels joves amb NEE.
- Formula una sèrie de normes per desenvolupar el programa d'integració en l'etapa d'educació secundària obligatòria que ja s'havia iniciat el curs 1992-93.

Aquest reial decret també va suscitar crítiques per algunes contradiccions i controvèrsies. Tot i això, s'hi aposta per una educació més justa i solidària i per una educació més respectuosa amb les diferències.

Per tancar aquest recorregut, creiem convenient dir que la recent aprovada Llei orgànica 2/2006, d'educació (LOE), suposarà un reforç considerable a alguns dels plantejaments de la LOGSE però avançant cap a una perspectiva més innovadora en l'àmbit de l'Educació Especial, almenys pel que fa a la declaració d'intencions. Declaració en la qual s'especifica a l'article 74 que: "L'escolarització de l'alumnat que presenta necessitats educatives especials es regirà pels principis de normalització i inclusió i assegurarà la seva no discriminació i la igualtat efectiva en l'accés i la permanència en el sistema educatiu: es poden introduir mesures de flexibilització de les distintes etapes educatives, quan es consideri necessari".

En definitiva, es visualitzen temps de canvi que poden afectar en positiu tot l'alumnat, també aquells que presenten necessitats educatives especials.

L'ALUMNAT AMB NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS A LES ILLES BALEARS

En aquest apartat descriurem alguns indicadors del sistema educatiu que tenen a veure amb el tema objecte del present capítol: l'alumnat amb necessitats educatives especials a les Illes Balears.

⁸ Cal recordar que a l'ordenament jurídic se segueix el recorregut següent: deficients i inadaptats (LGE, 1970); minusvàlids (LISMI, 1982); disminuïts (Reial decret de 1985); necessitats educatives especials (LOGSE).

Les dades que presentem les hem obtingudes de dues fonts:

- La Direcció General de Planificació i Centres Educatius de la Conselleria d'Educació i Cultura (Govern de les Illes Balears).
- Oficina d'Estadística del MEC: Estadística de l'Ensenyança a Espanya nivells no universitaris (<http://www.mec.es/mecd/estadisticas>).

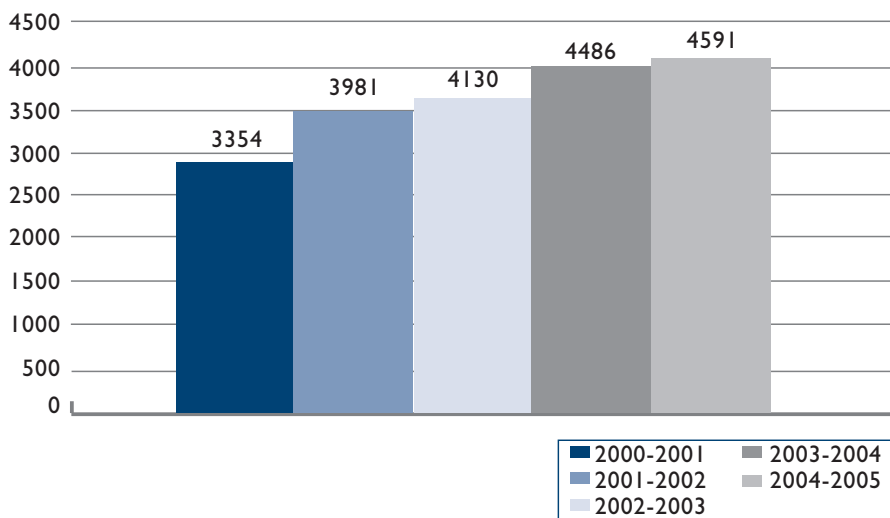
De la primera n'hem extret dades relatives al professorat de suport (pedagogia terapèutica, audició i llenguatge, etc.), mentre que de la segona les relacionades amb l'alumnat escolaritzat.

La informació que oferim data dels següents cursos escolars: 2000-01, 2001-02, 2002-03, 2003-04 i 2004-05⁹.

En primer lloc cal fer referència al nombre total d'alumnat amb necessitats educatives especials (NEE) escolaritzat al conjunt de les Illes Balears, tant a centres ordinaris com matriculats en educació especial específica¹⁰.

Al gràfic I veiem una progressió creixent en el nombre d'alumnes, que passa dels 3.354 el curs 2000-01 als 4.591 el curs 2004-05.

GRÀFIC I. ALUMNAT AMB NEE ESCOLARITZATS, PER CURSOS ESCOLARS.



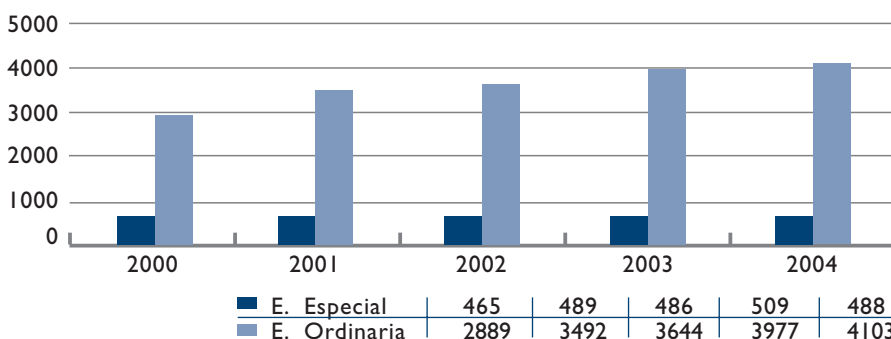
⁹ La informació del curs 2005-06 no apareix, ja que el Ministeri només ha fet públic un avanç de dades, encara molt provisional i incomplet.

¹⁰ A partir d'ara quan parlem d'educació especial específica, segons nomenclatura del MEC, s'hi inclou l'alumnat escolaritzat en centres específics i en unitats específiques de centres ordinaris.

Aquest increment es deu, possiblement, a l'augment de població escolar que es produeix a Espanya als inicis del segle XXI, la qual cosa també pot tenir a veure amb l'increment d'alumnat estranger¹¹ a quasi totes les comunitats autònomes, però especialment a les Illes Balears¹².

En qualsevol cas, convé dir que al conjunt de l'Estat hi ha un creixement d'alumnes, tot i que el curs 2004-05 hi ha una tendència a la baixa (137.968 alumnes enfront dels 145.381 del curs 2003-04). Això no obstant, l'alumnat amb NEE integrat a centres ordinaris augmenta més que l'alumnat escolaritzat en centres específics i en aules substitutòries de centres ordinaris; és el que es pot observar al gràfic següent.

GRÀFIC 2. ALUMNAT AMB NEE SEGONS TIPUS D'ESCOLARITZACIÓ.



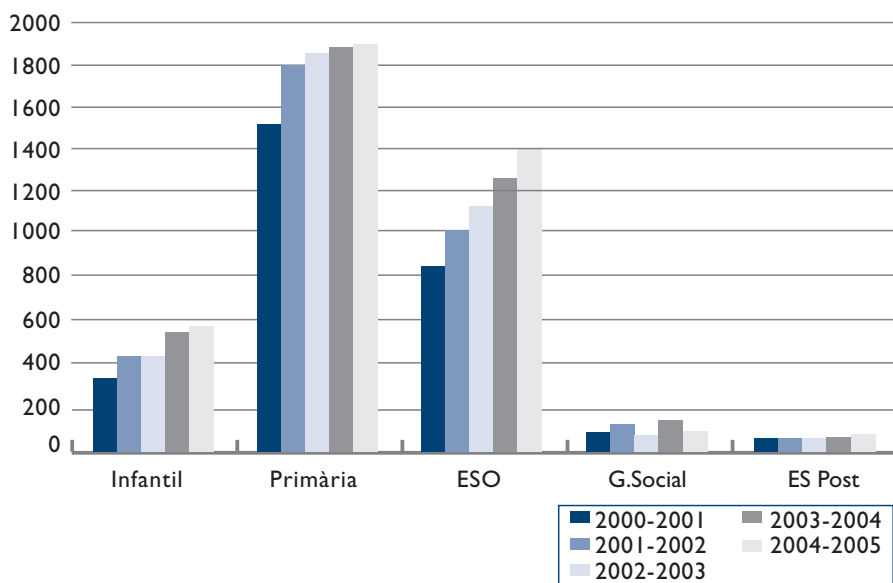
Mentre que al llarg d'aquests cursos escolars es manté més o menys estable l'alumnat matriculat en educació especial específica, puja l'alumnat integrat. Nosaltres pensem que això és degut al canvi de plantejament que, de manera gradual, es va donant entorn de l'Educació Especial, és a dir, en la seva filosofia i en la política educativa d'aquest país, bàsicament des de l'aprovació de la LOGSE; ens referim a la millora de la formació inicial i permanent del professorat, a la dotació més gran de recursos humans i materials, a la concreció de la normativa que regula l'atenció de l'alumnat amb NEE, etc.

Al gràfic 3 es mostra la distribució de l'alumnat per ensenyances. Respecte als programes de Garantia Social (GS) cal esmentar que les xifres es refereixen als programes especials i ordinaris. Així mateix, la categoria educació secundària postobligatòria (ES Post) conté l'alumnat de batxillerat i dels cicles formatius de grau mitjà i superior.

¹¹ Procedent d'Àfrica del Sud i Central, d'origen europeu i d'Àfrica.

¹² Segons el MEC (2006), el percentatge més alt d'alumnes estrangers el curs 2005-06 s'ha donat a les Illes Balears, amb un 12%, seguit de Madrid i la Rioja, amb un 11,4% i un 11,2% respectivament.

GRÀFIC 3. ALUMNAT AMB NEE PER ENSENYANCES



A la taula següent, sobre alumnat integrat en centres ordinaris (públics i privats¹³) per ensenyances, taula que acompanya el gràfic anterior, s'observa que la major proporció d'alumnes integrats es troba a l'etapa d'educació primària seguida de l'educació secundària obligatòria. Destacar, igualment, l'índex més elevat d'alumnes als programes de Garantia Social que no pas a l'educació secundària postobligatòria.

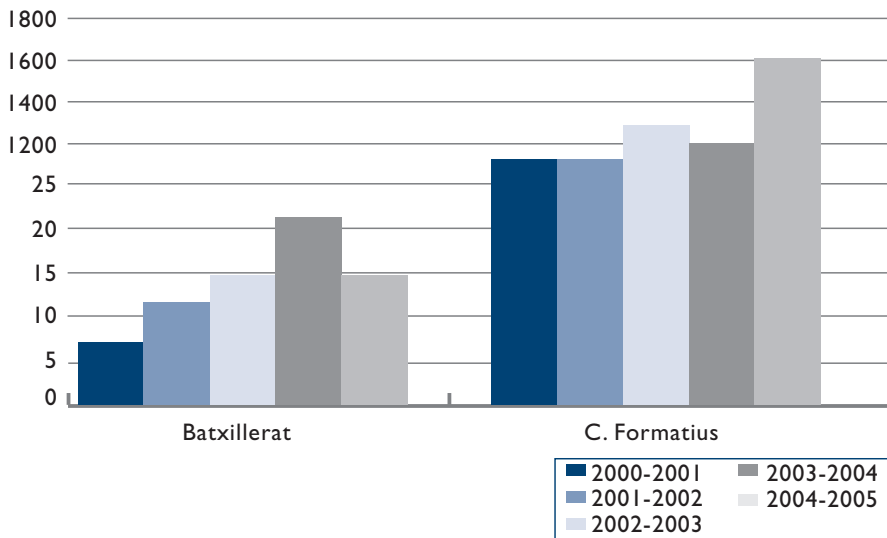
| | 2000-01 | 2001-02 | 2002-03 | 2003-04 | 2004-05 |
|-----------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Infantil | 334 | 444 | 456 | 560 | 594 |
| Primària | 1.562 | 1.840 | 1.907 | 1.931 | 1.936 |
| ESO | 871 | 1.051 | 1.172 | 1.295 | 1.436 |
| G. Social | 84 | 114 | 59 | 136 | 79 |
| ES Post | 38 | 43 | 50 | 55 | 58 |

Taula I. Nombre d'alumnes amb NEE per ensenyances.

I dins la secundària postobligatòria sobresurt un major nombre d'alumnes en els cicles formatius si ho comparem amb el batxillerat (vegeu gràfic 4). Per cursos escolars, 30 el 2000-01 i el 2001-02, i a la resta 42, 32 i 42 respectivament; enfront d'aquestes xifres, hi ha un augment d'alumnes al batxillerat (8, 13, 16, 23 i 16 als cursos escolars assenyalats començant pel curs 2000-01), excepte l'any 2004-05, que disminueix a favor dels cicles formatius.

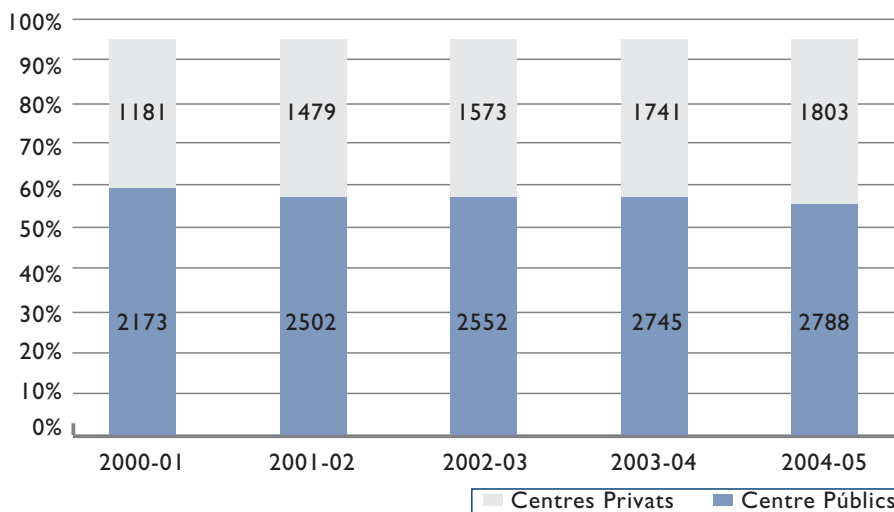
¹³ Per centres privats hem d'entendre els que són concertats i els que no tenen concert amb l'Administració.

GRÀFIC 4. ALUMNAT AMB NEE A L'ENSENYANÇA POSTOBLIGATÒRIA



Al gràfic que presentem a continuació queda reflectida la titularitat dels centres, i observem una relació d'alumnes escolaritzats més elevada als centres públics que als privats.

GRÀFIC 5. ALUMNAT AMB NEE PER TITULARITAT DELS CENTRES.



Tenint en compte el total d'alumnes de centres públics i privats, el percentatge d'escolaritzats en uns i altres mostra una lleugera tendència a l'alça dels privats, malgrat que s'equilibra de nou els dos darrers cursos (vegeu taula 2).

| 2000-01 | | 2001-02 | | 2002-03 | | 2003-04 | | 2004-05 | |
|---------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|
| Públ. | Priv. | Públ. | Priv. | Públ. | Priv. | Públ. | Priv. | Públ. | Priv. |
| 65% | 35% | 63% | 37% | 62% | 38% | 61% | 39% | 61% | 39% |

Taula 2. Percentatge d'alumnat de centres públics i privats.

Considerem rellevant accentuar que la diferència més gran entre centres públics i privats la trobem en el nombre d'alumnes matriculats a l'educació primària, encara que hi ha un augment significatiu a favor de la privada en contraposició al descens de la pública.

| 2000-01 | | 2001-02 | | 2002-03 | | 2003-04 | | 2004-05 | |
|---------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|
| Públ. | Priv. | Públ. | Priv. | Públ. | Priv. | Públ. | Priv. | Públ. | Priv. |
| 1.158 | 404 | 1.320 | 520 | 1.322 | 585 | 1.335 | 596 | 1.309 | 627 |

Taula 3. Alumnat amb NEE d'educació primària, per titularitat dels centres.

En canvi, la diferència és inversa si ens referim a l'educació especial específica; als centres privats hi ha més alumnes escolaritzats que als públics. Això reflecteix la realitat dels centres específics, que són de titularitat privada, mentre que els centres públics tenen unitats d'educació especial, també anomenades aules substitutòries de centres específics (ASCEE).

| 2000-01 | | 2001-02 | | 2002-03 | | 2003-04 | | 2004-05 | |
|---------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|
| Públ. | Priv. | Públ. | Priv. | Públ. | Priv. | Públ. | Priv. | Públ. | Priv. |
| 52 | 413 | 79 | 410 | 98 | 388 | 127 | 382 | 104 | 384 |

Taula 4. Alumnat en educació especial específica, per titularitat dels centres.

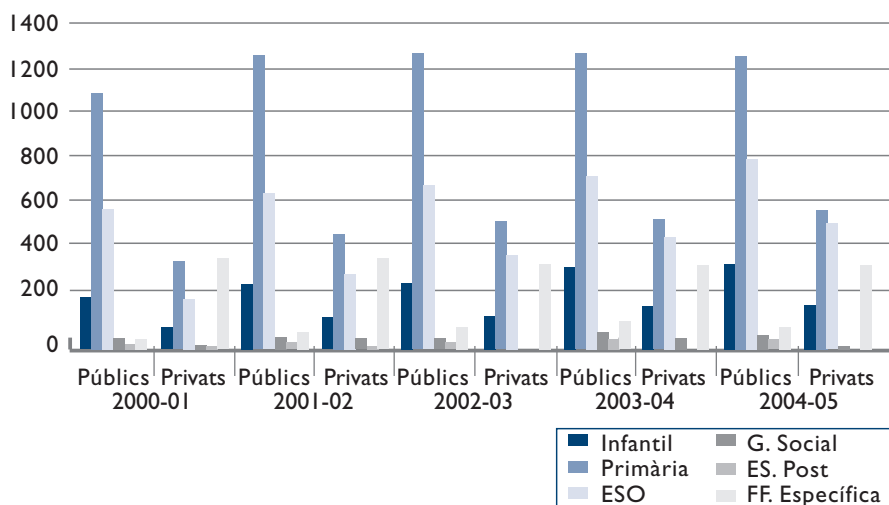
Per altra part, cal assenyalar que els centres públics escolaritzen el major nombre d'alumnes amb NEE a l'educació secundària postobligatòria, tant al batxillerat com als cicles formatius.

| 2000-01 | | 2001-02 | | 2002-03 | | 2003-04 | | 2004-05 | |
|---------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|
| Públ. | Priv. | Públ. | Priv. | Públ. | Priv. | Públ. | Priv. | Públ. | Priv. |
| 33 | 5 | 38 | 5 | 42 | 8 | 53 | 2 | 54 | 4 |

Taula 5. Alumnat en educació especial específica, per titularitat dels centres.

Tot plegat es mostra al gràfic 6, on es poden veure les tendències per ensenyances segons la titularitat dels centres.

GRÀFIC 6. ALUMNAT AMB NEE PER TITULARITAT I ENSENYANCES



Pel que fa al tipus de discapacitat només indicarem les dades del curs escolar 2004-05, doncs creiem que indiquen la inclinació d'altres cursos.

Podem veure que el percentatge més elevat d'alumnat presenta discapacitat intel·lectual (giraria entorn del 70%, data aproximativa), seguit en ordre descendent de l'alumnat amb pluridiscapacitat, trastorns greus de la personalitat i autisme, amb discapacitat motriu, auditiva i visual.

| | D. auditiva | D. motriu | D. visual | D. intel. | Tras. personalitat/autisme | Pluridisc. | Sobredotació |
|-------------|-------------|-----------|-----------|-----------|----------------------------|------------|--------------|
| Infantil | 41 | 66 | 19 | 339 | 50 | 78 | 1 |
| Primària | 89 | 95 | 36 | 1441 | 138 | 98 | 39 |
| ESO | 45 | 52 | 26 | 1172 | 80 | 50 | 11 |
| G. Social | 3 | 1 | 1 | 65 | 7 | 2 | - |
| Batxillerat | 5 | 8 | 0 | 3 | 0 | 0 | - |
| CFGM | 8 | 4 | 1 | 19 | 5 | 1 | - |
| CFGS | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | - |
| E. Especial | 12 | 40 | 1 | 130 | 138 | 167 | - |

Taula 6. Alumnat per discapacitat i ensenyances, curs escolar 2004-05.

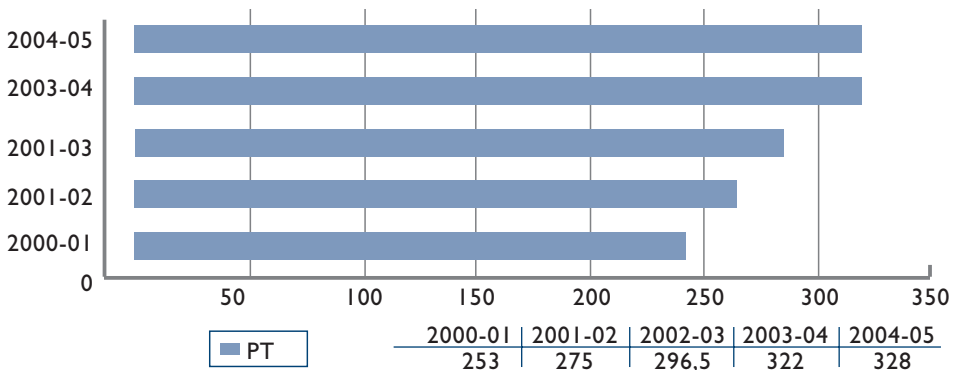
Crida l'atenció el reduït nombre d'alumnes amb sobredotació intel·lectual, majoritàriament situats en l'educació primària, la qual cosa pot ser deguda a la detecció tardana (en el millor dels casos) i a la manca d'un diagnòstic precoç que afavorís l'adequació de l'ensenyança a les seves característiques.

Respecte al gènere, hi ha més homes que dones amb discapacitat. Així, per exemple, el curs 2003-04 el percentatge global d'alumnat amb NEE de gènere masculí era d'un 61,1% davant el 38,9 de dones. Aquests percentatges són més o menys similars si desglossem l'alumnat en funció de l'escolarització, en centres ordinaris o en educació especial específica.

Si ens detenim ara als recursos dels quals es disposa per atendre l'alumnat amb necessitats educatives especials als centres ordinaris, en primer lloc és pertinent dir que l'èxit de la integració es concreta en els suports. Suports que han de fer viables les adaptacions precises del currículum, del centre i del context on es desenvolupa el procés d'ensenyament i aprenentatge.

En aquesta línia, els gràfics que apareixen tot seguit mostren els recursos humans que fan possible, junt amb altres aspectes, la integració escolar. Comencem pels mestres de suport o especialistes en educació especial¹⁴. Al gràfic 7 es veu com el creixement d'aquests professionals segueix una línia ascendent. Això suposa una millora per als centres, per a l'alumnat i per a les seves famílies i ens pot expressar l'aposta, cada cop més decidida, per la integració de l'alumnat amb NEE als centres ordinaris, els recursos dels quals són, al nostre parer, un indicador prou favorable.

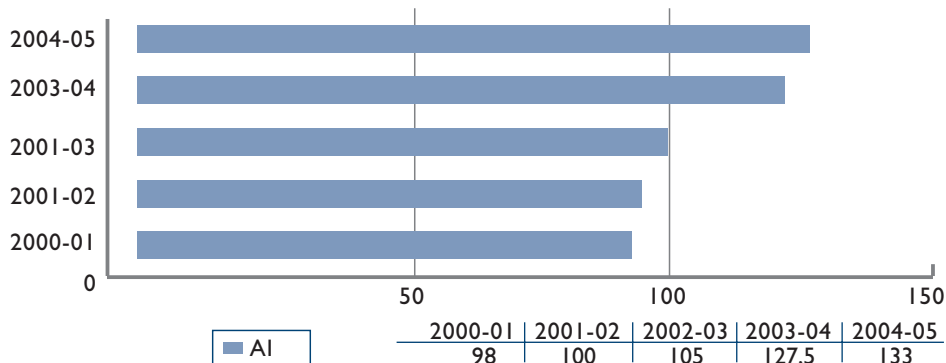
GRÀFIC 7. PROFESSORAT DE SUPORT (PT) ALS CENTRES ORDINARIS



Continuant amb els recursos humans, el gràfic 8 mostra el nombre d'especialistes en audició i llenguatge (AL), que experimenten un augment significatiu el curs 2003-04.

¹⁴ Encara anomenat professorat de Pedagogia Terapèutica, terme que no reflecteix la situació actual de l'Educació Especial, així com tampoc la denominació del títol de Mestre que capacita per a aquestes funcions.

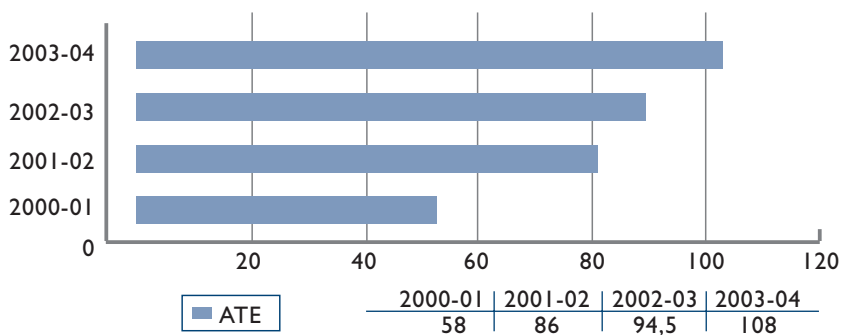
GRÀFIC 8. PROFESSORAT D'AUDICIÓ I LLENGUATGE (AL) ALS CENTRES ORDINARIS



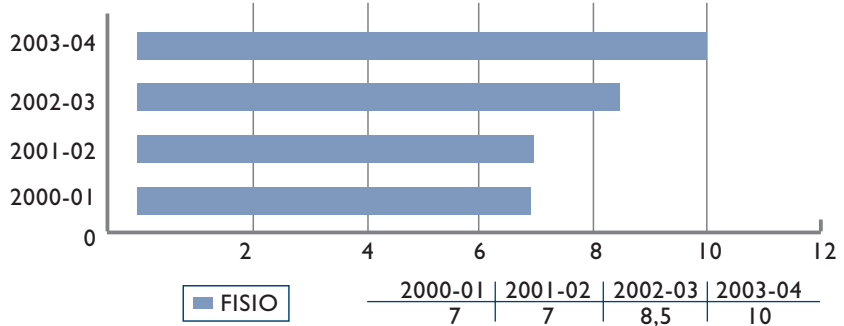
Altres recursos són igualment importants per atendre l'alumnat amb NEE. En aquest sentit, volem fer menció als auxiliars tècnics educatius, fisioterapeutes i intèrprets de signes, malgrat que no tenim dades del curs escolar 2004-05.

Respecte als primers, podem veure el gràfic 9, on queda reflectit l'augment progressiu d'aquests professionals.

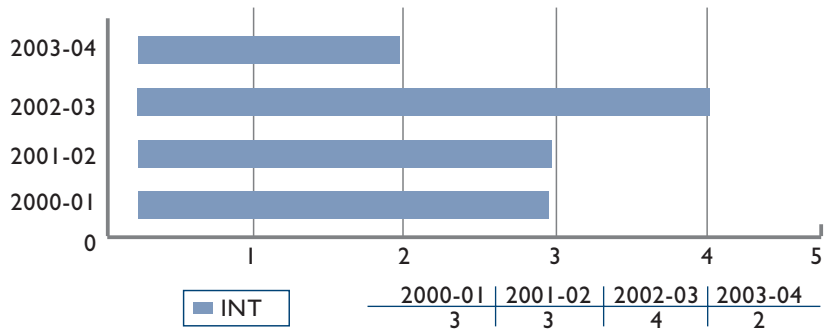
GRÀFIC 9. AUXILIARS TÈCNICS EDUCATIUS (ATE) ALS CENTRES ORDINARIS



Com en els casos anteriors, la figura del fisioterapeuta segueix una progressió ascendent (gràfic 10). Dins aquesta mateixa branca de la salut, cal esmentar la presència d'un diplomati universitari en infermeria a l'educació primària.

GRÀFIC 10. FISIOTERAPEUTES (FISIO) ALS CENTRES ORDINARIS

Finalment, el darrer gràfic fa referència al nombre d'intèrprets de signes, per a alumnat amb discapacitat auditiva.

GRÀFIC 11. INTÈRPRETS DE SIGNES (INT) ALS CENTRES ORDINARIS

Fins aquí hem mostrat una radiografia de la situació de l'Educació Especial a les Illes Balears que lluny de ser exhaustiva pretenia reflectir, a grans trets, la importància d'aquest àmbit. Al llarg de les línies anteriors hem observat que la població d'alumnat amb NEE és cada vegada més gran, que el pes més gran de l'educació d'aquests alumnes recau en l'ensenyament públic i que la inversió en recursos humans va en augment.

Tot plegat fa que el següent punt, a partir del panorama presentat, el dediquem a detallar algunes reflexions que ens permetin una mirada més profunda cap al trajecte que desitgem per fer de l'escola un espai de convivència, un espai de tots.

ALGUNES REFLEXIONS I ALGUNS REPTES DE FUTUR

Quan fem referència als infants i joves que per diferents causes tenen unes necessitats educatives no compartides amb la majoria, i per tant diem que són necessitats especials, l'educació com a eina potent de canvi es magnifica. Des d'aquest convenciment enllestim el darrer apartat en clau de futur.

De les experiències educatives en les quals es té com a fita assegurar una educació de qualitat en condicions d'equitat i sense exclusions, hem après que els problemes de l'alumnat amb necessitats educatives especials no són merament tècnics. Estan condicionats pel context on l'infant creix, es desenvolupa i aprèn. Experiències que també ens han ensenyat la rellevància d'analitzar els trets que caracteritzen aquest context, l'escola principalment, per comprovar si dificulten o propicien l'aprenentatge i el desenvolupament integral, informació que permet repensar el currículum i les conseqüents pràctiques a les aules.

La història de l'Educació Especial ens ha mostrat que les finalitats de l'educació es velen per una mena de racionalitat instrumental que anhela la cerca d'intervencions tècniques, les quals no fan més que parcel·lar els subjectes i ajuden a confirmar les seves mancances. No neguem la importància del saber tècnic, parlem de la necessitat de pensar la pràctica psicopedagògica des de la reflexió, des de la possibilitat, des del diàleg.

És imprescindible reconèixer que les limitacions de l'alumnat amb NEE, les seves dificultats a l'escola, són també el resultat de la interacció d'una complexa xarxa de factors com ara el currículum, l'organització escolar i la capacitat dels docents per donar resposta a la diversitat dels seus alumnes.

Creiem que aquest és un dels reptes de futur clau: deixar de parlar d'incapacitats, limitacions, discapacitats, per donar pas a un altre discurs més centrat en la competència i capacitat dels professionals de l'educació per atendre un alumnat divers per condicions personals, socials, culturals i/o econòmiques. El repte, en definitiva, és que l'escola no sigui causa de més desigualtat, malgrat que de partida n'hi pot haver (Gimeno Sacristán, 2000).

Entre altres reptes volem traçar-ne alguns que ens semblen rellevants per als canvis que, com esmentaven anteriorment, es visualitzen a l'horitzó:

- Tenir plena convicció (professionals, famílies, polítics, formadors, etc.) que tot l'alumnat pot aprendre, i, per conseqüent, els alumnes amb NEE poden gaudir de l'èxit en el seu aprenentatge i del plaer per conèixer.
- Convèncer-nos que facilitar la inclusió de tot l'alumnat en la dinàmica escolar passa per la diversificació d'estratègies d'ensenyança. Cal ser capaços d'oferir un currículum comú valuós i diversificar l'acció educativa; és a dir, la manera com els alumnes s'apropen a l'adquisició dels continguts i a l'assoliment dels objectius.
- Treballar per una formació dels professionals de qualitat sustentada per tres pilars bàsics: passió per conèixer, necessitat de preguntar-se i desig de transformació (Pérez de Lara, 1998).

- Creure que la lluita per una educació de qualitat per a tothom exigeix que potenciem el diàleg com a eina per construir un projecte democràtic. Diàleg com a actitud valuosa per al treball del dia a dia, per a la reflexió compartida sobre la pràctica. Eina igualment important per al consens entre tots els agents polítics i socials sobre els principis fonamentals que han de guiar l'EDUCACIÓ (Especial).

En síntesi, donar resposta a les necessitats educatives de tot l'alumnat requereix una bona dosi de professionalitat, afany personal i col·lectiu dels docents enfront dels prejudicis i les baixes expectatives respecte a l'aprenentatge de determinats alumnes, i, en paraules de Gimeno Sacristán (1995), un projecte integrador i igualador (que no pas uniformador).

La millora escolar, retornant al diàleg, és només possible en una cultura de col·laboració, la qual pot obrir un nou camí per recórrer on les diferències individuals no es vegin com a fenomen d'exclusió, sinó com un mitjà d'enriquiment de l'activitat quotidiana dels centres, i on els docents i el mateix alumnat visquin els problemes com una oportunitat per aprendre.

Certament, queda un llarg camí per recórrer, un camí farcit d'incerteses més que de seguretats, però pensem que els reptes de l'Educació Especial no difereixen dels reptes de l'Educació. Si la pretensió és ajudar a construir espais formatius en els quals tot l'alumnat tingui cabuda, el repte clau és edificar una cultura democràtica amb la qual tots estiguem compromesos. Compromís que implica no deixar al seu aire les persones que per la seva situació individual tenen més probabilitats de ser marginades en la societat. Per situar-nos en aquest camí tal volta seria interessant preguntar-nos, en paraules de López Melero (2004): la torre de Pisa, és una torre defectuosa o una torre singular?

BIBLIOGRAFIA

Coombs, P.H. (1978). *La crisis mundial de la educación* (4a ed.). Barcelona: Ediciones Península.

García Pastor, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: PPU.

Gimeno Sacristán, J. (1995). Diversos y también desiguales. ¡Qué hacer en educación! *Kikiriki*, 38, 18-25.

Gimeno Sacristán, J. (2000a). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.

Giné, C. (1997). "El retard mental". A C. Giné Giné (coord.), *Trastorns del desenvolupament i necessitats educatives especials* (pp. 21-110). Barcelona: EDIUOC.

Giné, C. (1998). "El paper de la família i l'entorn microcultural en els processos d'integració". *Educar*, 22-23, 119-137.

Giné, C. (1999). "La evaluación psicopedagógica". A A. Marchesi; C. Coll; J. Palacios (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 389-410). Madrid: Alianza.

Giné, C.; Fernández, M. (1989). "La intervención psicopedagógica: elementos conceptuales y funciones". *Siglo Cero*, 125, 46-53.

Giné, C.; Ruiz Bel, R. (1990). "Las adecuaciones curriculares y el proyecto educativo de centro". A A. Marchesi; C. Coll; J. Palacios (comps.), *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (pp. 337-349). Madrid: Alianza.

Giné, C.; Carasa, P.; Fernández, M.; Madurell, J.; Ruiz, R.; Tirado, V. (1989). *Educación Especial. Nove perspectives*. Barcelona: Laia.

Illán Romeu, N.; Arnaiz Sánchez, P. (1996). "La evolución histórica de la Educación Especial. Antecedentes y situación actual". A N. Illán Romeu (coord.), *Didáctica y organización en Educación Especial* (pp. 13-43). Málaga: Aljibe.

Jiménez, P.; Vila, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.

López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones, una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.

Marchesi, Á. (1999). "Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas". A Á. Marchesi; C. Coll; J. Palacios (comps.), *Desarrollo psicológico y educación 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 21-43) (2ª ed. rev.). Madrid: Alianza.

Marchesi, Á.; Martín, E. (1990). "Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales". A Á. Marchesi; C. Coll; J. Palacios (comps.), *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (pp. 15-33). Madrid: Alianza.

Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Datos y cifras. Curso escolar 2006/2007*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.

<http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas> (document consultat el 7 de setembre de 2006).

Molina García, S.; Gómez Moreno, Á. (1992). *Mitos e ideologías en la escolarización del niño deficiente mental*. Zaragoza: Mira Editores.

Nieto, J.M.; Botías, F. (2000). *Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. El asesoramiento a centros escolares desde un análisis institucional*. Barcelona: Ariel.

Parrilla Latas, Á. (1996). "Apoyo interno: modelos y funciones". A Á. Parrilla Latas (Coor.), *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración* (pp. 81-113). Bilbao: Mensajero.

Pérez de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en Educación Especial*. Barcelona: Alertes.

Prieto Vicente, J.; Arocas Sanchís, E. (1999). "Los niños con necesidades educativas especiales: de la segregación a la integración escolar y a la escuela inclusiva". A J. Prieto Vicente (coord.), *El desarrollo de los niños con necesidades educativas especiales. Una respuesta educativa integrada* (pp. 13-35). Valencia: Promolibro.

Puigdellívol, I. (1995). *Estratègies d'integració. Anàlisi dels recursos educatius en la integració escolar d'alumnes amb necessitats educatives especials*. Barcelona: Fundació Privada Catalana d'Hemofília.

Scheerenberger, R.C. (1984). *Historia del retraso mental*. Madrid: SII.

Seoane, J.A. (coord.) (1999). *Derecho y retraso mental. Hacia un estatuto jurídico de la persona con retraso mental*. A Coruña: Fundación Paideia.



L'educació d'adults a les Illes Balears¹

Joan Carles Rincón i Verdera

¹ Aquest treball es va concloure el 5 de juny de 2006.

RESUM

El present article pretén donar a conèixer la situació de l'educació d'adults a les Illes Balears, tot centrant-se en la seva vessant escolar. Amb aquesta finalitat s'ha estructurat el treball en quatre apartats: en primer lloc, es contextualitza l'educació d'adults a nivell estatal a partir de la comparació de les lleis educatives que des de 1990 structuren el sistema educatiu espanyol: LOGSE (1990), LOCE (2002) i LOE (2006); en segon lloc, s'exposen els trets més importants de la Llei d'Educació i Formació Permanents de Persones Adultes de les Illes Balears, de 2006; en tercer lloc, es fa un petit estudi estadístic de l'evolució l'educació d'adults a les nostres Illes a través de les dades referides a centres, professorat i alumnat en el període 2000-2006; a l'últim, i en quart lloc, es treuen unes petites conclusions a tall de reflexió.

RESUMEN

El presente artículo pretende dar a conocer la situación de la educación de adultos en las Islas Baleares, centrándose en su vertiente escolar. Con este objetivo se ha estructurado el trabajo en cuatro apartados: en primer lugar, se contextualiza la educación de adultos a nivel estatal a partir de la comparación de las leyes educativas que desde 1990 estructuran el sistema educativo español: LOGSE (1990), LOCE (2002) y LOE (2006); en segundo lugar, se exponen los rasgos más importantes de la Ley de Educación y Formación Permanentes de Personas Adultas de las Islas Baleares del 2006; en tercer lugar, se hace un pequeño estudio estadístico de la evolución de la educación de adultos en nuestras Islas, a través de los datos referidos a centros, profesorado y alumnado en el periodo 2000-2006; por último, y en cuarto lugar, se extraen unas pequeñas conclusiones a modo de reflexión.

INTRODUCCIÓ

La Cinquena Conferència Internacional sobre Educació d'Adults d'Hamburg (1997)² ens diu que l'educació d'adults³ comprèn tant activitats destinades a la formació personal, cívica i social de la persona, com d'altres orientades a l'ocupació, i té lloc en una varietat d'entorns dins i fora dels sistemes d'educació i formació formals o reglats. En particular, l'objectiu principal de l'oferta d'ensenyament escolar reglat d'adults consisteix a dotar-los d'una formació bàsica que els permeti accedir als diferents nivells del sistema educatiu, millorar la seva qualificació professional o adquirir una preparació per a l'exercici d'altres professions, així com desenvolupar la seva capacitat de participació en la vida social, cultural, política i econòmica. Concretament, l'oferta educativa escolar a les nostres illes integra distintes activitats i ensenyaments encaminats a la realització de proves específiques o extraordinàries que permeten l'obtenció de títols acadèmics i professionals, així com l'accés a determinats ensenyaments; entre d'altres, també s'inclou dins d'aquesta oferta educativa l'ensenyament de la llengua castellana per a persones immigrants, així com totes aquelles actuacions destinades a promoure la preservació i el desenvolupament de la llengua catalana i la

² Cinquena Conferència Internacional sobre Educació d'Adults (CONFINTEA V). Declaració d'Hamburg sobre l'educació d'adults, Hamburg, 14-18 de juliol de 1997, UNESCO.

³ En endavant, de manera general, quan parlem de "persones adultes" o de "adults" ens referirem de forma genèrica a "adults"; i, quan ho fem de "Educació i Formació Permanents de Persones Adultes" o bé de "Educació Permanent d'Adults" ens referirem a "educació d'adults", excepte que siguin citacions textuales.

cultura pròpia de les nostres illes. L'educació d'adults s'ofereix, en principi, a persones majors de 18 anys que no han acabat els seus estudis bàsics, no tenen cap titulació o volen actualitzar els seus coneixements professionals; no obstant això, de manera excepcional, també poden seguir aquests ensenyaments alumnes que han superat l'edat d'escolarització obligatòria i no poden assistir als centres educatius en règim ordinari. Per garantir la consecució dels objectius d'aquesta educació, la nostra comunitat autònoma ha establert el seu propi model d'educació d'adults, emmarcant-lo en el context més ampli del sistema educatiu espanyol. Vegem a continuació les característiques del context espanyol a través de la comparació de les grans lleis que ordenen i regulen el sistema educatiu espanyol, per després, en un segon moment, exposar la nostra llei autonòmica d'adults.

I. L'EDUCACIÓ D'ADULTS I LES LLEIS ESTATALS: DE LA LOGSE A LA LOE (1990-2006)

A l'Espanya contemporània l'educació d'adults s'incorpora al sistema educatiu, com un nivell més, a través de la Llei General d'Educació i Finançament de la Reforma Educativa de 1970 (LGE)⁴, sota la denominació d'Educació Permanent d'Adults. El 1990 es promulga la LOGSE (Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu), que si bé recull els principis de l'educació permanent, no incorpora l'educació d'adults al sistema educatiu, ja que no està inclosa ni en els ensenyaments de règim general ni tampoc en els de règim especial. Passa exactament el mateix amb la LOCE (Llei Orgànica de Qualitat de l'Educació), que tot i preveure que el sistema educatiu garantirà que les persones adultes puguin adquirir, actualitzar, completar o ampliar els seus coneixements per al seu desplegament personal i professional, no incorpora l'educació d'adults al sistema educatiu ni a través dels ensenyaments escolars de règim general ni a través dels de règim especial. Per la seva banda, la LOE (Llei Orgànica d'Educació) la preveu, simplement, com un més dels ensenyaments que ofereix el sistema educatiu amb l'objectiu que tots els ciutadans tinguin la possibilitat d'adquirir, actualitzar, completar o ampliar els seus coneixements i aptituds per al seu desenvolupament personal i professional. Vegem a continuació, de manera comparativa, els trets fonamentals d'aquestes lleis⁵, que suposen el marc general estatal de la nostra llei autonòmica.

⁴ Llei 14/1970, de 4 d'agost, general d'educació i de finançament de la reforma educativa.

⁵ Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu; Llei Orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l'educació; i, Llei Orgànica 2/2006, d'Educació. Aquesta darrera Llei entrà en vigor el dia 24 de maig de 2006 i es preveu un calendari d'aplicació de cinc anys a partir d'aquesta data. D'altra banda, la normativa que actualment desenvolupa l'educació d'adults a nivell estatal és la següent: Ordre ministerial de 17 de novembre de 1993, per la qual s'estableixen les línies bàsiques per al desenvolupament del currículum dels ensenyaments per a l'obtenció del títol de Graduat en Educació Secundària per les persones adultes; Ordre ministerial de 7 de juliol de 1994, per la qual es regula la implantació anticipada dels ensenyaments d'educació secundària obligatòria per a les persones adultes; Resolució de 19 de juliol de 1994, de la Secretària d'Estat d'Educació, per la qual s'estableixen orientacions per a la distribució d'objectius, continguts i criteris d'avaluació per a cadascun dels mòduls en què s'estructura el currículum de l'educació secundària per a persones adultes; Correcció d'errors de la Resolució de 19 de juliol de 1994, de la Secretària d'Estat d'Educació, per la qual s'estableixen orientacions per a la distribució d'objectius, continguts i criteris d'avaluació per a cadascun dels mòduls en què s'estructura el currículum de l'educació secundària per a persones adultes; Ordre ministerial de 16 de febrer de 1996, per la qual es regulen els ensenyaments inicials de l'educació bàsica per a persones adultes; Resolució de 17 d'abril de 1996, de la Secretària d'Estat d'Educació, per la qual s'estableixen orientacions per a la distribució d'objectius continguts i criteris d'avaluació per als ensenyaments inicials de l'educació bàsica per a persones adultes; Reial decret 135/2002, d'1 de febrer, pel qual s'estableixen les condicions bàsiques per les quals es regeixen les proves per a l'obtenció del títol de Graduat en Educació Secundària per a les persones majors de 18 anys d'edat.

I.1. Principis i objectius

| | | |
|---|---|---|
| <p>LOE: Capítol IX. Educació d'adults. Article 66. Objectius i Principis.</p> | <p>LOCE: TÍTOL III. De l'aprenentatge permanent: ensenyaments per a les Persones Adultes. Article 52. Objectiu.</p> | <p>LOGSE: TÍTOL TERCER. De l'educació d'adults. Article 51.</p> |
| <p>Té la finalitat d'oferir a tots els adults majors de 18 anys la possibilitat d'adquirir, actualitzar, completar o ampliar els seus coneixements i aptituds per al seu desplegament personal i professional.</p> | <p>Té com a objectiu oferir a tots els ciutadans la possibilitat de formar-se al llarg de tota la vida, a fi d'adquirir, actualitzar, completar i ampliar les seves capacitats i coneixements per al seu desplegament personal o professional.</p> | <p>El sistema educatiu garantirà que els adults puguin adquirir, actualitzar, completar o ampliar els seus coneixements i aptituds per al seu desplegament personal i professional.</p> |
| <p>Les administracions educatives podran col·laborar amb altres administracions públiques amb competències en la formació d'adults i, en especial, amb l'Administració laboral, així com amb les corporacions locals i els diversos agents socials.</p> | <p>Les administracions educatives col·laboraran amb altres administracions públiques amb competències en la formació d'adults i, en especial, amb l'Administració laboral.</p> | <p>Les administracions educatives col·laboraran amb altres administracions públiques amb competències en la formació d'adults i, en especial, amb l'Administració laboral.</p> |
| <p>Objectiu</p> | <p>Objectiu</p> | <p>Objectiu</p> |
| <p>Adquirir una formació bàsica, ampliar i renovar els seus coneixements, habilitats i destreses de mode permanent i facilitar l'accés als diferents ensenyaments del sistema educatiu.</p> | <p>Adquirir, completar o ampliar capacitats i coneixements i facilitar l'accés als diferents nivells del sistema educatiu.</p> | <p>Adquirir i actualitzar la seva formació bàsica i facilitar l'accés als diferents nivells del sistema educatiu.</p> |
| <p>Desenvolupar programes que corregeixin els riscos d'exclusió social, especialment dels sectors més desfavorits.</p> | <p>Desenvolupar programes i cursos per respondre a determinades necessitats educatives específiques de grups socials desfavorits.</p> | <p>Millorar la seva qualificació professional o adquirir una preparació per a l'exercici d'altres professions.</p> |
| <p>Millorar la seva qualificació professional o adquirir una preparació per a l'exercici d'altres professions.</p> | <p>Millorar la seva qualificació, professional o adquirir una preparació per a l'exercici d'altres professions.</p> | <p>Millorar la seva qualificació professional o adquirir una preparació per a l'exercici d'altres professions.</p> |
| <p>Desenvolupar les seves capacitats personals, en els àmbits d'expressió, comunicació, de relació interpersonal i de construcció del coneixement.</p> | <p>Desenvolupar la seva capacitat de participació en la vida social, cultural, política i econòmica i fer efectiu el seu dret a la ciutadania democràtica.</p> | <p>Desenvolupar la seva capacitat de participació en la vida social, cultural, política i econòmica.</p> |
| <p>Desenvolupar la seva capacitat de participació en la vida social, cultural, política i econòmica i fer efectiu el seu dret a la ciutadania democràtica.</p> | <p>Desenvolupar la seva capacitat de participació en la vida social, cultural, política i econòmica.</p> | <p>Desenvolupar la seva capacitat de participació en la vida social, cultural, política i econòmica.</p> |
| <p>Respondre adequadament als desafiaments que suposa l'envel·liment progressiu de la població, assegurant a les persones de major edat l'oportunitat d'incrementar i actualitzar les seves competències.</p> | <p>Preveure i resoldre pacíficament els conflictes personals, familiars i socials.</p> | <p>Preveure i resoldre pacíficament els conflictes personals, familiars i socials.</p> |
| <p>Fomentar la igualtat efectiva de drets i oportunitats entre homes i dones i analitzar i valorar críticament les desigualtats entre ells.</p> | <p>Fomentar la igualtat efectiva de drets i oportunitats entre homes i dones i analitzar i valorar críticament les desigualtats entre ells.</p> | <p>Fomentar la igualtat efectiva de drets i oportunitats entre homes i dones i analitzar i valorar críticament les desigualtats entre ells.</p> |
| <p>Els adults poden realitzar els seus aprenentatges tant per mitjà d'activitats d'ensenyament, reglada o no reglada, com a través de l'experiència laboral o en activitats socials, per la qual cosa es tendirà a establir connexions entre ambdues vies i s'adoptaran mesures per a la validació dels aprenentatges així adquirits.</p> | <p>Els adults poden realitzar els seus aprenentatges tant per mitjà d'activitats d'ensenyament, reglada o no reglada, com a través de l'experiència laboral o en activitats socials, per la qual cosa es tendirà a establir connexions entre ambdues vies i s'adoptaran mesures per a la validació dels aprenentatges així adquirits.</p> | <p>Els adults poden realitzar els seus aprenentatges tant per mitjà d'activitats d'ensenyament, reglada o no reglada, com a través de l'experiència laboral o en activitats socials, per la qual cosa es tendirà a establir connexions entre ambdues vies i s'adoptaran mesures per a la validació dels aprenentatges així adquirits.</p> |

Font: Direcció General de Formació Professional

1.2. Organització i metodologia

| LOE. Capítol IX. Educació d'adults. Article 67. Organització. | LOE. TÍTOL III. De l'aprenentatge permanent: ensenyaments per a les Persones Adultes. | LOGSE. TÍTOL TERCER. De l'educació d'adults |
|--|--|---|
| <p>Excepcionalment, podran cursar aquests ensenyaments els majors de 16 anys que ho sol·licitin i que tinguin un contracte laboral que no els permeti acudir als centres educatius en règim ordinari o seguir esportistes d'alt rendiment. Podran incorporar-se a l'educació d'adults, els qui compleixin 18 anys l'any en què comenci el curs.</p> | <p>S'atendrà, preferentment, aquelles persones que, per diferents raons, no hagin pogut completar l'ensenyament bàsic. També podran seguir aquests ensenyaments aquells alumnes majors de 16 anys que pel seu treball o altres circumstàncies, especials no puguin acudir als centres educatius en règim ordinari.</p> | <p>S'atendrà, preferentment, aquells grups o sectors socials amb carències i necessitats de formació bàsica o amb dificultats per a la seva inserció laboral.</p> |
| <p>En els establiments penitenciaris es garantirà a la població reclusa l'accés a aquests ensenyaments.</p> | <p>En els establiments penitenciaris i hospitals es garantirà a la població reclusa i hospitalitzada la possibilitat d'accés a aquests ensenyaments.</p> | <p>En els establiments penitenciaris es garantirà a la població reclusa la possibilitat d'accés a aquesta educació.</p> |
| <p>L'organització i la metodologia es basaran en l'autoaprenentatge i tindran en compte les experiències, necessitats i interessos dels adults: poden desenvolupar-se a través de l'ensenyament presencial i també mitjançant l'educació a distància. Es prestarà una atenció adequada a aquells adults que presentin necessitat específica de suport educatiu. Les administracions educatives estimularan la realització d'investigacions i la difusió de pràctiques innovadores al camp de l'educació d'adults, a fi de promoure el desenvolupament de nous models educatius i la millora contínua dels existents.</p> | <p>Es podran impartir a través de les modalitats presencial i a distància.</p> | <p>L'organització i la metodologia es basaran en l'autoaprenentatge, en funció de les experiències, les necessitats i els interessos dels adults a través de l'ensenyament presencial i, per les seves adequades característiques, de l'educació a distància.</p> |
| <p>Les administracions educatives podran promoure convenis de col·laboració per a l'ensenyament d'adults amb les universitats, corporacions locals i altres entitats públiques o privades. En aquest últim supòsit, es donarà preferència a les associacions sense ànim de lucre. Aquests convenis podran, així mateix, preveure l'elaboració de materials que responguin a les necessitats tècniques i metodològiques d'aquest tipus d'ensenyaments.</p> | <p>Les administracions educatives promouran convenis de col·laboració amb les universitats, entitats locals i altres institucions, per desenvolupar els ensenyaments per als adults.</p> | <p>Les administracions educatives podran establir convenis de col·laboració amb les universitats, corporacions locals i altres entitats públiques o privades, i es donarà, en aquest últim supòsit, preferència a les associacions sense ànim de lucre, per a l'educació d'adults. Així mateix desenvoluparan programes i cursos per respondre a les necessitats de gestió, organització, tècniques i especialització didàctica al camp de l'educació d'adults.</p> |
| <p>Correspon a les administracions educatives promoure programes específics d'aprenentatge de la llengua castellana i de les altres llengües cooficials, si escau, i d'elements bàsics de la cultura per facilitar la integració de les persones immigrants. Els ensenyaments s'organitzaran amb una metodologia flexible i oberta, de manera que responguin a les capacitats, les necessitats i els interessos dels adults.</p> | <p>Les administracions educatives promouran programes específics de llengua castellana i les altres llengües cooficials, si escau, i d'elements bàsics de la cultura per facilitar la integració de les persones immigrants.</p> | <p>Les administracions educatives promouran programes específics de llengua castellana i les altres llengües cooficials, si escau, i d'elements bàsics de la cultura per facilitar la integració de les persones immigrants.</p> |
| <p>Es prestarà una atenció adequada a aquells adults que presentin necessitat específica de suport educatiu.</p> | <p>Es prestarà una atenció adequada a aquells adults que presentin necessitat específica de suport educatiu.</p> | <p>Es prestarà una atenció adequada a aquells adults que presentin necessitat específica de suport educatiu.</p> |
| <p>Les administracions educatives estimularan la realització d'investigacions i la difusió de pràctiques innovadores al camp de l'educació d'adults, a fi de permetre el desenvolupament de nous models educatius i la millora contínua dels existents.</p> | <p>Les administracions educatives estimularan la realització d'investigacions i la difusió de pràctiques innovadores al camp de l'educació d'adults, a fi de permetre el desenvolupament de nous models educatius i la millora contínua dels existents.</p> | <p>Les administracions educatives estimularan la realització d'investigacions i la difusió de pràctiques innovadores al camp de l'educació d'adults, a fi de permetre el desenvolupament de nous models educatius i la millora contínua dels existents.</p> |

I.3. Ensenyaments bàsics

LOE. Capítol IX. Educació d'adults. Article 68. Ensenyaments bàsics; i Article 70. Centres.

Els adults que vulguin adquirir les competències i els coneixements corresponents a l'educació bàsica tindran una oferta adaptada a les condicions i necessitats dels adults.

LOCE. TÍTOL III. De l'aprenentatge permanent: ensenyaments per a les Persones Adultes. Article 53. Ensenyament bàsic.

Per adquirir els coneixements corresponents a l'ensenyament bàsic tindran una oferta adaptada a les condicions i necessitats dels adults. Aquesta oferta haurà d'ajustar-se als objectius, continguts i criteris d'avaluació fixats amb caràcter general en els currículums dels ensenyaments obligatoris de les respectives A.E.

LOGSE. TÍTOL TERCER. De l'educació d'adults. Article 52.

Per adquirir els coneixements equivalents a l'educació bàsica tindran una oferta adaptada a les condicions i necessitats dels adults.

Les administracions educatives vetllaran perquè tots els adults que tinguin el títol de Graduat Escolar puguin accedir a programes o centres docents que els ajudin a aconseguir la formació bàsica prevista per a l'educació secundària obligatòria.

Podrà impartir-se en centres docents ordinaris o específics. Aquests últims estaran oberts a l'entorn i disponibles per a les activitats d'animació sociocultural de la comunitat.

Les administracions educatives en les condicions que a l'efecte s'estableixin, organitzaran periòdicament proves perquè les persones majors de 18 anys puguin obtenir directament el títol de Graduat en Educació Secundària. En les dites proves es valoraran les capacitats generals pròpies de l'educació bàsica.

Podrà impartir-se en centres que imparteixin ensenyaments en règim ordinari o en centres específics degudament autoritzats per l'administració educativa competent.

Les administracions educatives en l'àmbit de les seves competències i d'acord amb les condicions bàsiques que estableixi el govern, organitzaran periòdicament proves perquè les persones majors de 18 anys puguin obtenir directament el títol de Graduat en Educació Secundària Obligatoria.

I.4. Ensenyaments postobligatoris

LOE. Capítol IX. Educació d'adults. Article 69. Ensenyaments postobligatoris.

Les administracions educatives promouran mesures tendents a oferir a totes les persones l'oportunitat d'accedir als ensenyaments de batxillerat o formació professional.

Correspon a les administracions educatives adoptar les mesures oportunes perquè els adults disposin d'una oferta específica d'aquests estudis organitzada d'acord amb les seves característiques.

LOGSE. TÍTOL TERCER. De l'educació d'adults. Article 53

Les administracions educatives promouran mesures tendents a oferir a tots els ciutadans l'oportunitat d'accedir als nivells o graus dels ensenyaments no obligatoris.

Els adults podran cursar el batxillerat i la formació professional específica als centres docents ordinaris sempre que tinguin la titulació requerida. No obstant això, podran disposar per als dits estudis d'una oferta específica i d'una organització adequada a les seves característiques.

Continua

| | |
|--|--|
| <p>Correspon a les administracions educatives organitzar l'oferta pública d'educació a distància a fi de donar una resposta adequada a la formació permanent dels adults. Aquesta oferta inclourà l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació.</p> <p>Les administracions educatives organitzaran en aquests nivells l'oferta pública d'ensenyament a distància, a fi d'atendre adequadament a la demanda de formació permanent dels adults.</p> | <p>Les administracions competents ampliaran l'oferta pública d'educació a distància, a fi de donar una resposta adequada a la formació permanent dels adults.</p> |
| <p>Les administracions educatives, en l'àmbit de les seves competències, organitzaran periòdicament proves per obtenir directament el títol de Batxiller, sempre que demostrin haver aconseguit els objectius.</p> <p>Les administracions educatives organitzaran proves d'acord amb les condicions bàsiques que estableixi el govern.</p> <p>Les administracions educatives organitzaran proves d'acord amb les condicions bàsiques que el govern estableixi, per obtenir els títols de la Formació Professional.</p> | <p>Les administracions educatives en les condicions que a l'efecte s'estableixin, organitzaran proves perquè els adults majors de 23 anys puguin obtenir directament els títols de formació professional en les condicions i en els casos que es determinin.</p> |
| <p>Les administracions educatives, en l'àmbit de les seves competències, organitzaran periòdicament proves per obtenir directament algun dels títols de formació professional, sempre que demostrin haver aconseguit els objectius. Per presentar-se a les proves per a l'obtenció del títol de Batxiller es requereix tenir 20 anys; 18 per al títol de Tècnic, 20 per al de Tècnic Superior o, si escau, 19 per a aquells que estiguin en possessió del títol de Tècnic.</p> <p>Les persones majors de 25 anys d'edat podran accedir directament a la Universitat, sense necessitar cap titulació, mitjançant la superació d'una prova específica.</p> <p>Els majors de 19 anys d'edat podran accedir directament als ensenyaments artístics superiors mitjançant la superació d'una prova específica, regulada i organitzada per les administracions educatives, que acrediti que l'aspirant posseeix la maduresa en relació amb els objectius del batxillerat i els coneixements, habilitats i aptituds necessaris per cursar amb aprofitament els corresponents ensenyaments.</p> | <p>Les persones majors de 25 anys d'edat podran ingressar directament a la Universitat, sense necessitat de cap titulació, mitjançant la superació d'una prova específica.</p> |

1.5. Professorat

| | |
|---|--|
| <p>LOE. Capítol IX. Educació d'adults. Article 99.</p> <p>Els professors d'ensenyaments d'adults que condueixin a l'obtenció d'un títol acadèmic o professional, hauran de tenir la titulació establerta amb caràcter general per impartir els respectius ensenyaments.</p> <p>Les administracions educatives facilitaràn a aquests professors una formació adequada per respondre a les característiques de les persones adultes.</p> | <p>LOGSE. TÍTOL TERCER. De l'educació d'adults</p> <p>Els professors que imparteixin ensenyaments que condueixin a l'obtenció d'un títol acadèmic o professional, hauran de tenir la titulació establerta amb caràcter general per impartir els dits ensenyaments.</p> <p>Les administracions educatives facilitaràn a aquests professors la formació didàctica necessària per respondre a les necessitats dels adults.</p> |
| <p>LOCE. TÍTOL III. De l'aprenentatge permanent: ensenyaments per a les Persones Adultes. Article 55. Professorat.</p> <p>Els professors que imparteixin ensenyaments d'adults que condueixin a l'obtenció d'un títol acadèmic o professional, hauran d'estar en possessió de la titulació establerta amb caràcter general per impartir els corresponents ensenyaments.</p> <p>Les administracions educatives facilitaràn a aquests professors la formació especialitzada necessària per respondre a les característiques dels adults.</p> | <p>LOGSE. TÍTOL TERCER. De l'educació d'adults</p> <p>Els professors que imparteixin ensenyaments que condueixin a l'obtenció d'un títol acadèmic o professional, hauran de tenir la titulació establerta amb caràcter general per impartir els dits ensenyaments.</p> <p>Les administracions educatives facilitaràn a aquests professors la formació didàctica necessària per respondre a les necessitats dels adults.</p> |

2. LLEI 4/2006, DE 30 DE MARÇ, D'EDUCACIÓ I FORMACIÓ PERMANENTS DE PERSONES ADULTES DE LES ILLES BALEARS (2006)

A les nostres illes es treballa en matèria d'educació d'adults des de finals dels anys setanta, sobretot a partir de l'adveniment de la democràcia. Només en l'última dècada del segle XX i els primers anys del segle XXI l'educació d'adults ha experimentat importants avanços, i s'ha donat un augment de l'oferta i de la pluralitat d'àmbits educatius, així com un creixent reconeixement social i polític de la seva importància. Això ha comportat la creació de nous centres d'educació d'adults, un increment del professorat que els atén, i, per descomptat, també un important augment de l'alumnat que es beneficia d'aquesta oferta educativa. La nostra llei d'educació d'adults⁶, que té per objecte regular, garantir i promocionar l'educació i la formació permanents de les persones adultes a la nostra comunitat autònoma, és molt recent, de l'any 2006, i, per tant, caldrà esperar el seu desenvolupament material als propers anys⁷. A continuació veurem aquells trets més significatius de la llei referits a l'educació reglada⁸.

2.1. Delimitació formal de l'educació d'adults

2.1.1. Concepte i objectius⁹

S'entén com a educació d'adults el conjunt d'actuacions i processos d'aprenentatge que, realitzats al llarg de tota la vida, tenen com a fi oferir als adults que han superat l'edat màxima d'escolarització obligatòria, un cop esgotades totes les possibilitats de permanència que permet la normativa vigent, l'accés a diferents programes formatius que els permetin ampliar les seves competències bàsiques, tècniques o professionals, i d'aquesta forma millorar les condicions d'inserció i de promoció laboral, l'accés als béns culturals i la capacitat per jutjar i participar críticament i activament en

⁶ Llei 4/2006 de 30 de març, d'educació i formació permanents de persones adultes de les Illes Balears. D'altra banda, cal dir que la nostra comunitat autònoma per al desenvolupament de l'educació d'adults fins aleshores s'havia regit, bàsicament, per la normativa estatal, si bé també havia desenvolupat una certa normativa pròpia que passam a ressenyar: Resolució de 12 de juliol de 2000, de la Direcció General d'Educació, Formació Professional i Innovació Educativa, per la qual es dona publicitat al Conveni de col·laboració entre el Ministeri d'Educació i Cultura i la Conselleria d'Educació i Cultura de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears en matèria d'ensenyament a distància; Ordre del conseller d'Educació i Cultura, de 31 de maig de 2001, per la qual es dicten normes per a la regulació i l'ordenació d'una prova lliure, perquè les persones majors de 18 anys puguin obtenir directament el títol de Graduat en Educació Secundària a les Illes Balears; Ordre del conseller d'Educació i Cultura de 19 de juliol de 2002, per la qual es regula l'ordenació i l'organització de l'educació secundària obligatòria i del batxillerat per a persones adultes, en la modalitat d'educació a distància a les Illes Balears; Ordre del conseller d'Educació i Cultura, de 21 d'octubre de 2002, per la qual es regula la composició, l'elecció i la renovació dels consells escolars dels centres d'educació de persones adultes de les Illes Balears; Ordre del conseller d'Educació i Cultura, de 22 de maig de 2003, per la qual es regula l'organització i el funcionament dels mòduls monogràfics; Resolució del director general de Planificació i Centres Educatius, de 23 de març de 2005, per la qual es fa la convocatòria i es dicten les normes per a la realització d'una prova lliure, perquè les persones majors de 18 anys puguin obtenir directament el títol de Graduat en Educació Secundària, a les Illes Balears; Resolució del conseller d'Educació i Cultura, de dia 17 de juny, per la qual s'aproven les instruccions per a l'organització i funcionament dels centres d'educació de persones adultes, i les instruccions per regular el desenvolupament dels programes de Garantia Social en centres educatius, per al curs 2005-2006; Instruccions de la direcció general de Planificació i Centres, de 17 de juny de 2005, referides als aspectes organitzatius i de funcionament dels ensenyaments d'educació secundària per a persones adultes en la modalitat d'educació a distància, per al curs 2005-2006.

⁷ En l'àmbit estatal, per exemple, moltes comunitats autònomes ja tenen la seva pròpia llei des de fa molts anys: Andalusia (1990), Catalunya (1991), Galícia (1992), València (1995); o més recentment, Castella - la Manxa, Castella i Lleó (2002) o Canàries (2003).

⁸ Per limitacions òbvies d'espai, no es pot fer una exposició més àmplia de la llei.

⁹ Articles 2 a 5.

la realitat social, cultural i econòmica¹⁰. Amb la finalitat de garantir el dret que totes les persones tenen a l'educació, es marquen com a principals objectius de l'educació d'adults:

- 1) Sensibilitzar l'opinió pública sobre el sentit i la necessitat de l'educació al llarg de la vida.
- 2) Garantir als adults la possibilitat d'adquirir i actualitzar, completar o ampliar una educació i formació de qualitat, fomentant la motivació i autonomia per l'aprenentatge permanent.
- 3) Promoure l'accés als distints nivells del sistema educatiu i potenciar les modalitats d'educació presencial i a distància.
- 4) Garantir el funcionament d'una xarxa de centres públics que asseguri l'accés: a) a la formació bàsica, possibilitant la seva gratuïtat, i prioritant les actuacions dirigides als col·lectius més desafavorits; i, b) a la formació professional específica orientada a la població activa, amb unes condicions adequades.
- 5) Desenvolupar una àmplia oferta formativa en funció de les necessitats i els interessos dels adults i establir un sistema públic de recursos que garanteixi l'oportunitat d'accedir als diferents nivells, graus i modalitats de l'ensenyament i a participar-hi.
- 6) Propiciar la igualtat d'oportunitats mitjançant l'educació i formació permanents i el desenvolupament de polítiques educatives actives contra la discriminació, l'exclusió i les diferents manifestacions de desigualtats socials, i afavorir el principi de ciutadania activa, la cohesió social i l'ocupació.
- 7) Facilitar i promoure el coneixement i l'ús de la llengua catalana i cultura pròpies i el respecte a les seves característiques naturals i històriques, sense perjudici de fomentar la tolerància i l'intercanvi amb altres cultures.
- 8) Fomentar l'ús de les noves tecnologies de la informació i la comunicació per al desenvolupament personal, social i econòmic, i com a mitjà per facilitar els ensenyaments no presencials, l'accés dels adults a la formació i la innovació en mètodes d'ensenyament-aprenentatge.
- 9) Promoure mecanismes efectius de reconeixement, validació, acreditació, certificació i registre dels coneixements o experiències adquirides mitjançant aprenentatges no formals i informals, establint mecanismes de coordinació i complementarietat entre els diferents ensenyaments.

¹⁰ Els principis orientadors de l'educació d'adults són: "1) La igualtat d'oportunitats en l'accés a un aprenentatge permanent eficaç i de qualitat, amb especial atenció a les persones i als col·lectius que, en funció de les seves circumstàncies, tinguin més dificultats per accedir-hi. 2) La concepció de l'educació com un procés permanent que s'estén al llarg de tota la vida. 3) La capacitat de transmetre valors que garanteixin la igualtat de drets entre els sexes, que contribueixin a superar qualsevol tipus de discriminació i exclusió, així com la pràctica de la tolerància, la solidaritat i la valoració de la diversitat cultural. 4) La cooperació i coordinació entre les institucions i entitats públiques i privades i les diferents administracions públiques per elaborar polítiques educatives, d'inserció laboral i desenvolupament comunitari que fomentin la cohesió social. 5) L'adaptació a les necessitats i demandes del individu, la societat i els canvis del món laboral. 6) La llibertat en l'elecció de diferents programes educatius i formatius, fomentant la conciliació de la vida familiar i les activitats laborals i socials. 7) La promoció de la llengua catalana i cultura pròpies de les Illes Balears. 8) L'ús de metodologies pedagògiques obertes i flexibles que permetin la màxima adaptació a les característiques socials, psicològiques i laborals de les persones adultes. 9) La gratuïtat dels ensenyaments que inclouen els ensenyaments inicials i l'educació secundària de les persones adultes, el perfeccionament de la formació inicial i de l'ensenyament secundari per a adults. 10) L'especial atenció en els dissenys curriculars als aspectes de convalidacions i a la inclusió de matèries optatives, amb la finalitat que es puguin valorar al màxim els coneixements i les habilitats dels quals ja disposen les persones adultes i facilitar la permeabilitat entre els diferents nivells educatius".

- 10) Fomentar i coordinar les actuacions públiques i privades en matèria de formació d'adults amb la voluntat de configurar un sistema d'educació permanent coherent i de qualitat.
- 11) Promoure l'aprenentatge i l'ús de les llengües estrangeres que, en el nostre context social i laboral, siguin més adients per a la participació en el marc de la Unió Europea.
- 12) Promoure una estructura modular de l'oferta formativa adreçada a adults per establir diferents opcions formatives.
- 13) Afavorir hàbits i actituds que permetin viure el temps d'oci de manera creativa i enriquidora.
- 14) Promoure la formació integral de les persones afavorint l'autoconeixement, la capacitat d'educar, de crear i d'aprofitar l'oci per al seu desenvolupament personal.
- 15) Fomentar el desenvolupament d'actituds de ciutadania activa, per a una participació crítica i responsable en la vida social, econòmica, política i cultural.
- 16) Garantir la utilització de metodologies pedagògiques obertes i flexibles que permetin la màxima adaptació dels ensenyaments a les característiques específiques dels adults.

2.1.2. Llengua, cultura i societat de les Illes Balears¹¹

Tenen la consideració d'actuacions prioritàries aquelles que condueixen a la promoció, la preservació i el desenvolupament de la llengua catalana i de la cultura pròpia, per la qual cosa: 1) es promourà que les entitats i els centres dedicats a activitats educatives per a adults desenvolupin iniciatives i ensenyaments relacionats amb la llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, la cultura, l'economia i la societat; 2) es promourà el coneixement de la nostra realitat lingüística i cultural; i, 3) es facilitarà, mitjançant diferents programes, el desenvolupament del sentit de ciutadania de les Illes, espanyola i europea entre la població adulta, amb la finalitat que pugui participar activament i en igualtat d'oportunitats en l'accés als seus serveis i béns, tant culturals i econòmics com socials.

2.1.3. Igualtat i desenvolupament comunitari¹²

La llei dedica un apartat especial a la igualtat i el desenvolupament comunitari. Així, respecte a la igualtat ens diu que:

- 1) Es promourà la igualtat d'oportunitats en l'accés a les activitats educatives i formatives per a les quals es reuneixin els requisits d'accés.
- 2) Es prioritzarà la promoció, la integració i la inserció laboral i social de les persones amb necessitats educatives especials i dels col·lectius en situació de desigualtat, discriminació, exclusió o marginació social i laboral.
- 3) Es garantirà que els adults amb discapacitat puguin accedir a itineraris que responguin a les seves necessitats.

¹¹ Article 6.

¹² Articles 7 i 8.

- 4) Es prioritzarà el desenvolupament de programes que facilitin la integració dels immigrants, en especial en allò que faci referència a l'aprenentatge de la llengua catalana i castellana, com també el coneixement dels trets bàsics de la nostra cultura.
- 5) Es prioritzarà el desenvolupament de programes que promoguin la participació sociocultural, l'educació intercultural i la superació de tot tipus de discriminacions.
- 6) Es garantirà que en els centres penitenciaris la població reclusa pugui tenir accés a l'educació i a la formació.

D'altra banda, respecte al desenvolupament comunitari assenyalava que:

- 1) Es promourà dins l'àmbit local actuacions vinculades a l'increment de les possibilitats d'aprenentatge i al desenvolupament integral de les comunitats en tots els seus àmbits.
- 2) Es garantirà la participació de la xarxa pública de centres d'educació d'adults, en l'aplicació de les polítiques de desenvolupament social, econòmic, cultural i educatiu en l'àmbit local.
- 3) Es promourà la realització de projectes de desenvolupament comunitari amb les institucions i entitats en l'àmbit insular i local, mitjançant la subscripció de convenis i altres instruments de col·laboració.

2.1.4. Adults: definició i accions prioritàries¹³

Es consideren adults totes les persones que han superat l'edat màxima de permanència als ensenyaments bàsics del sistema educatiu, que participin de manera voluntària en qualsevol dels programes o ensenyaments reconeguts. Podran, per causes molt excepcionals suficientment justificades, seguir aquests ensenyaments aquells alumnes que hagin superat l'edat d'escolarització obligatòria i no puguin assistir als centres educatius en règim ordinari. En particular, seran prioritàries les accions dirigides a: 1) les persones que no tenen assolits els coneixements mínims previs per poder cursar la formació ocupacional i la contínua; 2) les persones que no han obtingut el títol de Graduat en Educació Secundària; 3) les persones en situació d'atur o amb dificultats per a la seva inserció o reinserció laboral, així com aquelles que estiguin subjectes a processos de reconversió o requalificació laboral; 4) les persones o col·lectius necessitats d'una formació en les noves tecnologies i idiomes; i, 5) les persones o col·lectius amb dificultats d'accés a les activitats educatives i formatives, amb necessitats educatives especials, en situació de risc, exclusió o marginació, així com els immigrants i les minories culturals.

2.2. Tipus d'ensenyaments i programes d'actuació: caracterització

2.2.1. Ensenyaments formals, no formals i aprenentatge informal¹⁴

Els ensenyaments formals abracen tots els ensenyaments que condueixen a una titulació oficial no universitària. En especial, es facilitarà el desenvolupament de l'ensenyament bàsic, els batxillerats i

¹³ Article 9.

¹⁴ Articles 10 i 11.

els que condueixen a les diferents titulacions de formació professional específica, especialment, en aquest darrer cas, per a la població activa que necessiti accedir-hi. Els centres educatius autoritzats adequaran el desenvolupament d'aquests ensenyaments a les característiques dels adults i validaran les capacitats que es puguin adquirir, en relació a ells, mitjançant ensenyaments no formals o aprenentatge informal. Els ensenyaments no formals engloben tots els ensenyaments que no s'ajusten a les condicions que condueixen a una titulació oficial i s'orientaran, preferentment, a la preparació de proves lliures establertes per als adults i les proves d'accés a altres ensenyaments. Possibilitaran l'adquisició de les capacitats, habilitats i actituds que permeten millorar l'ocupacionalitat, l'adaptabilitat a la societat de la informació i del coneixement, la participació en els béns culturals, l'exercici de la ciutadania activa i l'aprenentatge permanent. A l'últim, l'aprenentatge informal és el realitzat de forma autònoma pels adults d'acord amb les seves necessitats i interessos, o l'adquirir mitjançant la pròpia experiència a diversos contextos socials i laborals, encara que de vegades sense un caràcter intencional¹⁵.

2.2.2. Formació per a l'ocupació¹⁶

Es garantirà la coordinació, mitjançant els departaments competents, entre totes les institucions i entitats públiques i privades vinculades a les polítiques d'ocupació. Aquesta coordinació es concretarà fins al nivell territorial de cada centre d'educació i formació d'adults. Per tal d'afavorir el correcte desenvolupament de la formació ocupacional:

- 1) Es promouran programes de formació laboral que afavoreixin l'orientació, la inserció, l'actualització i la promoció professional.
- 2) Es potenciarà una estreta coordinació del professorat, orientadors i tècnics a nivell territorial, amb la finalitat que la població mancada dels coneixements mínims de la formació bàsica pugui rebre l'orientació adient.
- 3) S'oferiran cursos el disseny dels quals es farà en funció dels projectes personals o professionals dels adults¹⁷.
- 4) Es promourà que la xarxa pública de centres d'educació d'adults desenvolupi accions de formació i ocupació, especialment les relacionades amb l'ocupació autònoma, la qualificació de desocupats i la inserció laboral de col·lectius desafavorits. També es promouran programes per tal

¹⁵ La Llei preveu l'establiment de procediments per reconèixer les capacitats adquirides pels adults mitjançant els ensenyaments no formals, l'aprenentatge informal i l'experiència social i laboral, en cas que la persona adulta requereixi la seva validació, com també la complementarietat i connexió amb els ensenyaments formals, per tal de facilitar als adults, especialment a la població activa, l'accés a l'aprenentatge i la titulació. Amb aquesta finalitat, s'implantaràn les mesures adients que assegurin la validesa dels procediments i les acreditacions atorgades.

¹⁶ Article 12.

¹⁷ El Consell Escolar de les Illes Balears, a l'Informe número 02/2005, sobre l'Avantprojecte de la Llei d'Educació i Formació Permanent de les Persones Adultes de les Illes Balears, recomanava la següent redacció: "Les conselleries competents en matèria d'educació, treball i formació, benestar social, salut i consum, oferiran cursos, el disseny dels quals es farà en funció dels projectes personals o professionals de les persones adultes, perquè tota la població que necessiti aquests coneixements previs els pugui aconseguir i així optimitzar".

d'augmentar l'ús de les noves tecnologies de la comunicació, preferentment en el cas de zones rurals i allunyades, per tal de posar al seu abast diferents ofertes educatives i culturals.

5) Es potenciarà que la població mancada dels continguts mínims de la formació bàsica pugui rebre l'orientació adient.

6) S'establiran els procediments per tal que els ensenyaments de l'àmbit de formació orientada a l'ocupació impartits en els centres d'educació d'adults, puguin ser validats amb vista als ensenyaments formals i als de formació professional ocupacional.

7) Es promourà que la xarxa pública de centres d'educació d'adults pugui establir convenis de col·laboració amb empreses i institucions, per a la formació bàsica i la formació professional dels treballadors, mitjançant sistemes d'ensenyaments parcials o complets, sigui pel sistema presencial o a distància. En aquests casos s'establiran els corresponents sistemes d'acreditació, que permetin el reconeixement de la formació que s'ha pogut adquirir mitjançant ensenyaments no formals, l'experiència o l'aprenentatge informal.

8) Amb la finalitat que els centres d'educació de persones adultes puguin complir amb les seves tasques de promoció dels sistemes d'acreditació establerts i l'establiment de metodologies didàctiques flexibles i personalitzades, s'assegurarà que disposin dels recursos adequats per realitzar la indispensable funció orientadora.

2.2.3. Programes d'actuació¹⁸

Els programes d'educació d'adults¹⁹ es podran realitzar, sempre d'acord amb les característiques del context i de les opcions dels participants, en les modalitats presencial i a distància, i podran tenir caràcter formal, no formal i d'aprenentatges informals. Els programes directament relacionats amb l'ensenyament reglat són els següents:

¹⁸ Articles 13 a 15. Les principals línies programàtiques d'actuació referides a l'ensenyament reglat són: "1) els ensenyaments formals, amb atenció especial a la formació bàsica orientada a garantir a tots els adults l'educació bàsica i alhora facilitar l'accés als diferents nivells i modalitats del sistema educatiu, com també que puguin assolir els continguts mínims previs a la formació ocupacional i la continuïtat; 2) la formació professional específica, orientada a la inserció laboral o a l'obtenció d'un títol o acreditació professional; 3) la formació orientada al desenvolupament professional, que faciliti la inserció, l'actualització i la promoció laboral i empresarial i la preparació per a l'exercici d'altres professions; 4) els ensenyaments no formals i els aprenentatges informals acreditables, especialment els relacionats amb l'accés, mitjançant proves, a ensenyaments formals o a titulacions oficials; 5) la formació cultural, orientada a conèixer la nostra realitat cultural i lingüística, en especial la llengua catalana, com també les diferents manifestacions que suposin una aportació de la creativitat al patrimoni universal; i, 6) la formació que faciliti l'accés a la universitat".

¹⁹ Les competències en matèria d'educació permanent corresponen al govern, mitjançant les conselleries competents i els organismes específics corresponents de la mateixa administració, que regularan l'ordenació, la programació, el desenvolupament i l'avaluació dels diferents programes formatius. En aquest sentit, la conselleria d'educació realitzarà l'ordenació curricular i acadèmica i la inspecció i l'avaluació dels programes formatius que condueixen a l'obtenció d'un títol acadèmic oficial i coordinarà l'ordenació curricular i acadèmica i la inspecció i l'avaluació dels programes formatius que suposin el reconeixement parcial d'una part de la formació que condueixi a l'obtenció d'un títol acadèmic oficial. El govern, a través de les conselleries competents i els organismes específics corresponents, podrà establir diplomes i disposar l'expedició de certificacions i/o acreditacions amb relació a les diferents accions formatives previstes. D'altra banda, les administracions locals i les dels consells insulars, sense perjudici de les competències pròpies del govern, podran elaborar i desenvolupar plans territorials per a l'educació permanent dels adults del seu àmbit territorial, seguint sempre les directrius dictades pels òrgans de coordinació general i assessorament. A tal efecte es creen: d'una banda, la Comissió d'Educació i Formació Permanent, amb l'objecte de coordinar i interrelacionar les actuacions que en aquesta matèria hagin de dur a terme les diferents conselleries; i, per l'altra, com a òrgan assessor, consultiu, de participació i cooperació entre les diferents administracions públiques i agents econòmics i socials més representatius implicats en l'educació i formació permanents dels adults, es crea el Consell de l'Educació i Formació Permanent de Persones Adultes. Per saber específicament quines són les funcions d'aquests nous òrgans, vegeu els articles 18 i 19 de la Llei.

- 1) Programes d'ensenyament per adquirir, actualitzar, completar o ampliar l'educació bàsica i per facilitar l'obtenció de titulacions que possibilitin l'accés al món laboral i als diferents nivells educatius: a) destinats a l'educació secundària no obligatòria; b) dedicats a la formació professional específica de grau mitjà i superior; i, c) que facilitin l'accés als ensenyaments propis de l'educació postobligatòria, l'accés a la universitat, i l'obtenció de titulacions i acreditacions que possibilitin l'accés al món laboral²⁰. A més, la formació bàsica i els batxillerats estaran dissenyats de manera que, realitzant part dels seus mòduls, també serveixin per preparar les proves d'accés a cicles formatius de grau mitjà, superior i a la universitat.
- 2) Programes destinats als Batxillerats i a la Formació Professional. Aquests programes comptaran amb una oferta específica i organitzada d'acord amb les característiques dels adults.
- 3) Formació adreçada a l'accés a la universitat de persones majors de 25 anys, a partir de matèries comunes i optatives.
- 4) Formació adreçada a l'accés a cicles formatius de grau mitjà i de grau superior.
- 5) Programes de formació ocupacional i contínua que facilitin la inserció, l'actualització, la promoció laboral o l'adaptabilitat als canvis del sistema productiu.
- 6) Programes per promoure el coneixement de la llengua catalana i la cultura pròpia en tots els seus aspectes.

2.3. Centres, personal docent i modalitat no presencial

2.3.1. Classes de centres i ensenyaments²¹

Els centres d'adults en els quals es desenvoluparan els programes d'educació d'adults, es classifiquen de la següent manera:

- 1) Centres específics d'educació d'adults: són els que estan exclusivament o prioritàriament destinats al desenvolupament dels programes formatius.
- 2) Centres públics específics d'educació d'adults: són els de titularitat del govern, dels consells insulars, entitats locals i altres institucions públiques.
- 3) Centres privats específics d'educació d'adults: són els de titularitat de persones físiques o jurídiques privades.

²⁰ El Consell Escolar de les Illes Balears, a l'esmentat Informe número 02/2005, recomanava afegir el següent text: "Les persones majors de 25 anys comptaran amb una oferta de formació bàsica a partir de matèries comunes i optatives. Per a aquestes persones les matèries optatives podran comprendre fins al 50 % de la durada d'aquest tipus de formació".

²¹ Article 20 a 23.

L'organització i la metodologia dels ensenyaments es basaran en l'autoaprenentatge de forma progressiva, en funció de les seves experiències, del seu temps lliure disponible per a la formació i de les seves necessitats i interessos. Els programes d'ensenyament que permetin adquirir i actualitzar l'educació bàsica d'adults s'impartiran exclusivament en centres i amb actuacions específics per a l'educació d'adults²². Els programes que facilitin l'obtenció de titulacions dels ensenyaments bàsics, de batxillerat i formació professional específica s'impartiran en centres específics i en centres ordinaris, tots ells amb la prèvia autorització de l'administració educativa²³. La impartició en centres ordinaris permetrà la continuïtat i la renovació de les experiències ja autoritzades i, en cas que disposin d'instal·lacions de formació professional que pel seu cost no es puguin duplicar en un territori determinat, possibilitarà la seva participació com a actuacions de la xarxa de centres públics. Els centres d'educació d'adults també podran impartir els programes d'ensenyaments no formals i informals prevists a la llei²⁴.

2.3.2. Personal docent i formació del professorat²⁵

El personal formador que participi en l'educació d'adults ha de posseir la titulació o capacitat adient als ensenyaments que imparteixi i als requisits establerts. En particular, el professorat que imparteixi ensenyaments que condueixin a titulacions acadèmiques o professionals, han d'estar en possessió de les titulacions i els requisits establerts per la legislació estatal vigent per impartir aquests ensenyaments. D'altra banda, es facilitarà el desenvolupament de plans de formació adreçats al personal docent que els permetin adaptar, actualitzar i mantenir la seva qualificació professional. Els esmentats plans tendran present la singularitat i especificitat de l'educació d'adults i han de preveure la formació inicial i la contínua, presencial i a distància²⁶.

Els centres d'educació d'adults han de tenir la plantilla de professors, orientadors i agents de desenvolupament local que es determini, que, en tot cas, ha de serà suficient per portar a terme els programes educatius i exercir la funció tutorial individualitzada, tot comptant amb els especialistes necessaris per tal d'atendre adequadament les persones o els col·lectius amb dificultats d'accés a les activitats educatives i formatives, amb necessitats especials, en situació de risc, exclusió o marginació, així com els emigrants i les minories culturals²⁷. També hi pot haver personal que no pertanyi a la plantilla del centre, contractat a través de convenis amb institucions o entitats privades per a col·laborar i cooperar en la impartició de programes formatius específics.

²² El Consell Escolar de les Illes Balears, a l'esmentat Informe número 02/2005, recomanava la següent redacció: "Els programes d'ensenyament que permetin adquirir i actualitzar l'educació bàsica de persones adultes en els nivells d'alfabetització i consolidació, s'impartiran exclusivament en centres i amb actuacions específiques per a l'educació d'adults".

²³ El Consell Escolar de les Illes Balears, a l'esmentat Informe número 02/2005, recomanava la següent redacció: "Els programes que facilitin l'obtenció de titulacions dels ensenyaments bàsics, de batxillerat i formació professional específica s'impartiran preferentment en centres específics i, excepcionalment, en centres ordinaris, tots ells amb la prèvia autorització de l'administració educativa".

²⁴ Els ensenyaments no formals i informals i el reconeixement de l'experiència social i laboral donaran crèdits per a la formació bàsica, els batxillerats i la formació professional específica en les condicions que la Conselleria d'Educació estableixi.

²⁵ Articles 24 i 25.

²⁶ El Consell Escolar de les Illes Balears, a l'esmentat Informe número 02/2005, recomanava la següent redacció: "Per impartir docència a centres d'Educació i Formació de Persones Adultes serà requisit necessari comptar amb una formació inicial específica adequada i mantenir una actualització permanent. Per això, l'Administració Educativa elaborarà un Pla de Formació per al professorat d'aquest àmbit, amb caràcter obligatori per al professorat estable. En tot cas, tot el professorat participarà a activitats de formació, que contemplaran la formació inicial i la contínua, la presencial i la a distància, i es desenvoluparan en horari i condicions favorables a aquest".

²⁷ El Consell Escolar de les Illes Balears, a l'esmentat Informe número 02/2005, recomanava la següent redacció: "Els centres d'educació d'adults del Govern de la comunitat autònoma comptaran amb la plantilla que es determini i que permeti l'organització de tutores personalitzades".

2.3.3. Educació i formació no presencial²⁸

Es prestarà especial atenció al desenvolupament de l'educació d'adults en la modalitat no presencial, per tal d'evitar que la llunyania geogràfica, la insularitat o les diverses circumstàncies personals, socials i laborals dificultin la igualtat d'oportunitats en l'accés a la formació. Conseqüentment, es potenciarà que els centres públics desenvolupin programes d'educació i formació no presencial i s'afavorirà l'actuació de centres especialitzats. En el compliment d'aquest objectiu es potenciarà la intervenció dels serveis que tinguin responsabilitat en la implantació de les tecnologies de la informació i la comunicació a les nostres illes. També es fomentarà una oferta d'educació i formació en la modalitat no presencial, adaptada a les característiques i els interessos dels adults i encaminada a facilitar l'accés als ensenyaments no universitaris i als no formals²⁹. D'altra banda, s'elaboraran plans, en els quals es podrà tenir present la col·laboració social, que permetran la dotació de mitjans econòmics, humans i tècnics necessaris per al desenvolupament d'aquests ensenyaments a través dels centres autoritzats. Aquests hauran de facilitar l'adquisició de les capacitats bàsiques i d'autoaprenentatge que afavoreixin l'aprenentatge permanent, com també la generalització i l'ús educatiu de les noves tecnologies de la informació i la comunicació.

Com ja hem dit, a les nostres illes es fa feina en educació d'adults des de fa molts anys, i en el següent apartat intentarem donar una visió estadística de l'evolució que ha tingut en el període 2000-2006.

3. EVOLUCIÓ DE L'EDUCACIÓ D'ADULTS A LES NOSTRES ILLES: APROXIMACIÓ ESTADÍSTICA

Les dades que presentarem es refereixen a l'educació escolar pública, és a dir, la directament dependent de la Conselleria d'Educació. S'hi inclouen: 1) els ensenyaments que condueixen a una titulació oficial no universitària (ensenyament bàsic, batxillerat i formació professional específica); 2) els ensenyaments que s'orienten a la preparació de proves lliures establertes per als adults i les proves d'accés a altres ensenyaments; i, 3) els ensenyaments de la llengua castellana per a immigrants i els de la llengua catalana adreçada tant als immigrants com a la preparació de les proves de la Conselleria d'Educació (Reciclatge de la Junta Avaluadora de Català).

3.1. Centres educatius³⁰

Actualment cal distingir els centres específics d'educació d'adults (CEPA) i els instituts d'educació secundària que imparteixen educació d'adults (IES). El curs 2005-2006 hi havia un total de 21 centres, 13 CEPA³¹ i 8 IES, distribuïts geogràficament de la següent manera:

²⁸ Article 26.

²⁹ Els ensenyaments d'idiomes, en la modalitat a distància, s'impartiran, preferentment, a les escoles oficials d'idiomes; excepcionalment podran autoritzar-se en centres específics d'educació d'adults.

³⁰ Respecte als centres d'adults disposem de dades referides al període 2000-2006, diversificada per illes.

- CEPA: CEPA Alcúdia (Mallorca), CEPA Mancomunitat des Raiguer (Mallorca), CEPA Calvià (Mallorca), CEPA Francesc de Borja Moll (Mallorca), CEPA Llevant (Mallorca), CEPA Lluçmajor (Mallorca), CEPA Camp Rodó (Mallorca), CEPA La Balanguera (Mallorca), CEPA Son Canals (Mallorca), CEPA Mancomunitat des Pla de Mallorca (Mallorca), CEPA Ciutadella (Menorca), CEPA Joan Mir i Mir (Menorca) i CEPA Pitiüses (Eivissa)³².
- IES: IES Antoni Maura (Mallorca), IES Aurora Picornell (Mallorca), IES Damià Huguet (Mallorca), IES Mossèn Alcover (Mallorca), IES Llorenç Garcies i Font (Mallorca), IES Ramon Llull (Mallorca), IES Santa Maria d'Eivissa (Eivissa) i IES Joan Ramis i Ramis (Menorca).

Els ensenyaments que s'imparteixen en aquests centres són els següents³³:

- *Ensenyaments inicials d'educació bàsica* (alfabetització i consolidació). Es dirigeixen, fonamentalment, als adults que no dominen les tècniques instrumentals elementals.
- *Educació secundària per a persones adultes* (presencial i distància). Poden ser cursats per adults majors de 18 anys o que compleixin aquesta edat dins l'any natural en què efectuin la seva matrícula, sempre que acreditin determinats requisits acadèmics o superin una valoració inicial. A més a més, els poden cursar en la modalitat a distància aquelles persones, majors de 16 anys i menors de 18, que, a causa de circumstàncies excepcionals, no puguin seguir-les en règim presencial.
- *Batxillerat per a persones adultes (distància i nocturn)*. Poden ser cursats, als centres ordinaris, per adults sempre que tinguin el títol de Graduat en Educació Secundària. A més també s'organitzen proves perquè els adults majors de 23 anys puguin obtenir el Títol de Batxiller. També es disposa d'una oferta ampliada en la modalitat a distància i en règim nocturn, a la qual es poden incorporar els adults majors de 18 anys i els majors de 16 que acreditin trobar-se en determinades situacions que els impedeixin seguir els estudis en el règim ordinari.
- *Cicles formatius de graus mitjà i superior* (presencial i nocturn); i *Altres ensenyaments de formació professional* (ensenyaments tecnicoprofessionals en aules taller, certificats de professionalitat i inserció laboral). Els ensenyaments tecnicoprofessionals en aules taller tenen com a finalitat millorar la formació i qualificació professional de totes les persones treballadores o en situació de desocupació. La Formació Professional Específica té com a finalitat la preparació dels alumnes per a l'activitat en un camp professional concret. Les persones adultes poden cursar la Formació Professional Específica als centres docents ordinaris sempre que tinguin la titulació requerida. Així mateix, s'estableix una oferta educativa en la modalitat a distància en els centres autoritzats per impartir aquests ensenyaments.
- *Preparació Graduat Educació Secundària*. La normativa vigent regula l'obtenció del títol de Graduat en Educació Secundària mitjançant la superació d'una prova per a majors de 18 anys es valoren les capacitats generals pròpies de l'Educació Bàsica per a adults.

³¹ A més, també s'ha de tenir present l'existència d'aules d'educació permanent d'adults que funcionen integrades en centres d'educació d'adults i que, per tant, es comptabilitzen com a unitats estructurals dels respectius CEPA. Així, el curs 2005-2006 hi havia 7 aules: Aula Andratx (Mallorca), Aula Artà (Mallorca), Aula Felanitx (Mallorca), Aula Son Servera (Mallorca), Aula Ferreries (Menorca), Aula Sant Antoni (Eivissa) i Aula Santa Eulàlia (Eivissa).

³² L'any 2005 es crea el CEPA Centre Penitenciari (Decret 102/2005, del dia 7 d'octubre, BOIB número 157, del dia 20 d'octubre de 2005), que es posa en funcionament el curs 2005-2006. El CEPA Centre Penitenciari té una extensió a Eivissa. Cal dir que aquest centre d'adults havia funcionat fins aleshores com a aula d'educació permanent d'adults integrada en el CEPA Camp Rodó. El curs 2005-2006 hi participaren 74 alumnes als Ensenyaments Inicials i 70 a l'educació secundària.

³³ No necessàriament s'imparteixen tots aquests ensenyaments a tots els centres. L'oferta més extesa als CEPA és: Ensenyaments inicials d'educació bàsica, Educació secundària presencial, Preparació proves majors de 25 anys, Castellà per a immigrants, Català, Preparació accés cicles formatius. Per la seva banda, l'oferta més extesa als IES és: Batxillerat (distància i nocturn) i Educació secundària per a adults (presencial i distància). D'altra banda, cal dir que si bé els centres d'adults també ofereixen idiomes estrangers, en aquest treball no es compten com a estudis escolars, pel fet de considerar-los més propis de l'Escola Oficial d'Idiomes.

- *Preparació proves majors de 25 anys* (accés UIB). La normativa vigent també estableix que les persones adultes majors de 25 anys puguin ingressar a la UIB sense necessitat de cap titulació, sempre que superin una prova específica organitzada per la mateixa UIB; els continguts concrets per a cada convocatòria també els estableix la UIB.
- *Preparació accés cicles formatius* (grau mitjà i grau superior)³⁴. La normativa vigent també estableix per a la Formació Professional Específica un mecanisme que permet l'accés als adults que no compleixen els requisits acadèmics, després de la superació d'una prova específica.
- *Llengua castellana per a immigrants*. Ensenyaments adreçats als immigrants i que s'estructuren en dos nivells: el primer nivell s'adreça a aquells adults que no tenen cap competència lingüística en castellà i que necessiten les eines bàsiques de comunicació; el segon nivell permet perfeccionar l'ús de la llengua.

Llengua catalana. Preparació per a les proves de Català de la Conselleria d'Educació i Cultura (Reciclatge). També, de manera específica, s'ofereix català per a immigrants.

Una visió global de l'evolució dels centres d'adults al llarg del període 2000-2006 la podem observar a continuació (Quadre 1)³⁵:

| QUADRE 1. EVOLUCIÓ CENTRES 2000-2005 | | | |
|--------------------------------------|--|---|--|
| CURS | CEPA | IES | TOTAL |
| 2000-2001 | 13 (MA:10, ME:2; EI:1)* | 3 (MA:2, ME:0; EI:1) | 16 (MA:12, ME:2; EI:2) |
| % | 81,25% (MA:62,50%; MEN:12,50%; EI:6,25%) | 18,75% (MA:12,50%, MEN:0%; EI:6,25%) | 100% (MA:75%, MEN:12,50%; EI:12,50%) |
| 2001-2002 | 13 (MA:10, ME:2; EI:1) | 3 (MA:2, ME:0; EI:1) | 16 (MA:12, ME:2; EI:2) |
| % | 81,25% (MA:62,50%; MEN:12,50%; EI:6,25%) | 18,75% (MA:12,50%, MEN:0%; EI:6,25%) | 100% (MA:75%, MEN:12,50%; EI:12,50%) |
| 2002-2003 | 13 (MA:10, ME:2; EI:1) | 4 (MA:2, ME:1; EI:1) | 17 (MA:12, ME:3; EI:2) |

Continua

³⁴ El Decret 33/2001, de 23 de febrer, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de formació professional específica a les Illes Balears (BOIB núm. 28, de 3 de març), especifica: 1) que la Conselleria afavorirà les actuacions que facilitin la preparació de proves per a l'accés de persones adultes a cicles formatius; 2) els centres educatius per a persones adultes podran oferir ensenyaments de formació professional específica, d'acord amb les particularitats de l'alumnat i amb la normativa que regula aquests ensenyaments; i, 3) en cas que l'acció formativa es realitzi en la modalitat d'educació a distància, el tractament metodològic s'adaptarà a les peculiars característiques d'aquesta modalitat i, en especial, a la formació de les persones adultes. D'altra banda, la Resolució del conseller d'Educació i Cultura de 14 de maig de 2001, per la qual es regula l'admissió i el procediment de matrícula, pel torn d'accés amb requisits acadèmics, de l'alumnat en els cicles formatius de grau superior de formació professional específica que s'imparteixen en la modalitat d'ensenyaments presencials en els centres educatius de les Illes Balears (BOIB núm. 82 de 9 de juliol), especifica que: 1) el percentatge de reserva de places per a alumnes que hi accedeixen a través del torn d'accés mitjançant prova és, amb caràcter general, el 20% del total de les places que s'ofereixen en un cicle; 2) en els cicles formatius que s'imparteixen en centres per a persones adultes el percentatge de reserva de plaça per a les persones adultes que hi accedeixen pel torn d'accés mitjançant prova és del 40% de les places que s'ofereixen.

³⁵ Totes les taules i els gràfics que es presenten al treball son d'elaboració pròpia a partir de les dades subministrades per la Conselleria d'Educació del Govern de les Illes Balears (Direcció General de Planificació i Centres Educatius) i pel Ministeri d'Educació (<http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=311&area=estadisticas>).

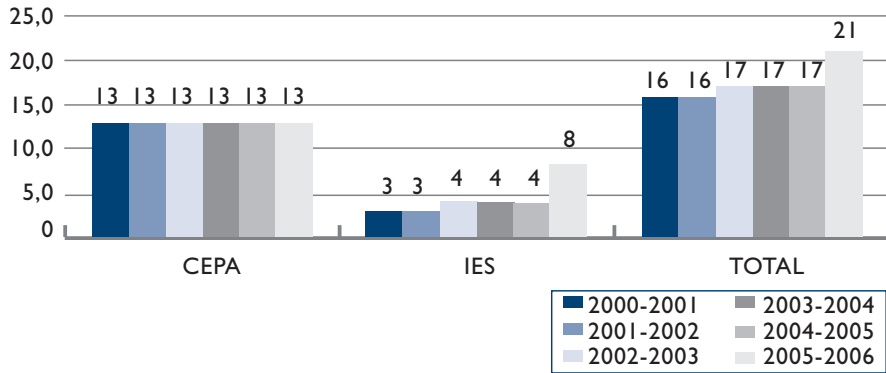
| CURS | CEPA | IES | TOTAL |
|------------|--|---|---|
| % | 76,50% (MA:58,80%; MEN:11,80%; EI:5,90%) | 23,50% (MA:11,80%, MEN:5,85%; EI:5,85%) | 100% (MA:70,60%, MEN:17,65%; EI:11,75%) |
| 2003-2004 | 13 (MA:10, ME:2; EI:1) | 4 (MA:2, ME:1; EI:1) | 17 (MA:12, ME:3; EI:2) |
| % | 76,50% (MA:58,80%; MEN:11,80%; EI:5,90%) | 23,50% (MA:11,80%, MEN:5,85%; EI:5,85%) | 100% (MA:70,60%, MEN:17,65%; EI:11,75%) |
| 2004-2005 | 13 (MA:10, ME:2; EI:1) | 4 (MA:2, ME:1; EI:1) | 17 (MA:12, ME:3; EI:2) |
| % | 76,50% (MA:58,80%; MEN:11,80%; EI:5,90%) | 23,50% (MA:11,80%, MEN:5,85%; EI:5,85%) | 100% (MA:70,60%, MEN:17,65%; EI:11,75%) |
| 2005-2006 | 13 (MA:10, ME:2; EI:1) | 8 (MA:6, ME:1; EI:1) | 21 (MA:16, ME:3; EI:2) |
| % | 61,90% (MA:47,60%; MEN:9,50%; EI:4,80%) | 38,10% (MA:28,50%; MEN:4,80%; EI:4,80%) | 100% (MA:76,10%; MEN:14,30%; EI:9,60%) |
| % Variació | 0% (MA:0%, MEN:0%; EI:0%) | 166,66% (MA:200%, MEN:100% EI:0%) | 31,25% (MA:33,33%, MEN:50%; EI:0%) |

*Centres de Mallorca (MA), Menorca (ME) i Eivissa (EI).

Els CEPA es creen l'any 1999 i comencen a impartir ensenyaments segons la nova estructura i ordenació de la LOGSE el curs 1999-2000³⁶. La seva evolució ha estat la següent (Gràfic 1): el curs 2000-2001 hi havia 16 centres, que han passat als 21 del curs 2005-2006. Aquesta evolució, desglossada per tipus de centres, ha estat la següent: pel que fa als CEPA, el curs 2000-2001 hi havia 13 centres, xifra aquesta que no ha sofert cap mena de variació a dia d'avui; pel que fa als IES que imparteixen educació d'adults, el curs 2000-2001 eren 3, el curs 2002-2003 se n'hi afegí 1 més, i el curs 2005-2006 se n'hi afegiren 4 més, amb la qual cosa el curs 2005-2006 n'hi havia un total de 8. La distribució dels CEPA per illes no ha experimentat cap mena de variació des del curs 2000-2001: 10 a Mallorca, 2 a Menorca i 1 a Eivissa. Respecte als IES, l'any 2000-2001 n'hi havia 2 a Mallorca, 0 a Menorca i 1 a Eivissa; el curs 2002-2003 se n'hi afegí 1 a Menorca, i el curs 2005-2006 se n'hi afegiren 4 a Mallorca, amb la qual cosa el curs 2005-2006 n'hi havia un total de 6 a Mallorca, 1 a Menorca i 1 a Eivissa. Globalment podem dir que Mallorca és l'illa que més es beneficia de l'oferta educativa de centres d'educació d'adults, tant a nivell de centres CEPA com d'IES.

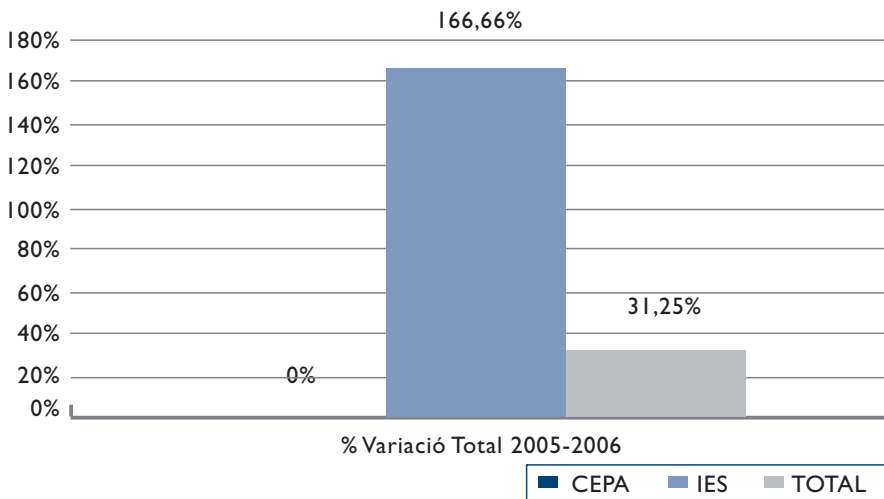
³⁶ El Decret 58/1999, de 28 de maig 1999, suprimirà les aules d'educació permanent de persones adultes que es regien per la Llei General d'Educació de 1970 i crearà els actuals CEPA, els quals entraran en funcionament el curs 1999-2000 a partir de l'Ordre del conseller d'Educació, Cultura i Esports, de dia 14 de juny, per la qual s'autoritzen distints centres docents públics d'educació de persones adultes a impartir els ensenyaments que condueixen a l'obtenció del títol de Graduat en Educació Secundària. D'altra banda, l'Ordre ministerial de 7 de juliol de 1994 regularà la implantació anticipada dels ensenyaments de l'educació secundària per a les persones adultes (BOE de 30 de juliol de 1994). A l'últim, el curs 1999-2000 hi havia 5 CEPA i 1 IES.

GRÀFIC 1. EVOLUCIÓ CENTRES 2000-2006



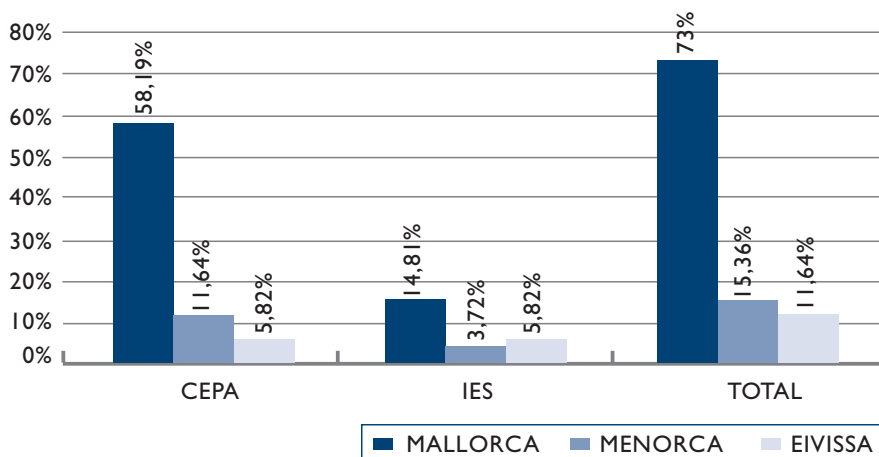
Com podem veure, la variació percentual del total de centres d'adults (Gràfic 2) el curs 2005-2006 respecte al curs 2000-2001 (base 100) és del 31,25%, a causa de l'increment del 166,66% que experimenten els IES, com a conseqüència, fonamentalment, dels 4 nous instituts que s'hi afegeixen el 2005-2006. Si aquestes dades es transfereixen a nivell de les Illes: Mallorca presenta una variació global total del 33,33%, Menorca del 50%, mentre que Eivissa no experimenta cap mena de variació. La variació que experimenten els IES per illes seria la següent: Mallorca 200%, Menorca 100% i Eivissa 0%. Aquest increment en els IES serà una conseqüència directa de tenir, sobretot a Mallorca, una població adulta en disposició de cursar estudis corresponents a l'educació bàsica obligatòria i postobligatòria, la qual cosa provocà que l'any 2002 es regulàs l'ordenació i l'organització de l'educació secundària obligatòria i del batxillerat per a adults en la modalitat a distància.

GRÀFIC 2. VARIACIÓ CENTRES 2005-2006 RESPECTE 2000-2001



Tot i l'important augment dels IES el curs 2005-2006, el pes específic dels centres al llarg del període de 2000-2006 recau sobre els CEPA, amb una mitjana de centres del 75,65%, mentre que els IES suposen sols una mitjana del 24,35%. L'explicació la podem trobar en el fet que en aquest període de temps la prioritat ha estat facilitar que les persones adultes de les Illes Balears disposassin d'un sistema formatiu per poder completar la seva educació bàsica, des de l'alfabetització fins a l'obtenció del Graduat en Educació Secundària, titulació bàsica de l'actual sistema educatiu. Sols quan aquesta educació bàsica s'hagi consolidat, l'oferta d'Educació Secundària Postobligatòria anirà creixent, i, consegüentment, tal com hem pogut observar l'any 2005-2006, el nombre d'instituts també anirà creixent per donar una resposta adequada a la nova demanda. Els anteriors càlculs es reparteixen per illes de la següent manera (Gràfic 3): pel que fa als CEPA, Mallorca assumeix el 58,19%, Menorca el 11,64% i Eivissa el 5,82%; mentre que en els IES, Mallorca suposa el 14,81%, Menorca el 3,72% i Eivissa el 5,82%. Com veiem, en la computació final Mallorca suposa un 73%, Menorca un 15,36% i Eivissa un 11,64%.

GRÀFIC 3. PERCENTATGE CENTRES PER ILLES 2000-2006



3.2. Professorat³⁷

En el professorat que imparteix ensenyaments per a adults cal distingir: d'una banda, els professors que pertanyen al cos de mestres i professors que pertanyen al cos de professors d'ensenyament

³⁷ Respecte al professorat d'adults, disposem de dades referides al període 2000-2006, diversificades per tipus de centres. Comptabilitzant, únicament i exclusivament, el professorat dependent de la Conselleria d'Educació. No s'hi inclou, per tant, altre professorat que imparteix classes mitjançant diferents convenis (per exemple, entre ajuntaments i la Conselleria). Les dades que presentem en aquest apartat són estimacions elaborades a partir de les dades absolutes de professorat aportades per la Conselleria d'Educació del Govern de les Illes Balears i pel Ministeri d'Educació, i la pertinent revisió de les resolucions del conseller d'Educació i Cultura, corresponents al període 2000-2006, sobre les plantilles del cos de mestres dels centres públics d'educació de persones adultes, dels que imparteixen el primer cicle d'educació secundària obligatòria, així com les que fan referència a les plantilles dels cossos de professors d'ensenyament secundari i de professors tècnics de formació professional. Així, el procediment seguit per elaborar el Quadre 2 ha estat el següent: les dades (absolutes) que apareixen en la columna *Total* provenen de la Conselleria d'Educació i del Ministeri d'Educació. Les dades que apareixen a les columnes *CEPA*, provenen de la revisió de les corresponents resolucions del conseller d'Educació i Cultura, on apareixen les plantilles orgàniques. Les dades que apareixen a la columna *IES* són el resultat de restar al valor de la columna *Total* els valors de la columna *CEPA*. D'altra banda, cal dir que el professorat *CEPA* es dedica exclusivament a l'educació d'adults, mentre que el professorat *IES* ho compagina amb altres ensenyaments.

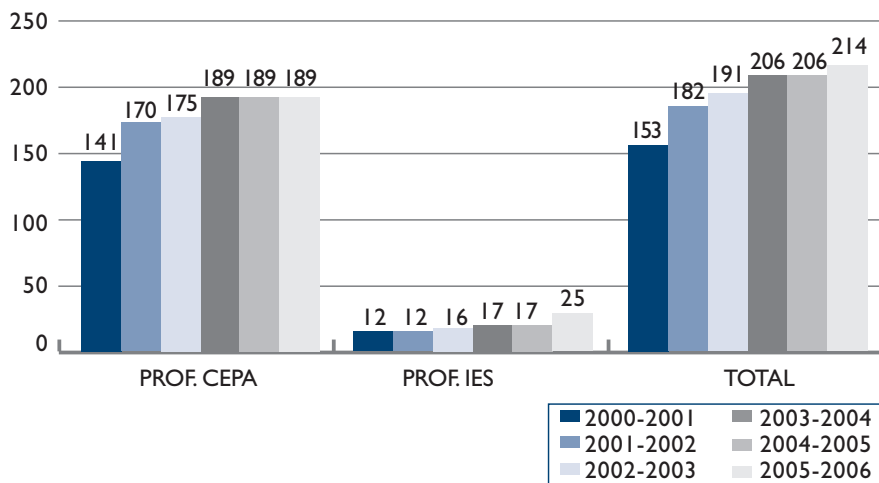
secundari i que estan, ambdós, destinats a centres específics d'educació d'adults (columna CEPA); i, d'altra banda, la resta de professorat, destinat a instituts d'educació secundària (columna IES).

Una visió global de l'evolució dels professorat d'adults al llarg del període 2000-2006 la podem observar a continuació (Quadre 2):

| QUADRE 2. EVOLUCIÓ PROFESSORAT PER CENTRES 2000-2006 | | | |
|---|--------|---------|--------|
| Curs | CEPA | IES | Total |
| 2000-2001 | 141 | 12 | 153 |
| % | 92,16% | 7,84% | 100% |
| 2001-2002 | 170 | 12 | 182 |
| % | 93,40% | 6,60% | 100% |
| 2002-2003 | 175 | 16 | 191 |
| % | 91,62% | 8,38% | 100% |
| 2003-2004 | 189 | 17 | 206 |
| % | 91,75% | 8,25% | 100% |
| 2004-2005 | 189 | 17 | 206 |
| % | 91,75% | 8,25% | 100% |
| 2005-2006 | 189 | 25 | 214 |
| % | 88,32% | 11,68% | 100% |
| % Variació | 34,04% | 108,33% | 39,87% |

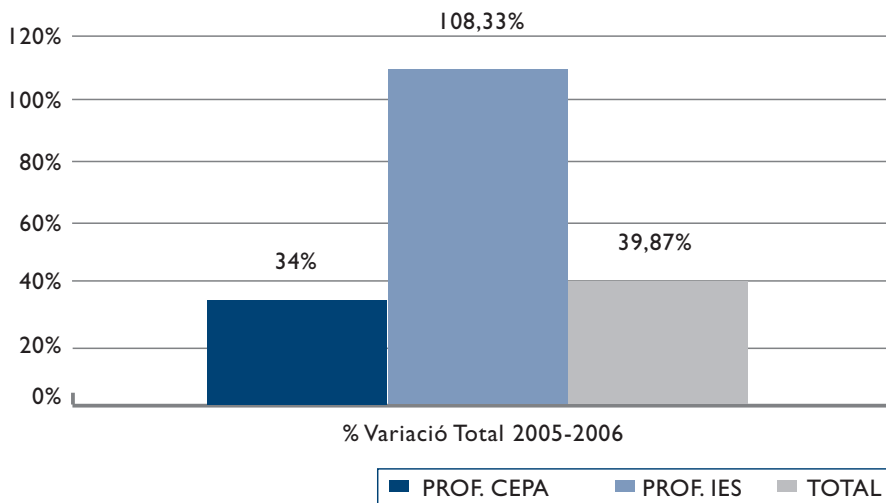
El primer que es pot constatar (Gràfic 4) és un progressiu i moderat augment del professorat total, ja que hem passat dels 153 professors que hi havia el curs 2000-2001 als 214 del curs 2005-2006, cosa que significa un increment de 61 professors. Aquest increment d'un curs a l'altre és irregular: el 2001-2002, 29 professors (CEPA, 29 professors/IES, 0 professors); el 2002-2003, 9 professors (CEPA, 5 professors/IES, 4 professors); el 2003-2004, 15 professors (CEPA, 14 professors/IES, 1 professors); el 2004-2005, 0 professors (CEPA, 0 professors/IES, 0 professors); i, el 2005-2006, 8 professors (CEPA, 0 professors/IES, 8 professors). Així, el curs 2000-2001 hi havia 153 professors (CEPA, 141 professors/IES, 12 professors), el curs 2001-2002 n'hi havia 182 (CEPA, 170 professors/IES, 12 professors), el curs 2002-2003 n'hi havia 191 (CEPA, 175 professors/IES, 16 professors), el curs 2003-2004 n'hi havia 206 (CEPA, 189 professors/IES, 17 professors), el curs 2004-2005 n'hi havia 206 (CEPA, 189 professors/IES, 17 professors), i el curs 2005-2006 n'hi havia 214 (CEPA, 189 professors/IES, 25 professors). Com es pot veure, el major nombre de professionals es concentren en els centres CEPA, cosa lògica si pensam que ofereixen un major nombre d'ensenyaments als adults, a més de ser més centres els que es dediquen a impartir-los.

GRÀFIC 4. EVOLUCIÓ DEL PROFESSORAT PER TIPUS DE CENTRE 2000-2006



La variació percentual del total (Gràfic 5) de professorat d'adults el curs 2005-2006 respecte a 2000-2001 (base 100) és del 39,87%. Aquest creixement percentual per tipologia de centre és del 34,04% per al professorat de CEPA i del 108,33% per a la resta de professorat englobat a IES. La variació percentual ens diu que al llarg del període 2000-2006 s'ha donat un moderat però relativament constant increment del nombre de professors en ambdós tipus de centre. La variació més significativa es produeix el curs 2001-2002, perquè serà el curs en què els centres d'adults CEPA comencen a desenvolupar de forma més intensiva la seva feina en aplicació del calendari previst en la nova ordenació del sistema educatiu, així com de l'adaptació de l'educació secundària a les necessitats i els interessos de les persones adultes³⁸. D'altra banda, el curs 2005-2006 és un curs ja de consolidació del professorat CEPA i de progressiu augment del professorat IES com a conseqüència de l'increment de centres IES que ofereixen una major oferta d'educació bàsica i postobligatòria. Precisament per això, les variacions en els darrers cursos són inexistents als CEPA i mínima als IES. Pel que fa al pes específic al llarg del període 2000-2006, aquest recau sobre el professorat de CEPA amb una mitjana del 91,50%, mentre que el professorat d'IES assumeix un pes del 8,50%. Aquesta proporció s'ha mantingut, amb petites diferències, més o menys invariable, amb una diferència màxima del 86,80% el curs acadèmic 2001-2002 i una diferència mínima el curs 2005-2006 del 76,64%.

³⁸ Vegeu en aquest aspecte les ordres del conseller d'Educació i Cultura, de 17 de maig de 2000 i de 26 d'abril de 2002, per les quals s'autoritza la implantació d'ensenyances en centres públics d'educació secundària i d'educació de persones adultes. Vegeu, també, el Reial decret 173/1998, el Reial decret 1700/1991, el Reial decret 676/1993 i l'Ordre ministerial de 12 de gener de 1993.

GRÀFIC 5. VARIACIÓ CENTRES 2004-2005 RESPECTE 2000-2001

3.3. Alumnat³⁹

Classificam l'alumnat pel tipus d'ensenyament escolar que realitza:

- **E.I.:** Ensenyaments Inicials d'educació bàsica (alfabetització i consolidació).
- **ESPA:** Educació secundària per a persones adultes (presencial i distància).
- **BAT:** Batxillerat per a persones adultes (distància i nocturn).
- **CF:** Cicles formatius de graus mitjà i superior (presencial i nocturn).
- **ALT. FP:** Altres ensenyaments de formació professional (ensenyaments tecnicoprofessionals en aules taller, certificats de professionalitat i inserció laboral).
- **PROV. GESO:** Preparació Graduat Educació Secundària.
- **PROV. UIB:** Preparació proves majors de 25 anys (accés UIB).
- **PROV. C.F.:** Preparació accés cicles formatius (grau mitjà i grau superior).
- **CAS.:** Llengua castellana per a immigrants.
- **CAT.:** Llengua catalana.

³⁹ Respecte a l'alumnat d'adults, disposem de dades referides al període 2000-2006, diversificades per tipus d'ensenyaments. No obstant això, cal aclarir que ens manquen les dades d'un centre CEPA, per al qual hem realitzat una estimació basada en les xifres del curs 2004-2005, incrementant-les en la mitjana de creixement que ha tingut al llarg del període 2000-2005.

Una visió global de l'evolució de l'alumnat d'adults al llarg del període 2000-2006 la podem observar a continuació (Quadre 3):

| QUADRE 3. EVOLUCIÓ ALUMNAT PER TIPUS D'ENSENYAMENT 2000-2005 | | | | | | | | | | | |
|---|------|--------|-------|------------|-----------|-------|-------|----------|------|---------|--------|
| Curs | El. | Espa. | Bat. | Prov. Geso | Prov. UIB | Cas. | Cat. | Prov. CF | C.F. | Alt. FP | Total |
| 2000-2001 | 626 | 2.261* | 834** | 0 | 268 | 1.001 | 1271 | 1.205*** | 0 | 112 | 7.578 |
| % | 8,3% | 29,8% | 11% | 0% | 3,5% | 13,2% | 16,8% | 15,9% | 0% | 1,5% | 100% |
| 2001-2002 | 709 | 2.822* | 799 | 0 | 347 | 1.039 | 2.062 | 1.335*** | 0 | 123 | 9.236 |
| % | 7,7% | 30,5% | 8,7% | 0% | 3,7% | 11,3% | 22,3% | 14,5% | 0% | 1,3% | 100% |
| 2002-2003 | 707 | 2.344 | 896 | 29 | 309 | 1.192 | 2.844 | 403 | 237 | 88 | 9.049 |
| % | 7,8% | 25,9% | 10% | 0,3% | 3,4% | 13,2% | 31,4% | 4,4% | 2,6% | 1% | 100% |
| 2003-2004 | 764 | 2.788 | 1.087 | 133 | 349 | 1.102 | 1.893 | 482 | 309 | 144 | 9.051 |
| % | 8,4% | 30,9% | 12% | 1,5% | 3,8% | 12,2% | 20,9% | 5,3% | 3,4% | 1,6% | 100% |
| 2004-2005 | 752 | 3.088 | 1.188 | 82 | 344 | 1.077 | 1.880 | 616 | 186 | 114 | 9.327 |
| % | 8,1% | 33,2% | 12,7% | 0,9% | 3,7% | 11,5% | 20,1% | 6,6% | 2% | 1,2% | 100% |
| 2005-2006 | 650 | 3.177 | 1.286 | 160 | 370 | 1.303 | 1.904 | 653 | 250 | 116 | 9.869 |
| % | 6,6% | 32,2% | 13,1% | 1,6% | 3,7% | 13,2% | 19,3% | 6,6% | 2,5% | 1,2% | 100% |
| % Variació | 3,8% | 40,5% | 54,2% | 100% | 38% | 20,1% | 49,8% | -45,8% | 100% | -3,5% | 30,23% |

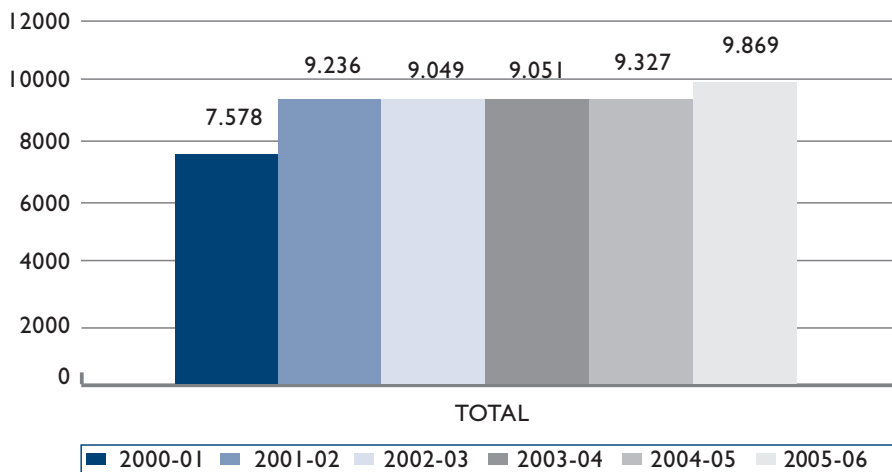
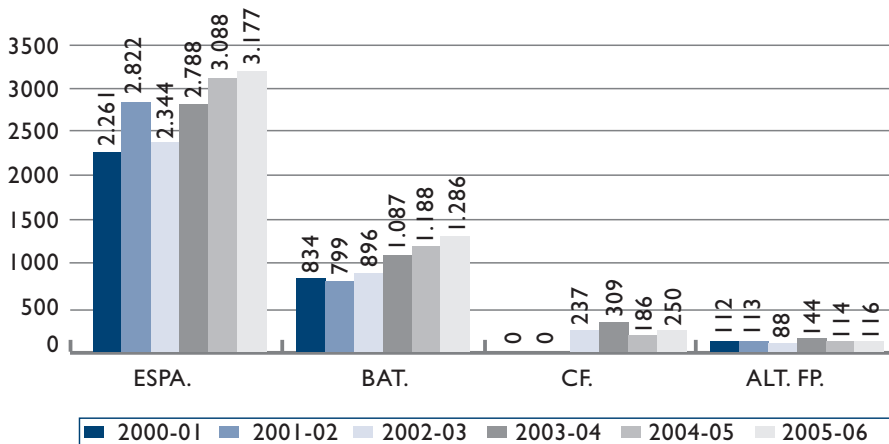
* Inclou els alumnes que segueixen estudis per a l'obtenció de l'antic Graduat Escolar.

** Inclou els alumnes que segueixen estudis dels antics BUP i COU.

*** Inclou els alumnes que segueixen estudis per a la preparació de proves no escolaritzades de l'antiga formació professional

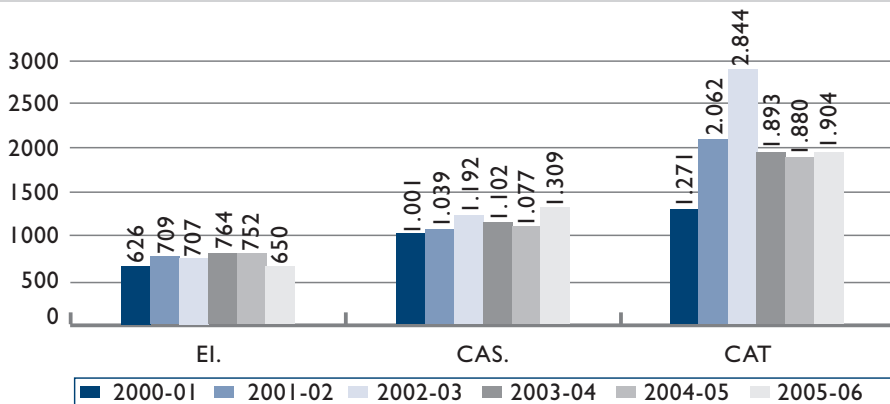
El primer que podem observar (Gràfic 6) és un creixement important el curs 2001-2002: 9.236 alumnes, és a dir, 1.658 més que el curs anterior. Aquest creixement és conseqüència, sobretot, de l'augment de l'alumnat que assisteix als ensenyaments de català, però també dels alumnes d'Educació Secundària per a Adults, tendència que es mantindrà en els següents cursos, sobretot en el cas de l'Educació Secundària. A partir d'aquí, i després d'una petita recessió el curs 2002-2003, el creixement ha estat progressiu, si bé de forma moderada, fins a arribar al màxim aconseguint el curs 2005-2006: 9.869 alumnes.

Entre els estudis que condueixen a una titulació oficial (Gràfic 7), l'Educació Secundària per a Adults serà, com hem anticipat abans, la que experimenti un major creixement, perquè passa del 2.261 alumnes del curs 2000-2001 als 3.177 del curs 2005-2006. Per la seva banda, el Batxillerat serà el segon ensenyament amb un major creixement, si bé a molta distància de l'Educació Secundària: passarem de 834 el curs 2000-2001 als 1.286 del curs 2005-2006. Els ensenyaments que experimenten un menor creixement són els de la formació professional: dels 112 alumnes el curs 2000-2001 passarem als 366 del curs 2005-2006 (comptabilitzant conjuntament la formació professional específica i els ensenyaments en aules taller).

GRÀFIC 6. EVOLUCIÓ ALUMNAT EN DADES ABSOLUTES**GRÀFIC 7. EVOLUCIÓ ALUMNAT PER TIPUS D'ENSENYAMENTS: CONDUENTS A UNA TITULACIÓ OFICIAL**

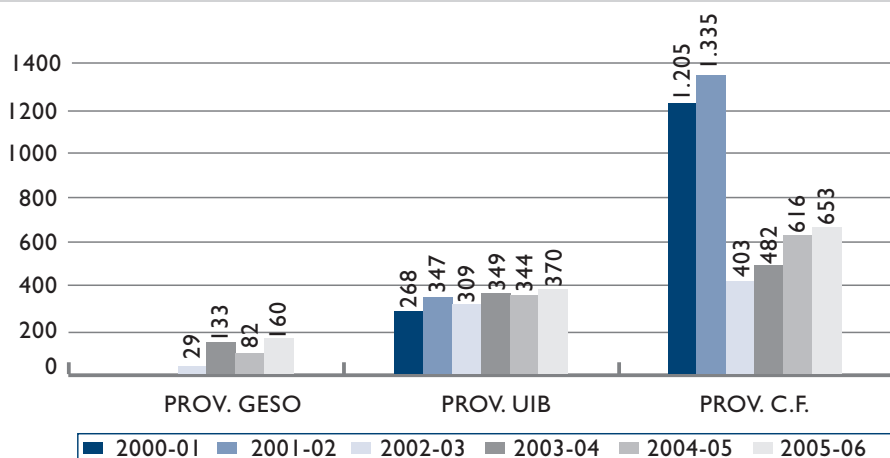
Entre els estudis que no condueixen a una titulació oficial (Gràfic 8), els ensenyaments de català seran els que tenen un major seguiment, ja que passen dels 1.271 alumnes el curs 2000-2001 als 1.904 del curs 2005-2006, amb una punta màxima el curs 2002-2003 en què s'arriba als 2.844 alumnes. En segon lloc es troben els ensenyaments de llengua castellana per a immigrants, que des del curs 2000-2001 han experimentat, amb petites regressions, un augment relativament moderat: passam dels 1.001 del curs 2000-2001 als 1.303 del curs 2005-2006. A l'últim, trobam els Ensenyaments Inicials, que llevat els cursos 2005-2006, en què han sofert una petita disminució, també han experimentat un creixement relativament moderat: passam dels 626 del curs 2000-2001 als 650 del curs 2005-2006, amb una punta màxima el curs 2003-2004 de 764 alumnes.

GRÀFIC 8. EVOLUCIÓ ALUMNAT PER TIPUS D'ENSENYAMENTS: NO CONDUENTS A UNA TITULACIÓ OFICIAL



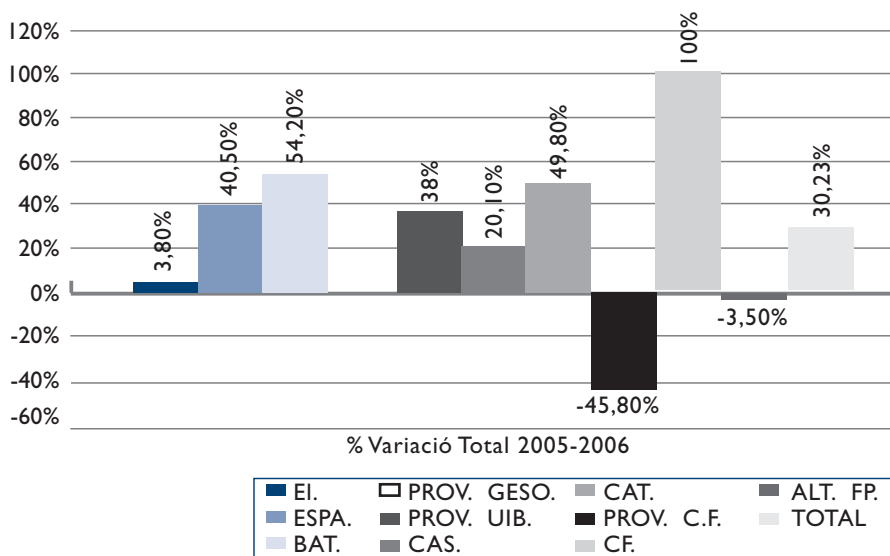
Entre els ensenyaments preparatoris per a proves específiques (Gràfic 9), les proves per accedir als cicles formatius de la Formació Professional Específica són els més importants, si bé és difícil fer-ne un seguiment evolutiu, ja que les dades dels cursos 2000-2001 i 2001-2002 inclouen els alumnes que segueixen estudis per a la preparació de proves no escolaritzades de l'antiga Formació Professional. Així, passam dels 1.205 alumnes del curs 2000-2001 als 663 del curs 2005-2006. A partir del curs 2002-2003, en què s'inclouen només alumnes que es preparen per accedir als cicles formatius de la LOGSE, el creixement és continu fins a arribar a la punta màxima de 653 el curs 2005-2006. En segon lloc trobam les proves per a majors de 25 anys preparatòries per accedir a la Universitat, que, amb petites fluctuacions, experimenten un creixement moderat i pràcticament estabilitzat: el curs 2000-2001 hi havia 268 alumnes, que passen a 370 el curs 2005-2006. A l'últim, trobam les proves preparatòries per obtenir el títol de Graduat en Educació Secundària, les quals s'inicien el curs 2002-2003 amb 29 alumnes, que passaran a 160 el curs 2005-2006.

GRÀFIC 9. EVOLUCIÓ ALUMNAT PER TIPUS D'ENSENYAMENTS: PROVES PREPARATÒRIES



La variació total és molt important, ja que representa un creixement del 30,23%. Aquest creixement, no obstant això, és desigual per tipus d'ensenyaments (Gràfic 10); així, experimenten creixement els següents ensenyaments: 3,80% els Ensenyaments Inicials, 40,50% l'Educació Secundària per a Adults, 54,20% el Batxillerat, 38% les Proves per a majors de 25 anys, 20,10% el castellà per a immigrants, 49,80% el català, 100% per als Cicles Formatius. D'altra banda, experimenten un decreixement els següents ensenyaments: Proves d'accés als Cicles Formatius, un 45,80%, i els altres ensenyaments professionals de la LGE, un 3,50%. No comptabilitzam la variació experimentada per les Proves per al Graduat en Educació Secundària, ja que s'implanten el curs 2002-2003 i, per tant, no es poden comparar amb la resta d'ensenyaments.

**GRÀFIC 10. VARIACIÓ ALUMNAT PERTIPUS D'ENSENYAMENTS
2005-2006 RESPECTE 2000-2001**



3.4. Alumnat estranger

La població immigrant, fruit dels darrers fluxos migratoris (d'altres comunitats autònomes i de l'estranger), també ha tingut una incidència important en l'educació d'adults. D'acord amb les xifres facilitades per l'INE (2003-2005), la població total de la CAIB l'any 2003 pujava a 947.361 habitants, mentre que l'any 2005 puja fins a 980.472, de manera que es produeix un increment de 33.111 habitants, és a dir, un increment del 3,50%, dels quals 15.490 són estrangers, amb la qual cosa les Illes Balears presenten el major percentatge de població estrangera de l'Estat espanyol: 15,80%, gairebé el doble de la mitjana estatal, 8,40%. Aquest fet suposa, entre altres coses, que els últims anys l'alumnat estranger, igual que ha passat amb la resta d'ensenyaments del nostre sistema educatiu, s'hagi incorporat de manera important als ensenyaments d'adults.

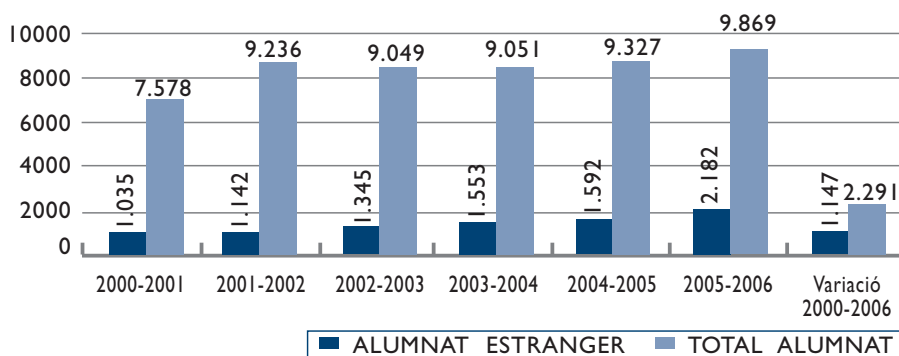
Una visió global de l'evolució d'aquest alumnat al llarg del període 2000-2006 la podem observar a continuació (Quadre 4):

QUADRE 4. EVOLUCIÓ ALUMNAT ESTRANGER 2000-2006

| Curs | Total Alumnat Estranger | Percentatge Aalumnat Estranger | Total Alumnat |
|------------|-------------------------|--------------------------------|---------------|
| 2000-2001 | 1.035 | 13,65% | 7.578 |
| 2001-2002 | 1.142 | 12,36% | 9.236 |
| 2002-2003 | 1.345 | 14,86% | 9.049 |
| 2003-2004 | 1.553 | 17,15% | 9.051 |
| 2004-2005 | 1.595 | 17,10% | 9.327 |
| 2005-2006 | 2.182 | 22,10% | 9.869 |
| % Variació | 110,80% | | 30,23% |

El primer que podem observar (Gràfic 11) és un progressiu creixement des del curs 2000-2001, creixement que s'accelera a partir del curs 2002-2003 i arriba a una punta màxima el curs 2005-2006. Així, el curs 2000-2001 tenim 1.035 alumnes sobre un total d'alumnat d'adults de 7.578; el curs 2001-2002 tenim 1.142 alumnes sobre un total de 9.236; el curs 2002-2003 tenim 1.345 alumnes sobre un total de 9.049; el curs 2003-2004 tenim 1.553 alumnes sobre un total de 9.051; el curs 2004-2005 tenim 1.595 alumnes sobre un total de 9.327; i el curs 2005-2006 tenim 2.182 alumnes sobre un total de 9.869. És a dir, que l'alumnat estranger s'ha duplicat en aquests sis darrers cursos acadèmics: al curs 2005-2006 hi havia 1.147 alumnes més que al curs 2000-2001, la qual cosa significa que l'alumnat estranger suposa el 50% del creixement total absolut que experimenta l'alumnat d'adults: 1.147 alumnes estrangers de 2.291 en què varia el nombre total d'alumnes. D'aquesta manera, el percentatge d'alumnat estranger sobre el total d'alumnes d'adults suposaria: el curs 2000-2001 el 13,65%, el curs 2001-2002 el 12,36%, el curs 2002-2003 el 14,86%, el curs 2003-2004 el 17,15%, el curs 2004-2005 el 17,10%, i, el curs 2005-2006 el 22,10%. Per tant, el curs 2005-2006, de cada 4,5 alumnes d'adults, 1 és immigrant. Així, enfront del 30,23% de variació experimentada per l'alumnat d'adults en el període 2000-2006, l'alumnat estranger ha experimentat una variació del 110,80%, cosa que vol dir que de cada 2 nous alumnes d'adults el curs 2005-2006 respecte al curs 2000-2001, 1 és estranger.

GRÀFIC 11. EVOLUCIÓ ALUMNAT ESTRANGER 2000-2006



D'altra banda, cal dir que l'alumnat estranger es matricula, majoritàriament, als ensenyaments de llengua castellana per a immigrants, i són, a molta distància, els Ensenyaments Inicials d'educació bàsica els segons en nombre de matrícula. Així, per exemple, el curs acadèmic 2003-2004, últim curs del qual disposam de dades desglossades, dels 1.553 alumnes estrangers, 1.059 estaven matriculats als ensenyaments de llengua castellana per a immigrants, 395 als Ensenyaments Inicials d'educació bàsica, 96 als ensenyaments d'educació secundària per a adults i sols 3 a altres ensenyaments professionals (LGE). A l'últim, els països que més alumnes aporten a l'educació d'adults són el Regne Unit, Alemanya, el Marroc, Argentina, Colòmbia, l'Equador i la Xina⁴⁰.

4. ALGUNES REFLEXIONS A TALL DE SÍNTESI

A les nostres illes s'acaba d'aprovar la llei d'educació d'adults (2006), que defineix el model d'educació per aquestes persones; llei que es desenvoluparà en els propers anys i caldrà, per tant, esperar el seu desenvolupament per tal de poder fer una anàlisi més exhaustiva de la mateixa. No obstant això, a les Illes fa molts anys que es treballa en aquesta matèria; sembla, per tant, que el camí ja està marcat i el que s'haurà de fer en els propers anys, en aplicació i desenvolupament de la llei, serà millorar alguns aspectes i aprofundir sobre uns altres. Sobre la realitat actual es poden fer algunes reflexions que poden servir com a punt de referència per al futur:

- Pel que fa als centres educatius⁴¹:

Si analitzam les dades de l'oferta educativa per tipus de centre, podem veure que en els centres CEPA l'oferta reglada d'ensenyaments és àmplia i ofertada de manera general per quasi tots els centres. El curs 2005-2006, per exemple, tots els centres CEPA oferien entre un 85 i un 95% dels ensenyaments reglats. Evidentment, l'objectiu hauria de ser arribar al 100% en els propers anys. D'altra banda, cal dir que la Formació Professional Específica de grau mitjà no s'ofereix específicament per a adults, sinó que s'han de matricular tot seguint els mateixos criteris que la resta d'alumnes, si bé segons la normativa vigent es fa una reserva als centres CEPA del 40% del total de les places que s'ofereixen de manera general en un cicle per als alumnes que hi accedeixen mitjançant prova. Pel que fa als centres IES, hem de dir que la seva oferta educativa és molt més limitada que la dels centres CEPA, ja que es limita a l'Educació Secundària per a Adults (presencial i a distància) i el Batxillerat (a distància i nocturn). La Formació Professional Específica, igual que passa als centres CEPA, no s'ofereix específicament per a adults, sinó que s'han de matricular tot seguint els mateixos criteris que la resta d'alumnes, si bé tenen una

⁴⁰ Manquen les dades d'un CEPA i no tenim prou elements per realitzar cap mena d'estimació aproximativa. A continuació reflectim, dit això, els països que aporten més d'una vintena d'alumnes el curs 2005-2006: Regne Unit, 379; Alemanya, 335; Marroc, 258; Argentina, 141; Colòmbia, 120; Equador, 82; Xina, 73; França, 57; Brasil, 55; Itàlia, 43; Bolívia, 31; Uruguai, 31; Perú, 29; Ucraïna, 29; Romania, 28; Bulgària, 27; Rep. Dominicana, 26; Senegal, 25; Cuba, 24; Filipines, 22; Rússia, 21.

⁴¹ Respecte als centres educatius, també cal destacar que n'hi ha molts, en particular els CEPA, que estan habilitats a edificis antics que no reuneixen les condicions més òptimes per al desenvolupament d'activitats formatives. A més, caldria dotar-los de millors recursos materials, en particular de les noves tecnologies de la informació i la comunicació. D'altra banda, és imprescindible obrir els centres d'adults a l'entorn com a centres de recursos educatius, d'oci i d'intercanvi i manifestació de tota activitat cultural dels ciutadans que convisquin en el mateix entorn. Així mateix, han de ser nuclis de difusió i acostament a la cultura pròpia de les nostres illes, a la d'Espanya, Europa i altres països.

reserva del 20% del total de les places que s'ofereixen de manera general en un cicle per als alumnes que hi accedeixen mitjançant prova. D'altra banda, no tots els ensenyaments són ofertats per tots els IES: així, el curs 2005-2006, 3 centres oferien l'Educació Secundària per a Adults; 2, l'Educació Secundària per a Adults a distància; 3, el Batxillerat a distància; i 2 el Batxillerat nocturn. A més, sols 2 centres oferien al mateix temps dos tipus diferents d'ensenyaments: l'Educació Secundària per a Adults a distància i el Batxillerat a distància. Per tant, sembla que els propers anys s'haurà de fer una oferta més àmplia i variada.

Pel que fa a l'evolució dels centres CEPA, des del curs acadèmic 2000-2001 no han experimentat cap mena de creixement i, a més, es concentren, bàsicament, a Mallorca, que compta amb 10 centres, mentre que Menorca en té 2 i Eivissa sols 1. Sembla, per tant, que el nombre resulta insuficient, sobretot a les illes menors, i més si tenim present el nombre d'immigrants que a poc a poc s'incorporen als ensenyaments de l'educació d'adults d'aquests centres específics: 2.113 alumnes el curs 2005-2006, xifra aquesta que, de seguir la mateixa tònica de creixement, anirà augmentant gradualment. Si prenem les dades del curs 2005-2006, dels 7.766 alumnes que acudien als CEPA, 3.003 eren de Menorca i Eivissa, és a dir, un 38,7% del total de l'alumnat, els quals disposaren només de tres centres educatius; o sigui, que les illes menors, que assumeixen una part importantíssima dels ensenyaments d'adults que s'imparteixen als CEPA, només tenen un 23,1% dels CEPA. És evident que la desproporció és manifesta i que, per tant, els propers anys s'haurà d'anar compensant aquesta situació. D'altra banda, si comparem el nombre dels nostres centres CEPA amb el d'altres comunitats autònomes, amb dades corresponents al curs 2004-2005, veurem, només a títol d'exemple, que Aragó, on hi havia una matrícula de 9.197 alumnes (nosaltres en teníem 7.766, sols 1.431 menys), tenia 39 centres específics; Astúries, amb una matrícula de sols 2.349 alumnes (nosaltres en teníem 5.417 més), tenia 10 centres específics; les Illes Canàries, que tenien una matrícula de 15.350 (quasi el doble que nosaltres), tenia 33 centres específics (20 més que nosaltres). Crec que les xifres no necessiten cap mena de comentari.

Una cosa semblant podem dir dels IES que imparteixen educació d'adults. És cert que el seu nombre, si bé lentament, ha anat creixent: hem passat dels 3 que hi havia el curs 2000-2001 als 8 que hi ha a dia d'avui. No obstant això, pensam que el seu nombre també és insuficient i que la seva distribució també és poc equilibrada, ja que dels 8 IES que actualment imparteixen ensenyaments d'adults, Mallorca en té 6, mentre que Menorca i Eivissa només en tenen 1, respectivament. Si prenem les dades del curs 2005-2006, dels 1.923 adults que acudien als IES, 473 eren de Menorca i Eivissa, és a dir, un 24,6% del total de l'alumnat, els quals disposaren només de dos IES; o sigui, que les illes menors, que assumeixen quasi una quarta part dels pes específic dels ensenyaments d'adults que s'imparteixen als IES, només tenen un 25% dels centres. Crec que aquí, si bé de manera no tan accentuada com en el cas dels CEPA, també s'haurà d'anar compensant aquesta situació els propers anys. D'altra banda, si comparem el nombre dels nostres IES amb els d'altres comunitats autònomes, amb dades corresponents al curs 2004-2005, veurem, per exemple, que Galícia, que tenia una matrícula de 5.618 alumnes (3.695 més que nosaltres), tenia 105 IES; Navarra, que tenia 316 alumnes (1.607 menys que nosaltres), tenia 16 IES; les Canàries, que tenien una matrícula de 8.613 (6.690 més que nosaltres), tenia 20 IES (12 més que nosaltres). En aquest cas, les xifres tampoc necessiten més comentaris.

A l'últim, globalment, i amb dades del curs 2004-2005, pel nombre de centres que imparteixen educació d'adults (CEPA/IES), la nostra comunitat autònoma es troba pràcticament a la coa de totes les comunitats, sols per davant de Ceuta i Melilla: Andalusia, 799 centres; Catalunya, 174 centres; Galícia, 114 centres; Comunitat de Madrid, 112 centres; Comunitat Valenciana, 84 centres; Castella i Lleó, 81 centres; Extremadura, 62 centres; Illes Canàries, 53 centres; País Basc, 46 centres; Aragó, 40 centres; Castella - la Manxa, 37 centres; Regió de Múrcia, 21 centres; Comunitat Foral de Navarra, 18 centres; Cantàbria, 18 centres; Illes Balears, 17 centres; Astúries, 10 centres; Lla Rioja, 7 centres; Ceuta, 2 centres; i, Melilla, 2 centres.

- Pel que fa al professorat⁴²:

La seva evolució ha estat moderadament ascendent: hem passat dels 153 (141 a CEPA, 12 a IES) del curs 2000-2001, als 214 (189 a CEPA, 25 a IES) del curs 2004-2005. Per tant, trobam un creixement relativament proporcional al nombre de centres educatius i unes plantilles que s'assemblen a les d'altres comunitats autònomes que es troben en una situació semblant a la nostra. En concret, amb dades absolutes del curs 2004-2005, les nostres illes es troben per sota de la mitjana, però per davant de comunitats com les de Múrcia, Navarra o Cantàbria, que disposen de més centres educatius que la nostra comunitat autònoma: Andalusia, 1.920 professors; Comunitat de Madrid, 1.109 professors; Catalunya, 1.038 professors; Comunitat Valenciana, 958 professors; Castella i Lleó, 678 professors; País Basc, 593 professors; Castella - la Manxa, 411 professors; Extremadura, 283 professors; Illes Canàries, 270 professors; Aragó, 262 professors; Illes Balears, 206 professors; Regió de Múrcia, 160 professors; Astúries, 130 professors; Comunitat Foral de Navarra, 61 professors; Cantàbria, 57 professors; la Rioja, 56 professors; Ceuta, 32 professors; i, Melilla, 27 professors. Així doncs, la dotació de professorat sembla correcta i adequada a les actuals necessitats formatives dels adults, almenys pel que fa al seu nombre. Evidentment, els propers anys aquestes plantilles s'hauran d'anar incrementant en la mateixa proporció que creixin els centres docents específics de CEPA o bé l'oferta educativa dels IES en funció del creixement de la matrícula d'alumnes.

- Pel que fa a l'alumnat⁴³:

L'increment d'alumnat d'adults en el període 2000-2006 ha estat important i significatiu: al curs 2005-2006 hem tingut 2.291 alumnes més que el curs 2000-2001, és a dir, un 30,23% de variació percentual (base 100). En dades absolutes tenim actualment 9.869 alumnes, dels quals 7.766 estan matriculats a centres CEPA i 1.923 a centres IES. En els centres CEPA hi ha una sèrie d'ensenyaments que s'han consolidat, però també n'hi ha d'altres amb els quals s'haurà de fer una feina important. Entre els ensenyaments consolidats es troba l'Educació Secundària per a

⁴² Algunes observacions fetes pel col·lectiu de professors, en particular, dels CEPA, es poden resumir en el fet que demanen una major estabilitat de les plantilles; solucionar el tema d'interinitats, així com el de les itineràncies; i, una major formació o especialització per atendre de manera correcta les necessitats específiques de l'alumnat adult.

⁴³ La distribució de l'alumnat dels centres d'adults per edat, per al curs 2005-2006, ha estat la següent (si bé no està desglossada i, per tant, inclou, a més dels ensenyaments reglats, els no reglats): 16 anys, 359 alumnes; 17 anys, 688 alumnes; 18 anys, 761 alumnes; 19 anys, 695 alumnes; 20 anys, 588 alumnes; 21 anys, 482 alumnes; 22 anys, 405 alumnes; 23 anys, 392 alumnes; 24 anys, 240 alumnes; 25-29 anys, 1.549 alumnes; 30-39 anys, 1.973 alumnes; 40-49 anys, 1.713 alumnes; 50-64 anys, 1.528 alumnes; més de 64 anys, 619 alumnes. D'altra banda, és important constatar que, segons el professorat consultat, l'absentisme és alt (no disposam de dades). No obstant això, els alumnes que hi acudeixen ho fan amb regularitat i seguint seriosament els estudis. Pel que fa a la convivència, no es destaquen incidències ni problemes de caire disciplinari.

Persones Adultes (ESPA), que compta amb la major matrícula: 2.540 alumnes a l'any 2005-2006, és a dir, el 32,70% del total de l'alumnat d'adults dels centres CEPA (quasi una tercera part). No obstant això, la realitat d'aquests ensenyaments a distància es podria millorar considerablement, perquè només hi ha una matrícula de 220 alumnes, és a dir, un 2,8% del total de l'alumnat CEPA o un 8,6% del total dels alumnes matriculats en els ensenyaments. A més, l'oferta nocturna d'aquests ensenyaments no existeix, la qual cosa s'hauria de tenir en compte d'igual manera com passa en el Batxillerat o la Formació Professional. La Llengua castellana per a immigrants també és un dels ensenyaments consolidats i que, vista l'evolució de la població immigrant, s'haurà d'anar incrementant de manera notable els propers anys. Ara bé, si volem realment desenvolupar una feina seriosa per tal d'integrar aquest col·lectiu dintre la nostra cultura, caldrà començar a donar una forta empenta als ensenyaments de la Llengua i Cultura catalana per a immigrants. També els Ensenyaments Inicials presenten una relativa consolidació, ja que se n'estabilitza el nombre des del curs 2000-2001: a dia d'avui tenim 650 alumnes, la qual cosa representa una variació percentual mínima del 3,8%. Tal volta, allà on més feina s'haurà de fer els propers anys, a més dels ensenyaments de la llengua i cultura catalana per a immigrants, tal com ja hem dit, serà a la Formació Professional Específica de grau mitjà i als ensenyaments que preparen les proves per accedir als diferents nivells educatius (cicles formatius, majors de 25 anys), així com a les proves que preparen per obtenir de manera lliure el títol de Graduat en Educació Secundària. Així, el curs 2005-2006 els alumnes matriculats a la Formació Específica de Grau Mitjà foren 250, és a dir, sols un 3,2% dels 7.766 alumnes dels centres CEPA; a més, la modalitat a distància, tot i ser una possibilitat prevista en l'actual normativa, és del tot inexistent, quan, per exemple, en comunitats autònomes com la d'Andalusia, Aragó, les Canàries, Cantàbria, Castella i Lleó, Castella - la Manxa, Extremadura, Madrid o, fins i tot, Ceuta, aquesta oferta ja està generalitzada. D'altra banda, als ensenyaments per a les proves d'accés als cicles formatius de grau mitjà sols tenim 116 alumnes, és a dir, tan sols un 1,5% del total, mentre que els alumnes dels ensenyaments per a les proves d'accés als cicles formatius de grau superior foren 537, o sigui, un 6,9%. Les proves d'accés a la universitat per a majors de 25 anys també necessiten una forta empenta: 370 alumnes, que suposen 4,8% del total. A l'últim, els ensenyaments per obtenir de manera lliure el títol de Graduat en Educació Secundària han tingut 160 alumnes, la qual cosa significa tan sols un 2,1% del total. Per tant, de manera general, els ensenyaments preparatoris per a l'accés a altres ensenyaments i per a l'obtenció del Graduat en Educació Secundària hauran de rebre una atenció més acurada.

Pel que fa als centres IES, igual que passava amb els centres CEPA, aquí també tenim ensenyaments que es van consolidant i d'altres que hauran de menester més atenció. Així, amb dades del curs 2005-2006, el batxiller sembla el més consolidat, amb 1.286 alumnes: Batxiller a distància, 982; i, Batxiller nocturn, 304. L'Educació Secundària per a Adults també sembla consolidar-se, si bé a molta distància de les dades obtingudes als centres CEPA, 637 alumnes: Educació Secundària per a Adults presencial, 240; i, Educació Secundària per a Adults a distància, 397 (xifres, en ambdós ensenyaments, Batxiller i Educació Secundària, que no s'allunyen gaire de les de comunitats autònomes que tenen una matrícula total semblant a la de la nostra comunitat autònoma, si bé referides al curs 2004-2005). No obstant això, el que més crida l'atenció és el cas de la Formació Professional Específica de grau superior, que, tot i tenir, com ja hem dit, una reserva del 20% per als alumnes que hi accedeixen a través de la prova específica d'accés (a més, als centres CEPA el nombre d'alumnat matriculat en els ensenyaments per a les proves

d'accés als cicles de grau superior és relativament alt, 537 alumnes el darrer curs), té una matrícula inexistent: 0 alumnes el curs 2004-2005 (no disposam d'aquesta dada actualitzada per al curs 2005-2006). Si comparem amb altres comunitats autònomes, i amb dades del curs 2003-2004, per exemple, Aragó, amb una matrícula total absoluta semblant a la nostra, tenia una matrícula de 257 alumnes (162 a distància); i les Illes Canàries, amb el doble de matrícula que nosaltres (total i amb dades absolutes), tenien 1.645 matriculats (556 a distància). Per tant, s'haurà de plantejar seriosament què és el que succeeix en aquesta oferta concreta d'ensenyaments.



Les escoles oficials d'idiomes de les Illes Balears

Macià Garcias Salvà

RESUM

Aquest treball estudia el procés d'implantació a les Illes Balears dels estudis especialitzats d'idiomes que s'imparteixen a les escoles oficials d'idiomes (EOI). S'hi fa una anàlisi de la normativa estatal vigent fins ara que determina els plans d'estudis que s'imparteixen en aquests centres públics. S'hi analitza també la nova legislació que l'Estat ha aprovat els darrers anys (LOQE, LOE), la qual determinarà una nova estructura dels estudis de les EOI.

RESUMEN

Este trabajo estudia el proceso de implantación en las Islas Baleares de los estudios especializados de idiomas que se imparten en las escuelas oficiales de idiomas (EOI). En él se hace un análisis de la normativa estatal vigente hasta ahora y que determina los planes de estudio que se imparten en dichos centros públicos. Se analiza también la nueva legislación que el Estado ha aprobado en los últimos años (LOCE, LOE), la cual determinará una nueva estructura de los estudios de las EOI.

Ara farà vint anys, el Ministeri d'Educació i Ciència va decretar la creació de l'Escola Oficial d'Idiomes de Palma, tot coincidint amb l'inici del curs escolar 1986-1987. D'aquesta manera, s'implantaven els estudis oficials d'anglès i francès sota la gestió de la direcció provincial del MEC.

ESCOLES OFICIALS D'IDIOMES: HISTÒRIA I CONTEXT

Les escoles oficials d'idiomes constitueixen una singularitat espanyola en el conjunt dels sistemes educatius europeus. Les escoles oficials d'idiomes (EOI) són centres de titularitat pública que imparteixen ensenyament de llengües a un públic ampli i divers. Com a centres públics, les EOI depenen de la regulació del sistema educatiu no universitari que fa el ministeri competent en matèria d'educació i, actualment, són gestionades per les comunitats autònomes, llevat de les ciutats de Ceuta i Melilla, que són els únics territoris on el sistema educatiu és gestionat directament pel MEC.

L'origen de les EOI és l'Escuela Central de Idiomas creada el 1910 a Madrid, una institució educativa que va exercir durant dècades el monopoli de l'ensenyament oficial de llengües i de l'expedició del corresponent certificat d'aptitud, ja que fins al 1964 no es crearen les EOI de Barcelona, Bilbao i València, a les quals varen seguir les d'Alacant, la Corunya, Màlaga i Saragossa quatre anys més tard. Actualment la xarxa d'EOI en tot Espanya és formada per un total de 226 centres.

La singularitat d'aquests centres educatius públics, el caràcter no obligatori de l'ensenyament que s'hi imparteix, el poc gruix numèric que tenen les EOI dins el conjunt de centres docents, de professorat i d'alumnat que forma la xarxa educativa de l'Estat, el caràcter no professionalitzador

de la titulació que s'obté en haver-hi culminat els estudis, la relativa escassa complexitat del currículum que s'hi posa en pràctica..., són factors que han determinat una certa marginalitat de les EOI dins el conjunt del sistema educatiu espanyol. Segurament per aquest motiu, el desenvolupament legislatiu i normatiu que defineix i regula els objectius, les funcions i l'organització de les EOI ha estat lent i de vegades vacil·lant i contradictori.

LA REGULACIÓ NORMATIVA DE LES EOI

A mesura que es creaven noves EOI, l'Estat n'ha regulat la finalitat i els continguts educatius que s'hi imparteixen mitjançant la legislació següent:

Llei general d'educació (1970)

La Llei 14/1970, de 4 d'agost, general d'educació i de finançament de la reforma educativa (BOE de 6 d'agost), a l'article 46 feia referència als ensenyaments especialitzats, diferents dels de règim comú. Aquests ensenyaments especialitzats són l'àmbit en què s'inclourien les EOI, un tipus de centre aleshores encara poc desenvolupat i poc conegut. És, segurament, per aquesta circumstància, i per la necessitat prioritària de reestructurar la resta del sistema educatiu (EGB, BUP, FP), que la LGE dedica poca atenció als estudis impartits a les EOI.

Llei sobre classificació de les EOI (1981)

La Llei 29/1981, de 24 de juny, sobre classificació de les escoles oficials d'idiomes i ampliació de les plantilles del seu professorat (BOE de 16 de juliol). Aquest text legal és la primera norma que es proposa definir de manera clara i general l'abast de l'ensenyament que s'imparteix a les EOI. A l'article primer d'aquesta llei, els ensenyaments de les EOI es defineixen com a "ensenyaments especialitzats", d'acord amb el que preveu l'article 46 de la Llei general d'educació de 1970, i l'article segon els divideix en dos nivells:

- a) el primer nivell s'encamina a proporcionar a l'alumnat la comprensió de la llengua objecte d'estudis i el domini de la seva expressió oral i escrita. Es regula que els alumnes que superin el primer nivell obtindran el certificat corresponent. També es fixa que per a accedir a cursar el primer nivell els aspirants han d'estar en possessió del títol de graduat escolar o dels certificats d'escolaritat i d'estudis primaris.
- b) el segon nivell "tindrà com a finalitat la capacitació dels alumnes per a l'exercici de les professions de traductor, intèrpret consecutiu o simultani o qualsevol altra que, fonamentada en el domini específic d'un idioma, sigui aprovada pel Govern. Els alumnes que superin aquest nivell rebran el títol professional corresponent, que serà equivalent al de diplomad universitari" (art. 2.1). També s'estableix que, per a accedir al segon nivell, caldrà estar en possessió del títol de batxillerat i del certificat acadèmic corresponent del primer nivell de l'ensenyament d'idiomes.

Ordenació del primer nivell de les EOI

El Reial decret 967/1988, de 2 de setembre, sobre ordenació dels ensenyaments corresponents al primer nivell dels ensenyaments especialitzats d'idiomes (BOE de 10 de setembre), va fer efectiu, set anys després, el desenvolupament de la Llei 29/1981, de 24 de juny, abans esmentada. Només ho fa, però, per al primer nivell i deixa “per a un moment posterior l'ordenació del segon nivell, i això per la situació de revisió en què actualment es troben totes les ensenyances de caràcter professional, per tal d'adequar-se a les necessitats del món del treball i per tal de ser homologades amb els distints nivells de qualificació professional de les comunitats europees”. Val a dir que aquest segon nivell d'ensenyaments de les EOI no es va desenvolupar mai, i els ensenyaments de traducció i interpretació quedaren adscrits a l'àmbit universitari.

D'acord amb el que disposa aquest Reial decret, els estudis de les EOI tenen les característiques següents:

- el primer nivell s'articula en dos cicles: el cicle elemental, de tres cursos de durada i dotat d'un mínim de 360 hores, i el cicle superior, de dos cursos de durada i dotat d'un mínim de 240 hores. A cada curs escolar corresponen, per tant, 120 hores mínimes de docència.
- el cicle elemental pretén el coneixement dels aspectes bàsics de la llengua estudiada i l'adquisició de les destres comunicatives fonamentals.
- el cicle superior és la continuació del cicle elemental, amb la finalitat de completar el domini de l'idioma i obtenir la capacitat d'utilitzar-lo en diferents situacions de comunicació oral i escrita.
- per poder cursar el cicle superior cal estar en possessió de la certificació acadèmica que acrediti haver superat el cicle elemental i que expedeix cada escola.
- ambdós cicles es poden cursar en règim oficial i lliure; l'alumnat lliure tindrà convocatòries anuals de les proves corresponents.
- l'alumnat que hagi superat les proves de cicle superior, tant pel que fa a la modalitat oficial com a la lliure, obté el certificat d'aptitud de l'idioma, titulació que expedeix el Ministeri d'Educació en nom del rei (fins aleshores ho feien les mateixes EOI).

Ordenació dels currículums de les EOI

L'organització dels currículums que es deriva de l'ordenació del primer nivell dels ensenyaments de les EOI és establerta per dues normes dictades pel Consell de Ministres: el Reial decret 1523/1989, d'1 de desembre, i el Reial decret 47/1992, de 24 de gener. Entre un i altre, però, s'ha produït la promulgació de la Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE).

El Reial decret 1523/1989, d'1 de desembre, pel qual s'estableixen els continguts mínims del primer nivell de l'ensenyament especialitzat d'idiomes estrangers (BOE núm. 302, de 18 de desembre), determina els objectius generals i específics, més els continguts fonètics i gramaticals del cicle elemental i superior de tretze llengües estrangeres impartides a les EOI: alemany, anglès, àrab, danès, francès, grec, italià, japonès, neerlandès, portuguès, romanès, rus i xinès.

Amb el temps, el catàleg de llengües estrangeres que són objecte d'estudi a les EOI s'ha anat ampliant i s'hi ha introduït el finès, l'hongarès, l'irlandès, el polonès i el suec, fins a constituir el catàleg de l'oferta educativa potencial actualment en vigor.

Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu (1990)

La Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu (BOE del 4 d'octubre), a l'article 3, ordena el sistema educatiu en ensenyaments de règim general (educació infantil, educació primària, educació secundària, formació professional de grau superior i educació universitària) i ensenyaments de règim especial (ensenyaments artístics i ensenyament d'idiomes).

En el títol II, article 50, es desenvolupa en sis punts el contingut dels ensenyaments de les EOI, tot recollint l'estructura i els continguts establerts a la Llei 29/1981 i el seu desenvolupament posterior:

- es posposa la definició de l'estructura dels ensenyaments d'idiomes, dels seus efectes acadèmics i de les titulacions que se'n deriven a una futura legislació específica sobre la matèria.
- l'accés de l'alumnat queda fixat de la següent manera: haver cursat el primer cicle de l'ensenyament secundari obligatori o estar en possessió del títol de graduat escolar, del certificat d'escolaritat o d'estudis primaris.
- s'hi introdueix el mandat que les EOI fomentaran especialment l'estudi dels idiomes europeus, així com el de les llengües cooficials de l'Estat;
- s'hi fa menció de l'organització de cursos d'actualització de coneixements i de perfeccionament professional de les persones adultes i del foment, per part de les administracions, de l'ensenyament d'idiomes a distància.

Els títols acadèmics inherents als estudis d'EOI, com tots els del sistema educatiu, són homologats per l'Estat i expedits per les administracions educatives competents.

La LOGSE només deroga parcialment els articles 3 i 5 de la Llei 29/1981, referits, respectivament, als requisits d'accés de l'alumnat i la classificació del professorat en catedràtics i agregats, més dues disposicions addicionals que es refereixen al règim del professorat i a les taxes acadèmiques.

Reial decret 47/1992, sobre el currículum de les llengües espanyoles

El Reial decret 47/1992, de 24 de gener, pel qual s'aproven els continguts mínims del primer nivell dels ensenyaments especialitzats de les llengües espanyoles (BOE de 5 de febrer), completa, com dèiem abans, el desenvolupament curricular de l'oferta educativa de les EOI i és un mandat de l'article 50. 4 de la LOGSE, que hi introdueix l'estudi de les llengües cooficials de l'Estat. Amb aquest decret es dona entrada a l'ensenyament del castellà, català, èuscar i gallec a l'oferta educativa de les EOI.

Ordre sobre el currículum dels ensenyaments a distància

Per la seva banda, els ensenyaments a distància, fixats a l'article 50. 6 de la LOGSE, tenen regulat el seu currículum del cicle elemental amb l'Ordre del Ministeri d'Educació i Ciència de 2 de novembre de 1993 (BOE de 13 de novembre).

Arran d'aquesta regulació, s'ha posat en funcionament el programa d'ensenyament d'anglès a distància *That's English!*, que se centra en els continguts del cicle elemental. És un curs organitzat i planificat del MEC i la BBC, en col·laboració amb les comunitats autònomes i patrocinat pel BBVA. Els alumnes del curs acudeixen a les tutories que imparteix el professorat col·laborador i poden seguir les unitats didàctiques que s'emeten per La 2 de TVE.

La redacció dels currículums per part de les administracions educatives

A partir de la regulació dels continguts mínims, les administracions educatives (MEC i comunitats autònomes amb competències transferides en matèria d'educació) han de regular el currículum complet dels idiomes, espanyols o estrangers, impartits a les EOI. Les comunitats autònomes amb més anys en l'exercici de les competències educatives dugueren a terme aquesta regulació dels currículums complets en el seu àmbit competencial. No va ser el cas de les Illes Balears.

Llei orgànica de qualitat en l'educació (2002)

La Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat en l'educació (BOE de 24 de desembre), dedicava el seu títol II, format pels articles 49, 50 i 51, a l'ensenyament d'idiomes. Aquesta llei continua qualificant els ensenyaments especialitzats d'idiomes que imparteixen les EOI com a ensenyaments de règim especial, però introdueix canvis importants en el que ha de ser la seva estructura bàsica:

- Determina que els ensenyaments de les EOI s'han d'estructurar en tres nivells: bàsic, intermedi i avançat. A l'exposició de motius es justifica l'organització en tres nivells amb la finalitat d'aconseguir una major adaptació a les necessitats dels alumnes i una major adequació als graus d'aprenentatge d'idiomes establerts en els països de la Unió Europea.
- A cada un dels tres nivells correspondrà un certificat, que tindrà uns efectes que determinarà la regulació dels denominats ensenyaments comuns.
- Pel que fa al conjunt d'ensenyaments que formen el sistema educatiu, la Llei de qualitat educativa usa la denominació *d'ensenyaments comuns* per referir-se als elements bàsics del currículum que fixa el Govern central i que han de respectar les ordenacions curriculars que facin les comunitats autònomes. Atesa la nova estructuració dels ensenyaments de les EOI, se'n deriva una nova ordenació curricular amb un calendari de cinc anys que "establirà l'extinció gradual del pla d'estudis dels ensenyaments d'idiomes en vigor, la implantació dels currículums corresponents, així com les equivalències a efectes acadèmics dels anys cursats segons el pla d'estudis que s'extingeix".
- No es canvien les condicions d'accés respecte del que determinava la Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu. Així, continua sent requisit imprescindible haver cursat els dos primers cursos d'ESO o estar en possessió del títol de graduat escolar, del certificat d'escolaritat o d'estudis primaris. Els "alumnes no escolaritzats" podran obtenir els certificats dels diferents nivells mitjançant proves organitzades per les administracions educatives.
- S'estableix que a l'oferta educativa de les EOI es fomentarà especialment l'estudi de les llengües oficials dels Estats membres de la Unió Europea, el de les llengües cooficials de l'Estat i el de l'espanyol com a llengua estrangera. Es podran impartir "cursos per a l'actualització de coneixements"

ments d'idiomes i per a la formació de persones adultes i del professorat". També es fomentaran estudis d'idiomes a distància, plans d'investigació i innovació i es facilitarà "la realització de proves homologades per a obtenir la certificació oficial del coneixement de les llengües estrangeres cursades pels alumnes d'Educació Secundària i Formació Professional".

Reial decret 827/2003, sobre el calendari d'aplicació de la nova ordenació

La implantació dels nous estudis de les EOI és determinada pel Reial decret 827/2003, de 27 de juny, pel qual s'estableix el calendari d'aplicació de la nova ordenació del sistema educatiu establerta per la Llei orgànica 10/2003, de 23 de desembre, de qualitat educativa (BOE de 28 de juny). Segons les previsions d'aquesta norma, el curs 2005-2006 s'havia d'implantar, amb caràcter general, els ensenyaments dels cursos 1r i 2n del nivell bàsic, alhora que s'havien de deixar d'impartir els cursos 1r i 2n del cicle elemental regulats pel ja derogat Reial decret 967/1988, de 2 de setembre.

Reial decret 944/2003, sobre l'estructura dels ensenyaments d'idiomes

Per desenvolupar l'estructuració dels estudis d'EOI en tres nivells, es va aprovar el Reial decret 944/2003, de 18 de juliol, pel qual s'estableix l'estructura dels ensenyaments d'idiomes de règim especial regulades per la Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l'educació (BOE de 31 de juliol). L'ordenació dels estudis que s'hi fa determina que els ensenyaments de cada un dels tres nivells tenen l'objectiu següent:

- Nivell bàsic: l'ús de l'idioma per a comprendre i expressar-se en situacions quotidianes.
- Nivell intermedi: l'ús de l'idioma per a desenvolupar-se eficaçment en situacions generals i específiques.
- Nivell avançat: domini de l'idioma, tant parlat com escrit, amb fins generals i específics.

En el decret que signa la ministra Pilar del Castillo, s'estableixen les prescripcions següents:

- El currículum de cada un d'aquests nivells s'ha de desenvolupar en dos cursos, per la qual cosa la totalitat dels estudis d'EOI passa a ser de sis cursos. No obstant això, es dóna facultat a les administracions educatives perquè ordenin la durada de cada curs, segons les peculiaritats dels idiomes, i l'organització dels currículums de forma integrada o per destreses.
- Seguint la pauta oberta per la Llei orgànica que desenvolupa, el Reial decret faculta les EOI per impartir cursos d'actualització i per a la formació de persones adultes i del professorat.
- El currículum de cada nivell ha d'estar format pels denominats ensenyaments comuns, que dicta el Govern central i que són de 240 hores per a cada un dels nivells, i pel desenvolupament que en facin les administracions educatives, tot respectant íntegrament els ensenyaments comuns.
- En superar les proves específiques de cada nivell, s'obté el certificat corresponent, que expediran les administracions educatives. A més, als alumnes que no obtinguin el certificat de nivell intermedi o avançat, hom els podrà expedir una certificació acadèmica d'haver assolit el domini en alguna de les destreses avaluades.

- La disposició addicional primera del Reial decret determina que les administracions educatives facilitaran la realització de proves homologades perquè els alumnes d'educació secundària i formació professional puguin obtenir la certificació oficial del seu nivell de competència en els idiomes cursats en els ensenyaments de règim general.
- Per altra banda, la disposició addicional segona fixa els requisits mínims que han de tenir els espais destinats a ubicar una EOI (aules, sala d'usos múltiples, biblioteca, videoteca, fonoteca, despatxos...).

Reial decret 423/2005, sobre els ensenyaments comuns del nivell bàsic

El Reial decret 423/2005, de 18 d'abril, pel qual es fixen els ensenyaments comuns del nivell bàsic dels ensenyaments d'idiomes de règim especial, regulats per la Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l'educació (BOE de 30 d'abril), és la norma que comença a desenvolupar la nova estructura dels estudis que imparteixen les EOI, tot partint de les disposicions del Reial decret 944/2003, de 18 de juliol.

El Reial decret 423/2005, de 18 d'abril, que signa la ministra María Jesús San Segundo, conté una part dispositiva breu i, per contra, un annex llarg i detallat. Els continguts de la norma són els següents:

- fixa els ensenyaments comuns que constitueixen els elements bàsics del currículum, d'acord amb el que estableix l'article 8 de la Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l'educació. Segons aquest article, els elements comuns que fixa el Govern central constitueixen els elements bàsics que hauran de formar part de l'ordenació curricular que facin, amb posterioritat, les administracions educatives (bàsicament, les comunitats autònomes).
- determina que el certificat que s'obté en haver superat el nivell bàsic permet l'accés als ensenyaments de nivell intermedi de l'idioma, i es deixa a la voluntat de les administracions públiques i educatives perquè atorguin reconeixement en les proves i els processos de reconeixement de mèrits que gestionin.
- els ensenyaments comuns que s'hi ordenen es refereixen a un total de vint llengües: alemany, anglès, àrab, danès, finès, francès, grec, irlandès, italià, japonès, neerlandès, portuguès, romanès, rus, suec i xinès, més les llengües cooficials de les comunitats autònomes (català/valencià, èuscar i gallec) i espanyol com a llengua estrangera.
- tot i que s'hi faci ús de la doble denominació català/valencià, els continguts morfosintàctics, fonètics, fonològics i ortogràfics són comuns, i, per tant, es reconeix la unitat lingüística del català.
- el nivell és definit amb els termes següents: "té com a finalitat principal capacitar l'alumnat per usar l'idioma de manera suficient, receptivament i productivament, tant en forma parlada com escrita, així com per mitjançar entre parlants de llengües distintes, en situacions quotidianes i de necessitat immediata que requereixen comprendre i produir textos breus, en diversos registres i en llengua estàndard, que versin sobre aspectes bàsics concrets de temes generals i que continguin expressions, estructures i lèxic d'ús freqüent."
- s'hi estableixen, conjuntament per a tots els idiomes, els objectius generals i específics per destreses (comprensió oral, expressió oral, comprensió lectora, expressió escrita) i els

continguts nacionals, funcionals, temàtics i gramaticals (referits a la gramàtica textual: coherència i cohesió del discurs).

- s'hi desenvolupa, de forma separada i específica per a cada llengua, el conjunt de continguts morfosintàctics, fonètics, fonològics i ortogràfics.
- també es dóna la possibilitat d'ajornar la implantació del nivell bàsic fins al curs 2006-2007 (i no per al 2005-2006, com preveia el RD 827/2003, de 27 de juny).

Llei orgànica d'educació (2006)

Arran de l'arribada del PSOE al Govern d'Espanya, es va produir la suspensió de la vigència de la Llei orgànica de qualitat educativa i, al cap d'uns anys, l'aprovació de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (BOE de 4 de maig).

Malgrat això, s'ha aprovat el Reial decret 423/2005, de 18 d'abril, pel qual es fixen els ensenyaments comuns del nivell bàsic dels ensenyaments d'idiomes de règim especial, regulats per la Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l'educació (BOE de 30 d'abril), que ha introduït els nous canvis que es fixaven en la LQE pel que fa als dels ensenyaments de les EOI; també ha propiciat canvis en el calendari d'implantació del nou currículum.

La nova Llei orgànica dedica quatre articles, agrupats en el capítol VII, a regular l'ensenyament d'idiomes. Les novetats que s'hi introdueixen són les següents:

- Els ensenyaments d'idiomes, juntament amb els artístics i esportius, tenen la consideració d'ensenyaments de règim especial (art. 3.6).
- Els ensenyaments d'idiomes persegueixen capacitar l'alumnat per a l'ús de les llengües "fora de les etapes ordinàries del sistema educatiu" (art. 59.1).
- L'organització dels estudis continua fent-se a partir de tres nivells: bàsic, intermedi i avançat. Tot i això, es faculta les administracions educatives a definir les característiques i l'organització dels ensenyaments del nivell bàsic (art. 59.1).
- L'accés a les EOI queda limitat als majors de 16 anys complerts el mateix any que comencin els estudis, però els majors de 14 anys podran cursar-hi estudis d'un idioma diferent del cursat a l'ESO (art. 59.2).
- La impartició dels ensenyaments dels nivells intermedi i avançat es reserva expressament a les EOI, uns centres que hauran de complir els requisits de relació numèrica alumne-professor, instal·lacions i nombre de llocs escolars que han de regular les administracions educatives (art. 60.1).
- Tal com determinava la legislació anterior, també s'afirma que les EOI fomentaran especialment l'estudi de les llengües oficials dels Estats membres de la Unió Europea, de les llengües cooficials existents a Espanya i de l'espanyol com a llengua estrangera. No obstant això, s'hi afegeix que "es facilitarà l'estudi d'altres llengües que per raons culturals, socials o econòmiques presentin un interès especial" (art. 60.2).

- Continua el foment de la integració a les EOI dels ensenyaments a distància i la impartició de cursos per a l'actualització de coneixements d'idiomes i per a la formació de professorat i d'altres col·lectius professionals” (art. 60.2).
- La superació de les exigències acadèmiques de cada nivell dóna dret a l'obtenció dels certificats corresponents. Les administracions regularan les proves terminals per a l'obtenció del certificat de cada un dels tres nivells.
- Com a novetat normativa, s'estableix que el títol de Batxillerat habilitarà per a l'accés directe als estudis d'idiomes de nivell intermedi de la primera llengua estrangera cursada en el batxillerat (art. 62.1).
- Les administracions educatives facilitaran la realització de proves homologades per obtenir la certificació oficial del coneixement de les llengües cursades a l'educació secundària i la formació professional (art. 62.2).

Un cop aprovada la Llei orgànica d'educació, gairebé a final del curs 2005-2006, per part del Govern no s'ha aprovat cap norma de desenvolupament nova i s'espera la implantació del nivell bàsic del nou currículum per al curs 2006-2007, malgrat els rumors d'ajornament que circulen en medis professionals vinculats a les EOI. Pel que fa a les Illes Balears, en redactar aquest text, encara no està aprovat el currículum complet del nivell bàsic, una elaboració que és competència del Govern de les Illes Balears i que s'ha anat endarrerint.

D'altra banda, comencen a plantejar-se debats sobre la definició dels nivells superiors. També es planteja el debat de la relació que hi ha entre els tres nivells que s'estableixen en l'àmbit de les EOI i els nivells que estableix el Marc europeu comú de referència, que també són sis: I Usuari bàsic: A1 (Inicial), A2 (Bàsic); II Usuari independent: B1 (Llindar), B2 (Avançat); III Usuari experimentat: C1 (Domini funcional efectiu), C2 (Domini).

LES EOI A LES ILLES BALEARS

Avui, després de vint anys d'implantació dels estudis especialitzats d'idiomes en el conjunt de les Illes Balears, existeix una xarxa de sis centres d'aquest tipus: quatre a Mallorca (Palma, Inca, Manacor i Calvià), una a Maó (amb aules d'ampliació a Ciutadella) i una a Eivissa (amb aules d'ampliació a Formentera).

El procés històric de creació de les EOI de les Illes Balears ha estat el següent:

| Seu | Creació EOI | Organisme que la crea | Comentaris |
|-------|-------------|-----------------------|---|
| Palma | 1986 | Ministeri d'Educació | Es crea com a centre independent. S'ha ubicat a Son Malferit i a l'antic CP. Tramuntana. Té edifici propi al c/ d'Aragó, però també usa aules de l'IES Arxiduc Lluís Salvador. Totes les EOI, abans de ser centres independents, han estat ampliacions seves. |

Continua

| | | | |
|------------|------|------------------------|---|
| Maó | 1999 | Conselleria d'Educació | Fou ampliació de l'EOI de Palma (1994-1999). Comparteix edifici amb l'IES Cap de Llevant. |
| Ciutadella | 1999 | Conselleria d'Educació | Funciona com a ampliació de l'EOI de Maó. Comparteix edifici amb l'IES J. M. Quadrado. |
| Eivissa | 1999 | Conselleria d'Educació | Fou ampliació de l'EOI de Palma (1994-1999). Comparteix edifici amb l'IES Sa Blanca Dona. |
| Formentera | 1999 | Conselleria d'Educació | Funciona com a ampliació de l'EOI d'Eivissa des de 1999. S'ubica a l'IES Marc Ferrer. |
| Inca | 2002 | Conselleria d'Educació | Comparteix seu amb l'IES Pau Casesnoves. Funcionà com a ampliació de l'EOI de Palma (1999-2002). |
| Manacor | 2002 | Conselleria d'Educació | Comparteix edifici amb l'IES Mossèn Alcover. Funcionà com a ampliació de l'EOI de Palma (1999-2002). |
| Calvià | 2005 | Conselleria d'Educació | S'ubicà a l'IES Son Ferrer i posteriorment al de Bendinat. Fou ampliació de l'EOI de Palma (2001-2005). |

Gràfica: M. Garcias

El nombre total d'alumnes matriculats el curs 2005-2006 ha estat de 8.388. Els estudis que es poden cursar en el conjunt de les EOI de les Illes Balears són vuit: alemany, anglès, àrab, català, espanyol per a estrangers, francès, italià i rus. La implantació d'aquests estudis, però, és desigual, ja que els vuit idiomes només s'ofereixen a l'EOI de Palma, que és la que registra més demanda i la que té més alumnat.

La distribució de l'alumnat per centres és la següent:

| MALLORCA | EOI de Palma | EOI d'Inca | EOI de Manacor | EOI de Calvià |
|--------------|--------------|------------|----------------|---------------|
| Alemany | 802 | 124 | 218 | 107 |
| Anglès | 2.305 | 513 | 410 | 422 |
| Àrab | 172 | 0 | 0 | 0 |
| Català | 250 | 51 | 0 | 58 |
| Espanyol | 224 | 0 | 0 | 0 |
| Francès | 351 | 0 | 92 | 0 |
| Italià | 273 | 0 | 0 | 0 |
| Rus | 125 | 0 | 0 | 0 |
| TOTAL | 4.502 | 688 | 720 | 587 |

Gràfica: M. Garcias, amb dades de la Direcció General de Planificació i Centres Educatius

| MENORCA | EOI de Maó (seu central) | Ampliació de Ciutadella |
|--------------|--------------------------|-------------------------|
| Alemany | 55 | 38 |
| Anglès | 246 | 157 |
| Català | 30 | 0 |
| Francès | 48 | 0 |
| TOTAL | 379 | 195 |

Gràfica: M. Garcias, amb dades de la Direcció General de Planificació i Centres Educatius

| PITIÜSES | EOI d'Eivissa (seu central) | Ampliació de Formentera |
|--------------|-----------------------------|-------------------------|
| Alemany | 213 | 21 |
| Anglès | 724 | 79 |
| Català | 78 | 0 |
| Espanyol | 60 | 0 |
| Francès | 117 | 0 |
| Italià | 25 | 0 |
| TOTAL | 1217 | 100 |

Gràfica: M. Garcias, amb dades de la Direcció General de Planificació i Centres Educatius

Si analitzam la distribució de l'alumnat per idiomes i cursos, tendrem la distribució següent:

| ALEMANY | Ciutadella | Formentera | Calvià | Eivissa | Inca | Manacor | Maó | Palma | TOTAL |
|---------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-----------|------------|-------------|
| 1r | 16 | 5 | 6 | 78 | 49 | 99 | 14 | 365 | 632 |
| 2n | 12 | 3 | 39 | 56 | 21 | 48 | 20 | 213 | 412 |
| 3r | 6 | 3 | 34 | 45 | 38 | 47 | 15 | 138 | 326 |
| 4t | 4 | 1 | 22 | 18 | 8 | 12 | 6 | 54 | 125 |
| 5è | 0 | 9 | 6 | 16 | 8 | 12 | 0 | 32 | 83 |
| | 38 | 21 | 107 | 213 | 124 | 218 | 55 | 802 | 1578 |

Gràfica: M. Garcias, amb dades de la Direcció General de Planificació i Centres Educatius

| ANGLÈS | Ciutadella | Formentera | Calvià | Eivissa | Inca | Manacor | Maó | Palma | TOTAL |
|--------|------------|------------|--------|---------|------|---------|-----|-------|--------------|
| 1r | 34 | 18 | 153 | 141 | 170 | 143 | 61 | 709 | 1.429 |
| 2n | 28 | 19 | 128 | 200 | 139 | 109 | 53 | 626 | 1.302 |
| 3r | 58 | 16 | 76 | 216 | 103 | 101 | 67 | 521 | 1.158 |
| 4t | 25 | 20 | 40 | 99 | 62 | 40 | 37 | 246 | 569 |
| 5è | 12 | 6 | 25 | 68 | 39 | 17 | 28 | 203 | 398 |
| | 157 | 79 | 422 | 724 | 513 | 410 | 246 | 2.305 | 4.856 |

Gràfica: M. Garcias, amb dades de la Direcció General de Planificació i Centres Educatius

| CATALÀ | Ciutadella | Formentera | Calvià | Eivissa | Inca | Manacor | Maó | Palma | TOTAL |
|--------|------------|------------|--------|---------|------|---------|-----|-------|------------|
| 1r | 0 | 0 | 12 | 14 | 0 | 0 | 6 | 56 | 88 |
| 2n | 0 | 0 | 12 | 10 | 0 | 0 | 8 | 54 | 84 |
| 3r | 0 | 0 | 19 | 19 | 34 | 0 | 6 | 74 | 152 |
| 4t | 0 | 0 | 8 | 18 | 8 | 0 | 4 | 34 | 72 |
| 5è | 0 | 0 | 7 | 17 | 9 | 0 | 6 | 32 | 71 |
| | 0 | 0 | 58 | 78 | 51 | 0 | 30 | 250 | 467 |

Gràfic: M. Garcias, amb dades de la Direcció General de Planificació i Centres Educatius

| ESPANYOL | Ciutadella | Formentera | Calvià | Eivissa | Inca | Manacor | Maó | Palma | TOTAL |
|----------|------------|------------|--------|---------|------|---------|-----|-------|------------|
| 1r | 0 | 0 | 0 | 12 | 0 | 0 | 0 | 37 | 49 |
| 2n | 0 | 0 | 0 | 13 | 0 | 0 | 0 | 63 | 76 |
| 3r | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 67 | 67 |
| 4t | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 34 | 34 |
| 5è | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 23 | 23 |
| | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 224 | 249 |

Gràfic: M. Garcias, amb dades de la Direcció General de Planificació i Centres Educatius

| ITALIÀ | Ciutadella | Formentera | Calvià | Eivissa | Inca | Manacor | Maó | Palma | TOTAL |
|--------|------------|------------|--------|---------|------|---------|-----|-------|-------|
| 1r | 0 | 0 | 0 | 32 | 0 | 0 | 0 | 125 | 157 |
| 2n | 0 | 0 | 0 | 38 | 0 | 0 | 0 | 77 | 115 |
| 3r | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 50 | 50 |

Continua

| | | | | | | | | | |
|----|---|---|---|----|---|---|---|-----|------------|
| 4t | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 13 | 13 |
| 5è | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 8 |
| | 0 | 0 | 0 | 60 | 0 | 0 | 0 | 273 | 333 |

Gràfic: M. Garcias, amb dades de la Direcció General de Planificació i Centres Educatius

| ÀRAB | Ciutadella | Formentera | Calvià | Eivissa | Inca | Manacor | Maó | Palma | TOTAL |
|------|------------|------------|--------|---------|------|---------|-----|-------|------------|
| 1r | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 70 | 70 |
| 2n | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 44 | 44 |
| 3r | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 34 | 34 |
| 4t | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 12 | 12 |
| 5è | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 12 | 12 |
| | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 172 | 172 |

Gràfic: M. Garcias, amb dades de la Direcció General de Planificació i Centres Educatius

| RUS | Ciutadella | Formentera | Calvià | Eivissa | Inca | Manacor | Maó | Palma | TOTAL |
|-----|------------|------------|--------|---------|------|---------|-----|-------|------------|
| 1r | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 56 | 56 |
| 2n | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 29 | 29 |
| 3r | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 31 | 31 |
| 4t | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 3 |
| 5è | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 6 |
| | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 125 | 125 |

Gràfica: M. Garcias, amb dades de la Direcció General de Planificació i Centres Educatius

La distribució d'alumnat en el conjunt de les Illes Balears és la següent:

| Idioma | Nombre d'alumnes | % Sobre el total d'estudiants | Centres on s'imparteix |
|---------|------------------|-------------------------------|------------------------|
| Anglès | 4.856 | 57'8 | 8 |
| Alemany | 1.578 | 18'8 | 8 |
| Francès | 608 | 7'2 | 4 |
| Català | 467 | 5'6 | 5 |
| Italià | 333 | 3'9 | 2 |

Continua

| | | | |
|----------|-----|-----|---|
| Espanyol | 249 | 2'9 | 2 |
| Àrab | 172 | 2 | 1 |
| Rus | 125 | 1'4 | 1 |

Gràfica: M. Garcias, amb dades de la Direcció General de Planificació i Centres Educatius

CONCLUSIONS

1. Les escoles oficials d'idiomes (EOI) són centres públics especialitzats en l'ensenyament de llengües. Imparteixen un ensenyament postobligatori a un alumnat de perfil molt ampli quant als requisits acadèmics exigits.
2. L'origen d'aquestes escoles es remunta a principi del segle XX, quan, de forma localitzada a Madrid, es crea l'Escuela Central de Idiomas, l'únic centre públic d'aquest tipus que existeix durant molts d'anys. Ja ben entrada la segona meitat del segle XX, és quan comença l'expansió d'aquests centres arreu de la geografia espanyola.
3. Les lleis orgàniques que regulen l'ordenació de l'educació (LOGSE, LOCE, LOE) fan menció de les EOI com a part integrant del sistema educatiu públic i inclouen els seus ensenyaments en l'apartat d'ensenyaments de règim especial, juntament amb els ensenyaments artístics i, més modernament, esportius.
4. Això no obstant, la normativa legal que defineix i ordena els ensenyaments especialitzats d'idiomes que s'imparteixen a les EOI s'ha desenvolupat lentament i a remolc de les decisions que es prenen primer sobre l'ensenyament de règim general.
5. El repte d'actualització de l'ensenyament de les EOI ara passa pel desenvolupament de les prescripcions incloses a les dues grans lleis orgàniques d'educació que han aprovat, successivament, els governs de signe diferent que s'han succeït els darrers anys amb seu a Madrid.
6. Ara per ara es viu un cert procés d'incertesa pel que fa al desenvolupament de l'estructura dels estudis en tres nivells (bàsic, intermedi i avançat), de dos cursos cada un, amb la qual cosa els estudis complets són de sis anys. Aquesta estructura comporta l'elaboració de currículums nous per a cada un dels vint idiomes.
7. Els ensenyaments comuns del nivell bàsic són els únics que, a hores d'ara, estan aprovats oficialment. Els currículums que els han de desenvolupar estan en fase de tramitació o d'elaboració, tot i que la prescripció normativa és que el curs 2006-2007 s'han d'aplicar pel que fa als cursos 1 i 2 del nivell bàsic esmentat.
8. La nova estructura dels estudis d'idiomes de les EOI vol reflectir les consideracions que es deriven del Marc europeu comú de referència per a l'aprenentatge, l'ensenyament i l'avaluació de

les llengües (MECR), però l'estructura aquest depassa, segons sembla, la dels estudis d'EOI, ja que la culminació dels estudis que s'hi impartiran (curs 2 del nivell avançat) es correspondria a un nivell B2 del MECR.

9. Aquesta és la raó per la qual ara es comença a debatre si les EOI, en el futur, haurien d'impartir el nivell C del MECR o si aquests estudis passaran a impartir-se en l'àmbit universitari. En certa manera, aquest debat recorda el que va succeir, temps enrere, amb el nonat segon nivell dels estudis d'idiomes que preveia la Llei 29/1981, un segon nivell que va quedar anul·lat per la inclusió dels estudis de traducció i interpretació a les universitats.

10. Les EOI, a les Balears, avui formen una xarxa de sis escoles, dues de les quals tenen ampliacions que depenen de la seu central. El centre de més oferta educativa i que té l'alumnat més nombrós és el de Palma, el primer dels existents. A hores d'ara resta per veure si s'executarà l'ampliació de l'edifici de Palma per tal de donar acollida a més alumnat i amb millors condicions d'espai i infraestructura. També caldrà veure si s'amplia l'oferta educativa amb idiomes nous i amb cursos o ofertes educatives innovadores. També caldrà analitzar si el conjunt de centres ara en funcionament ofereix, amb garanties de qualitat i adequació, el servei educatiu que necessita i espera la societat. Paral·lelament s'haurà d'avaluar i, si cal, potenciar l'estudi d'idiomes a través de l'ús de noves tecnologies, com ja fan les aules multimèdia dels tres centres que en tenen (Palma, Maó i Eivissa).

BIBLIOGRAFIA:

Legislació

Llei 14/1970, de 4 d'agost, general d'educació i de finançament de la reforma educativa (BOE de 6 d'agost).

Llei 29/1981, de 24 de juny, sobre classificació de les escoles oficials d'idiomes i ampliació de les plantilles del seu professorat (BOE de 16 de juliol).

Reial decret 967/1988, de 2 de setembre, sobre ordenació dels ensenyaments corresponents al primer nivell dels ensenyaments especialitzats d'idiomes (BOE de 10 de setembre).

Reial decret 1523/1989, d'1 de desembre, pel qual s'estableixen els continguts mínims del primer nivell de l'ensenyament especialitzat d'idiomes estrangers (BOE núm. 302, de 18 de desembre).

Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu (BOE del 4 d'octubre).

Reial decret 47/1992, de 24 de gener, pel qual s'aproven els continguts mínims del primer nivell dels ensenyaments especialitzats de les llengües espanyoles (BOE de 5 de febrer).

Ordre del Ministeri d'Educació i Ciència de 2 de novembre de 1993 (BOE de 13 de novembre).

Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat en l'educació (BOE de 24 de desembre).

Reial decret 827/2003, de 27 de juny, pel qual s'estableix el calendari d'aplicació de la nova ordenació del sistema educatiu establerta per la Llei orgànica 10/2003, de 23 de desembre, de qualitat educativa (BOE de 28 de juny).

Reial decret 944/2003, de 18 de juliol, pel qual s'estableix l'estructura dels ensenyaments d'idiomes de règim especial regulats per la Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre.

Reial decret 423/2005, de 18 d'abril, pel qual es fixen els ensenyaments comuns del nivell bàsic dels ensenyaments d'idiomes de règim especial, regulats per la Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l'educació (BOE de 30 d'abril).

Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (BOE de 4 de maig).

Documents:

Consell d'Europa (2001), *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Edició en català del Ministeri d'Educació, Joventut i Esports del Govern d'Andorra, departaments de Cultura i d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears (2003).

Pàgines web:

www.mec.es
www.apeoib.site.cx
www.eeooiinet.com



Els models d'escolarització a Mallorca: les relacions entre l'escola pública i l'escola privada

Martí X. March Cerdà

Belén Pascual Barrio

RESUM

En aquest article abordam la relació entre escola pública i escola privada, i apuntem una sèrie de tendències de la gestió escolar a Mallorca. En un primer moment, es presenta una fonamentació teòrica, en la qual es revisen els factors condicionants de l'escolarització, l'evolució de l'educació i la societat a les Illes Balears i la construcció d'un sistema escolar modern. En un segon moment, s'analitzen les dades recents sobre l'escolarització a Mallorca, en els nivells educatius obligatoris i l'educació infantil, aprofundint en la relació existent entre el tipus de titularitat (pública o privada-concertada) i les característiques dels municipis: el seu caràcter rural-urbà, l'activitat econòmica predominant, la ubicació o la dimensió territorial.

RESUMEN

En este artículo se aborda la relación entre la escuela pública y la escuela privada y se apuntan una serie de tendencias de la gestión escolar en Mallorca. En un primer momento se presenta una fundamentación teórica, en la que se revisan los factores condicionantes de la escolarización así como la evolución de la educación y la sociedad en las Islas Baleares y la construcción de un sistema escolar moderno. En un segundo momento, se analizan los datos recientes sobre la escolarización en Mallorca en los niveles educativos obligatorios y la educación infantil, profundizando en la relación existente entre el tipo de titularidad (pública o privada-concertada) y las características de los municipios: su carácter rural-urbano, la actividad económica predominante, la ubicación o la dimensión territorial.

INTRODUCCIÓ

No hi ha cap dubte que les lleis i la lògica del mercat comencen a penetrar, de forma progressiva, en el si del sistema educatiu, i que n'és el paradigma fonamental la llibertat d'elecció de centre, una qüestió aquesta que ha provocat i provoca importants controvèrsies legislatives, ideològiques i educatives, en el marc de les diverses polítiques escolars que han desenvolupat els poders públics en relació amb el dret a l'educació i a la llibertat d'ensenyança. Tanmateix és evident que la qüestió de l'elecció de centre no es pot dissociar de les polítiques existents sobre la igualtat i la diversitat educativa i social.

Però, realment, és possible l'elecció de centre escolar per part dels pares o dels estudiants? Tot i que alguns pensen que tot és possible amb decrets i normes o amb declaracions fortament polititzades i mancades de realisme, la resposta s'ha de donar des de la complexitat educativa i no des de la simplicitat ideològica, tenint en compte els condicionants reals que, *de facto*, impossibiliten que tots els pares puguin elegir el centre que volen per als seus fills.

Així, un primer element que condiona lògicament la possibilitat d'elecció de centre educatiu per part de les famílies és, sense cap dubte, la suficiència de places escolars que escolaritzin adequadament la demanda i les necessitats existents, d'acord amb les ràtios que es recomanen en els diversos nivells educatius; així, a les Illes Balears resulta evident que a determinades zones no solament manquen places escolars i, també, que hi ha un problema de massificació a determinats centres, sinó que el nivell d'elecció de tipus de centre varia en funció dels municipis, de les zones

o de les barriades. La necessitat de construir centres educatius a determinats pobles de Mallorca, d'Eivissa i Formentera o de Menorca, és una condició *sine qua non* perquè el nivell d'oferta escolar estigui en relació amb el nivell de demanda de places escolars.

Un segon condicionant que resulta fonamental és la relació existent entre el tipus de centre –públic, privat o concertat– i la seva ubicació geogràfica. En aquest sentit, l'anàlisi de la situació dels centres privats o concertats de les Illes Balears constata que existeixen models territorials d'escolarització diferents, en funció de la relació escola pública / escola privada; així, és evident que la presència d'escoles privades i concertades als municipis més petits, a les zones rurals, a les barriades més populars de les Balears, és gairebé imperceptible; mentre que les escoles privades i concertades estan més presents a Mallorca que a les altres illes, o que aquestes s'ubiquen a les ciutats més importants i a les barriades de més alt nivell econòmic i social. Si aquesta anàlisi la realitzam a nivell d'Espanya, podem constatar que els centres privats i concertats s'ubiquen a les comunitats més riques (Madrid, Catalunya, País Basc, Navarra, Illes Balears, etc.), mentre que a les comunitats menys riques (Andalusia, Castella - la Manxa, Extremadura, etc.) hi ha un predomini quasi total dels centres públics. Per tant, les possibilitats d'elecció de centre per a les famílies és desigual en funció d'allà on es viu.

Un tercer condicionant que, també, és important tenir en compte, quan s'analitza la possibilitat d'elecció de centre per part dels usuaris de l'educació, és com es distribueix la diversitat social i educativa que existeix entre els estudiants. Així, i en aquest context, s'ha d'assenyalar que les diferències entre els centres, a més d'altres indicadors, s'estableixen, fonamentalment, en funció del tipus d'alumnat que escolaritzen; i no s'ha d'oblidar que la forma en què la diversitat es distribueix entre els distints centres educatius té molt a veure amb les possibilitats dels dits centres de desenvolupar la seva tasca educativa de forma eficaç i amb els resultats escolars aconseguits.

Per tant, la distribució de la diversitat de l'alumnat entre l'escola pública i l'escola privada-concertada a les Illes Balears posa de manifest que l'escola pública escolaritza majoritàriament l'alumnat immigrant, l'alumnat amb dificultats a causa de l'origen socioeconòmic o sociocultural, l'alumnat amb necessitats educatives especials per raons físiques, psíquiques o sensorials als centres ordinaris, els estudiants d'incorporació tardana o els estudiants d'edat no idònia. Aquestes dades resulten prou significatives, ja que afecten les condicions en què la pràctica educativa es desenvolupa, la imatge social de l'escola pública, i, a més, constitueixen un indicador fonamental de l'estat de la igualtat distributiva i de l'equitat educativa i social entre l'educació pública i l'educació privada-concertada a la CAIB, i de l'autèntica realitat de la llibertat d'elecció de centre educatiu.

Així, doncs, és evident que quan es parla de la llibertat d'elecció de centre educatiu, cal tenir en compte, entre d'altres, aquests condicionants i l'existència de criteris objectius, comuns i equitatius entre els centres finançats amb diners públics a l'hora d'accedir-hi. Els problemes de l'educació ni es poden resoldre d'acord amb la lògica del mercat ni es poden reduir a la qüestió de la llibertat d'ensenyança. La recerca real de la qualitat –al marge de la necessitat de resoldre els problemes de manca de places– s'ha de realitzar des de la perspectiva de l'equitat educativa i social, si es vol aconseguir una societat cohesionada i equilibrada. Però per a això cal una política de suport real a l'escola pública, el desenvolupament d'una nova ordenació entre la xarxa educativa pública i concertada, o la construcció d'una nova cultura de la “cosa” pública en educació, amb tot el que aquest fet implicaria a tots els nivells.

En aquest treball volem realitzar una primera aproximació a les relacions escola pública / escola concertada a Mallorca, analitzant l'escolarització, fonamentalment, en els nivells obligatoris als diversos municipis de Mallorca: es tracta d'analitzar les ràtios d'escolarització entre ambdós tipus de centres. Amb tot, cal plantejar l'existència d'aquest model des d'una perspectiva evolutiva; la realitat de l'escolarització pública/privada a Mallorca és una conseqüència de la seva pròpia història, és una conseqüència de la mateixa estructura social, és una conseqüència de la mateixa dinàmica econòmica, política i social, és una conseqüència de les polítiques educatives que des de fa una sèrie de dècades es duen a terme. Per tant, els models d'escolarització, en aquest aspecte de la relació escola pública / escola privada, són la conseqüència de molts de factors; i només des d'aquesta complexitat interpretativa és possible comprendre la realitat actual i tenir la possibilitat, si hom té la voluntat política, de modificar-la de forma progressiva, equitativa i des de la qualitat.

EDUCACIÓ I SOCIETAT A LES ILLES BALEARS: UNA PERSPECTIVA EVOLUTIVA I ESTRUCTURAL

A les Illes Balears, el procés de construcció d'un sistema escolar modern i generalitzat ha estat i és un fet ple de contradiccions, de fracassos, d'insuficiències i de problemes importants; en aquest sentit, per a comprendre l'estructura actual del sistema educatiu de les Illes Balears cal tenir en compte una sèrie de variables que ens ajudin a poder interpretar la realitat educativa balear en aquest aspecte de la relació escola pública / escola privada.

- 1) Una de les característiques estructurals del sistema educatiu de les Illes Balears és la major presència de l'escola privada, bàsicament de titularitat religiosa, en relació amb la ràtio escola pública / escola privada del conjunt de l'Estat. Aquesta important presència de centres religiosos, juntament amb la poca presència de centres privats de caire laic, és una conseqüència del fracàs de la ideologia liberal-burguesa dels segles XIX i XX a les Balears. Efectivament, la institucionalització d'un Sistema d'Ensenyança Liberal a les Balears, que propugnava la famosa Llei Moyano, fou un fracàs; un fracàs, també, de l'institucionisme a Mallorca i de tots els tímids intents de renovació pedagògica durant els dos darrers segles XIX i XX. La no institucionalització d'un sistema d'ensenyança liberal s'ha de correlacionar amb la no consolidació del model liberal-capitalista, fenomen històric lligat a la institucionalització del sistema d'ensenyança en una perspectiva de generalització, de gratuïtat o d'obligatorietat. A tot això s'hi ha d'afegir el fracàs de la II República Espanyola —que va tenir a les Illes interessants realitzacions— i la instauració de la dictadura de Franco, amb totes les seves conseqüències en el terreny educatiu, en què s'ha de destacar la manca de polítiques públiques en relació amb l'educació, la desatenció de l'escola pública, el paper progressiu de l'escola privada-religiosa, etc.

Aquest fracàs en la instauració d'un sistema educatiu liberal fou el que possibilità el protagonisme de l'Església, sobretot en el cas de Mallorca. En aquest context, el professor Antoni J. Colom¹ afirma que la potenciació del poder educatiu eclesial es formalitzarà durant aquest període

¹ Vid. Martí X. March Cerdà. "Una comunidad sin competencias educativas". A: *Cuadernos de Pedagogía*. Abril, 1986. Pàg. 80.

de principis del segle XX amb la creació de vuit ordes religiosos propis, l'establiment de deu ordes d'altres territoris i la creació de cinquanta convents.

- 2) La instauració a les Illes Balears del model tecnocràtic es concretarà a les Illes Balears amb l'aplicació de la Llei general d'educació (LGE) de Villar Palasí: efectivament, el desenvolupament de la LGE no solament era una necessitat a nivell de l'Estat espanyol, sinó també des de la perspectiva de les Illes Balears, tenint en compte les conseqüències que el *boom* turístic havia tingut sobre l'estructura demogràfica, econòmica i social de les illes Balears i sobre la demanda d'educació i cultura com a mitjà per tenir prestigi social, mobilitat cultural i creixement econòmic. S'han de constatar alguns fets que denoten la construcció d'un nou model institucional d'ensenyança: l'inici de l'existència de la Universitat balear, el començament dels moviments de renovació pedagògica, amb la realització de les escoles d'estiu des de 1968, la realització, per part de l'Ajuntament de Palma, d'un pla ambiciós de construccions escolars, que intentava donar resposta al creixement demogràfic de la capital i al dèficit de places escolars en els nivells bàsics. Per tant, la LGE, tal com s'ha plantejat anteriorment, era una necessitat per al conjunt d'Espanya, però, sobretot, de les illes Balears per respondre, per una part, a les necessitats no resoltes històricament (analfabetisme, la no generalització de l'ensenyança primària, les escasses i deficientes construccions escolars, l'existència d'autèntics subproductes escolars, l'insignificant desenvolupament del batxillerat, la nul·la presència de la FP), i, per altra part, a les necessitats presents i futures que el nou model econòmic de les illes Balears exigia.

En el context d'aquesta situació, un element fonamental fou, sense cap dubte, l'increment del paper de l'Estat en el desenvolupament de la nova política educativa: fou un punt d'inflexió, ja que la iniciativa pública, a pesar de les contradiccions de la reforma de Villar Palasí, era fonamental per poder dur a terme una primera modernització del sistema educatiu, després d'anys d'abandonament, després d'anys de despreocupació per l'escola pública. No es tracta de parlar d'una situació de canvi total en la política educativa, però és evident que la LGE, malgrat les seves insuficiències i contrareformes, cal que sigui valorada de forma positiva, tenint en compte la situació política espanyola, que ja vivia els darrers anys del franquisme. En tot cas, la reforma de Villar Palasí va significar una primera racionalització de la política educativa espanyola, després de la Segona República.

Per tant, l'increment de la presència de l'Estat té, doncs, una especial significació a les Illes Balears, caracteritzada, històricament i estructuralment, per una major presència i influència i un major impacte de l'escola privada, en relació amb la ràtio escola pública / escola privada del conjunt de l'Estat. Aquest increment del paper de l'Estat es durà a terme durant la dècada dels setanta i dels vuitanta, ja en plena època democràtica, amb l'aplicació del principi de la generalització de l'educació bàsica i amb el desenvolupament de la LODE.

- 3) L'aplicació a les illes Balears d'aquest nou model educatiu que implica la Constitució espanyola de 1978 –en la qual es dissenya un nou model educatiu flexible i plural; un model en procés de construcció que es caracteritza per ser mixt, de coexistència de l'escola pública i de l'escola privada; un model que possibilita la construcció d'un model educatiu descentralitzat i participatiu– suposa, per una part, la consolidació de l'escola privada-concertada, amb el desenvolupament de la LODE, i, per altra part, la posada en marxa de

polítiques educatives públiques que representaran una millora, una modernització i un increment de qualitat de l'educació pública.

- 4) El desenvolupament econòmic de les illes Balears, amb la creació de classes mitjanes, amb l'augment de la percepció sobre les possibilitats de mobilitat de l'educació, també, ha significat l'aposta de determinats sectors per l'escola privada-concertada. Una aposta que s'ha vist afavorida per la percepció social que es té, en alguns sectors o zones, de l'escola pública, per la posada en marxa de determinades polítiques educatives, pels problemes no resolts de l'escola pública a causa, en part, de la manca de recursos econòmics, etc. Per tant, durant la dècada dels anys vuitanta i dels noranta, es pot constatar la consolidació del model mixt d'educació, des de la perspectiva quantitativa i qualitativa.
- 5) La transferència de l'educació a la CAIB a partir de l'any 1998 no solament no ha possibilitat una millora real, malgrat que sigui insuficient, de l'escola pública, amb increment de recursos econòmics, humans o materials, sinó també la consolidació de l'escola privada-concertada, amb l'existència d'una imatge que va en detriment progressiu de l'escola pública. A més, tal com hem plantejat, estam assistint en determinats centres o zones o a una certa dualització escolar i social, a causa, en part, de l'escolarització de la immigració i d'altres circumstàncies.

Per tant, les illes Balears per raons històriques, per raons educatives, per raons socials, per raons econòmiques, per raons polítiques, etc., tenen una estructura educativa mixta, amb una gran importància de l'escola privada de caràcter religiós a determinats municipis i zones. Una realitat educativa en la qual Mallorca és l'illa on constata major presència i, fins i tot, predomini de l'escola privada-religiosa, amb pocs centres privats de caràcter laic o no religiós. Una presència, en qualsevol cas, de l'escola privada que es constata, sobretot, en els nivells de l'educació infantil, de l'educació primària, de l'educació secundària obligatòria o del batxillerat. Resulta significativa, en tot cas, la poca presència de l'escola privada dins la formació professional.

En el context d'aquestes reflexions, cal demanar-se si existeixen diferents models d'escolarització a Mallorca, en relació, entre d'altres variables, a la titularitat dels centres. Tot i que un dels objectius d'aquest treball és posar de manifest l'existència de diferents models d'escolarització a l'illa de Mallorca, en funció de la relació escola pública/escola privada, podem partir, d'entrada, de l'existència de tres grans models d'escolarització:

Model d'escolarització de Palma: es tracta d'un model en el qual podem assenyalar no solament un cert equilibri entre l'escola pública i l'escola privada, sinó un procés de creixement i de consolidació de l'escola concertada de forma significativa a tots els nivells de l'educació, des de l'educació infantil fins al batxillerat, passant per l'educació primària i l'ESO.

Model d'escolarització de les zones urbanes i turístiques: es tracta d'un model en el qual podem assenyalar un predomini de l'escola pública, però una presència important de l'escola concertada als diferents nivells del sistema educatiu. Ens referim a zones com Inca, Manacor, Felanitx, Sóller, Pollença, Lluçmajor, etc.

Model d'escolarització de les zones rurals: es tracta d'un model dins el qual s'inclouen els diferents municipis de Mallorca –fonamentalment del pla de Mallorca– en el qual es produeix, de forma

general, un predomini de l'escola pública, fonamentalment a l'educació primària i a l'educació secundària obligatòria. Amb tot, de forma desigual, s'ha d'assenyalar la presència de l'escola privada, de caràcter religiós, a l'educació infantil.

Per tant, es tracta de partir d'aquest plantejament inicial per poder desenvolupar en els propers apartats aquesta relació entre l'escola pública i l'escola privada-concertada.

ESCOLA PÚBLICA, ESCOLA PRIVADA I MODELS D'ESCOLARITZACIÓ A MALLORCA

Tal com hem posat de manifest en els apartats anteriors, el sistema educatiu de les Illes Balears té unes particularitats que el diferencien de la resta de l'Estat espanyol. Sens dubte, l'entorn de referència necessàriament en condiona la definició: una realitat social, demogràfica, històrica, econòmica, cultural i política pròpia. De fet, pel que fa al sistema educatiu, les qüestions que preocupen i atreuen l'atenció de l'opinió pública, dels investigadors i dels responsables polítics guarden relació amb les possibles conseqüències del predomini de l'activitat turística i d'un mercat laboral que afavoreix, per una banda, la presència notable de l'alumnat estranger, i per una altra, un alt nivell d'abandonament prematur dels estudis i un baix nivell d'escolarització secundària no obligatòria. Però a tot això s'hi suma un altre fet característic (potser també efecte) d'aquesta realitat: la presència destacada de la gestió privada als ensenyaments obligatoris, principalment a l'ESO, en relació amb altres comunitats autònomes. Al conjunt de les Illes Balears i durant el curs 2005-2006 els centres privats concentren un 40,8% de l'alumnat de l'ESO (un 7% més que la mitjana de l'Estat) i un 38,3% de l'alumnat de primària (un 5% més que la mitjana de l'Estat).²

D'acord amb les dades sobre la distribució percentual de l'alumnat per titularitat de centre, veiem com el pes de l'escolarització privada i concertada és notable respecte de la majoria de comunitats autònomes. A la CAIB l'ensenyament privat aglutina al voltant del 40% de la matriculació fins a l'ensenyament secundari obligatori. El pes de l'escolarització privada i concertada fins a l'ensenyament secundari obligatori és entre 5 i 7 punts superior a la mitjana estatal. Val a dir que aquesta divergència respecte al model espanyol no es dona al primer cicle d'infantil, en què, amb una diferència insignificant tant a l'Estat espanyol com a les Balears, l'escolarització privada supera el 57%. Així doncs, és al segon cicle d'educació infantil quan s'inicia la tendència a l'escolarització privada a les Illes Balears i també a Mallorca. En aquest nivell especialment, cal considerar la rellevància del factor públic-privat, ja que és l'escassa oferta pública el que determina que les famílies que vulguin tenir escolaritzats els seus fills hagin d'anar als centres privats i pagar per aquests serveis³ (vegeu quadre 1).

² La tendència és inversa en el cas dels estudis de formació professional, que es concentren als centres públics: un 86,7% de les matricules de formació professional són a centres públics (un 12,1% més que la mitjana de l'Estat).

³ Fundación Encuentro (2004), Informe España 2004. Una interpretación de su realidad social. Madrid.

QUADRE I. DISTRIBUCIÓ PERCENTUAL DE L'ALUMNAT MATRICULAT PER TITULARITAT DEL CENTRE 2004-05 A L'ESTAT ESPANYOL I A LES ILLES BALEARS

| | E. Infantil-1 | E. Infantil-2 | E. Primària | ESO |
|----------------|---------------|---------------|-------------|-------------|
| PÚBLICS | | | | |
| Espanya | 42,5 | 68,5 | 66,7 | 66,3 |
| I. Balears | 42,3 | 62,0 | 61,7 | 59,2 |
| PRIVATS | | | | |
| Espanya | 57,5 | 31,5 | 33,3 | 33,7 |
| I. Balears | 57,7 | 38,0 | 38,3 | 40,8 |

Font: MECD. Estadísticas de la Educación en España

Partint d'aquestes dades introductòries, amb el nostre treball volem fer una descripció del model de gestió de l'escolarització als municipis de Mallorca en els nivells d'infantil, primària i ESO. Si bé amb l'anàlisi de la realitat del conjunt de la comunitat autònoma es detecten determinades problemàtiques, ens plantejам el nivell d'incidència d'aquestes respecte de Mallorca i dels seus municipis. Amb l'anàlisi de les diferents realitats municipals intentarem esbrinar les tendències més destacades al conjunt de l'illa.

EL SISTEMA EDUCATIU A MALLORCA FINS A L'ENSENYAMENT SECUNDARI OBLIGATORI

En termes absoluts, l'evolució de l'escolarització a Mallorca els darrers anys ens mostra un increment anual molt notable. Si fem una ullada cap enrere, comprovam que des del curs 2002-2003 fins al curs 2005-2006 hi ha hagut un augment total de més de 3.000 places d'infantil, primària i ESO, aproximadament un increment de mil matriculacions a cada curs. L'increment més significatiu i constant s'ha donat al nivell d'infantil. Si analitzam concretament el curs 2005-2006, comprovam que no es donen oscil·lacions gaire significatives en les xifres d'escolarització total respecte al curs anterior als nivells d'infantil, primària i ESO: la variació és de 54 matrícules menys. Ara bé, si fem una anàlisi per nivells, al nivell d'infantil es dona un increment de 723 a Mallorca (més de la meitat de l'increment al conjunt de la comunitat autònoma, que suposa 1.026 noves matriculacions). Mentrestant, a les etapes d'escolarització obligatòria (primària i ESO) es dona una reducció respecte al curs passat de 262 alumnes a primària i 891 alumnes a secundària. La pèrdua d'alumnat té relació amb la baixada de la natalitat els darrers anys, tot i que la incorporació d'alumnat estranger contraresta aquesta tendència. (vegeu quadre 2).

QUADRE 2. EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT DE MALLORCA PER NIVELLS EDUCATIUS I PER TITULARITAT DELS CENTRES

| NIVELLS | Curs 2002-03 | | Curs 2003-04 | | Curs 2004-2005 | | | | Curs 2005-2006 | | | |
|-------------------|---------------|---------------|---------------|---------|----------------|---------|---------------|---------|----------------|---------|--|--|
| | Total Centres | Total Centres | Total Centres | Públics | Concert. | Privats | Total Centres | Públics | Concert. | Privats | | |
| Educació infantil | 22.158 | 23.331 | 24.474 | 14.017 | 9.381 | 1.076 | 25.197 | 14.361 | 9.366 | 1.470 | | |
| Educació primària | 45.279 | 45.404 | 45.382 | 26.126 | 17.924 | 1.332 | 45.231 | 26.291 | 17.577 | 1.363 | | |
| ESO | 31.848 | 32.047 | 32.012 | 17.681 | 13.364 | 967 | 31.386 | 17.548 | 12.893 | 945 | | |
| TOTAL | 99.285 | 100.782 | 101.868 | 57.824 | 40.669 | 3.375 | 101.814 | 58.200 | 39.836 | 3.778 | | |

1. A educació infantil: al conjunt de centres públics s'inclouen les EEI municipals (curs 2004-2005: 832 places i curs 2005-2006: 1.389)

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

Una vegada definida l'escolarització per al curs 2005-2006, comparem, en línies generals, els percentatges d'escolarització privada-pública entre la CAIB i Mallorca. Afirmàvem abans que la presència de l'escolarització privada i concertada a la CAIB supera entre 5 i 7 punts la presència privada a la majoria de comunitats autònomes, i arriba a concentrar quasi el 40% de tota la matriculació fins a l'ensenyament secundari obligatori. Doncs si aquesta comparació estatal resulta notable, encara hem de destacar dins la CAIB una tendència a Mallorca molt més apreciable: les escoles privades i concertades són més presents a Mallorca que a les altres illes, i aglutinen als mateixos nivells quasi un 43%. Mallorca se situa quasi 9 punts per davant l'Estat espanyol quant a presència de l'ensenyament privat. Concretament, la situació és la següent: un 57,16% del total de l'ensenyament és públic (enfrent del 61,3 del conjunt de les Balears) i un 42,84% és privat (enfrent del 38,7 del conjunt de les Balears), d'aquest, la majoria concertat, un 39,13% (vegeu quadre 3).

QUADRE 3. PERCENTATGE D'ALUMNAT MATRICULAT PER TITULARITAT I NIVELL CURS 2005-2006

| Titularitat | Mallorca | % | I. Balears | % |
|-------------|----------|-------|------------|------|
| Públics | 58200 | 57,16 | 78.577 | 61,3 |
| Concertats | 39.836 | 39,13 | 45.119 | 35,2 |
| Privats | 3.778 | 3,71 | 4.488 | 3,5 |
| TOTAL | 101.814 | 100 | 128.184 | 100 |

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

Si ens remetem a les dades sobre la titularitat segons el nivell educatiu, comprovem que un 42,8% de la matricula és a centres privats-concertats. Al nivell d'ESO la matriculació a centres privats arriba al 44,1% (sobretot és concertat). Per ordre descendent el segueixen l'educació infantil (amb un 43%) i l'educació primària (amb un 41,9%) (quadre 4). Els alumnes als centres públics són en con-

junt un 57,2%: 57% a infantil, 58,1% a primària i un 55,9% a ESO. Els centres privats no concertats representen només un 3,7% del total, un 3% a primària i a ESO i un 5,8% a infantil (vegeu quadre 4).

| QUADRE 4. ALUMAT TOTAL A MALLORCA I DISTRIBUCIÓ PERCENTUAL PER NIVELLS EDUCATIUS I TITULARITAT DE CENTRES | | | | | | | |
|--|----------------|---------------|-------------|---------------|-------------|--------------|------------|
| Nivells | Total | Publics | % | Concertats | % | Privats | % |
| Educació infantil | 25.197 | 14.361 | 57,0 | 9.366 | 37,2 | 1.470 | 5,8 |
| Educació primària | 45.231 | 26.291 | 58,1 | 17.577 | 38,9 | 1.363 | 3,0 |
| ESO | 31.386 | 17.548 | 55,9 | 12.893 | 41,1 | 945 | 3,0 |
| TOTAL | 101.814 | 58.200 | 57,2 | 39.836 | 39,1 | 3.778 | 3,7 |

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

Aquesta presència de l'ensenyament privat (molt del qual religiós) ens fa plantejar una qüestió: Es donen diferències a l'escolarització per gènere degudes a l'existència d'escoles femenines a Mallorca? Comparant les dades d'escolarització per sexe, hem trobat que la presència femenina a l'ensenyament privat sempre és superior a la masculina (vegeu quadre 5). Tot i que estam parlant de diferències no gaire altes, es fa evident que a tots els nivells l'ensenyament públic masculí supera el femení, amb diferències d'un 2,7% a infantil, 1,9 a primària i 1,4 a ESO (vegeu quadre 5).

| QUADRE 5. DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT PER TITULARITAT, NIVELL I SEXE A MALLORCA | | | | |
|---|---------------|-------------|-------------|-------------|
| | Total | % Publ. | % Conc. | % Priv. |
| INFANTIL | | | | |
| Homes | 12855 | 58,3 | 35,9 | 5,76 |
| Dones | 12342 | 55,6 | 38,5 | 5,91 |
| PRIMÀRIA | | | | |
| Homes | 23.350 | 59,2 | 38 | 2,86 |
| Dones | 21.881 | 57,3 | 39,8 | 2,86 |
| ESO | | | | |
| homes | 16008 | 56,6 | 40,1 | 3,35 |
| dones | 15378 | 55,2 | 42,1 | 2,65 |
| TOTAL | 101814 | 57,2 | 39,1 | 3,64 |

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

Una altra variable que ens interessa és la procedència dels alumnes i el nivell d'escolarització de l'alumnat estranger. D'acord amb les dades del curs 2004-2005, el nivell de matriculació d'alumnat estranger a centres públics és similar al de la resta de l'Estat espanyol, un 82%. Per nivell es dona qualsevol diferència: a infantil és un punt inferior, a primària un punt superior i a ESO tres punts inferior a les Balears. Això ho podem entendre atesa l'extensió de la concertació a molts municipis en els quals l'oferta educativa privada representa més del 50% de l'oferta total (vegeu quadre 6).

QUADRE 6. ALUMNAT ESTRANGER PER NIVELL EDUCATIU I TITULARITAT DEL CENTRE (2004-2005)

| | TOTAL | E. Infantil | E. Primària | ESO |
|-------------------|---------|-------------|-------------|---------|
| Espanya | 457.245 | 83.353 | 199.418 | 124.320 |
| % públics | 82 | 82 | 82 | 80 |
| I. Balears | 17.193 | 3.141 | 7.556 | 4.508 |
| % públics | 82 | 81 | 83 | 77 |

Font: Ministeri d'Educació i Ciència. Alumnat estranger. Resultats per províncies. Avanç curs 2004-2005

En relació amb el conjunt de les Illes Balears, el percentatge d'escolarització d'alumnat estranger és similar, al voltant del 13% del total d'alumnat en aquests nivells. Ara bé, una qüestió que cal destacar és que dels 17.140 alumnes estrangers matriculats durant el curs 2005-2006 a les Balears, 13.330 pertanyen a Mallorca, és a dir un 77,7% del total de la CAIB (vegeu quadre 7).

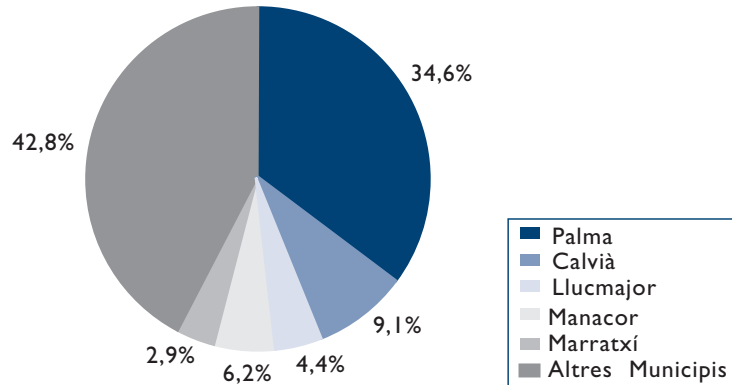
QUADRE 7. ALUMNAT ESTRANGER A MALLORCA, CURS 2005-2006

| | Mallorca | | | Illes Balears | | |
|-------------|----------|-----------|------------|---------------|-----------|--------|
| | Total | Estranger | % Mallorca | Total | Estranger | % CAIB |
| E. Infantil | 25.197 | 2458 | 9,8 | 32.332 | 3297 | 10,19 |
| E. Primària | 45.231 | 6789 | 15,0 | 56.726 | 8719 | 15,37 |
| ESO | 31.386 | 4083 | 13,0 | 39.126 | 5124 | 13,09 |
| Total | 101.814 | 13330 | 13,1 | 128.184 | 17140 | 13,37 |

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

Una vegada feta aquesta aproximació a la situació de l'escolarització a Mallorca, comparant amb les dades de la CAIB i considerant els diferents nivells educatius, les diferències per sexe i l'escolarització de l'alumnat estranger, ens disposem a iniciar l'anàlisi de les dades municipals. A primera vista comprovem que la major part de l'ensenyament públic a Mallorca es concentra principalment a cinc municipis. Palma i Calvià aglutinen un 44% del total de l'escolarització pública total, mentre que Lluçmajor (4%), Manacor (6%) i Marratxí (3%) sumen un 13% del total. La resta de municipis ocupen un 43% (vegeu gràfic 1).

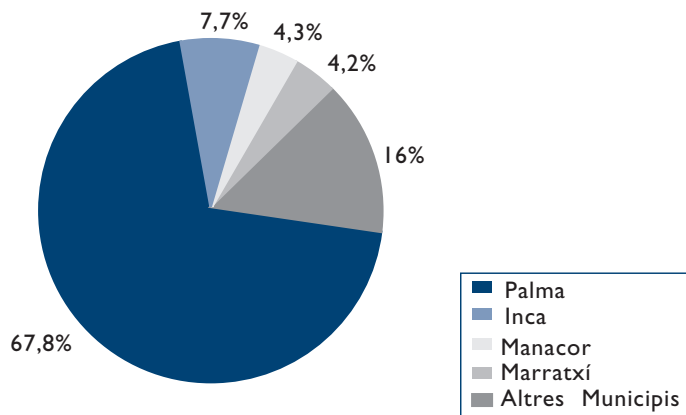
GÀFIC 1. DISTRIBUCIÓ MUNICIPAL DE L'ENSENYAMENT PÚBLIC A MALLORCA, CURS 2005-2006



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

En el cas de l'ensenyament privat, aquest es concentra principalment en dos municipis, Palma i Inca. Palma amb un 67,8% i Inca amb un 7,7 % representen quasi la totalitat de les places escolars privades: un 75,5%. De la resta de municipis, Marratxí (4,2) i Manacor (4,3) sumen un 8,5%, mentre que la resta de municipis representen un 16% del total de les places privades (vegeu gràfic 2).

GÀFIC 2. DISTRIBUCIÓ ENSENYAMENT PRIVAT



Dit això, una primera aproximació a la qüestió de l'escola pública i l'escola privada-concertada des d'una perspectiva municipal la farem a partir de la distribució dels municipis de Mallorca per zones, sense intenció d'establir demarcacions territorials educatives, ja que ni es corresponen moltes

d'elles a la realitat de les comarques i/o mancomunitats existents ni, en molts casos, existeix una identitat o característiques comunes definides. Considerant la proximitat geogràfica com a primer factor de referència i amb l'interès d'introduir el nostre tema, presentam aquestes zones per ordre de major a menor presència de l'ensenyament públic. (Vegeu quadre 8)

| QUADRE 8. DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT A MALLORCA PER ZONES, MUNICIPIS I TITULARITAT CURS 2005-2006 | | | | | |
|--|--------------|--------------|--------------|-------------|-------------|
| MUNICIPIS I ZONES | Total Públic | Total Privat | Total | % Públic | % Privat |
| MALLORCA | 58200 | 43614 | 101814 | 57,2 | 42,8 |
| PALMA | | | | | |
| Total Palma | 20114 | 29549 | 49663 | 40,5 | 59,5 |
| ZONA TRAMUNTANA | | | | | |
| ANDRATX | 975 | 383 | 1358 | 71,8 | 28,2 |
| BUNYOLA | 500 | 0 | 500 | 100,0 | 0,0 |
| CALVIÀ | 5310 | 251 | 5561 | 95,5 | 4,5 |
| DEIÀ | 30 | 0 | 30 | 100,0 | 0,0 |
| ESCORCA | 0 | 56 | 56 | 0,0 | 100,0 |
| ESPORLES | 619 | 0 | 619 | 100,0 | 0,0 |
| ESTELLENCES | 19 | 0 | 19 | 100,0 | 0,0 |
| FORNALUTX | 20 | 0 | 20 | 100,0 | 0,0 |
| POLLENÇA | 1700 | 370 | 2070 | 82,1 | 17,9 |
| PUIGPUNYENT | 110 | 0 | 110 | 100,0 | 0,0 |
| SÓLLER | 943 | 663 | 1606 | 58,7 | 41,3 |
| VALLDEMOSSA | 102 | 0 | 102 | 100,0 | 0,0 |
| Total Tramuntana | 10328 | 1723 | 12051 | 85,7 | 14,3 |
| ZONA RAIGUER | | | | | |
| ALARÓ | 294 | 243 | 537 | 54,7 | 45,3 |
| BINISALEM | 673 | 333 | 1006 | 66,9 | 33,1 |
| CAMPANET | 222 | 0 | 222 | 100,0 | 0,0 |
| CONSELL | 283 | 0 | 283 | 100,0 | 0,0 |
| INCA | 1150 | 3356 | 4506 | 25,5 | 74,5 |
| LLOSETA | 462 | 0 | 462 | 100,0 | 0,0 |
| MANCOR DE LA VALL | 84 | 0 | 84 | 100,0 | 0,0 |
| MARRATXÍ | 1666 | 1838 | 3504 | 47,5 | 52,5 |
| SANTA MARIA DEL CAMI | 339 | 339 | 678 | 50,0 | 50,0 |
| SELVA | 231 | 0 | 231 | 100,0 | 0,0 |
| Total Raiguer | 5404 | 6109 | 11513 | 46,9 | 53,1 |

Continua

| ZONA PLA | | | | | |
|-------------------------|-------------|-------------|--------------|-------------|-------------|
| ALDAIDA | 301 | 0 | 301 | 100 | 0,0 |
| ARIANY | 46 | 0 | 46 | 100 | 0,0 |
| COSTITX | 35 | 0 | 35 | 100 | 0,0 |
| LLORET DE VISTALEDRE | 91 | 0 | 91 | 100 | 0,0 |
| LLUBÍ | 171 | 0 | 171 | 100 | 0,0 |
| MARIA DE LA SALUT | 153 | 0 | 153 | 100 | 0,0 |
| MONTUÏRI | 182 | 0 | 182 | 100 | 0,0 |
| PETRA | 260 | 0 | 260 | 100 | 0,0 |
| PORRERES | 436 | 147 | 583 | 74,8 | 25,2 |
| SANT JOAN | 132 | 0 | 132 | 100 | 0,0 |
| SANTA EUDÈNIA | 168 | 0 | 168 | 100 | 0,0 |
| SENCELLES | 217 | 0 | 217 | 100 | 0,0 |
| SINEU | 899 | 0 | 899 | 100 | 0,0 |
| VILAF. DE BONANY | 220 | 0 | 220 | 100 | 0,0 |
| Total Pla | 3311 | 147 | 3458 | 95,7 | 4,3 |
| ZONA LLEVANT | | | | | |
| ARTÀ | 727 | 641 | 1368 | 53,1 | 46,9 |
| CAPDEPERA | 1159 | 0 | 1159 | 100,0 | 0,0 |
| FELANITX | 1685 | 756 | 2441 | 69,0 | 31,0 |
| MANACOR | 3600 | 1862 | 5462 | 65,9 | 34,1 |
| S. LORENÇ DES CARDASSAR | 554 | 0 | 554 | 100,0 | 0,0 |
| SON SERVERA | 1647 | 73 | 1720 | 95,8 | 4,2 |
| Total LLevant | 9372 | 3332 | 12704 | 73,8 | 26,2 |
| ZONA MIGJORN | | | | | |
| CAMPOS | 720 | 364 | 1084 | 66,4 | 33,6 |
| LLUCMAJOR | 2563 | 1097 | 3660 | 70,0 | 30,0 |
| SALINES, SES | 345 | 0 | 345 | 100,0 | 0,0 |
| SANTANYÍ | 1055 | 273 | 1328 | 79,4 | 20,6 |
| Total Migjorn | 4683 | 1734 | 6417 | 73,0 | 27,0 |
| ZONA NORD | | | | | |
| ALCÚDIA | 1838 | 413 | 2251 | 81,7 | 18,3 |
| MURO | 551 | 228 | 779 | 70,7 | 29,3 |
| POBLA, SA | 1441 | 361 | 1802 | 80,0 | 20,0 |
| SANTA MARGALIDA | 1158 | 18 | 1176 | 98,5 | 1,5 |
| Total Nord | 4988 | 1020 | 6008 | 83,0 | 17,0 |

En els municipis del Pla (Ariany, Costitx, Lloret de Vistalegre, Llubí, Maria de la Salut, Montuïri, Petra, Porreres, Sant Joan, Santa Eugènia, Sencelles, Sineu, Vilafranca de Bonany), excepte Porreres (que té un 2,5% d'oferta privada), l'oferta és íntegrament pública. Aquesta zona representa un dels tres models predominants a l'illa; es tracta de municipis amb menys de 5.000 habitants i de caràcter rural.

La zona del nord de l'illa (Alcúdia, Muro, sa Pobla i Santa Margalida) té un 87% d'ensenyament públic. L'ensenyament privat oscil·la entre el 29,3% de l'oferta privada de Muro i el 1,5% de Santa Margalida.

La zona de tramuntana (Andratx, Bunyola, Calvià, Deià, Escorca, Esporles, Estellencs, Fornalutx, Pollença, Puigpunyent, Sóller, Valldemossa) ofereix un 85,7% de places públiques. En l'oferta privada ens trobam entre el 41,3% de Sóller, el 4,5 de Calvià i el 0% de Valldemossa i Puigpunyent.

La zona de llevant (Artà, Capdepera, Felanitx, Manacor, Sant Llorenç des Cardassar, Son Servera) ofereix un 73,8% de places públiques. A municipis com Artà, Manacor i Felanitx l'oferta privada és bastant notable, amb un 46,9%, un 34,1% i un 31% respectivament, mentre que als altres l'oferta privada no existeix o, com en el cas de Son Servera, amb un 4,2%, és molt reduïda.

La zona de migjorn (Campos, Lluçmajor, ses Salines, Santanyí) ofereix un 73% de places públiques. Menys a ses Salines, on l'oferta privada no es dona, a la resta ens trobam des del 20,6% de Santanyí fins al 30% i el 33,6% de Lluçmajor i Campos respectivament.

A la zona del Raiguer (Alaró, Binissalem, Campanet, Consell, Inca, Lloseta, Mancor de la Vall, Marratxí, Santa Maria del Camí i Selva) l'oferta pública és del 46,9%. La presència d'Inca i Marratxí en aquest grup distorsiona el perfil conjunt, ja que són municipis amb més de 25.000 habitants i amb una oferta privada notable: 74,5% i 52,5% respectivament. A Alaró i Binissalem l'oferta existent (45,4% i 33,1%) es concentra principalment al nivell d'infantil i primària.

A la zona de Palma l'oferta privada arriba al 59,5%. L'oferta educativa privada existent a Palma, igual que a altres ciutats com Inca o Manacor, atreu (principalment a educació secundària) molt d'alumnat dels municipis petits dels voltants.

D'acord amb el plantejament de l'inici del nostre treball, ens adonam de la correspondència amb els tres grans models d'escolarització, tot i que amb matisacions que a continuació exposarem (vegeu quadre 9).

Model d'escolarització de Palma. Podem destacar, en primer lloc, el cas de Palma, que amb més de 350.000 habitants ofereix 49.663 places escolars, de les quals el 59,5% són privades i el 40,5% són públiques. Ja afirmàvem abans la importància del procés tan significatiu de creixement i de consolidació de l'escola concertada a tots els nivells de l'educació a Palma.

Model d'escolarització de les zones urbanes i turístiques. Es tracta de municipis costaners i amb una activitat principalment turística, com és el cas d'Alcúdia, Pollença, Santa Margalida, Campos, Lluçmajor, Santanyí, Andratx, etc., que circumstàncies diverses, com ara l'augment de la població escolaritzable els darrers anys, poden haver impulsat l'ensenyament privat. Dins aquest

gran grup podem fer tres subgrups: els municipis que tenen entre 5.000 i 10.000 habitants, entre 10.000 i 20.000 habitants i entre 25.000 i 45.000 habitants.

- 1) Entre 5.000 i 10.000 habitants: Andratx, Santa Margalida, Campos, Sant Llorenç des Cardassar, Artà, Muro, Binissalem, Bunyola, Lloseta, Santa Maria del Camí.
- 2) Entre 10.000 i 20.000 habitants: Felanitx, Pollença, Alcúdia, Soller, sa Pobla, Son Servera, Santanyí, Capdepera.
- 3) Entre 25.000 i 45.000 habitants: Calvià, Manacor, Lluçmajor, Marratxí, Inca.

En aquest segon nivell destaca el predomini de l'escola pública, però una presència important de l'escola concertada als diferents nivells del sistema educatiu. Ens referim a zones com Inca, Manacor, Felanitx, Sóller, Pollença, Lluçmajor, etc. Encara així, ens trobam amb una gran diversitat, diferències molt significatives sobretot al grup dels municipis més poblats, com és el cas de Calvià, on la presència de l'ensenyament privat és escassa, comparant amb altres municipis que tenen les mateixes dimensions poblacionals: Manacor, Marratxí, Lluçmajor i Inca. En el cas d'Inca, l'oferta privada és la més alta de l'illa. Amb un 74,5% de l'oferta educativa privada, ens podem fer una idea de l'atracció d'alumnat d'altres municipis i de la important tendència a la concertació amb centres privats, principalment religiosos.

Model d'escolarització de les zones rurals. Es tracta dels municipis rurals, principalment del Pla de Mallorca, on gairebé tota l'oferta educativa es pública. Són municipis de menys de 5.000 habitants. Dels 50 municipis de Mallorca considerats, 28 tenen places públiques exclusivament i d'ells, 24 tenen menys de 5.000 habitants. Als municipis més petits es dona el predomini de l'escola pública a l'educació primària i a l'educació secundària obligatòria, mentre que es detecta la presència de l'escola privada, de caràcter religiós, a l'educació infantil.

**QUADRE 9. DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT A MALLORCA
PER MUNICIPIS I TITULARITAT CURS 2005-2006**

| Municipis | Població Total | Alum. Públic | Alum. Privat | Alum. Total | % Públic | % Privat |
|----------------------|----------------|--------------|--------------|-------------|----------|----------|
| ESCORCA | 293 | 0 | 56 | 56 | 0 | 100 |
| ESTELLENCES | 386 | 19 | 0 | 19 | 100 | 0 |
| BANYALBUFAR | 568 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| FORNALUTX | 698 | 20 | 0 | 20 | 100 | 0 |
| DEIÀ | 708 | 30 | 0 | 30 | 100 | 0 |
| ARIANY | 750 | 46 | 0 | 46 | 100 | 0 |
| MANCOR DE LA VALL | 980 | 84 | 0 | 84 | 100 | 0 |
| COSTITX | 1.004 | 35 | 0 | 35 | 100 | 0 |
| BÚGER | 1.016 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| LLORET DE VISTALEGRE | 1.134 | 91 | 0 | 91 | 100 | 0 |

Continua

| | | | | | | |
|--------------------------|--------|------|-----|------|------|------|
| SANTA EUGÈNIA | 1.420 | 168 | 0 | 168 | 100 | 0 |
| PUIGPUNYENT | 1.513 | 110 | 0 | 110 | 100 | 0 |
| SANT JOAN | 1.847 | 132 | 0 | 132 | 100 | 0 |
| VALLDEMOSSA | 1.910 | 102 | 0 | 102 | 100 | 0 |
| LLUBÍ | 2.030 | 171 | 0 | 171 | 100 | 0 |
| MARIA DE LA SALUT | 2.118 | 153 | 0 | 153 | 100 | 0 |
| CAMPANET | 2.515 | 222 | 0 | 222 | 100 | 0 |
| VILAFRANCA DE BONANY | 2.521 | 220 | 0 | 220 | 100 | 0 |
| MONTUÏRI | 2.594 | 182 | 0 | 182 | 100 | 0 |
| SENCELLES | 2.656 | 217 | 0 | 217 | 100 | 0 |
| PETRA | 2.707 | 260 | 0 | 260 | 100 | 0 |
| CONSELL | 2.877 | 283 | 0 | 283 | 100 | 0 |
| SINEU | 3.053 | 899 | 0 | 899 | 100 | 0 |
| SELVA | 3.205 | 231 | 0 | 231 | 100 | 0 |
| ALGAIDA | 4.258 | 301 | 0 | 301 | 100 | 0 |
| SALINES, SES | 4.290 | 345 | 0 | 345 | 100 | 0 |
| ESPORLES | 4.457 | 619 | 0 | 619 | 100 | 0 |
| PORRERES | 4.597 | 436 | 147 | 583 | 74,8 | 25,2 |
| ALARÓ | 4.707 | 294 | 243 | 537 | 54,7 | 45,3 |
| SANTA MARIA DEL CAMÍ | 5.175 | 339 | 339 | 678 | 50 | 50 |
| LLOSETA | 5.295 | 462 | 0 | 462 | 100 | 0 |
| BUNYOLA | 5.475 | 500 | 0 | 500 | 100 | 0 |
| BINISALEM | 6.326 | 673 | 333 | 1006 | 66,9 | 33,1 |
| MURO | 6.610 | 551 | 228 | 779 | 70,7 | 29,3 |
| ARTÀ | 6.649 | 727 | 641 | 1368 | 53,1 | 46,9 |
| S. LLORENÇ DES CARDASSAR | 7.498 | 554 | 0 | 554 | 100 | 0 |
| CAMPOS | 8.122 | 720 | 364 | 1084 | 66,4 | 33,6 |
| SANTA MARGALIDA | 9.719 | 1158 | 18 | 1176 | 98,5 | 1,5 |
| ANDRATX | 9.906 | 975 | 383 | 1358 | 71,8 | 28,2 |
| CAPDEPERA | 10.245 | 1159 | 0 | 1159 | 100 | 0 |
| SANTANYÍ | 10.673 | 1055 | 273 | 1328 | 79,4 | 20,6 |
| SON SERVERA | 10.766 | 1647 | 73 | 1720 | 95,8 | 4,2 |

Continua

| | | | | | | |
|----------------|---------|-------|-------|--------|------|------|
| POBLA, SA | 11.767 | 1441 | 361 | 1802 | 80 | 20 |
| SÓLLER | 12.521 | 943 | 663 | 1606 | 58,7 | 41,3 |
| ALCÚDIA | 15.897 | 1838 | 413 | 2251 | 81,7 | 18,3 |
| POLLENÇA | 15.987 | 1700 | 370 | 2070 | 82,1 | 17,9 |
| FELANITX | 16.566 | 1685 | 756 | 2441 | 69 | 31 |
| INCA | 26.504 | 1150 | 3356 | 4506 | 25,5 | 74,5 |
| MARRATXÍ | 28.237 | 1666 | 1838 | 3504 | 47,5 | 52,5 |
| LLUCMAJOR | 29.891 | 2563 | 1097 | 3660 | 70 | 30 |
| MANACOR | 35.908 | 3600 | 1862 | 5462 | 65,9 | 34,1 |
| CALVIÀ | 43.499 | 5310 | 251 | 5561 | 95,5 | 4,5 |
| PALMA | 375.773 | 20114 | 29549 | 49663 | 40,5 | 59,5 |
| TOTAL MALLORCA | 777.821 | 58200 | 43614 | 101814 | 57,2 | 42,8 |

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

CONCLUSIONS I PERSPECTIVES DE FUTUR

Fins aquí ens hem aproximat a la situació de l'escola pública i l'escola privada a Mallorca. Encara que ens hem centrat en la realitat actual, a l'inici hem fet referència a les circumstàncies històriques que han orientat les pautes de la gestió del sistema educatiu a Mallorca. De fet, una de les característiques estructurals del sistema educatiu de les Illes Balears és la major presència de l'escola privada, bàsicament de titularitat religiosa, en relació amb el conjunt de l'Estat. La notable presència de centres religiosos, juntament amb la poca presència de centres privats de caire laic, té a veure, entre altres fets, amb el fracàs en la implantació d'un Sistema d'Ensenyança Liberal a les Balears. Les mancances no resoltes històricament –l'analfabetisme, la no generalització de l'ensenyança primària o les escasses i deficients construccions escolars, entre d'altres– varen ser ateses a partir dels anys setanta amb la reforma LGE i amb la Constitució espanyola. En aquest moment, les conseqüències del *boom* turístic sobre l'estructura demogràfica, econòmica i social de les Illes Balears implicava canvis en les necessitats educatives com a mitjà de mobilitat social i de creixement econòmic.

El nou model educatiu descentralitzat i participatiu establert arran de la Constitució es caracteritza per la coexistència de l'escola pública i de l'escola privada. Durant la dècada dels anys vuitanta i noranta es consolida aquest model mixt, d'una banda pel suport a l'escola privada-concertada (en relació amb la creació de les classes mitjanes i les majors expectatives de mobilitat de l'educació) i en segon lloc per la percepció social de l'escola pública en alguns sectors o zones (pels problemes no resolts de l'escola pública, com és ara la manca de recursos econòmics, etc.) Més recentment, la transferència de l'educació a la CAIB, l'any 1998, ha continuat afavorint la consolidació de l'escola privada-concertada en detriment de l'escola pública, tot i els intents de millora d'aquesta última. De fet, a determinats centres o zones ja es parla d'un procés de dualització escolar i social.

Hem iniciat el nostre treball fent referència als condicionants de la llibertat d'elecció de centre, com ara la suficiència de places escolars d'acord amb la demanda i les necessitats existents (d'acord amb les ràtios que es recomanen en els diversos nivells educatius), la relació existent entre el tipus de centre (públic, privat o concertat) i la seva ubicació geogràfica i la distribució de la diversitat social i educativa entre l'alumnat. D'acord amb els plantejaments inicials, ens hem aproximat als diferents municipis de Mallorca, per tal d'esbrinar els models d'escolarització existents. Ens hem centrat en la realitat de Mallorca i hem comprovat com aquelles tendències més destacables de la CAIB s'accentuen encara més en aquesta illa: la presència de la gestió privada, la integració de l'alumnat estranger als centres públics, etc. En principi, hem diferenciat el model dels municipis de menys dimensió i/o rurals, el dels municipis costaners i turístics i, a l'últim, el model de Palma.

En primer lloc, hem comprovat com el model dels municipis petits i/o rurals queda ben definit tot i que la ubicació i la proximitat a uns nuclis urbans o uns altres determina la realitat per a cada un d'ells. Per exemple, és diferent la realitat d'un municipi com Deià, on una gran part de la població jove és estrangera (i per tant és possible que vagin a centres privats de Palma), o Valldemossa (on la proximitat a Palma facilita l'escolarització) que la realitat d'un municipi petit del Pla. Encara així, no podem arribar a conclusions definitives, ja que no hem analitzat els desplaçaments que es donen des d'aquests municipis cap a municipis més grans, sobretot a la secundària obligatòria.

En segon lloc, hem analitzat les zones urbanes i turístiques. Aquest conjunt de municipis costaners amb una activitat principalment turística han viscut l'increment de la població escolaritzable els darrers anys, i aquest fet ha pogut afavorir el creixement dels centres privats, tot i que en general predomina l'escola pública. Encara així, hem observat diferències destacables com és el cas d'aquells municipis més poblats, com Calvià, on la presència de l'ensenyament privat és escassa, comparant amb altres municipis que tenen les mateixes dimensions poblacionals: Manacor, Marratxí, Lluçmajor i Inca. Podem pensar que a Manacor l'afluència dels joves procedents de municipis petits pot justificar una major existència d'oferta privada. En el cas de Marratxí i Lluçmajor, podem entendre que els centres privats han aglutinat gran part de la demanda de places, donant resposta al ràpid creixement demogràfic dels darrers anys.

En tercer lloc hem analitzat la situació de Palma, que de les 49.663 places escolars que ofereix, un 40,5% són públiques i 59,5% són privades. Tot i la magnitud d'aquest municipi i les característiques pròpies que el defineixen, podem pensar que és un model de gestió que s'està reproduint a altres municipis grans. A Mallorca, en general, l'acceleració del procés de creixement urbanístic i poblacional els darrers anys, principalment als municipis dels voltants de Palma, ha multiplicat la demanda de places escolars en determinades zones de forma espectacular, la qual cosa, entre d'altres conseqüències, no ha permès una cobertura pública suficient. Un altre municipi on aquesta tendència és abassegadorament Inca, i amb molta més repercussió, un municipi que, amb un 74,5% de l'oferta educativa privada, atreu alumnat d'altres municipis, i manté un altíssim nivell de concertació amb centres privats, principalment religiosos.

Sembla lògic pensar que, així com a la resta de l'Estat espanyol i a Europa en general, els criteris de mercat impregnen el funcionament i la legislació educatius, a les Illes Balears passi el mateix. Encara més: seria lògic pensar que l'impacte d'aquestes polítiques fos a la nostra comunitat autònoma encara més important, atesos els antecedents històrics d'un sistema públic que pateix de febleses

prou importants. Dèiem abans que el dret a la llibertat d'ensenyança i d'elecció de centre és una de les qüestions més controvertides de la legislació educativa actual. Les polítiques escolars defensen aquest dret des d'òptiques distintes i en funció de paràmetres distintes. Mentre per a uns la llibertat d'elecció garanteix la qualitat educativa, l'excel·lència i la funció selectiva de l'escola, per a uns altres la llibertat d'elecció no pot anar en contra dels principis d'igualtat, inclusió, participació i equitat educatives. Encara que des d'entorns acadèmics s'alerta sobre la necessitat d'atendre els principis d'igualtat des del sector públic, els discursos formals sobre la llibertat d'elecció de centres més àmpliament difosos sovint mesuren la qualitat educativa al marge dels principis d'igualtat i equitat.



El creixement de l'alumnat estranger a les Illes Balears al llarg del curs 2005-2006. Una aproximació als resultats acadèmics i a la seva integració escolar

Luis Vidaña Fernández

RESUM

En aquest capítol de l'Anuari pretenem:

- *Continuar en la línia dels dos anys precedents, amb la presentació de les dades de l'alumnat estranger a les Illes Balears corresponents al curs escolar 2005-2006, des d'una perspectiva de continuïtat.*
- *Indicar els resultats dels programes institucionals d'atenció i/o suport a l'alumnat estranger desenvolupats per la Conselleria d'Educació: professorat de suport, formació específica del professorat per atendre les necessitats específiques d'aquest alumnat, tallers interculturals, etc.*
- *Analitzar els resultats acadèmics de l'alumnat estranger en relació amb la resta de l'alumnat autòcton i detectar les propostes que els centres educatius proposen com a mecanismes de millora de la situació actual.*

RESUMEN

En este capítulo del anuario pretendemos:

- *Continuar en la línia de los dos años precedentes, con la presentación de los datos del alumnado extranjero en las Islas Baleares, correspondientes al curso escolar 2005/2006, des de una perspectiva de continuidad.*
- *Indicar los resultados en relación a los programas institucionales de atención y apoyo al alumnado extranjero desarrollados por la Conselleria de Educación: profesorado de apoyo, formación específica del profesorado para atender las necesidades específicas de este alumnado, los talleres interculturales, etc.*
- *Analizar los resultados académicos del alumnado extranjero en relación al resto del alumnado autóctono y detectar las propuestas que los centros educativos proponen como mecanismos de mejora de la situación actual.*

I. EL CREIXEMENT DE L'ALUMNAT ESTRANGER A LES ILLES BALEARS AL LLARG DEL CURS 2005-2006

El mes de gener de 2006 l'INE presenta la darrera actualització del padró municipal d'habitants.

En relació amb la població de les Illes Balears, destaca un increment de 28.054 persones, ja que és passa de 955.077 (gener de 2005) a 983.131 (gener de 2006); d'aquestes, 24.312 provenen de fora de les Illes, per tant de la immigració, i, 3.742 resulten del creixement vegetatiu.

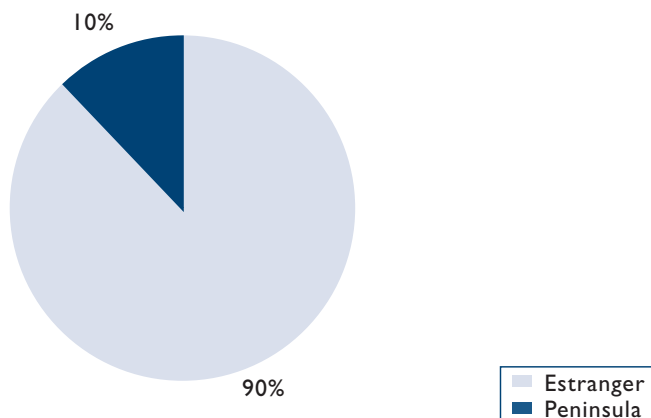
A més de la immigració com a factor clau per al creixement de la població de la comunitat balear, una implicació molt important des del punt de vista educatiu consisteix en el fet que el 21% dels naixements són fills de dones estrangeres (2.313 naixements).

Així mateix també s'observa un canvi estructural del concepte de família, ja que un 1/3 dels naixements són fills de famílies uniparentals.

També cal tenir en compte que durant l'any 2005 es va produir una regularització massiva de població estrangera en situació irregular que encara no es troba incorporada a aquestes dades demogràfiques.

La població escolar de les Illes s'ha incrementat, durant el curs 2005-2006, segons les dades aportades per la Conselleria d'Educació, en 3.191 alumnes a conseqüència de la immigració: 2.875 alumnes d'origen estranger i 318 d'origen peninsular.

GRÀFIC I. PROCEDÈNCIA DE L'ALUMNAT IMMIGRAT A LES ILLES DURANT EL CURS 2005-2006



Font: Conselleria d'Educació.

És interessant no perdre de vista que el 10% de l'alumnat que s'ha incorporat recentment al sistema educatiu balear prové d'altres comunitats autònomes de l'Estat espanyol, pel tipus de suport que també cal posar en funcionament per atendre'ls. No obstant això, el gran percentatge d'alumnat que s'incorpora al sistema educatiu balear prové de l'estranger, amb el 90%.

Així con les dades demogràfiques generals de la població estrangera global o general resident a les Illes presenten problemes en relació amb la seva exactitud i precisió, les dades d'alumnat estranger són bastant precises, ja que el mecanisme de recollida d'informació per part de la Conselleria d'Educació és molt fiable.

Així, el creixement de la població estrangera als centres educatius de les Illes ha estat del 15,10%, ja que ha passat de 19.025 (abril de 2005) a **21.898** (abril de 2006).

L'alumnat estranger representa el 12% del total d'alumnat no universitari a les Illes Balears.

Respecte a les principals nacionalitats de procedència de l'alumnat nouvingut durant el present curs, tenim: el Marroc; el Regne Unit; l'Argentina; Colòmbia; Bolívia; l'Uruguai; Romania i l'Equador.

A partir de les dades anteriors observam com, individualment, el país que aporta un nombre més elevat d'alumnat és el Marroc, seguit del Regne Unit i de l'Argentina.

Ara bé, si ens fixam en el continent de procedència, la immigració d'alumnat procedent de països llatinoamericans és la majoritària.

També continua una forta mobilitat d'alumnat entre els centres de les Illes, que ha estat de 1.805, un altre efecte del procés migratori. Per illes, aquesta mobilitat ha estat:

Mallorca 1.554 alumnes
Eivissa 183 alumnes
Menorca 81 alumnes
Formentera 7 alumnes

A) LA POBLACIÓ EN EDAT ESCOLAR OBLIGATÒRIA

A partir d'aquests 2.875 alumnes estrangers incorporats al sistema educatiu de les Illes Balears, a les pàgines següents comprovarem com es modifica la distribució corresponent al curs anterior, en primer lloc per etapes educatives (quadre I).

QUADRE I: EVOLUCIÓ DE LA DISTRIBUCIÓ DE LA POBLACIÓ ESCOLAR DE NACIONALITAT ESTRANGERA A LES ILLES BALEARS, PER ETAPES EDUCATIVES. PERÍODE 2004-2006.

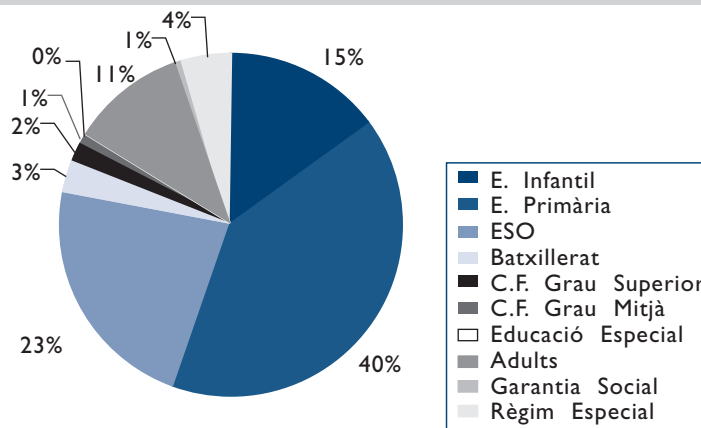
| Nivell educatiu | E. Infantil | E. Primària | ESO | Altres |
|-----------------|-------------|-------------|-------|--------|
| Curs 2004-2005 | 3.171 | 7.556 | 4.508 | 3.788 |
| Curs 2005-2006 | 3.297 | 8.719 | 5.124 | 4.758 |

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

En relació amb les altres etapes i/o modalitats educatives, destaca la presència d'alumnat estranger en l'ensenyament d'adults (2.444), seguit de l'alumnat d'ensenyaments de règim especial (925), de batxillerat (688), de cicles formatius (507), de garantia social (131) i d'educació especial (63).

Al marge de l'ensenyament obligatori, destaca l'alumnat estranger adult que realitza cursos de llengua i cultura balear per millorar la seva integració.

GRÀFIC 2: DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER A LES ILLES BALEARS, PER ETAPES EDUCATIVES. CURS 2005-2006



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

Continua, com en cursos anteriors, el predomini de l'alumnat d'Educació Primària (40%), seguit del corresponent a ESO (23%), seguits de l'alumnat d'Educació Infantil (15%); a continuació trobam l'educació d'adults (11%), les ensenyances de règim especial (4%), el batxillerat (3%), etc.

El quadre 2 recull en xifres absolutes l'alumnat estranger present al sistema educatiu balear durant el curs 2005-2006, per nivells educatius:

QUADRE 2: ALUMNAT ESTRANGER PER NIVELL EDUCATIU (2005-2006).

| Nivell educatiu | Alumnat estranger |
|---------------------------|-------------------|
| E. Infantil | 3297 |
| E. Primària | 8719 |
| ESO | 5124 |
| Batxillerat | 688 |
| Cicles grau mitjà | 333 |
| Cicles grau superior | 174 |
| Educació especial | 63 |
| Ensenyament adults | 2444 |
| Programes garantia social | 131 |
| Règim especial | 925 |
| TOTAL | 21898 |

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

L'alumnat estranger continua el seu creixement a tots els nivells educatius obligatoris i postobligatoris a conseqüència del procés de reagrupament familiar i del pas d'un nivell a l'altre, com queda de manifest al quadre 3.

QUADRE 3: EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER MATRICULAT ALS ENSENYAMENTS OBLIGATORIS DINS ELS CENTRES DE LES ILLES BALEARS (2002-2006).

| Nivell educatiu | Curs 2002-03 | Curs 2003-04 | Curs 2004-05 | Curs 2005-06 |
|-----------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| E. Infantil | 2456 | 3098 | 3171 | 3297 |
| E. Primària | 5760 | 6771 | 7556 | 8719 |
| ESO | 3051 | 4094 | 4508 | 5124 |

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

Com en anys precedents, a més de considerar la distribució de l'alumnat estranger per etapes i/o nivells educatius amb vista a planificar les accions a dur a terme per a la seva atenció, una altra informació molt interessant per a la planificació educativa és conèixer el fort creixement experimentat durant els darrers anys i la tendència ascendent del nombre d'alumnes estrangers que s'incorporen anualment al sistema educatiu balear (quadre 4).

QUADRE 4: INCREMENT DE L'ALUMNAT ESTRANGER A LES ILLES BALEARS DURANT EL PERÍODE 1991-2006.

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

Continua

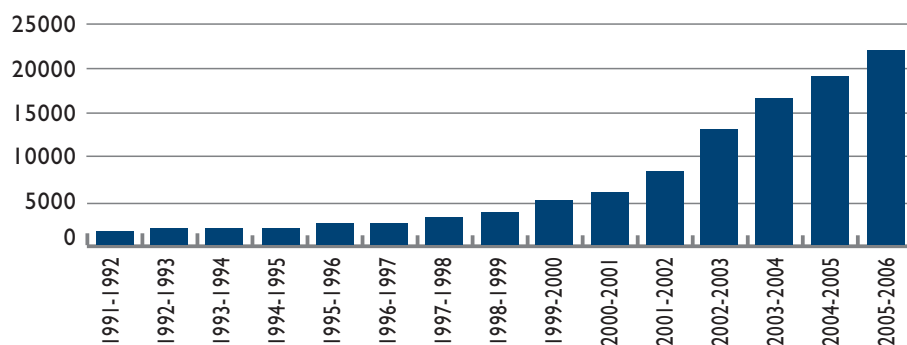
| | |
|----------------|---------------|
| 2003-2004 | 16.648 |
| 2004-2005 | 19.023 |
| 2005-2006 | 21.898 |
| De 1991 a 2005 | 19.079 |

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

Tant al quadre 4 com a la seva representació gràfica (gràfic 3) s'observa la progressió constant de l'evolució de l'alumnat estranger matriculat al sistema educatiu balear, amb unes quantitats molt importants que especialment s'han acumulat al llarg dels darrers quatre cursos escolars, període durant el qual el reagrupament familiar ha estat molt important.

La tendència que manifesta la gràfica és de continuïtat durant els propers anys.

GRÀFIC 3. EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER, NO UNIVERSITARI, A LES ILLES BALEARS (1991-2006)



Font: Elaboració pròpia.

B) LA DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER PER CENTRES EDUCATIUS

Durant el curs 2005-2006 continua la forta concentració de l'alumnat estranger als centres públics en detriment dels centres concertats i privats. A l'Anuari d'enguany volem mostrar com aquesta situació no és exclusiva de la comunitat balear, sinó que es tracta d'un problema general del sistema educatiu espanyol.

QUADRE 5: DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER PER TIPOLOGIA DE CENTRES EDUCATIUS. CURS 2004-2005.

| Comunitat autònoma | Centres públics | % | Centres privats | % |
|------------------------|-----------------|-----------|-----------------|-----------|
| Andalusia | 42.597 | 83 | 8.719 | 17 |
| Aragó | 10.710 | 78 | 3.095 | 22 |
| Astúries | 3.277 | 82 | 743 | 18 |
| Balears (Illes) | 15.061 | 79 | 3.968 | 21 |
| Canàries (Illes) | 21.557 | 86 | 3.389 | 14 |
| Cantàbria | 2.442 | 76 | 923 | 27 |
| Castella i Lleó | 11.687 | 63 | 3.753 | 37 |
| Castella - la Manxa | 15.404 | 90 | 1.781 | 10 |
| Catalunya | 74.660 | 84 | 13.871 | 16 |
| C.Valenciana | 53.666 | 86 | 8.745 | 14 |
| Extremadura | 3.206 | 91 | 301 | 9 |
| Galícia | 6.140 | 84 | 1.134 | 16 |
| Madrid | 76.302 | 75 | 25.676 | 25 |
| Múrcia | 19.337 | 90 | 2.221 | 10 |
| Navarra | 6.407 | 81 | 1.530 | 19 |
| País Basc | 6.532 | 67 | 3.285 | 33 |
| Rioja (la) | 3.182 | 77 | 947 | 23 |
| Ceuta | 198 | 88 | 27 | 22 |
| Melilla | 713 | 92 | 59 | 8 |
| TOTAL | 372.996 | 82 | 84.249 | 18 |

Font: Estadísticas de la Educación en España. 2004-2005.

La correlació és més equilibrada en el cas de les Illes Balears, amb el 79% de l'alumnat estranger en centres públics i el 21% en centres concertats i privats, en relació amb la mitjana espanyola, situada en el 82% d'alumnat estranger dins l'ensenyament públic i el 18% dins l'ensenyament concertat i privat. Aquest fet té la seva explicació per la presència de centres privats estrangers i especialment amb matrícula d'alumnat estranger a les illes de Mallorca i Menorca. A les illes d'Eivissa i Formentera la menor presència de centres privats i concertats provoca una quasi exclusiva presència d'alumnat estranger als centres públics.

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

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

QUADRE 6: PERCENTATGE D'ALUMNAT ESTRANGER, PER TIPUS DE CENTRE 2000-2005.

| | 2000-2001 | 2002-2003 | 2004-2005 |
|----------------------------|-----------|-----------|-----------|
| Espanya públics | 78 | 80 | 82 |
| Espanya privats/concertats | 22 | 20 | 18 |
| Balears públics | 85 | 82 | 79 |
| Balears privats/concertats | 15 | 18 | 21 |

Font: Elaboració pròpia a partir dels Informes del Consell Escolar de l'Estat (2000-2005).

C) LA PROCEDÈNCIA GEOGRÀFICA DE L'ALUMNAT

A final del curs escolar 2005-2006 la distribució d'alumnat estranger matriculat als centres educatius de les Illes Balears per àrees continentals de procedència és la següent:

Del continent americà (10.518 alumnes); de la Unió Europea (5.201 alumnes); del continent africà (3.850 alumnes); de la resta de països de l'Europa no comunitària (1.484) i del continent asiàtic i Oceania (845 alumnes).

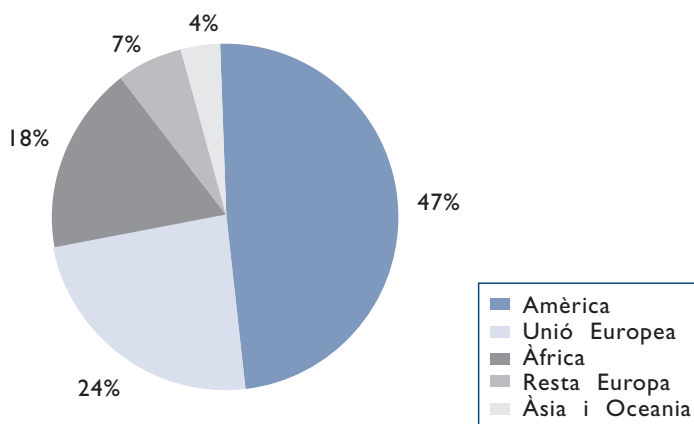
Cal puntualitzar que dins aquestes xifres s'hi inclou l'alumnat adult, que és molt variable quant a altes i baixes i, per tant, pot crear distorsions en determinats moments del curs escolar.

Com es pot observar al gràfic 4, el 47% de l'alumnat estranger prové del continent Americà, especialment del que s'anomena Llatinoamèrica, ja que la presència d'alumnat dels Estats Units, del Canadà... és minoritària en relació amb els percentatges de països com l'Argentina, Colòmbia, l'Equador, el Perú, etc.; per tant, una primera conclusió evident és que es tracta d'alumnat que té com a llengua vehicular i, en la majoria de casos materna, el castellà.

S'observa una davallada en 3 punts d'aquest alumnat respecte al curs anterior, que s'incorporen: al continent africà, que representa el 18%, 1 punt a l'Europa no comunitària, que puja al 7%, i per últim, 1 punt percentual a l'alumnat procedent del continent asiàtic i Oceania, que queda en el 4%.

En relació amb l'alumnat estranger procedent de països de la Unió Europea, el seu percentatge global es manté en el 24%.

GRÀFIC 4. DISTRIBUCIÓ D'ALUMNAT ESTRANGER A LES ILLES BALEARS, PER ÀREES CONTINENTALS DE PROCEDÈNCIA. CURS 2005-2006



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

Una altra aproximació interessant pel que fa a la diversitat de l'alumnat estranger que conviu als centres educatius de les Illes Balears és la gran quantitat i varietat de països de procedència. En principi s'observa la presència d'alumnat de 117 nacionalitats diferents durant el curs 2005-2006, procedents de la totalitat de continents del món.

QUADRE 7: NACIONALITATS D'ALUMNAT ESTRANGER A LES ILLES BALEARS (2002-2006)

| Curs | Illes Balears | Mallorca | Menorca | Eivissa | Formentera |
|-----------|---------------|----------|---------|---------|------------|
| 2002-2003 | 115 | 103 | 45 | 56 | 16 |
| 2003-2004 | 115 | 110 | 52 | 60 | 19 |
| 2004-2005 | 119 | 107 | 58 | 67 | 20 |
| 2005-2006 | 117 | 106 | 57 | 69 | 19 |

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

Respecte a les nacionalitats més significatives, des del punt de vista quantitatiu, el quadre 8 recull presenta un resum per nacionalitats, dins el conjunt de la comunitat de les Illes Balears i també per Illes.

QUADRE 8: PRINCIPALS PAÏSOS DE PROCEDÈNCIA DE L'ALUMNAT ESTRANGER A LA CAIB. CURS 2005-2006.

| Països | Balears | Mallorca | Menorca | Eivissa | Formentera |
|-------------|---------|----------|---------|---------|------------|
| Alemanya | 1.763 | 1.369 | 47 | 320 | 27 |
| Argentina | 2.080 | 1.781 | 98 | 169 | 32 |
| Bolívia | 265 | 195 | 65 | 5 | |
| Brasil | 252 | 167 | 33 | 52 | |
| Bulgària | 418 | 402 | 12 | 4 | |
| Colòmbia | 1.496 | 1.277 | 84 | 119 | 16 |
| Cuba | 227 | 222 | 3 | 1 | 1 |
| Equador | 2.789 | 1.971 | 344 | 474 | |
| França | 236 | 157 | 19 | 60 | 1 |
| Holanda | 145 | 86 | 10 | 47 | 2 |
| Itàlia | 469 | 315 | 40 | 97 | 17 |
| Marroc | 3.050 | 2.239 | 230 | 558 | 23 |
| Perú | 176 | 153 | 16 | 7 | |
| Polònia | 169 | 146 | 2 | 21 | |
| Portugal | 106 | 85 | 5 | 16 | |
| Regne Unit | 1.439 | 878 | 410 | 146 | 5 |
| Rep. Domin. | 277 | 234 | 24 | 18 | 1 |
| Romania | 316 | 219 | 15 | 82 | |
| Rússia | 198 | 169 | 21 | 8 | |
| Suïssa | 103 | 65 | 7 | 29 | 2 |
| Ucraïna | 145 | 133 | 2 | 10 | |
| Uruguai | 634 | 498 | 33 | 99 | 4 |
| Veneçuela | 170 | 162 | 4 | 4 | |
| Xile | 350 | 315 | 4 | 28 | 3 |
| Xina | 463 | 399 | 18 | 42 | 4 |

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

Del quadre 8 en podem extreure una sèrie de conclusions interessants, com són:

a) La coincidència de les principals nacionalitats per importància numèrica d'alumnat a les diferents illes i el seu elevat percentatge en relació amb el total d'alumnat estranger.

Així, a l'illa de Mallorca, les 10 nacionalitats més representatives des del punt de vista quantitatiu són: el Marroc, l'Equador, l'Argentina, Alemanya, Colòmbia, el Regne Unit, l'Uruguai, Bulgària, la Xina i Xile.

A l'illa de Menorca, les 6 nacionalitats o països amb major nombre d'alumnes són: el Regne Unit, l'Equador, el Marroc, Alemanya, Colòmbia i l'Argentina.

A l'illa d'Eivissa, les 6 nacionalitats més importants són: el Marroc, l'Equador, Alemanya, l'Argentina, el Regne Unit i Colòmbia.

I a l'últim, a l'illa de Formentera hi ha 5 nacionalitats majoritàries: l'Argentina, Alemanya, el Marroc, Itàlia i Colòmbia.

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

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

En general els municipis turístics i amb determinats atractius paisatgístics atreuen persones procedents d'altres països desenvolupats, i també determinades àrees turístiques, així com els municipis econòmicament més dinàmics econòmicament i demogràficament (generalment els municipis amb més densitat d'habitants, com Palma, Manacor, Inca, Lluçmajor, Eivissa, Maó, Ciutadella, etc.), són les que presenten major nombre d'alumnes estrangers procedents del Tercer Món.

II. RECURSOS DE LA DIRECCIÓ GENERAL D'ORDENACIÓ I INNOVACIÓ DE LA CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I CULTURA

En general podríem dir que totes les direccions generals de la Conselleria d'Educació i Cultura actuen pel que fa a la intervenció educativa respecte a l'alumnat estranger dins el sistema educatiu balear.

Així, la DG de Planificació i Centres duu el control de la matrícula d'aquest alumnat als centres educatius, assigna el professorat específic als centres en funció de les demandes i necessitats que exposen els equips directius, programa la construcció de futurs centres educatius en funció del creixement de la població escolar, que durant aquests darrers anys té una forta motivació en la immigració d'alumnat procedent d'altres països i en la continuada arribada d'alumnes espanyols procedents d'altres comunitats autònomes, etc.

La DG d'Administració Educativa i Inspecció, sobretot a través del control del sistema educatiu per part del cos d'inspectors, coneix de primera mà la situació d'aquest alumnat en els centres i les demandes que es fan en relació amb l'assignació de recursos (humans i materials) per atendre les peculiaritats d'aquesta nova població. Recordem que és la responsable del compliment del PALIC (Pla d'Acolliment Lingüístic i Cultural) dels centres.

La DG de Personal Docent assigna el professorat als centres i treballa per la convocatòria d'oposicions als diferents cossos (mestre, professorat de secundària, etc.) amb la finalitat de cobrir les necessitats de recursos humans del sistema educatiu.

La DG de Cultura treballa per potenciar l'elaboració de materials de tots tipus per tal d'oferir recursos, entre d'altres, als centres educatius per al treball amb l'alumnat nouvingut, etc. I així podríem fer un petit resum de la totalitat de direccions generals que componen l'organigrama de la Conselleria d'Educació.

Ara bé, des del nostre punt de vista la direcció general que ha de contribuir d'una manera més específica i decidida davant la incorporació al sistema educatiu balear de més de 21.898 alumnes estrangers (curs 2005-2006) és la d'Ordenació i Innovació.

Dins aquesta direcció general ens ocuparem a l'Anuari 2006 de dos aspectes en concret:

a) Els programes específics d'atenció a l'alumnat estranger:

- El Programa d'atenció a la diversitat.
- El Programa de tallers interculturals.

b) La formació permanent del professorat.

a) Programes específics d'atenció a l'alumnat estranger

En relació amb l'Anuari 2005 i anteriors, l'evolució del professorat destinat als centres educatius de les Illes per atendre la diversitat de l'alumnat no ha variat de manera significativa.

Per la seva banda, els tallers interculturals, en el seu segon any de funcionament, han esdevingut un recurs més de l'Administració educativa per contribuir a la integració de l'alumnat estranger.

QUADRE 9: LA RELACIÓ DELS TALLERS QUE ES DUEN A TERME EL PRESENT CURS ÉS LA SEGÜENT:

| Tallers | Nivell Educatiu |
|--------------------------------------|--------------------------|
| Elaboració de trenes senegalesos | Primària/ESO |
| Expressió afroètnica | Tots els nivells |
| Origami i papiroflèxia | Primària/ESO/Batxillerat |
| Xerrada sobre la diversitat africana | ESO |

Continua

| | |
|---|--------------------------|
| Cultura argentina | Primària/ESO |
| Cal·ligrafia xinesa | ESO |
| Sons amb instruments tibetans | Tots els nivells |
| Instruments musicals del món | Tots els nivells |
| Taller creatiu de mandalas | Primària/ESO |
| Contes mediambientals | Infantil/Primària/ESO |
| Sensibilització mediambiental i reciclatge | Infantil/Primària/ESO |
| Capoeira | Infantil/Primària/ESO |
| Escultura interactiva amb els cants de les balenes <i>yubarta</i> | Infantil/Primària/ESO |
| Contes del Japó | Infantil/Primària |
| Llengües del món | Primària/ESO/Batxillerat |
| Titelles | Infantil/Primària |
| Caparrots | Primària/ESO |
| Ball mallorquí | Tots els nivells |
| Instruments musicals de les Illes Balears | Tots els nivells |
| Jocs cooperatius | Tots els nivells |
| Perú mil·lenari i Perú d'avui | ESO/Batxillerat |
| Teatre i comunicació | Primària/ESO |
| Teatre sense fronteres | Primària/ESO |
| Un dia en la vida d'un nin a Mali | Primària/ESO |
| Artesania africana | Infantil/Primària |
| Índia | Infantil/Primària |
| Cultura boliviana | Tots els nivells |
| Marroc | Tots els nivells |
| Xile | Tots els nivells |
| Cultura de Brasil | Tots els nivells |
| Dansa oriental | Tots els nivells |

No tenim informació en relació amb els centres educatius participants en els tallers anteriors, que es va demanar per escrit, així com sobre altres aspectes d'aquesta direcció general, i no hi ha hagut resposta.

b) La formació permanent del professorat

A les nostres illes s'ocupen de la formació permanent del professorat diferents organismes i institucions: la UIB, i dins aquesta destacaríem l'ICE, amb una proposta anual de cursos variada, i segon la nostra opinió, reduïda; les centrals sindicals (STE-i, UGT, CCOO, ANPE...), que també ofereixen cursos per a l'actualització científicodidàctica dels docents; diferents ONG i d'altres organismes relacionats amb el món educatiu.

Als docents, la matriculació a la majoria d'aquests cursos i activitats els suposa una despesa econòmica.

Per altra banda, des de l'any 1985 la tasca d'oferir als docents de les Illes una llista de cursos, seminaris, formació en centres, etc., correspon als centres de Professorat i Recursos, que depenen orgànicament de la Direcció General d'Ordenació i Innovació.

Al present Anuari hem volgut realitzar una aproximació a les activitats que ofereix el servei de formació del professorat de les Illes, cercant la possible relació amb la formació del professorat en temes d'interculturalitat i d'atenció a l'alumnat estranger.

No obstant això, primer volem fer una exposició de reflexions sobre la importància de la formació del professorat davant la nova situació creada als centres educatius de les Illes per la pluralitat cultural, lingüística, social, etc., que s'està generant; i així apuntar les línies principals que hauria de preveure aquesta formació específica.

Un **primer aspecte** que els teòrics de la formació intercultural del professorat apunten té a veure amb la identificació del professorat com a membre d'una societat determinada, en aquest cas de la comunitat autònoma de les Illes Balears: com a portador d'una cultura, ha de ser conscient d'això quan es troba davant un alumne/a d'un altre país.

El professorat pertany a la cultura dominant, per tant, ha de relativitzar la seva pròpia cultura, poder ésser crític amb ella, posar-se en el lloc de l'altre. Això és bàsic, ja que el mestre és el millor mitjancer intercultural, pel fet d'estar moltes hores amb els nins.

En aquest difícil context de la immigració el professor esdevé un mitjancer entre dues cultures, la pròpia i la del nin o la nina que té davant, que a la vegada té darrera una família concreta.

Un **segon aspecte** té a veure amb la necessitat d'un coneixement i sensibilització del fenomen migratori (migracions internacionals, societats multiculturals) per poder adoptar una metodologia en la línia d'elaboració i execució dels plans d'acolliment i tractament de la diversitat social i cultural als centres educatius. Aquesta feina no està ben enfocada actualment, es donen per fet molts d'aspectes que no es coneixen i no es valoren de manera adequada.

L'actual curs d'adaptació pedagògica (CAP), que habilita els llicenciats per impartir docència, únicament és un procediment administratiu més. No garanteix una formació inicial bàsica per a aquelles persones que es volen dedicar a l'ensenyament als nivells d'educació secundària i batxillerat.

La formació és, per tant, un tema prioritari davant la situació actual, en relació amb:

- Formació en estratègies metodològiques per donar competència comunicativa als alumnes nouvinguts. La formació sobre les característiques cognitives, socioafectives i culturals i els diferents estils d'aprenentatge que es deriven del context familiar, allà on s'ha desenvolupat l'infant.
- Programes d'acceleració d'aprenentatges instrumentals bàsics.
- Formació en valors: coneixement i respecte a l'altre.
- Plans d'acolliment als centres.
- Plans d'acció tutorial.
- Formació en el disseny de programes que afavoreixin la construcció d'un nou concepte de ciutadania.
- Hi ha necessitat d'una formació específica sobre la relació entre l'exclusió social, la diversitat cultural i l'educació. Es tractaria d'una formació sobre les estratègies tècniques i de gestió educativa contra la marginació social i cultural.
- La formació sobre la relació interactiva entre el context sociocultural de l'alumnat i la cultura majoritària, així com el mateix context sociocultural de l'educador. La formació de les actituds, les conviccions, les habilitats professionals i socials de l'educador.
- La formació per evitar el malestar docent i les tècniques de resolució de conflictes, recursos de l'aula i dinàmica de grups.
- Educació en valors, educació per a la tolerància, tècniques de reforçament de l'autoestima, competència parental i la responsabilitat social de tota la comunitat educativa envers els nous ciutadans i ciutadanes, actualment en procés de formació.

La participació en activitats de formació per a la sensibilització, informació i anàlisi de la pràctica educativa és una manera adient d'abordar moltes d'aquestes dificultats. La formació en centres esdevé una modalitat molt vàlida per reflexionar i treballar sobre els plans d'acollida lingüística i cultural.

El treball en equip als centres educatius és la metodologia bàsica per aconseguir amb èxit la integració de l'alumnat estranger: no és únicament una tasca del professorat d'acollida i del tutor/a, tota la comunitat educativa hi ha d'estar implicada.

LA FUNCIO COM A MEDIADOR DEL PROFESSORAT

La relació amb les famílies és bàsica, i als centres cal trobar mecanismes per poder dur endavant aquests contactes amb els pares i mares, amb una sensibilitat especial per conèixer la seva situació econòmica, jurídica i sociolaboral per comprendre millor la situació dels seus fills/es.

Aquestes famílies immigrades normalment no coneixen el sistema educatiu balear, el funcionament dels centres educatius, la llengua o llengües que s'empren a l'escola, els mecanismes per demanar ajuts (beques per a material i llibres, ajuts per al menjador i el transport escolar, etc.).

Davant aquestes situacions cal actuar com a mediadors del sistema educatiu i les famílies, creant un clima de confiança i escolta activa. Quan es reben els pares convé tenir cura de la situació, és a

dir, cal dedicar-hi un temps, amb tranquil·litat, i crear una empatia envers la comunitat escolar, a partir del punt de contacte, que generalment és el tutor/a del fill/a.

PROGRAMA DE FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT. CURS 2004-2005

En relació amb les línies anteriors, que apunten les directrius d'una formació permanent del professorat d'acord amb les teories i els punts de vista d'una escola intercultural, ens interessa a continuació analitzar quina és la realitat de la formació del professorat de les Illes a partir del programa anual de la institució responsable, és a dir, la Conselleria d'Educació.

Per això hem analitzat les activitats de formació realitzades al llarg del curs 2004-2005 que figuren al document **9. Formació permanent del professorat 2004-2005** (Conselleria d'Educació)

**QUADRE 10: ACTIVITATS DE FORMACIÓ PERMANENT
DEL PROFESSORAT. CURS 2004-2005.**

| Oferta formativa | Cursos | Seminaris | Jornades |
|----------------------------------|------------|-----------|-----------|
| DG Ordenació i Innovació | 24 | | 5 |
| CEP Palma | 80 | 28 | 3 |
| CEP Inca | 44 | 11 | 3 |
| CEP Manacor | 34 | 19 | 2 |
| CEP Menorca | 41 | 20 | 3 |
| CEP Eivissa/Formentera | 46 | 14 | 2 |
| Total d'activitats | 269 | 92 | 18 |
| Activitats interculturals | 6 | 2 | |

Font: Programa formació professorat 2004-2005.

De l'oferta educativa de la DGOI, l'únic curs que pot tenir una relació amb l'atenció a l'alumnat estranger és el següent:

Curs: "L'atenció a les necessitats educatives específiques"

Durada: 20 hores

Destinatari: Tots els nivells

Entre els seus objectius: "Analitzar les diferències i coincidències entre el concepte d'atenció a la diversitat i atenció a les necessitats educatives especials".

Als CPRs de Palma, Inca, Manacor i Eivissa-Formentera trobam el següent curs sobre educació intercultural:

Curs: “Cap a una educació intercultural”

Durada: 20 hores

Destinatari: Tots els nivells

Entre els seus objectius: “Proporcionar una base formativa sobre la immigració i la interculturalitat”. “Ofereix eines entorn del Palic”.

Al CPR de Palma, a més del curs d'interculturalitat, trobam el següent curs:

Curs: “Ciutadania i l'educació d'adults”

Durada: 24 hores

Destinatari: Educació d'adults

Entre els seus objectius: “Proporcionar una base formativa sobre el fet migratori”.

Al CPR de Manacor, a més del curs d'interculturalitat esmentat, trobam:

Seminari: “Treball en xarxa i interculturalitat”

Durada: 20 hores

Destinatari: Tots els nivells

Entre els seus objectius: Potenciar el treball cooperatiu i en xarxa dels diferents professionals. Promoure la reflexió, el debat i les accions transformadores cap a una societat intercultural.

Al CPR de Menorca trobam el següent seminari:

Seminari: “Educació intercultural”

Durada: 20 hores

Destinatari: Tots els nivells

Entre els seus objectius: Promoure la reflexió, el debat i les accions transformadores en el marc de l'educació intercultural a partir de l'intercanvi d'experiències i recursos.

Al CPR d'Eivissa/Formentera també trobam el curs d'educació en interculturalitat esmentat.

També en la línia de la formació del professorat i en la línia de sensibilització sobre aspectes d'immigració i educació, volem recollir la realització del I Congrés Internacional d'Educació a la Mediterrània, dut a terme durant els dies 11, 12 i 13 de maig de 2006.

Altres entitats dedicades a la formació del professorat:

ICE:

L'Institut de Ciències de l'Educació també és un organisme que ofereix cursos de formació permanent tant a alumnat de la UIB com a professorat en general.

Al programa de l'ICE penjat a la pàgina web de la UIB corresponent al curs 2005-2006 no hi hem trobat cap curs sobre interculturalitat.

UNIVERSITAT OBERTA I TALLERS

Al programa del segon quadrimestre del curs 2005-2006 hi hem trobat un curs de 20 hores adreçat a 30 alumnes sota el títol "Conflicte multicultural i convivència multicultural", coordinat pel professor Herminio Domingo Palomares, el contingut del qual és bastant adient al tema que ens ocupa. El seu preu per al professorat no vinculat a la comunitat universitària és de 90 euros.

UNED

Curiosament el centre associat de la UNED de les Balears ha organitzat dos cursos que treballen temàtiques relacionades amb la immigració i la interculturalitat:

- Durant els mesos de març i abril de 2006, el curs "Educació intercultural. Una proposta per a la transformació social".
- Durant el mes d'abril de 2006, el curs "Immigració i polítiques públiques".

III. ANÀLISI COMPARATIVA DELS RESULTATS ACADÈMICS DE L'ALUMNAT ESTRANGER EN RELACIÓ AMB L'ALUMNAT DE NACIONALITAT ESPANYOLA

En tan sols deu anys la població escolar d'origen estranger a les Illes Balears s'ha multiplicat per 20 (de 1.976 alumnes estrangers del curs 1995-96 a 21.898 alumnes estrangers el curs que ens ocupa, 2005-2006).

Independentment d'altres indicadors d'acolliment, treball, integració dins l'àmbit escolar, etc., que ja s'han abordat en els dos Anuaris precedents, a l'hora de planificar l'article corresponent a l'Anuari 2006 entorn de l'alumnat estranger en el sistema educatiu de les Illes Balears vàrem decidir fer una aproximació als resultats acadèmics, que no hem d'oblidar són un indicador important d'èxit o fracàs escolar, i sovint aquests aspectes tenen repercussions posteriors en una futura integració laboral i social.

Als països europeus que ens han precedit com a receptors d'una forta immigració estrangera (Regne Unit, Alemanya, França, etc.) hi ha una sèrie de teories que defensen que el fracàs escolar dels fills dels immigrants econòmics és de qualque manera una forma de condemna d'aquests col·lectius a convertir-se en els continuadors de la mà d'obra precària que són molts dels seus pares i mares en el sistema productiu del país d'acollida. Així, els conflictes socials ocorreguts a França durant els darrers mesos serien un exemple d'això, quan ciutadans francesos fills o néts d'immigrants reaccionen contra la manca d'oportunitats i de promoció social i econòmica.

Altres autors indiquen la via de la interculturalitat com la solució a una “falsa integració” o “assimilació” en desigualtat de condicions, ja que darrere del concepte “igualtat d'oportunitats”, molt utilitzat en la legislació educativa, s'hi amaguen polítiques demagògiques i falses, com per exemple: els pares tenen dret a la lliure elecció de centre, el sistema de beques i ajudes a l'estudi garanteix un ensenyament igual per a tothom, etc.

Per la nostra banda no volem entrar en la discussió teòrica, ara bé, sí que volem comparar els resultats acadèmics de l'alumnat estranger i de l'alumnat espanyol a les etapes terminals del nostre sistema educatiu:

- A final de Primària
- A final del primer cicle d'ESO
- A final d'ESO
- A final de Batxillerat.

Aquest estudi comparatiu l'hem pogut fer gràcies a la col·laboració dels centres educatius que figuren a la relació que presentam a continuació, tots ells col·legis públics i instituts d'ensenyament secundari i batxillerat públics, ja que són els que concentren un major nombre d'alumnat estranger. Cal recordar que els centres d'ensenyament concertats i privats de les Illes Balears, que acullen el 37% del total de l'alumnat balear, tan sols acullen el 21% de l'alumnat estranger.

Volem agrair la participació dels següents centres educatius, que han col·laborat amb nosaltres tant en la part de dades estadístiques corresponent a resultats acadèmics de final del curs 2004-2005 com en la valoració de les causes, conseqüències i propostes d'actuació en aquest sentit, ja que ells són els que coneixen més bé la realitat educativa d'un alumnat tan divers i plural.

Col·legi públic:

C.P. Eugenio López (Palma)
 C.P. Gabriel Valseca (Palma)
 C.P. Joan Capó (Felanitx)
 C.P. Rafal Nou (Palma)

Institut d'ensenyament secundari:

IES Aurora Picornell (Palma)
 IES Ses Estacions (Palma)
 IES Sureda i Blanes (Palma)
 IES Josep Miquel Guàrdia (Alaior)

Una informació completa dels resultats acadèmics comparatius per nacionalitat (espanyola-estrangera) de l'alumnat balear seria relativament fàcil d'obtenir per part dels responsables de la Conselleria d'Educació, igual que ja el 2006 s'han presentat els resultats acadèmics de l'alumnat de l'escola pública i de la privada i concertada.

Per la nostra banda, la manca de mitjans i de recursos ens ha dut al recurs de l'enquesta o qüestionari en relació amb una mostra representativa de centres públics, per aportar una sèrie d'idees o conclusions que pretenen ajudar a la presa de decisions sobre aquest tema per part de les institucions responsables amb vista a fer més viable el principi d'“igualtat d'oportunitats”, que no consisteix solament en el fet de tenir escolaritzat aquest alumnat de “necessitats educatives específiques”.

El model d'enquesta o qüestionari utilitzat ha estat el següent:

ANÀLISI COMPARATIVA DELS RESULTATS ACADÈMICS DE L'ALUMNAT ESTRANGER EN RELACIÓ AMB L'ALUMNAT DE NACIONALITAT ESPANYOLA

Objectius:

- 1) Determinar les "possibles diferències" quant a resultats acadèmics a final de l'Educació Primària i a final del 1r i 2n cicles d'ESO i del Batxillerat de l'alumnat estranger en relació amb l'alumnat espanyol.
- 2) Analitzar les possibles causes i conseqüències.
- 3) Proposar mesures o solucions viables.

Dades del Centre

| Centre: | | | |
|--|---------------|-------------------|--------|
| Persona de contacte: | | | |
| Total d'alumnat: | | | |
| Etap | Total Alumnat | Alumnat Estranger | |
| INFANTIL | | Nins: | Nines: |
| PRIMÀRIA | | Nins: | Nines: |
| 2n ESO | | Nins: | Nines: |
| 4t ESO | | Nins: | Nines: |
| 2n Batxillerat | | Nins: | Nines: |
| Nacionalitats amb major nombre d'alumnes estrangers: | | | |
| | | | |

I) RESULTATS ACADÈMICS (corresponents a finals del curs 2004-2005)

a) Passaren a ESO

| | | |
|-----------------------|--|--|
| Total d'alumnat de 6è | | |
| D'ells són estrangers | | |

Sexe de l'alumnat estranger: Nins: Nins:
 Nines: Nines:

a. Final del 1r cicle d'ESO (2n ESO): Alumnat que passa a 3r

| Resultats acadèmics | Alumnat espanyol | Alumnat estranger | |
|------------------------|------------------|-------------------|--------|
| Aprova tot | | Nins: | Nines: |
| Li queda 1 assignatura | | Nins: | Nines: |

Continua

| | | |
|--------------------------|-------|--------|
| Li queden 2 assignatures | Nins: | Nines: |
| Li queden 3 assignatures | Nins: | Nines: |
| Li queden + 3 | Nins: | Nines: |

Final de 2n cicle d'ESO (4t ESO): **Alumnat que passa a Batxillerat**

| Resultats acadèmics | Alumnat espanyol | Alumnat estranger |
|---------------------|------------------|-------------------|
| Graduat en ESO | | Nins: Nines: |
| Certificat ESO | | Nins: Nines: |
| Repeteix curs | | Nins: Nines: |

Final de Batxillerat (2n Batxillerat): **Alumnat**

| Resultats acadèmics | Alumnat espanyol | Alumnat estranger |
|----------------------------|------------------|-------------------|
| Obté el títol de Batxiller | | Nins: Nines: |
| Repeteix curs | | Nins: Nines: |
| Abandona | | Nins: Nines: |
| Passa a Mòduls | | Nins: Nines: |

- b) Valoració comparativa dels resultats de l'alumnat estranger en relació a l'autòcton (comentari de l'apartat a):

6è Primària
2n ESO
4t ESO
Batxillerat

- c) Destaquen els resultats de l'alumnat de qualche nacionalitat, tant en positiu com en negatiu, en relació amb els resultats acadèmics. Possibles explicacions.

2) CAUSES I CONSEQÜÈNCIES:

En el cas de possibles diferències quant a resultats acadèmics globals i /o notes en determinades matèries, indicau les possibles raons o causes (us adjuntam una possible llista orientativa, per marcar amb una X):

- Incorporació tardana al sistema educatiu balear
- Dificultats lingüístiques
- Diacronia del sistema escolar d'origen al nostre
- Mobilitat geogràfica de la família (canvi de centre)
- Influència de la família
- Absentisme
- Interès de l'alumnat per l'escola
- Comportament i actitud de l'alumnat
- Comunicació amb el professorat
- El temps d'incorporació al sistema educatiu balear

Altres (més important des del punt de vista de l'anàlisi, la vostra síntesi de les causes):

CONSEQÜÈNCIES:

- a) Repetició de curs
- Valoració d'aquest fet:
- b) En cas de passar a ESO, quines seran les dificultats o els problemes que es trobarà?
- c) Altres (per a l'alumne, per al centre de Primària).

3) NECESSITATS O MESURES PER APLICAR ALS CENTRES DE PRIMÀRIA PER MILLORAR ELS RESULTATS ACADÈMICS I, PER TANT, L'ATENCIÓ A L'ALUMNAT ESTRANGER

1. Increment de recursos humans (AD, PT, professorat de suport, mediació intercultural...)
2. Matriculació de l'alumnat estranger més equilibrada.
3. Més control de la incorporació d'alumnat estranger durant el curs.
4. Formació específica del professorat.
5. Aplicació de mesures curriculars (ACIS).
6. Més col·laboració de les famílies.
7. Increment dels recursos materials (econòmics i didàctics).
8. Informació de la cultura de procedència de l'alumnat.
9. Més coneixement de l'itinerari acadèmic de l'alumne estranger.
10. Coneixement per part de qualque professor del centre de la llengua materna de l'alumnat.

Altres (és molt important la vostra reflexió o demanda d'ajuda, tant en la línia dels ítems anteriors com d'altres que siguin més significatius per a vosaltres):

III. I. CONCLUSIONS DE LES ENQUÈSTES

Com hem indicat, el nostre estudi consisteix en una mostra dels resultats acadèmics de l'alumnat estranger al darrer curs de l'etapa d'Educació Primària, a final de les dues etapes d'ESO i al final de Batxillerat.

A nivell metodològic seguirem l'esquema del qüestionari, mitjançant una sistematització de les respostes obtingudes als diferents centres consultats en relació amb els ítems plantejats.

Seria convenient que la Conselleria d'Educació dugués a terme un estudi global i en profunditat en relació amb la situació d'aquest alumnat estranger als centres educatius de les Illes i els seus resultats acadèmics. Per la nostra part només volem encetar el camí, bàsicament per una manca de mitjans per dur a terme aquesta recerca, i, al mateix temps aportar unes primeres conclusions.

La mostra ha estat realitzada en centres públics, per la nostra informació en el sentit que acullen majoritàriament l'alumnat estranger existent a la comunitat autònoma de les Illes Balears, exceptuant casos puntuals com el centre concertat Sant Felip Neri, que sempre s'esmenta com a "excepció que confirma la regla".

En relació amb la presència de l'alumnat estranger en els centres consultats, el seu percentatge varia de l'un a l'altre, bàsicament en funció de la seva ubicació a un barri o l'altre de Palma: no obstant això, el percentatge del més baix supera el 10%.

Com a informació orientativa del percentatge d'alumnat estranger als centres consultats, tenim:

| | | |
|--|-----|-------------------|
| C.P. Gabriel Valseca | 35% | alumnat estranger |
| C.P. Joan Capó Valldepadrines (Felanitx) | 18% | " |
| C.P. Rafal Nou (Palma) | 13% | " |
| C.P. Eugenio López | 12% | " |
| IES. Aurora Picornell | 40% | " |
| IES Ses Estacions | 12% | " |
| IES Sureda i Blanes | 11% | " |

Si l'anàlisi d'aquest alumnat es fa per nacionalitats, predomina l'alumnat llatinoamericà (argentí, equatorià, colombià, brasiler, etc.), seguit del marroquí i de l'Europa de l'Est (romaní, bulgar); a l'últim, s'observa una presència reduïda d'alumnat de l'Europa comunitària.

El fet anterior s'explica per la ubicació d'aquests centres educatius a Palma i Felanitx; si l'estudi es fa a municipis com Calvià, Andratx, Alcúdia, etc., la presència d'alumnat estranger de la UE és bastant important.

I. RESULTATS ACADÈMICS

I.1. Alumnat de Primària que passa a ESO

A partir del qüestionari passat als centres esmentats, podem fer la primera afirmació de partida: el nivell de la majoria d'alumnes estrangers quan arriben a final de Primària és inferior al que seria desitjable al final d'aquesta etapa educativa.

Aquest fet és perfectament explicable pel mateix fenomen migratori (canvi de país, de sistema educatiu, d'ambient, d'amistats, d'entorn social, familiar, cultural, etc.) i per la situació de sorpresa i de manca de recursos del sistema educatiu balear per fer front a la nova situació creada per la presència massiva i heterogènia d'alumnat estranger procedent de pràcticament tots els països del món.

Malgrat tot, si el que analitzam són els resultats acadèmics, els autèntics problemes que hem observat no estan tant a final de l'etapa d'Educació Primària com al llarg de l'ESO; per motius molt diversos, com per exemple: la finalitat diferenciada d'ambdues etapes, el major coneixement de l'alumnat per part del professorat de primària, els sistemes d'organització, els aspectes curriculars predominants a ESO, etc.

En síntesi, podem dir que a Primària l'acollida, el seguiment i la tutoria de l'alumnat preval per damunt d'altres consideracions de caire més curricular, i això és precisament el que necessita gran part d'aquest alumnat nouvingut.

La situació de l'alumnat estranger que arriba a 6è de Primària és molt plural, ja que també la seva incorporació al sistema educatiu de les Illes Balears ho ha estat: la majoria són alumnes d'incorporació tardana, és a dir, no han fet els sis cursos de Primària complets i, en molts de casos, hi ha hagut canvi de centre a causa dels condicionants laborals de les famílies.

Això motiva que la resposta dels centres educatius sigui molt diversa i estigui en funció de la situació particular de cada cas.

Determinades situacions i/o actuacions que hem constatat han estat les següents:

- A les escoles que hem consultat l'alumnat estranger conviu amb alumnat autòcton, la majoria procedent de classes socials baixes, segons ens indiquen els mateixos centres, per la qual cosa les diferències quant a rendiment acadèmic no són gaire grans. L'alumnat estranger compensa les seves mancances amb un millor comportament i actitud envers l'escola.
- Encara que el percentatge d'alumnat estranger que es promociona a ESO amb la qualificació de NM (necessita millorar) és semblant al d'alumnat autòcton, el nivell de l'alumnat estranger sol situar-se dos cursos més avall, per la qual cosa necessitarà adaptacions curriculars i molt de reforç educatiu al primer curs d'ESO.
- Les principals dificultats són de caire lingüístic, especialment per als alumnes procedents de països de parla diferent de la castellana o espanyola; i els aspectes de coneixements curriculars ocupen un segon lloc.
- És molt important, igual que amb l'alumnat espanyol, el suport que reben els alumnes estrangers de les seves famílies en relació amb l'escola. En general la participació de pares/mares estrangers és baixa, igual que succeeix amb els pares/mares autòctons.
- Molt d'alumnat estranger de 6è s'havia incorporat tardanament al sistema educatiu balear i amb notables mancances curriculars, per la qual cosa es va prendre la mesura de fer-los repetir curs, per ajudar-los a millorar el nivell curricular en diferents assignatures.
- Quan passa a secundària, al seu expedient sol constar aquesta situació i hi sol haver les indicacions per continuar amb una atenció individualitzada.

Els que pasaran a ESO, amb les matèries aprovades, segurament seguiran el curs, igual que la resta de l'alumnat, i els que tinguin un baix nivell tindran dificultats per seguir els ritmes de treball i d'aprenentatge.

Resultats acadèmics a ESO i Batxillerat

En primer lloc volem agrair l'esforç realitzat pels centres que han col·laborat amb nosaltres, per la feina realitzada de separació de les notes de l'alumnat per nacionalitat espanyola i estrangera, i en aquest segon cas, per països de procedència, ja que a les actes d'avaluació no es discrimina per nacionalitat. Així com l'amabilitat de comptar les assignatures aprovades i suspeses.

També volem agrair els seus comentaris, que han estat molt il·lustratius per fer-nos una idea del que està succeint realment.

Cal dir que l'alumnat estranger que predomina en els instituts públics analitzats és majoritàriament extracomunitari, procedent d'Àfrica (marroquí i en menor mesura d'altres nacionalitats), de Llatinoamèrica (Colòmbia, l'Equador, l'Argentina, Bolívia...) i originari d'Àsia (la Xina, principalment), i a l'últim, de l'Europa oriental (Romania, Bulgària, Rússia...).

2. A final del 1r cicle d'ESO: Alumnat que passa a 3r d'ESO

No s'observa una diferència notable en qüestió de resultats acadèmics entre l'alumnat per nacionalitats (espanyola i estrangera); al contrari, el paral·lelisme percentual és molt curiós.

Respecte a la variable sexe, per les notes, les nines presenten una tendència més gran a ocupar els primers llocs i una tendència més alta a no suspendre: als centres ens diuen que amb això hi té a veure el comportament i uns millors hàbits de treball; no observen una diferència significativa entre nines espanyoles i estrangeres.

Si prenem els resultats acadèmics globals dels centres consultats, tenim que:

Dins l'alumnat de 2n d'ESO de nacionalitat espanyola:

- El 38% de l'alumnat ho aprova tot i es promociona a 3r.
- El 62% suspèn qualche assignatura:
D'ells, el 22% es promociona a 3r amb 1 o més assignatures.
I el 40% repeteix curs.

Dins l'alumnat de 2n d'ESO de nacionalitat estrangera, trobam:

- El 39% de l'alumnat ho aprova tot i es promociona a 3r.
- El 61% suspèn qualche assignatura:

D'ells ,el 21% es promociona a 3r amb 1 o més assignatures.

I el 40% repeteix curs.

Respecte a les causes que expliquen aquests resultats acadèmics "dolents" en ambdós casos, responen a motivacions diferents:

- En el cas de l'alumnat autòcton, a una certa apatia i a desinterès envers moltes matèries, a una insuficient base curricular, a un comportament que s'hauria de millorar, etc.
- En el cas de l'alumnat estranger, el 61% de suspensos té a veure amb mancances estructurals de la seva formació en relació amb les demandes del nostre sistema educatiu per curs i nivell. I, per altra banda, dins el 60% de l'alumnat que passa a 3r molts ho han aconseguit, en part, pel seu interès, comportament i motivació envers les diferents matèries.

També podem afegir que els IES que han col·laborat en l'estudi es troben situats a barriades de Palma i de classe treballadora, i són centres als quals per diverses circumstàncies (lloguer d'habitatges, proximitat o zonificació escolar) assisteix un nombre cada vegada més gran d'alumnat estranger.

3.A final del 2n cicle d'ESO (4t ESO):Alumnat que passa a Batxillerat

Si a final del 1r cicle no s'observen unes diferències significatives entre l'alumnat per nacionalitat, el 4r d'ESO ja actua de manera més selectiva.

De mitjana l'alumnat estranger representa en els centres estudiats el 34% del total de l'alumnat.

En relació amb l'alumnat espanyol que arriba a 4t d'ESO, perquè molts repeteixen 3r o bé abandonen els estudis a l'institut, tenim:

- El 71% obtenen el títol de Graduat en ESO.
- El 22% obtenen el Certificat en ESO, per tant abandonen en aquest nivell el sistema educatiu. En molts de casos són alumnes que han repetit una o més vegades al llarg de la seva formació secundària.
- El 7% repeteixen curs, o bé per qüestions d'edat o bé per intentar una segona oportunitat d'obtenir el títol de Graduat en ESO.

En relació amb l'alumnat estranger que arriba a 4t d'ESO, observam:

- Tan sols el 8% obtenen el títol de Graduat en ESO.
- El 67% obtenen el Certificat d'ESO, que els capacita com a justificant per a la seva incorporació al món laboral.
- El 25% repeteix curs, per no haver assolit el nivell mínim exigít i com a segona oportunitat de millorar el seu nivell acadèmic.

4. A final de Batxillerat

Per la mateixa dinàmica demogràfica, per les dificultats d'adaptació i superació dels requisits exigits pel sistema educatiu balear i pel fet de tractar-se d'un fenomen molt recent, la presència d'alumnat estranger als nivells de batxillerat és petita, encara; als centres consultats representa de mitjana el 12% del total de l'alumnat (688 de 21.898).

També en relació amb els seus resultats acadèmics trobam diferències importants respecte a l'alumnat autòcton.

En relació amb l'alumnat espanyol que arriba a 2n de Batxiller, s'observa que:

- El 60% obté el títol de Batxiller.
- El 28% repeteix curs, per tenir una segona oportunitat d'obtenir el títol i continuar, probablement, els estudis superiors (FP o Universitat).
- El 12% abandona sense haver obtingut el títol, per raons acadèmiques (notes dolents) o laborals (trobar una feina, guanyar doblers) o d'estudis (realitzar mòduls de FP de grau mitjà), etc.

En relació amb l'alumnat estranger que arriba a 2n de Batxillerat, observam que:

- El 33% obté el títol de Batxiller.
- El 50% repeteix curs.
- El 17% abandona.

2. VALORACIÓ DELS RESULTATS ACADÈMICS

2.1. A final de Primària

A un dels centres consultats ens varen dir que una alumna de 6è nascuda a l'Uruguai és la que ha tret les millors notes: aquesta nina s'havia incorporat al centre al primer cicle de primària.

Amb això el que volem manifestar és que cada nin es un món, independentment del factor nacionalitat.

Ara bé, de les observacions que han fet els centres que destacam a continuació en podem extreure unes idees bàsiques:

- Els nins de procedència africana mostren un nivell acadèmic més baix que els llatinoamericans, cosa que pot ser explicable per qüestions lingüístiques i pel fet de provenir d'un sistema educatiu menys desenvolupat. En diversos qüestionaris es destaquen en sentit negatiu, és a dir, perquè obtenen els resultats acadèmics més baixos, els alumnes procedents del Marroc, i s'argumenta la manca d'importància de l'educació al seu entorn familiar i social.

“Els alumnes marroquins són bons nins, crida l'atenció el rol masculista dels nins i l'excessiva protecció a les nines per part de les famílies: no les deixen anar a excursions, sortides, etc.”

- En general s'observen diferències notables de nivell curricular quan els alumnes provenen d'altres sistemes educatius, africans i de l'Europa de l'Est. Des del punt de vista educatiu, al nivell més baix trobam els marroquins, búlgars i romanesos. Els sistemes educatius llatinoamericans són els més semblants al nostre. L'idioma comú té molt a veure amb això.

- Les principals dificultats que presenta l'alumnat estranger en relació amb l'autòcton són de tipus lingüístic.

Un exemple per entendre com aquest fet crea situacions molt complexes als centres:

"un alumne alemany que s'incorpora a 5è, una vegada iniciat el curs (mes de febrer), sense coneixements de cap altra llengua. Al centre no hi ha ningú que conegui l'alemany. Demanen a la Conselleria un intèrpret i aquesta contesta que no n'hi ha. Al centre ningú no es pot comunicar amb ell, i d'aquí a final de curs pràcticament no podrà assolir cap nivell curricular i només podrà aprendre poques frases en català."

"A més a més, el professorat específic del qual disposa el centre per treballar la seva immersió actua i és més efectiu a nivells inicials (gestual, mitjans, recursos, etc, per a nins més petits), per la qual cosa també és un recurs adient. Segurament haurà de repetir, abans de passar a l'institut, això no vol dir que no tenguí una formació o nivell d'estudis al seu país, que per altra banda es desconeix al centre d'arribada, ja que la família tampoc no ha portat el seu expedient acadèmic. La família només parla alemany i un poc d'anglès".

De totes maneres pensam que no es pot discriminar en relació amb una nacionalitat o l'altra; és més una qüestió individual i familiar, igual que succeeix amb l'alumnat en general.

- Hem detectat contradiccions en la valoració quant a resultats acadèmics, per part dels centres, en relació amb diferents nacionalitats, la qual cosa apunta a una certa visió estereotipada de determinades nacionalitats en contradicció amb l'autèntica realitat: així, hi ha centres que consideren que el nivell de l'alumnat equatorià i colombià és bo, va acompanyat pel suport familiar i l'actitud molt respectuosa envers l'escola.

A l'alumnat argentí hom li atribueix un accentuat esperit crític: s'interpreta dient que "van de llestos". Aquests alumnes participen i són molt crítics quan a opinió en relació amb la història recent del seu país; posicionament clar contra les dictadures.

Per contra, l'alumnat del Paraguai i l'Uruguay observa un nivell més baix que el corresponent a l'alumnat xilè, argentí, amb un nivell curricular similar a l'europeu.

- En general tots els alumnes estrangers són molt aficionats al futbol, ja que el practiquen i segueixen les competicions dels seus països (canal digital...).

- Hi ha nins que provenen de sistemes educatius molt diferents, sense els mateixos hàbits, no acostumats a fer feina com nosaltres. N'hi ha molts que presenten un desfasament abismal per la mateixa edat en nivell, currículum i sobretot lingüístic.

- Podem afirmar, en general, que una bona predisposició general de l'alumnat estranger envers l'escola compensa les possibles mancances curriculars. Tot aquest alumnat valora i respecta tant l'escola com la figura del mestre.

2.2. A final d'ESO i Batxillerat

A segon d'ESO els resultats de l'alumnat estranger reflecteixen les dificultats lingüístiques que presenten, en relació amb el català per a l'alumnat de parla castellana i en relació amb les dues llengües oficials de la comunitat autònoma per a la resta de l'alumnat de procedència estrangera.

A part de les dificultats de comprensió i expressió, també s'hi poden afegir les diferències de nivell i/o de correspondència curricular en general: cal pensar que aquests alumnes provenen de sistemes educatius molt diferents, amb currículums, metodologies, didàctiques, etc., molt diferents dels nostres.

Com a aspecte positiu s'observa una actitud i un comportament general positius envers l'institut, el professorat i els companys. En qualque institut dels consultats ens diuen que la presència d'aquest alumnat ha ajudat a crear un clima millor en el centre.

A quart d'ESO els resultats anteriors es troben en funció de molts de factors, com el temps d'incorporació al centre, l'interès i la motivació per l'estudi, el passat acadèmic, etc. No obstant això, darrere els percentatges que es presenten s'observa una diferència bàsica en relació amb l'alumnat autòcton: les expectatives acadèmiques de l'alumnat estranger de qualque manera són inferiors, ja que la seva aspiració en molts de casos és incorporar-se al món laboral per poder ajudar així les seves famílies.

Cal recordar que la base d'aquesta forta immigració estrangera en la qual se situa aquest alumnat és de caire econòmic.

I a l'últim, la lectura bàsica que hem rebut per part dels responsables dels centres de Secundària parla del fet que els resultats a segon de batxillerat reflecteixen que, malgrat l'esforç individual, aquest nivell és molt més complicat per a l'alumnat estranger, ja que en el nivell d'exigència dels centres predomina una base curricular sòlida en les diferents matèries, per damunt d'altres consideracions.

3. POSSIBLES CAUSES DE LES DIFERÈNCIES EN ELS RESULTATS ACADÈMICS

Entre les causes que motiven aquestes diferències de resultats acadèmics de l'alumnat estranger en relació amb l'autòcton hi ha una sèrie de motivacions genèriques sobre les quals hem volgut fer reflexionar i argumentar els centres educatius, i les seves respostes han estat les que indicam seguidament:

a) Incorporació tardana al sistema educatiu balear

La major part dels casos d'alumnat estranger, tant de primària com de secundària, s'han incorporat de manera tardana al sistema educatiu balear, és a dir, no han cursat de manera continuada i completa l'escolaritat a un centre de les Illes Balears.

Totes les persones consultades coincideixen en el fet que com més prest s'incorporen els alumnes al sistema educatiu balear, millor, més possibilitats tenen de cursar una escolaritat normalitzada i, per tant, d'una més bona adaptació, i el rendiment i els resultats acadèmics milloren.

Ens hem trobat amb propostes interessants, com una que propugna que els nins estrangers de llengües no romàniques i amb notables dificultats en les dues llengües de la comunitat autònoma de les Illes Balears, no s'haurien d'incorporar als centres ordinaris, que no tenen una dotació específica de recursos (professorat, material, etc.).

En aquests centres especials d'acollida inicial i treball intensiu (3-6 mesos) s'aconseguiria una competència bàsica de les llengües oficials de la comunitat autònoma i amb posterioritat els alumnes ja s'incorporarien al centre ordinari assignat.

També en aquest punt es posa el senyal d'alerta amb l'escolarització excessiva a determinats centres.

El que és clar és que l'actual sistema d'arribada en qualsevol moment del curs i l'adscripció a un grup ordinari sense més preàmbuls, té molts de problemes a resoldre.

b) Dificultats lingüístiques

Com queda patent al punt anterior, les dificultats lingüístiques són la primera barrera a superar per entrar dins una comunicació normalitzada i realitzar una tasca educativa dins l'escola. En aquest sentit l'alumnat llatinoamericà juga amb avantatge respecte al procedent d'altres dominis lingüístics: àrab, anglès, alemany, xinès, etc; per tant, l'alumnat de parla no castellana presenta una problemàtica completament diferent.

Si els alumnes estrangers han estat escolaritzats prest (Educació Infantil i primers cursos de Primària), no solen manifestar greus mancances lingüístiques; crida l'atenció la facilitat amb què adquireixen les dues llengües oficials de les Illes Balears.

Un exemple d'un dels directors consultats consistia en el cas d'una nina nigeriana de 4 anys que parlava la seva llengua materna, l'anglès com a llengua cooficial al seu país, el català i el castellà.

En relació amb una de les teories pedagògiques entorn de les relacions entre immigració i educació que defensa l'ensenyament en la llengua materna de l'alumne/a en qüestió durant els primers anys de la seva escolarització al país d'acollida: a part de la complexitat que això suposa, al llarg d'aquest treball ens varen argumentar la idea, pensam que molt raonable, que com més prest s'experimenta la immersió lingüística millor, ja que els nins són esponges, i moltes vegades la dificultat davant l'aprenentatge del català és dels pares, més de tipus ideològic que real.

A Primària les dificultats lingüístiques se solen atendre mitjançant la figura de l'AD i diversos suports lingüístics per part del professorat (tutor, professorat d'anglès, etc.).

A Secundària els departaments de català i llengües estrangeres solen dur a terme aquesta funció, ajudats pel departament d'Orientació.

c) Diacronia del sistema escolar d'origen amb el nostre

En relació amb aquest punt hi ha una sèrie de problemes per resoldre: en primer lloc la pluralitat de sistemes educatius d'origen, en segon lloc el desconeixement des dels centres educatius i des de la Conselleria d'Educació en general d'aquests sistemes educatius estrangers, i en tercer lloc, la posterior correspondència de nivell, l'adaptació curricular, etc.

La situació actual és determinada, en general, per un desconeixement absolut dels sistemes educatius de procedència de l'alumnat estranger que tenim a les aules dels centres educatius de

les Illes Balears, i en determinats casos tenim fins i tot alumnat estranger que no havia estat escolaritzat prèviament.

D'altra banda, les famílies d'aquest alumnat estranger no aporten als centres de les Balears la documentació acadèmica i l'expedient de l'alumne/a, la qual cosa dificulta el coneixement del seu itinerari formatiu.

A les aules es constaten diferències notables de nivell curricular, de nivell, lingüístiques, etc.

S'observen diferències en relació amb els sistemes educatius d'origen en relació amb aspectes com:

-Un major respecte envers el professorat i el centre en general, tant per part de l'alumnat estranger (no comunitari) com de les famílies.

-Es tracta, en molts de casos, de metodologies de treball més memorístiques i repetitives en lloc d'un tipus d'ensenyament més crític i creatiu com el nostre.

d) Influència de la família

Hi ha una frase molt repetida a les diferents enquestes, que es la següent: *“La família no participa en la vida del centre, però venen quan els cridam”*.

Moltes famílies estrangeres, principalment llatinoamericanes, funcionen com a modalitat de família extensa, ja que conviuen a la mateixa casa, i això fa que variï la persona que acompanya els infants a l'escola (pares, germans grans, oncles, etc.), en funció de l'horari de treball.

L'excessiu nombre d'hores laborals fa que moltes d'aquestes famílies no puguin estar gaire temps pendents dels aspectes acadèmics dels seus fills.

Les expectatives familiars envers l'escolaritat dels fills és un factor de primer ordre en uns bons resultats acadèmics, i a la inversa.

e) Interès de l'alumnat per l'escola

La visió des dels centres és que els nins estrangers són molt correctes, educats i respectuosos envers el professorat i els centres educatius.

Als cursos de Primària no s'observa un absentisme significatiu per part de determinat alumnat estranger, a vegades el que succeeix és que els pares canvien de domicili i se'n duen els fills sense dir res.

Tampoc a Secundària s'observa una absentisme diferent de la resta de l'alumnat: tal vegada l'única excepció és el cas de las nines de cultura musulmana, que tendeixen a abandonar l'escola a una edat coincident amb la seva pubertat.

f) Comportament i actitud de l'alumnat

L'interès i el comportament de l'alumnat estranger és molt bo. Fins que no tenen confiança es mostren retrets, callats, desconfiats, però després actuen com els altres.

El comportament varia segons la nacionalitat, i crida l'atenció l'actitud de determinats alumnes magrebins envers les mestres i les nines. Repeteixen rols de tipus masculí, que veuen a casa seva. No obstant això, aquest fet a Primària no implica un problema seriós, només es tracta d'un avís o, més ben dit, un fet observable en determinats casos.

En sentit contrari, davant l'autoritat del professor (home) solen respondre positivament.

g) Diferència de resultats per sexes

Cap dels centres consultats no ha notat una diferenciació per sexes quant a resultats acadèmics. En general les nines solen ser més tranquil·les i més complidores amb les tasques escolars, i d'aquest fet se'n deriven unes millor notes, però aquesta característica és comuna amb la resta de l'alumnat.

h) Comunicació amb el professorat

La comunicació amb el professorat de primària és bona, i millora quan els alumnes estrangers coneixen l'idioma (castellà, i en determinats casos el català).

La procedència de sistemes educatius més tradicionals, en el sentit de més disciplina i la valoració de l'autoritat del professorat, motiva en molts de casos una relació més formal, de menys confiança, i en conseqüència d'un aparent més alt grau de respecte.

La comunicació amb la resta de l'alumnat també es mou en uns paràmetres normals: evidentment, si a un centre hi ha una excessiva concentració d'alumnat d'una nacionalitat concreta, tendeixen a ajuntar-se entre ells.

i) El temps d'incorporació al sistema educatiu balear

El factor que, amb diferència, destaquen els centres com a explicatiu de la diferència fonamental quant a resultats acadèmics entre l'alumnat nouvingut i l'autòcton té a veure amb el temps que fa que s'han incorporat al sistema educatiu balear.

La flexibilitat d'adaptació, d'aprenentatge de les llengües de la CAIB, dels hàbits i normes escolars, de la comunicació amb el professorat i la resta de l'alumnat es troba íntimament lligada a una incorporació primerenca al sistema educatiu balear. Un alumne/a que comença la seva escolaritat a l'Educació Infantil i/o al primer cicle de Primària no manifesta diferències amb altres alumnes fills de pares nascuts a les Illes Balears.

4. CONSEQÜÈNCIES DEL DESNIVELL EN RELACIÓ AMB ELS RESULTATS ACADÈMICS

a) Repetició de curs

La repetició de curs (5è, 6è) per manca de correspondència curricular amb l'alumnat autòcton no és una mesura adient. Les persones consultades ens diuen que encara que repeteixen, molts d'aquests alumnes segueixen sense assolir els mínims de l'etapa de Primària.

Repetir curs té sentit als nivells baixos de Primària (primer i segon cicle), però repetir un 6è normalment no suposa una millora, no obstant aquesta sigui la pauta que se segueix a molts de centres, ja que el pas a ESO, en situacions d'insuficiència, es fa o bé per edat o bé per haver repetit curs.

La repetició de curs es veu com una segona oportunitat per anivellar i aconseguir així que els alumnes puguin continuar al cicle següent. Es valora positivament per part dels centres de secundària, ja que passar-los de curs empitjoraria la seva situació en el grup i el funcionament del centre.

Les famílies solen acceptar aquestes decisions pel bé dels seus fills, i a més són conscients que, en molts de casos, això és una conseqüència afegida al fet migratori.

b) En el cas de passar a ESO, quines seran les dificultats o problemes que es trobarà el nin/a?

Segurament es despenjaran, pel mateix funcionament dels instituts, per manca de tutoria efectiva, de la relació amb el professorat de primària, d'una relació diferent amb les famílies.

Tal vegada seran adscrits a grups especials (flexibles, diversificació, atenció equip d'orientació, etc.). Els serà difícil seguir el currículum ordinari.

La manca de relació eficaç entre primària i secundària en aquests casos es pot convertir en un greu problema per a l'alumnat estranger.

c) Altres (per a l'alumne, per al centre de Primària)

Per als centres de Primària aquesta varietat i complexitat de nivells crea problemes d'organització interna de l'aula i de posada en funcionament d'estratègies de treball.

III.2. PROPOSTES O MESURES A APLICAR ALS CENTRES EDUCATIUS PER MILLORAR LA SITUACIÓ ACTUAL

Al llarg de les entrevistes, els centres educatius ens han fet una sèrie de propostes que millorarien la situació actual de l'alumnat estranger que sintetitzam a continuació:

1. Increment de recursos humans (AD, PT, professorat de suport, mediació intercultural...)

Tots els centres responen positivament davant aquesta pregunta: és clar que necessiten més recursos, sobretot de suport lingüístic i de mediació intercultural, especialment aquells que es troben desbordats per l'elevat nombre d'alumnes estrangers.

Independentment de la manca de recursos humans hi ha una demanda d'idees, de pautes d'actuació, de formes o metodologies de treball en la línia de la integració d'aquest alumnat estranger.

2. Matriculació de l'alumnat estranger més equilibrada

Els equips directius són conscients dels mecanismes de l'escola concertada per evitar la forta presència d'alumnat estranger a les seves aules (econòmics, ideològics, etc.), però no entenen com la Conselleria d'Educació, amb la legislació a la mà, ho permet.

En la línia anterior, les oficines d'escolarització haurien de dur un control més estricte de la matriculació de l'alumnat estranger als centres educatius (públics i privats).

Els centres concertats ja es troben plens des dels cursos inferiors, per tant, no hi pot entrar l'alumnat nouvingut; a més de l'handicap del cost en aquest tipus d'ensenyament, per uns salaris tan baixos.

Per altra banda, la forta arribada d'alumnat estranger ha provocat a la majoria de centres públics que la ràtio es trobi al límit.

3. Més control en la incorporació d'alumnat estranger durant el curs

Evidentment els centres opinen que aquests alumnes procedents d'altres països no haurien d'entrar segons com durant el curs escolar; argumenten que tal vegada faria falta qualche centre especialitzat en l'acollida intensiva en matèria lingüística i cultural, com es fa a altres països.

4. Formació específica del professorat

Respecte al professorat, a excepció del que està especialitzat en l'atenció a la diversitat, la resta reconeix la manca de preparació específica per treballar amb aquest nou alumnat i atendre'l.

Als centres de Primària també es demana una formació específica per al treball amb l'alumnat estranger, i no troben aquesta oferta als Centres de Professorat i Recursos.

La resposta ve sovint de molt de voluntarisme però amb mancances en aspectes clau com el desconeixement de la cultura d'origen de l'alumnat, el desconeixement absolut de moltes de les llengües presents a l'aula, la manca d'informació entorn dels sistemes educatius d'origen i de l'itinerari formatiu previ de l'alumnat, el desconeixement dels mecanismes de les migracions internacionals actuals, el tractament de la diversitat cultural a l'escola, etc.

El professorat presenta mancances de tipus metodològic i didàctiques, així com de sensibilització sobre la situació de moltes d'aquestes famílies, que viuen situacions molt precàries i en la majoria de casos fan feina "de sol a sol", per la qual cosa la seva interlocució amb l'escola resulta minvada.

Els CPRs no responen a aquestes necessitats de formació que tenen els centres educatius. És més una qüestió de mentalització que de formació científicodidàctica.

La formació del professorat davant la nova realitat multicultural dels centres educatius és una de les tasques pendents més importants que té l'Administració educativa.

5. Aplicació de mesures curriculars (ACIS)

L'alumnat estranger és molt plural, per tant, una bona atenció es basa en l'atenció a la diversitat mitjançant l'elaboració d'adaptacions curriculars individuals.

Els centres reconeixen que fan el que poden en aquest sentit; ara bé, la situació actual desborda els recursos humans existents.

6. Major col·laboració de les famílies

Els mecanismes per comunicar-se amb les famílies són molt variats. De vegades es demana la col·laboració del mediador cultural del municipi o mancomunitat, i habitualment aquestes famílies solen anar acompanyades d'un altre familiar o conegut que fa d'interpret; en altres casos es demana l'ajut de qualque professor de llengües estrangeres del centre educatiu, etc.

Si la participació de la família espanyola en els centres educatius és baixa, la de la família estrangera és encara més baixa, com a terme mitjà.

La diversitat existent dins aquestes famílies mostra, per exemple, com les famílies marroquines i angleses se solen integrar menys, des del punt de vista social, que les famílies llatinoamericanes o, per posar un altre exemple, la família alemanya, que té una predisposició més alta a utilitzar les llengües de la comunitat autònoma, etc.

Poca participació de les famílies. Tenen problemes econòmics a l'hora de participar en activitats que impliquin un cost econòmic. Demanen informació sobre beques i ajudes. Moltes famílies manifesten les dificultats econòmiques que tenen per adquirir materials.

Moltes famílies immigrades viuen en cases que un mallorquí no llogaria, solen conviure amb altres famílies, i això implica manca d'un espai específic del nin o nina per a l'estudi.

Com a curiositats. Una diferent concepció del temps, que fa que a vegades vagin a cercar els fills tard a l'escola. Tenen un ritme diferent, mes pausat i tranquil que el nostre.

Nins intèrpret o mediador, amb els perills que això suposa.

7. Increment dels recursos materials (econòmics i didàctics)

Respecte als recursos didàctics i les mesures organitzatives, molts dels centres consultats ens han comentat que es fan activitats, s'elaboren recursos didàctics, troben sistemes d'organització adaptats a les noves necessitats que serien molt interessants per donar a conèixer als altres centres d'una mateixa zona o municipi, per tant caldria organitzar jornades o trobades d'intercanvi d'experiències.

Als centres es funciona amb el material enviat per la Conselleria d'Educació i aconseguit pels mestres, o elaborat pels mestres, que té poca difusió externa, per això són tan necessàries les trobades de formació amb altres centres educatius per intercanviar experiències, idees, materials, etc.

El material específic per atendre aquest alumnat es troba a l'aula dels AD: sembla que la responsabilitat cau damunt els especialistes, no sobre el professorat en general.

També un increment dels recursos econòmics als centres és prioritari, ja que la majoria han de fer comptes per arribar al quadrimestre. De vegades han d'ajudar determinades famílies estrangeres en el pagament d'una excursió o sortida dels fills, ja que, si no, no hi podrien participar.

8. Informació de la cultura de procedència de l'alumnat

En relació amb aquest punt, la resposta general és molt sintètica i clara: *No en tenim*.

Ara bé: aquesta informació és necessària, qui la d'obtenir? I com s'ha de conèixer a la totalitat de centres educatius?

Tal vegada aquesta seria una bona línia de treball per a certs departaments de l'Administració educativa, ja que la funció del/la mestre/a no és la recerca i la difusió de la informació, ja té prou feina amb la que té amb l'alumnat.

A més, la confecció i difusió de dossiers informatius d'una manera centralitzada ajudaria bastant en aquest moment.

9. Més coneixement de l'itinerari acadèmic de l'alumne estranger

El primer que ens diuen els responsables dels centres educatius és que les famílies estrangeres no duen gens d'informació acadèmica.

Respecte a la documentació hi ha una contradicció, en general, pel que fa al fenomen migratori. A l'alumnat en edat obligatòria hom no li pot demanar papers (residents, contracte de treball, etc.), l'obligació és escolaritzar-los, per tant, tampoc no es demana documentació acadèmica (llibre d'escolaritat, expedient acadèmic...).

Si es tracta d'un alumne peninsular, el mateix centre demana al de procedència el llibre d'escolaritat, però això no funciona amb l'alumnat estranger, de manera que es crea una desvirtuació del sistema escolar. Tampoc no es demana llibreta de la seguretat social, de vacunes, el llibre de família, etc.

La solució passaria per una immigració legal, controlada i amb uns requeriments bàsics quan a papers.

10. Coneixement per part de qualche professor del centre de la llengua materna de l'alumnat

Només l'anglès i, en determinats casos, el francès, solen ser les llengües estrangeres que el professorat dels centres coneix.

No hi ha sistemes de mediació, sovint el professorat d'anglès.

Com a conclusió general, en relació amb les respostes dels centres de primària volem destacar una de les frases que ens han dit:

Són necessàries mesures imaginatives per part dels responsables d'educació per trobar una solució als problemes diaris amb els quals ens trobam els centres a causa de la presència massiva d'alumnat estranger.

Encara a final del curs 2005-2006 manca la posada en funcionament d'un conjunt d'actuacions globals per part de la Conselleria d'Educació en relació amb la integració de l'alumnat estranger en el sistema educatiu balear.

IV. CONCLUSIONS FINALS

1. La implantació de programes, actuacions, mesures significatives en la línia de la integració eficaç de l'alumnat estranger al sistema educatiu balear, en igualtat de condicions amb l'alumnat autòcton, és encara una assignatura pendent, com es pot comprovar amb la lectura dels tres articles consecutius de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears (2004, 2005 i 2006) relatius a l'aspecte que ens ocupa. La detecció de necessitats existents i les propostes d'actuació no han tingut una resposta suficient per part del sistema educatiu.

2. En relació amb el curs anterior (2004-2005), el nombre d'alumnes estrangers que s'han incorporat al sistema educatiu balear ha estat de 2.875, i si l'anàlisi es fa amb una perspectiva de dos cursos, l'augment d'alumnat estranger ha estat de 5.250 alumnes. Per tant, les dimensions quantitatives del fenomen immigratori d'alumnat estranger continuen en una progressió molt important que denota la continuïtat del procés de reagrupament familiar de les famílies estrangeres que han optat per fixar la seva residència a la comunitat autònoma de les Illes Balears.

3. Pel que fa a la distribució de l'alumnat estranger per etapes educatives, hi ha una sèrie d'aspectes que es van consolidant i d'altres que ens han cridat l'atenció:

Continua predominant l'alumnat estranger escolaritzat a les etapes d'Educació Primària (40%) i Educació Infantil (15%), fet que denota la joventut de les seves famílies i apunta a un probable augment dels nins i nines d'aquestes famílies en edat òptima per continuar tenint fills, en gran part per la mentalitat de la seva cultura. De fet, el 21% dels naixements que hi ha hagut a les Illes Balears han estat de mare estrangera, com apunta el darrer padró municipal d'habitants.

S'observa, així mateix, el pas de l'alumnat estranger als estudis secundaris (ESO i cicles formatius de FP), per la mateixa evolució en la seva escolaritat i també per la incorporació d'alumnat nouvingut. A nivell de Batxillerat la presència d'alumnat procedent d'altres països, especialment procedent del Tercer Món, és encara petita.

La dada que ens ha cridat més l'atenció és l'augment important de persones d'altres nacionalitats que cursen estudis d'Educació d'Adults (2.444 alumnes), que representen l'11% del total, la qual cosa és un bon indicador d'integració social. Cal pensar que l'autèntic handicap per aconseguir una societat balear cohesionada es troba en el fet d'integrar les més de 150.000 persones adultes d'origen estranger que al llarg de la darrera dècada han optat per convertir-se en nous ciutadans de les Illes.

4. No s'ha corregit mitjançant el sistema d'escolarització la diferència tan important existent entre l'alumnat estranger escolaritzat en els centres públics (79%) i els centres concertats i privats (21%). S'ha de continuar treballant en una distribució més equitativa d'alumnat per centres educatius (públics i concertats/privats).

És un repte difícil, com queda patent a les dades que aportam del conjunt de les comunitats autònomes espanyoles; no obstant això, els principis d'igualtat d'oportunitats i de cohesió social s'han d'harmonitzar amb drets com el de la lliure elecció de centre per part de les famílies.

5. Conèixer les característiques culturals i lingüístiques de l'alumnat estranger, principalment de les deu nacionalitats que representen el 85% del total, és bàsic per activar programes, intervencions i accions de tot tipus per facilitar la seva integració al sistema educatiu balear. Així, la classificació de l'alumnat estranger per afinitat cultural o per les característiques socioeconòmiques de les famílies (vegeu Anuari 2005) és perfectament vigent per activar la política educativa necessària.

6. Per àrees de procedència mundial:

- Es consolida la importància numèrica de l'alumnat llatinoamericà (47%), dins el qual destaquen països com l'Equador (2.789 alumnes), l'Argentina (2.080), Colòmbia (1.496) i un seguit de països d'aquesta àrea mundial amb xifres similars entre ells.

- L'alumnat procedent de la UE (24%) continua en el segon lloc i, perd any rere any el seu pes quantitatiu. Destaca, com els anys anteriors, l'alumnat de dues nacionalitats: alemanya (1.763) i anglesa (1.439).

- Els procedents del continent africà (18%) continuen en el tercer lloc, i es destaca de manera clara l'alumnat marroquí (3.050), que se situa en el primer lloc quant a alumnat estranger escolaritzat a les Illes Balears.

- També augmenten els alumnes procedents de països de l'Europa no comunitària (7%) i del continent asiàtic (4%).

Per finalitzar aquesta conclusió, cal recordar que el nombre de nacionalitats de l'alumnat estranger se situa en 117, i les llengües maternes d'aquest alumnat superen les seixanta.

7. En relació amb les mesures adoptades per part de la Conselleria d'Educació al llarg del curs 2005-2006, volem destacar la convocatòria del I Congrés Internacional d'Educació de la Mediterrània, dedicat precisament al tema Immigració, Educació i Moviments Migratoris. Al llarg del Congrés s'ha fet un disseny bastant clar de la necessitat d'adoptar polítiques educatives amb la finalitat de compensar les necessitats existents en el col·lectiu d'alumnat estranger per aconseguir una igualtat d'oportunitats real i justa amb vista a un futur social més cohesionat.

Sembla que tothom és conscient de la importància de la intervenció educativa amb l'alumnat total de les Illes Balears en la línia de l'Educació Intercultural, i ens agradaria que al llarg dels propers cursos això fos una pauta de treball.

8. La formació del professorat en la línia de l'Educació Intercultural (sensibilització, organització del centre i de l'aula, revisió del currículum, mesures d'avaluació, treball amb les famílies, actuació en matèria lingüística, coneixement del fenomen de les migracions internacionals, recursos i materials didàctics, etc.) és un tema absolutament prioritari.

Per una banda, ja hi ha persones formades per impartir aquests cursos, que s'haurien d'enfocar des del punt de vista transversal, i per l'altra, a pràcticament tots els centres de les Illes Balears es fan experiències molt interessants que caldria compartir per aprendre els uns dels altres.

L'única dificultat de tot això és posar recursos (econòmics i humans), prioritzar la formació del professorat en aquesta línia, ja que la situació ho demana, tenir el suport de l'Administració educativa i voler fer-ho.

En aquesta formació s'han d'implicar de manera decidida altres institucions com la UIB, els sindicats, la UNED, etc.

9. En relació amb el tercer bloc de la nostra aportació a l'Anuari de l'Educació de 2006, l'estudi realitzat sobre els resultats acadèmics de l'alumnat estranger, ja hem apuntat les principals conclusions i propostes d'actuació, que no repetirem en aquest apartat.

Sí que ens agradaria demanar una reflexió en relació amb les propostes apuntades i a l'aportació d'altres que segurament hi ha i, sobretot, en relació amb la necessitat que passi a l'acció tothom, segons les seves circumstàncies i responsabilitats per millorar la situació existent.

10. I per finalitzar aquest bloc, recordarem que la comunitat autònoma de les Illes Balears és, en percentatge, on hi ha un nombre més alt de població estrangera global i també en l'àmbit que ens ocupa, és a dir, en el sistema educatiu. Per tant, així com altres comunitats autònomes com el País Basc s'han convertit en un referent europeu pel que fa a la Formació Professional, o Extremadura en la utilització de mitjans i recursos informàtics als centres educatius, el sistema educatiu balear té l'ocasió de convertir-se en referent de l'Educació Intercultural a nivell d'Estat.

BIBLIOGRAFIA

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

AADD (2002). *Educar per a la integració i la igualtat d'oportunitats*. Palma. Publica Sa Nostra.

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

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

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

COLECTIVO AMANI (1994). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid. Popular.

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

RUIZ ROMÁN, C. (2003). *Educación Intercultural. Una visión crítica*. Barcelona. Octaedro.

SABARIEGO, M. (2002). *La educación intercultural. Ante los retos del siglo XXI*. Bilbao. Desclée de Brouwer.

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

Adreces d'Internet recomanades

<http://www.caib.es>

Informació útil sobre la comunitat autònoma de les Illes Balears, especialment de la Conselleria d'Educació i de l'Institut Balear d'Estadística.

www.ine.es

Base estadística fonamental a nivell de l'Estat espanyol.

<http://www.edualter.org>

Educació intercultural.

<http://www.mec.es/cesces/inicio.htm>

Informe sobre el estado y situación del sistema educativo de España.

<http://www.pangea.org/educació>

Presenta diferents informacions sobre educació en valors, educació intercultural, etc.

<http://www.xtec.es/recursos/cultura/index.htm>

Pla d'acolliment per a alumnes nouvinguts.



L'ús del català a la docència i la recerca a la Universitat de les Illes Balears (cursos 1999-2000 a 2005-2006)

Ramon Bassa i Martín

RESUM

Aquest treball vol oferir la informació disponible sobre les dades d'ús del català a la docència i a la recerca a la Universitat de les Illes Balears, a partir de les enquestes i estadístiques realitzades des del curs 1999-2000 fins al curs 2005-2006, de manera destacada des del Servei Lingüístic. Així mateix, contextualitza els resultats i en repassa breument les característiques sociolingüístiques.

RESUMEN

Este trabajo ofrece la información disponible sobre los datos de uso del catalán en la docencia y en la investigación en la Universidad de las Illes Balears, a partir de las encuestas i estadísticas realizadas desde el curso 1999-2000 hasta el actual curso 2005-2006; de manera destacada desde el Servei Lingüístic. Asimismo, contextualiza los resultados y repasa brevemente sus características sociolingüísticas.

0. INTRODUCCIÓ. D'ON PARTIM? CONSIDERACIONS PRÈVIES

La situació de la llengua catalana a les Illes Balears passa per un moment preocupant, ja que nous factors demogràfics i polítics han vingut a pertorbar una evolució i una intervenció continuada de principis del segle XXI que semblava destinada a corregir progressivament la minorització de la llengua catalana a les Illes Balears. Un factor immigratori accelerat ha fet que entre 1996 i 2002, la població de les Illes Balears experimenti «un increment de més de 156.000 nous residents, que representen gairebé el 17,07% de la població actual a les Balears», com ens recorda el geògraf Pere Salvà. Aquest fet, que hauria de ser un repte imaginatiu per trobar actuacions noves i decidides amb vista a elaborar mesures d'atenció als nouvinguts, serveix, a vegades, de coartada per justificar la confusió i la manca d'anàlisis i mesures en el sentit de corregir aquest problema.

Si no es parteix de la premissa que la llengua catalana és la llengua pròpia de les Illes Balears, tal com diu l'Estatut d'Autonomia de les Illes Balears, i que l'espanyol hi és llengua oficial per ser llengua oficial de l'Estat espanyol, totes les intervencions polítiques, educatives i culturals queden emboirades i pertorbades. Aleshores, intervencions polítiques, decrets i disposicions que parteixin del fet que els pares puguin triar la llengua a l'ensenyament obligatori, si no hi ha una motivació social, institucional, cultural i educativa en el sentit de fer que la llengua catalana tingui la presència i l'ús real que havia tingut sempre a les Illes Balears, tal com expliquen i han estudiat els sociolingüistes, acaben provocant la desaparició progressiva de la llengua minoritzada o no considerada necessària per a l'ús quotidià.

Malauradament, aquesta situació ja ha arribat a les Illes Balears. Basta llegir *l'Anuari 2005* per veure les dades migratòries d'aquests darrers anys. Però encara és més greu introduir polítiques educatives distorsionadores, sense justificacions pedagògiques, didàctiques o sociolingüístiques però sí basades en premisses tan abstractes com la llibertat d'elegir¹. Tot i que voldria afegir, ara ja

¹ Sobre aquest concepte de llibertat d'elecció, vegeu l'interessant article de Josep-Maria Terricabras: "El mite de la llibertat d'elecció", a: *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 17 (2003), pàg. 179-184. Benicarló: Onada edicions.

com a especialista, que des d'un punt de vista pedagògic i didàctic de la llengua no hi ha cap impediment psicològic, lingüístic ni mental per aconseguir que l'alumnat nouvingut aprengui la llengua catalana.

Qualsevol infant està capacitat per aprendre qualsevol llengua, si la hi ensenyam en les condicions pedagògiques i materials adequades. Les raons es troben en la dotació de més personal i una política d'atenció adequades a aquest alumnat, i si un discurs sobre les dificultats de la competència o el coneixement pedagògic és emprat com a excusa, cal veure si en el fons és ignorància, incompetència o indiferència política envers el fet de construir una política educativa i lingüística adequades. Dins el món educatiu hi ha professionals amb prou experiència i estudis per poder dissenyar i aprofitar models didàctics i lingüístics per atendre adequadament aquesta situació. Només cal que siguin escoltats a partir d'un disseny, d'un marc i d'una voluntat d'actuació compromesos amb un projecte social i educatiu arrelat a les nostres illes.

Però com es troba la situació de l'ús del català a la nostra universitat? Com incideixen els factors anteriors sobre el col·lectiu universitari? Quines mesures i actuacions es prenen? Quines caldria emprendre?

I. EL CONEIXEMENT DEL CATALÀ PER PART DE L'ALUMNAT (O DELS JOVES ENTRE 15 I 29 ANYS)

Les dades d'ús del català de què disposam són encara parcials, en el sentit que estudien la llengua d'impartició de les classes i que s'usa dins l'ensenyament universitari, però no hi ha estudis directes sobre la situació lingüística dels estudiants que arriben i es troben a la Universitat. Ara bé, a partir de les dades sobre la població general i sobre la població escolar, podem extrapolar i deduir quin és el panorama sociolingüístic de l'alumnat.

Coneguem primerament les dades sociolingüístiques sobre el coneixement del català amb què arriba l'alumnat a la UIB. Les dades fins a l'any 2003 les podíem extrapolar del grau de coneixement del català que té l'alumnat de l'educació secundària. Hi ha hagut diverses enquestes sociolingüístiques sobre l'ús del català entre els joves, destacaria l'excel·lent treball de Joan Melià (1997), encara que les dades recollides són de l'any 1991, molt abans d'aquesta allau immigratòria dels darrers cinc-deu anys.

Ara bé, l'estudi més fiable i més complet realitzat fins ara, és el que elaborà la Direcció General de Política Lingüística de les Illes Balears l'any 2003. Cal destacar el valor d'aquesta enquesta, ja que com diu Joan-Albert Villaverde (2005: 63): «permetrà disposar, per primera vegada, d'un estudi complet sobre la situació sociolingüística de la llengua catalana arreu del territori on es parla». L'enquesta es basa en un qüestionari de més de dues-centes preguntes, que es passà a 3.671 persones, i que «proporcionen informació sobre aquests aspectes: coneixements lingüístics, llengua pròpia i llengua habitual, transmissió lingüística familiar, usos lingüístics en diferents situacions i opinions sobre les llengües i sobre els usos lingüístics». És, per tant, encara ara, una eina imprescindible per conèixer la situació sociolingüística de la llengua catalana a les Illes Balears, i que recoman a qui se'n vulgui assabentar i documentar.

Com que no disposam de dades sobre l'ús del coneixement de la llengua catalana per part dels estudiants de la UIB, cal anar a l'enquesta sociolingüística del 2003 acabada d'esmentar i veure el percentatge de coneixement del català entre els joves de 15 a 29 anys, interval que abasta aproximadament l'edat de l'alumnat de la UIB: el percentatge és altament positiu, ja que el 93,2% l'entén, i un 89,8% el sap parlar, com podem veure a la taula I.

| TAULA I | |
|--------------------------|-------------------------|
| Habilitat lingüística | Percentatge coneixement |
| Entenen el català | 93,2 |
| Saben parlar en català | 89,8 |
| Saben llegir en català | 80,1 |
| Saben escriure en català | 77,4 |

Font: Enquesta sociolingüística 2003. Direcció General de Política Lingüística de les Illes Balears. A: *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 18 (2005). Benicarló: Onada edicions, 2005.

Per tant, des d'un punt de vista de coneixements lingüístics, no té per què haver-hi cap problema amb l'alumnat que arriba a la Universitat per poder rebre les classes en llengua catalana. A més, encara l'allau immigratòria dels joves per la seva edat no ha arribat a la matriculació a la UIB, i dependrà de factors socioeconòmics i de l'edat, el moment en què ho puguin fer. També caldrà tenir en compte els factors com l'origen sociofamiliar i les actituds lingüístiques de l'àmbit familiar, dels companys, per entendre com l'oferta de classes en català (un 49%) es troba per sota dels percentatges dels joves que l'entenen (93,2%), en un 44,2% menys, és a dir, quasi la meitat del que podria ser.

El percentatge global d'ús del català als exàmens de proves d'accés a la UIB, al curs actual, és d'un 67,68%, que ens fa veure que el percentatge d'ús en el moment d'entrar a la Universitat és superior al percentatge de l'oferta de classes en català per part del professorat.

| TAULA 2. PROVES D'ACCÉS A LA UNIVERSITAT. ÚS GLOBAL DEL CATALÀ PER CONVOCATÒRIES PER EXÀMENS REALITZATS | | |
|--|-------|----------|
| Curs | Juny | Setembre |
| 2002-2003 | 55,92 | 61,11 |
| 2003-2004 | 62,79 | 54,53 |
| 2004-2005 | 64,24 | 53,85 |
| 2005-2006 | 67,68 | 61,54 |

Font: Vicerectorat d'Estudiants. Universitat de les Illes Balears.

**TAULA 3. PERCENTATGE D'ALUMNAT QUE FA
ALGUN EXAMEN EN CATALÀ**

| Curs 2005-2006. Juny 2006 | Percentatge |
|---|-------------|
| Alumnes que no fan cap examen en català | 13,4 |
| Alumnes que fan del 25 al 49% d'exàmens en català | 9,93 |
| Alumnes que hi fan del 50 al 74% d'exàmens | 10,37 |
| Alumnes que hi fan del 75 al 99% d'exàmens | 24,7 |
| Alumnes que hi fan el 100% d'exàmens | 41,6 |

Font: CDSC. Càtedra Alcover-Moll-Villangómez, 2006.

Cada alumne acostuma a fer 4 exàmens (a part de Català, Castellà i Anglès/Francès): per tant els valors dels tants per cent anteriors es corresponen (a grans trets) a 0, 1, 2, 3 i 4 exàmens fets en català.

El percentatge d'exàmens fets en català a la convocatòria de juny són: 73,4%, si tenim en compte els comptabilitzats: és a dir, sense els exàmens que estan marcats com a fets en català i castellà (0,25%) i els que no estan marcats en cap llengua (7,6%). Les dades públiques sobre selectivitat sempre han estat les que comptabilitzen únicament els exàmens fets en català i els fets en castellà (i es considera que els "perduts" tindrien una distribució proporcional amb els identificats).

Com és el perfil de l'alumnat de la UIB?

La UIB tenia el curs 2004-2005 13.859 alumnes matriculats, i el curs actual 2005-2006: 13.813 matriculats, dels quals 5.601 són homes i 8.212 són dones.

Com molt bé descriuen Ballester i Nadal a *l'Anuari 2005*, pàg. 178, «es pot dir que l'alumnat de la UIB és majoritàriament femení (un 59,48%), amb una edat inferior als vint-i-sis anys (un 73,1%) i procedent de Palma (un 49,89%). Un 36,36% dels matriculats de nou ingrés estudia amb beca. La majoria cursa estudis de cicle curt (un 60,11%) i, per branques d'ensenyament, en una de les cinc grans àrees (un 75,88%)».

1.1. La recerca en català a la UIB. Ajuts sol·licitats i tesis doctorals

Per tal d'estimular la recerca en català, la Universitat de les Illes Balears, en col·laboració amb la Direcció General de Política Lingüística del Govern de les Illes Balears, té establertes unes quantitats anuals per ajudar a la redacció i correcció dels treballs de recerca realitzats en llengua catalana, que es tramiten administrativament a través de l'àrea de dinamització del Servei Lingüístic.

Poden sol·licitar aquests ajuts els titulats universitaris que redactin i presentin a la UIB, durant cada curs, el projecte de fi de carrera, la tesi de llicenciatura, la memòria d'investigació o la tesi doctoral en llengua catalana, exclosos els adscrits al Departament de Filologia Catalana i Lingüística General.

**TAULA 4. AJUTS A LA RECERCA SOL·LICITATS.
CURSOS 2000-2001 A 2004-2005**

| Curs | Projectes | Memòries | Tesis doctorals | Total ajuts |
|-----------|-----------|----------|-----------------|-------------|
| 2000-2001 | 21 | 8 | 13 | 42 |
| 2001-2002 | 28 | 10 | 14 | 52 |
| 2002-2003 | 7 | 10 | 4 | 21 |
| 2003-2004 | 19 | 9 | 6 | 34 |
| 2004-2005 | 27 | 9 | 7 | 43 |

Font: Servei Lingüístic, Universitat de les Illes Balears.

Les dades sobre el nombre de sol·licituds ens permeten veure de manera aproximada —ja que hi ha estudiants que poden no presentar una petició— l'evolució i la valoració que els estudiants i els futurs doctors tenen respecte a l'ús del català per a la recerca. El nombre de projectes i de memòries es manté més o menys estable al llarg d'aquests cinc darrers cursos. En canvi, les tesis doctorals sofreixen una oscil·lació que va de les 13-14 del curs 2000-2001 a quasi la meitat per als tres darrers cursos. Es fa difícil esbrinar un motiu clar d'aquest fet: pot ser que progressivament hagi baixat el nombre total de tesis o també que l'ús del català per a la recerca hagi baixat en el seu ús directe. També el sistema de promoció universitària espanyol és un impediment per a l'ús del català a la recerca.

Per saber amb més exactitud com es concreta finalment l'ús del català al màxim nivell de recerca, ens cal consultar les dades sobre el nombre de tesis doctorals realitzades en català aquests darrers cursos a la UIB.

TAULA 5. LLENGUA DE LES TESIS DOCTORALS

| Curs | Català % | Espanyol % | Altres % |
|-----------|----------|------------|----------|
| 1995-1996 | 19,4 | 64,5 | 16,1 |
| 1996-1997 | 25,9 | 63 | 11,1 |
| 1997-1998 | 37,5 | 53,1 | 9,4 |
| 1998-1999 | 22,6 | 74,2 | 3,2 |
| 1999-2000 | 25 | 50 | 25 |
| 2000-2001 | 31,1 | 57,7 | 11,1 |
| 2001-2002 | 39 | 52 | 8,3 |
| 2002-2003 | 12,9 | 64,5 | 22,6 |
| 2003-2004 | 20,6 | 64,7 | 14,7 |
| 2004-2005 | 13,5 | 75,6 | 10,8 |

Fonts: Servei Lingüístic de la UIB / Vicerectorat d'Investigació i Política Científica de la UIB / Centre de Documentació en Sociolingüística de les Illes Balears (CDSIB).

De les dades es dedueix que des del curs acadèmic 1995-96, primer del qual disposam de dades, l'ús del català a les tesis doctoral ha anat augmentant, tot i que ha passat del 37,5%, mentre que l'ús de l'espanyol per a la redacció de les tesis encara representa quasi les dues terceres parts del total. L'ús d'altres llengües, com es pot veure, no sembla encara que estigui afectat per la proximitat de la convergència amb l'espai europeu d'ensenyament superior.

2. L'ÚS DEL CATALÀ PER PART DEL PROFESSORAT DE LA UIB. (CURS 1999-2000 A CURS 2005-2006)

Cada dos cursos acadèmics el Servei Lingüístic de la UIB realitza un qüestionari sobre l'ús del català per part del professorat universitari. El contingut de les preguntes és de caire qualitatiu i quantitatiu i permeten obtenir dades generals sobre aquest ús en diversos àmbits de l'actuació docent; tot i que per al curs vinent estan en procés de revisió.

Vull donar les gràcies de manera especial a les persones de l'àrea de dinamització lingüística i dels diferents serveis de la Universitat que han realitzat la coordinació d'aquest material i que m'han proporcionat dades.

L'instrument i els criteris metodològics

L'eina metodològica emprada ha estat, des de finals dels anys noranta, l'elaboració d'un qüestionari senzill (vegeu l'annex I) que s'ha passat al final de classe, a dos alumnes de cada grup, o a un nombre superior en els casos en què hi ha hagut diferències en les respostes. És la mateixa metodologia que segueixen altres universitats catalanes, com per exemple, la Universitat Autònoma de Barcelona². Els qüestionaris acostumen a passar-se el mes d'abril. Enguany és la quarta vegada que s'aplica aquest sistema a la UIB, la primera volta va ser el curs 1999-2000. També, per primera vegada s'han tingut en compte les seues universitàries de Menorca i Eivissa, per a l'obtenció de dades.

Cal dir que les enquestes, per estalvi de temps i per raons econòmiques, s'han passat només una vegada durant el curs acadèmic, a partir de les assignatures del segon quadrimestre i de les assignatures anuals, per la qual cosa queden excloses d'aquests qüestionaris les assignatures que només es donen el primer quadrimestre, que no destorben la mitjana de la mostra.

També creiem que el sistema de redacció de l'enquesta necessita una revisió per poder passar de percentatges estimats estadísticament a tabular a partir de percentatges reals d'ús. Per la qual cosa caldrà ampliar la partida pressupostària.

Hi ha elaborada una llista dels estudis de primer i segon cicle que s'imparteixen als centres propis de la UIB i els que s'hi han anat incorporant recentment, que són els següents per codi i ordre alfabètic:

² Vegeu: Informe sobre l'ús de les llengües a la docència de la UAB (curs 2004-05). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Gabinet de Llengua Catalana, 2005. Pàg. 5.

ESTUDIS

| Codi | Nom |
|------|---|
| ADE | Administració i Direcció d'Empreses |
| BIO | Biologia |
| BIQ | Bioquímica |
| DCE | Ciències Empresarials |
| CPS | Complements de Formació per a Psicopedagogia |
| TUR | Diplomatura en Turisme |
| DRE | Dret |
| ECO | Economia |
| EDS | Educació Social |
| EIN | Enginyeria en Informàtica |
| TTT | Enginyeria Tècnica de Telecomunicació. Especialitat en Telemàtica |
| TIG | Enginyeria Tècnica en Informàtica de Gestió |
| TIS | Enginyeria Tècnica en Informàtica de Sistemes |
| EEL | Enginyeria Tècnica Industrial. Especialitat en Electrònica Industrial |
| FAN | Filologia anglesa |
| FCA | Filologia catalana |
| FHI | Filologia hispànica |
| FIL | Filosofia |
| FFI | Filosofia i Lletres. Filosofia |
| FIS | Física |
| FTP | Fisioteràpia |
| GEO | Geografia |
| HIS | Història |
| HDA | Història de l'Art |
| IFM | Infermeria |
| MAT | Matemàtiques |
| MEF | Mestre. Educació Física |
| MEI | Mestre. Educació Infantil |

Continua

| | |
|-----|--|
| MEM | Mestre. Educació Musical |
| MEP | Mestre. Educació Primària |
| MLE | Mestre. Llengua Estrangera |
| PED | Pedagogia |
| PSI | Psicologia |
| PSP | Psicopedagogia |
| QUI | Química |
| TST | Títol Superior de Turisme |
| TSO | Treball Social |
| | Nous estudis que s'han anat incorporant a la UIB: |
| ART | Arquitectura Tècnica |
| CEQ | Complements de formació per a Enginyeria Química |
| HFJ | Enginyeria Tècnica Agrícola. Especialitat en Hortofructicultura i Jardineria |
| GEI | Graduat en Estudis Immobiliaris |
| LLI | Lliure configuració |
| MEE | Mestre. Educació Especial |

2.1. Les variables sociolingüístiques a analitzar

El qüestionari analitza quatre variables, o aspectes sociolingüístics, referides a l'ús del català i altres llengües a la UIB:

- 1) L'ús general estimat per estudis (inclou explicacions, respostes a l'alumnat, ús de la pissarra, materials docents i formulació dels exàmens).
- 2) L'ús general per departaments.

Cal dir que aquests dos usos generals es determinen a partir d'aplicar un criteri d'assignació de respostes al català o a l'espanyol a partir de quatre o més de les sis preguntes específiques contestades afirmativament. Criteri que a vegades dificulta la captació de la situació exacta en percentatges sobre l'ús del català o l'espanyol, al meu entendre, i que fan que les dades obtingudes s'hagin de considerar més com a estimatives que com a exactament reals, i que s'hagin de prendre, per tant, amb prudència.

- 3) Els usos específics per estudis. És a dir, el detall per percentatges de l'ús del català en diferents situacions d'ensenyament: explicacions del professor, llengua per escriure a la pissarra, llengua en

què respon les preguntes, llengua del material docent que es proporciona i la llengua primera proporcionada per als enunciatos dels exàmens.

4) Els usos específics detallats al punt anterior, però per departaments.

2.2. Usos generals lingüístics per estudis. (Cursos 1999-2000 a 2005-2006)

Comencem, doncs, per veure l'ús general de la llengua catalana als diferents estudis de la UIB. Les dades publicades a la web del Servei Lingüístic de la UIB es refereixen als quatre punts anteriors i són biennals, i tot i que no hi ha dades comparatives de l'evolució al llarg del temps, he realitzat una taula comparativa per a aquest estudi.

2.2.1. Ús general lingüístic global

Les dades dels usos generals lingüístics per estudis es troben separades pel curs concret en el qual es passà el qüestionari. Però per poder tenir una idea de l'evolució de l'ús del català, és convenient agrupar les dades en una sola taula. Com hem indicat anteriorment al punt 2.1, cal prendre aquestes dades més com a estimatives que com a exactes.

Vegem, doncs, en primer lloc, l'ús general del català a la docència al llarg de les tres enquestes realitzades.

TAULA 6. PERCENTATGE D'ÚS GENERAL DEL CATALÀ PER ESTUDIS DES DEL CURS 1999-2000 AL 2003-2004 I MITJANA DEL CURS 2005-2006

| Curs | Grups classe en què es fa tot en català % | Grups classe en què es fa tot en espanyol % | Grups classe en què s'usen les dues llengües /altres llengües % | No responen |
|-----------|---|---|---|-------------|
| 1999-2000 | 32,4 | 23,4 | 41 | 2,7% |
| 2001-2002 | 47 | 36 | 17 | - |
| 2003-2004 | 49 | 34 | 17 | - |
| 2005-2006 | 58* (a partir de la mitjana sobre els percentatges d'usos específics) | 39* (Ibídem) | 3* (només s'han comptabilitzat els idiomes estrangers) | - |

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Servei Lingüístic de la Universitat de les Illes Balears.

* Nota important: Els percentatges del curs 2005-2006 no són estimatius, sinó extrets de la mitjana dels percentatges dels sis ítems dels usos específics.

Comprovant les dades generals, podem dir que des del curs 1999-2000 fins al darrer estudi, l'ús del català com a llengua d'ús general de la UIB ha anat augmentant, tot i que s'observa un progressiu alentiment que situa l'ús exclusiu del català a la meitat del percentatge, en xifres globals.

Cal aclarir que les dades d'ús del darrer curs corresponen a la mitjana global calculada sobre els percentatges dels usos específics, i no a sobreestimacions qualitatives de les respostes, com passa a les altres tres enquestes. La qual cosa ens obliga a ser prudents a l'hora de fer comparacions, ja que els criteris del curs 2005-2006 s'han calculat sobre unes premisses diferents³.

Després a la taula de les dades d'acord amb les diferents situacions docents veurem que aquest percentatge es matisen i ens permeten veure dins quines actuacions es concreten, i aquí sí que són dades més reals que les estimacions globals d'ús.

Si aquests percentatges globals els comparem amb altres universitats de l'àmbit lingüístic català per tal de tenir un visió de conjunt, veurem que la docència en català a la UIB té un nivell per sota de la mitjana de les universitats de Catalunya i per sobre del de les universitats públiques del País Valencià. Tot i que tampoc no és prou alt a les universitats de Catalunya, ja que es troben entre el 55,6 i el 66,4%, excepte el cas de la Universitat de Girona, que fa sis anys ja arribava al 86% d'impartició de les classes en català.

No ens atrevim a fer una valoració exacta comparativa sobre les dades globals de l'ús de català del curs 2005-2006, per haver estat calculades de manera diferent. Només podem dir que la mitjana d'ús a partir dels usos específics (explicacions, pissarra, respostes, materials, enunciats exàmens) és d'un 58%. Percentatge que encara se situaria per davall de les universitats de Catalunya i per sobre de les universitats principals del País Valencià, i que no canvia significativament en relació amb les enquestes dels anys anteriors (des de 1999-2000 a 2003-2004).

TAULA 7. PERCENTATGE DE DOCÈNCIA O D'OPCIÓ LINGÜÍSTICA PER AL CATALÀ A LES UNIVERSITATS CATALANES

| Universitat | Curs | Percentatge de docència en llengua catalana % |
|-------------|-----------|---|
| UIB | 2003-2004 | 49 |
| UB | 2004-2005 | 66,4 |
| UAB | 2004-2005 | 60,52 (mitjana: 66,5 oral / 54,9 materials) |
| UPC | 2000-2001 | 56,5 |
| | 2002-2003 | 55,66 |
| UPF | 2004-2005 | 66,30 |
| | 2005-2006 | 65,50 |
| URV | 2001-2002 | 64,9 |
| UdG | 2004-2005 | 86 |

Continua

³ Una elaboració realitzada al moment de tancar l'edició d'aquest article ens aporta que la mitjana del curs 2003-2004 per estudis seria: d'un 58% per al català, d'un 39% del castellà i d'un 3% respecte a altres llengües. Per tant, xifres idèntiques a les del curs 2005-2006.

| | | |
|----------------|-----------|--|
| UdL | 2002-2003 | 53,05 (oral) |
| UJI (Castelló) | 2004-2005 | 23,84 |
| UV | 2004-2005 | 24,5 |
| | 2005-2006 | 26,3 (% alumnes que trien el valencià per a la docència) |
| UPV | 1999-2000 | 16,46 (opció lingüística en la matrícula) |

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades a les webs i de consultes personals (juliol 2006).

D'aquesta taula, i de les dades consultades, es desprenen una sèrie de reflexions:

- Que els nivells d'ús del català de les universitats de les Illes Balears i del País Valencià encara podrien ser més alts en relació amb les universitats de Catalunya.
- Que els nivell de coneixement de la llengua catalana dels alumnes acostumen a ser més alts que els percentatges de classes en català que ofereixen les universitats.
- Una certa dificultat, a vegades, de trobar dades sociolingüístiques sobre l'ús del català a la docència, d'identificat curs, per poder comparar. En general, les dades públiques a la xarxa, a vegades, es troben situades dins un tercer o quart nivell de clicatge, si no es publiquen en format llibre. Esperem que el model d'enquesta general que prepara l'Institut Joan Lluís Vives arribarà a poder ser adoptat per totes les universitats, fet que permetria dades comparatives i possiblement una reducció de costos dels programes de tabulació.

El quadre general dels usos lingüístics per estudis a la UIB que presentam només engloba els tres cursos (des de 1999-2000 a 2003-2004) i s'han calculat sobre la base del mateix sistema i els mateixos criteris, per això deixam fora de la comparació les dades provisionals del curs 2005-2006 (vegeu taula 8).

**TAULA 8. ÚS GENERAL PER ESTUDIS.
(CURSOS 1999-2000, 2001-2002 I 2003-2004)**

| | Ús general per estudis | | | | | | | | |
|--|---|----|----|---|----|----|---|----|----|
| | Català % Cursos 1999-2000, 2001-02, 2003-04 | | | Espanyol % Cursos 1999-2000, 2001-02, 2003-04 | | | Les dues llengües % Cursos 1999-2000, 2001-02, 2003-04 | | |
| Administració i Direcció d'Empreses | 12,5 | 28 | 31 | 45 | 65 | 59 | 42,5 | 61 | 9 |
| Biologia | 14,3 | 31 | 47 | 14,3 | 49 | 41 | 71,5 | 49 | 12 |
| Bioquímica | 20 | 31 | 58 | 20 | 49 | 26 | 60 | 63 | 16 |
| Ciències Empresarials | 20 | 13 | 27 | 41 | 64 | 58 | 39,7 | 16 | 15 |
| Complements de Formació per a Psicopedagogia | - | 57 | 75 | - | 33 | 25 | - | 10 | 0 |

Continua

| | | | |
|--|------------|------------|------------|
| Diplomatura de Turisme | - 27 25 | - 41 17 | - 32 58 |
| Dret | 7,2 17 26 | 58,7 72 67 | 39 11 7 |
| Economia | 35,6 28 31 | 28,9 55 61 | 31,1 16 8 |
| Educació Social | 57,1 62 74 | 14,3 22 15 | 28,6 16 12 |
| Enginyeria en Informàtica | 22,2 89 56 | 11,1 11 0 | 66,6 0 44 |
| Enginyeria Tècnica de Telecomunicació, Especialitat en Telemàtica | - 77 73 | - 13 12 | - 10 15 |
| Enginyeria Tècnica en Informàtica de Gestió | 50 70 34 | - 10 45 | - 20 21 |
| Enginyeria Tècnica en Informàtica de Sistemes | 29,2 70 38 | 12,5 10 41 | - 20 22 |
| Enginyeria Tècnica Industrial, Especialitat en Electrònica Industrial | - 80 43 | - 20 50 | - 0 7 |
| Filologia Anglesa | - 39 37 | - 39 33 | - 23 30 |
| Filologia Catalana | 75 69 65 | 15 9 15 | 10 22 20 |
| Filologia Hispànica | 10 27 33 | 40 47 44 | 40 27 23 |
| Filosofia | 22,2 37 41 | 38,9 37 36 | 33,5 26 23 |
| Física | 59,4 58 69 | 18,8 23 15 | 12,6 19 15 |
| Fisioteràpia | - 14 NC | - 86 NC | - 0 NC |
| Geografia | 50 54 57 | 11,5 33 37 | 38,4 13 6 |
| Història | 55 49 40 | 5 37 23 | 35 15 37 |
| Història de l'Art | 39,1 45 31 | 13 32 29 | 47,8 23 40 |
| Infermeria | 5,6 41 65 | 38,9 39 12 | 50,1 20 24 |
| Matemàtiques | 81,3 74 76 | 6,3 13 9 | 6,3 13 16 |
| Mestre. Educació Física | * 70 83 | * 16 0 | * 14 17 |
| Mestre. Educació Infantil | * 69 85 | * 12 0 | * 20 15 |
| Mestre. Educació Musical | * 72 70 | * 14 10 | * 14 20 |
| Mestre. Educació Primària | * 68 78 | * 17 0 | * 15 22 |
| Mestre. Llengua Estrangera | * 62 78 | * 17 0 | * 21 22 |
| Pedagogia | 50 61 65 | 14,7 27 31 | 35,3 12 4 |
| Psicologia | 22,9 37 58 | 34,3 43 42 | 40 20 0 |
| Psicopedagogia | 31,6 69 76 | 5,3 22 20 | 63,1 9 4 |
| Química | 3,7 33 43 | 25,9 54 37 | 70,3 17 20 |
| Títol Superior de Turisme | 14,3 33 NC | 14,3 39 NC | 68 28 NC |

Continua

| | | | | | | | | | |
|--|------|----|----|------|----|----|------|----|----|
| Treball Social | 10 | 58 | 46 | 15 | 34 | 25 | 75 | 14 | 29 |
| Arquitectura Tècnica | - | - | 56 | - | - | 33 | - | - | 11 |
| Compl. de formació per a Enginyeria Química | - | - | 0 | - | - | 67 | - | - | 33 |
| Enginyeria Tècnica Agrícola. Especialitat en Hortofructicultura i Jardineria | - | - | 58 | - | - | 29 | - | - | 13 |
| Graduat en Estudis Immobiliaris | - | - | 37 | - | - | 53 | - | - | 11 |
| Lliure configuració | NC | NC | 65 | - | - | 27 | - | - | 8 |
| Mestre. Educació Especial | - | - | 75 | - | - | 0 | - | - | 25 |
| | 32,2 | 47 | 49 | 23,4 | 36 | 34 | 41,7 | 17 | 17 |

2.2.1.1. Ús general per estudis. (Cursos 1999-2000 a 2003-2004)

Durant el curs 1999-2000, l'ús general lingüístic total era el següent:

| Grups classe en què es fa tot en català | Grups classe en què es fa tot en espanyol | Grups classe en què s'usen les dues llengües | No responen |
|---|---|--|-------------|
| 32,4% | 23,4% | 41,7% | 2,7% |

Font: Servei Lingüístic. Universitat de les Illes Balears. Curs 1999-2000.

Per tant, una tercera part del professorat (un 32,4%) feia les classes exclusivament en llengua catalana i quasi una quarta part (un 23,4%) feia les seves activitats docents únicament en castellà. Pel que fa als grups que tenien les classes on s'usaven les dues llengües, he de dir que, sociològicament, es fa difícil destriar —ja que les dades no ho indiquen— el grau d'ús intermedi de les dues llengües. També, no és el mateix qualitativament, des d'un punt de vista d'actituds lingüístiques, donar un material docent en castellà o una altra llengua, quan és molt difícil trobar-lo en català o fins i tot en espanyol, que fer la tria de la llengua en què es decideix fer les explicacions a classe, que depèn només del control directe del professorat.

Ara bé, les dades més específiques de la taula 18 ens permeten tenir una visió més acurada, ja que, per exemple, si comparem dades, veiem que la meitat del professorat (un 50%) usa la llengua catalana per a les seves explicacions, en canvi només hi proporciona un 35,9% del material que dona a l'alumnat, tal volta per dificultat de trobar publicacions en català. Com veiem, tot el procés es lliga, i no podem separar determinades situacions del context general sociolingüístic en el qual es troba la llengua catalana.

TAULA 10. ÚS GENERAL PER ESTUDIS (INCLOU EXPLICACIONS, RESPOSTES ALS ALUMNES, ÚS DE LA PISSARRA, MATERIALS DOCENTS I FORMULACIÓ DELS EXÀMENS). CURS 1999-2000

| | Grups classe en què es fa tot en català | Grups classe en què es fa tot en espanyol | Grups classe en què s'usen les dues llengües | No responen |
|--------------------------------------|---|---|--|-------------|
| Admin. i Direcció d'Empreses | 12,5 | 45,0 | 42,5 | |
| Biologia | 14,3 | 14,3 | 71,5 | |
| Bioquímica | 20,0 | 20,0 | 60 | |
| Ciències Empresarials | 16,7 | 41,0 | 39,7 | 2,6 |
| Dret | 7,2 | 50,7 | 39 | 2,9 |
| Economia | 35,6 | 28,9 | 31,1 | 4,4 |
| Educació Social | 57,1 | 14,3 | 28,6 | |
| Enginyeria Informàtica | 22,2 | 11,1 | 66,6 | |
| Filologia Catalana | 75,0 | 15,0 | 10 | |
| Filologia Hispànica | 10,0 | 40,0 | 40 | 10,0 |
| Filosofia | 22,2 | 38,9 | 33,5 | 5,6 |
| Física | 59,4 | 18,8 | 12,6 | 9,4 |
| Geografia | 50,0 | 11,5 | 38,4 | |
| Història | 55,0 | 5,0 | 35 | 5,0 |
| Història de l'Art | 39,1 | 13,0 | 47,8 | |
| Infermeria | 5,6 | 38,9 | 50,1 | |
| Informàtica de Gestió | 50,0 | 27,3 | 22,6 | 4,2 |
| Informàtica de Sistemes | 29,2 | 12,5 | 54,1 | 6,3 |
| Matemàtiques | 81,3 | 6,3 | 6,3 | 2,1 |
| Mestre | 71,6 | 4,9 | 18,5 | |
| Pedagogia | 50,0 | 14,7 | 35,3 | 2,9 |
| Psicologia | 22,9 | 34,3 | 40 | |
| Psicopedagogia | 31,6 | 5,3 | 63,1 | |
| Química | 3,7 | 25,9 | 70,3 | |
| Tècnic d'Empreses i Act. Turístiques | 13,3 | 18,7 | 68 | |

Continua

| | | | | |
|---------------------------|-------------|-------------|-------------|------------|
| Telemàtica | 68,4 | 15,8 | 15,8 | |
| Títol Superior de Turisme | 14,3 | 14,3 | 71,4 | |
| Treball Social | 10,0 | 15,0 | 75 | |
| Total | 32,2 | 23,4 | 41,7 | 2.7 |

De l'anàlisi més detallada es dedueix que els estudis globalment més compromesos amb l'ús de la llengua catalana eren, durant el curs 1999-2000, els de Matemàtiques, amb un 81,3%, superior fins i tot al percentatge d'ús del català del Departament de Filologia Catalana (pel fet de tenir a la llicenciatura de Filologia Catalana assignatures d'altres departaments, que no imparteixen les classes en català), seguits dels estudis de Mestre, amb el 71,6%, i els de Telemàtica, amb un 68,4%. Els tres departaments amb menys grups classe en què es fa tot en català són el de Química, amb un 3,7%, el d'Infermeria, amb un 5,6%, i el de Dret, amb un 7,2%.

TAULA II. CURS 2001-2002. ÚS GENERAL PER ESTUDIS.
(INCLOU EXPLICACIONS, RESPOSTES ALS ALUMNES, ÚS DE LA PISSARRA,
MATERIALS DOCENTS I FORMULACIÓ DELS EXÀMENS)

| Estudi | | | Ús general | | |
|--------|--|------|------------|----------|--------|
| Codi | Nom | Num. | Català | Espanyol | Altres |
| ADE | Administració i Direcció d'Empreses | 152 | 28% | 61% | 11% |
| BIO | Biologia | 77 | 31% | 49% | 19% |
| BIQ | Bioquímica | 30 | 13% | 63% | 23% |
| DCE | Ciències Empresarials | 107 | 21% | 64% | 16% |
| CPS | Compl. de formació per a Psicopedagogia | 21 | 57% | 33% | 10% |
| CEQ | Compl. de formació per a Enginyeria Química | 4 | 0% | 75% | 25% |
| TUR | Diplomatura de Turisme | 78 | 27% | 41% | 32% |
| DRE | Dret | 131 | 17% | 72% | 11% |
| ECO | Economia | 137 | 28% | 55% | 16% |
| EDS | Educació Social | 87 | 62% | 22% | 16% |
| EIN | Enginyer en Informàtica | 9 | 89% | 11% | 0% |
| TTT | Enginyeria Tècnica de Telecomunicació. Especialitat en Telemàtica | 31 | 77% | 13% | 10% |
| TIG | Enginyeria Tècnica en Informàtica de Gestió | 10 | 70% | 10% | 20% |
| TIS | Enginyeria Tècnica en Informàtica de Sistemes | 10 | 70% | 10% | 20% |

Continua

| | | | | | |
|-----|---|------|-----|-----|-----|
| EEL | Enginyer Tècnic Industrial. Especialitat en Electrònica Industrial | 5 | 80% | 20% | 0% |
| FAN | Filologia anglesa | 31 | 39% | 39% | 23% |
| FCA | Filologia Catalana | 74 | 69% | 9% | 22% |
| FHI | Filologia Hispànica | 75 | 27% | 47% | 27% |
| FIL | Filosofia | 76 | 37% | 37% | 26% |
| FFI | Filosofia i Lletres. Filosofia | 5 | 20% | 60% | 20% |
| FIS | Física | 64 | 58% | 23% | 19% |
| FTP | Fisioteràpia | 7 | 14% | 86% | 0% |
| GEO | Geografia | 109 | 54% | 33% | 13% |
| HIS | Història | 41 | 49% | 37% | 15% |
| HDA | Història de l'Art | 60 | 45% | 32% | 23% |
| IFM | Infermeria | 46 | 41% | 39% | 20% |
| MAT | Matemàtiques | 62 | 74% | 13% | 13% |
| MEF | Mestre. Educació Física | 108 | 70% | 16% | 14% |
| MEI | Mestre. Educació Infantil | 86 | 69% | 12% | 20% |
| MEM | Mestre. Educació Musical | 106 | 72% | 14% | 14% |
| MEP | Mestre. Educació Primària | 100 | 68% | 17% | 15% |
| MLE | Mestre. Llengua Estrangera | 105 | 62% | 17% | 21% |
| PED | Pedagogia | 90 | 61% | 27% | 12% |
| PSI | Psicologia | 89 | 37% | 43% | 20% |
| PSP | Psicopedagogia | 55 | 69% | 22% | 9% |
| QUI | Química | 83 | 29% | 54% | 17% |
| TST | Títol Superior de Turisme | 18 | 33% | 39% | 28% |
| TSO | Treball Social | 58 | 41% | 34% | 24% |
| | | 2437 | 47% | 36% | 17% |

El curs 2001-2002, com es pot veure a la taula II, els estudis amb un ús general més alt de català són els de ciències: els d'Enginyeria en Informàtica, amb un 89%, seguit dels estudis d'Enginyer Tècnic Industrial, amb un 80%, d'Enginyeria Tècnica de Telecomunicació, amb un 77%, i de Matemàtiques, amb un 74%. Després ja vénen els estudis de Mestre, que oscil·len entre un 62 i un 70%, segons l'especialitat. Els estudis amb un percentatge més baix d'ús general són el de Bioquímica, amb un 13%, Fisioteràpia, amb un 14%, i Dret, amb un 17%.

TAULA 12. CURS 2003-2004.**ÚS GENERAL PER ESTUDIS. (INCLOU EXPLICACIONS, RESPOSTES ALS ALUMNES, ÚS DE LA PISSARRA, MATERIALS DOCENTS I FORMULACIÓ DELS EXÀMENS)**

| Estudi | Codi | Nom | Ús general | | |
|--------|------|--|------------|----------|-------------------|
| | | | Català | Espanyol | Les dues llengües |
| | ADE | Administració i Direcció d'Empreses | 31 | 59 | 9 |
| | BIO | Biologia | 47 | 41 | 12 |
| | BIQ | Bioquímica | 58 | 26 | 16 |
| | DCE | Ciències Empresarials | 27 | 58 | 15 |
| | CPS | Complements de formació per a Psicopedagogia | 75 | 25 | 0 |
| | TUR | Diplomatura de Turisme | 25 | 17 | 58 |
| | DRE | Dret | 26 | 67 | 7 |
| | ECO | Economia | 31 | 61 | 8 |
| | EDS | Educació Social | 74 | 15 | 12 |
| | EIN | Enginyeria en Informàtica | 56 | 0 | 44 |
| | TTT | Enginyeria Tècnica de Telecomunicació. Especialitat en Telemàtica | 73 | 12 | 15 |
| | TIG | Enginyeria Tècnica en Informàtica de Gestió | 34 | 45 | 21 |
| | TIS | Enginyeria Tècnica en Informàtica de Sistemes | 38 | 41 | 22 |
| | EEL | Enginyeria Tècnica Industrial. Especialitat en Electrònica Industrial | 43 | 50 | 7 |
| | FAN | Filologia Anglesa | 37 | 33 | 30 |
| | FCA | Filologia Catalana | 65 | 15 | 20 |
| | FHI | Filologia Hispànica | 33 | 44 | 23 |
| | FIL | Filosofia | 41 | 36 | 23 |
| | FFI | Filosofia i Lletres. Filosofia | 0 | --- | 0 |
| | FIS | Física | 69 | 15 | 15 |
| | FTP | Fisioteràpia | --- | 0 | 0 |
| | GEO | Geografia | 57 | 37 | 6 |
| | HIS | Història | 40 | 23 | 37 |
| | HDA | Història de l'Art | 31 | 29 | 40 |
| | IFM | Infermeria | 65 | 12 | 24 |
| | MAT | Matemàtiques | 76 | 9 | 16 |
| | MEF | Mestre. Educació Física | 83 | 0 | 17 |
| | MEI | Mestre. Educació Infantil | 85 | 0 | 15 |
| | MEM | Mestre. Educació Musical | 70 | 10 | 20 |

Continua

| | | | | |
|-----|---|----|----|-----|
| MEP | Mestre. Educació Primària | 78 | 0 | 22 |
| MLE | Mestre. Llengua Estrangera | 78 | 0 | 22 |
| PED | Pedagogia | 65 | 31 | 4 |
| PSI | Psicologia | 58 | 42 | 0 |
| PSP | Psicopedagogia | 76 | 20 | 4 |
| QUI | Química | 43 | 37 | 20 |
| TST | Títol Superior de Turisme | 0 | 0 | --- |
| TSO | Treball Social | 46 | 25 | 29 |
| ART | Arquitectura Tècnica | 56 | 33 | 11 |
| CEQ | Complements de formació per a Enginyeria Química | 0 | 67 | 33 |
| HFJ | Enginyeria Tècnica Agrícola. Especialitat en Hortofructicultura i Jardineria | 58 | 29 | 13 |
| GEI | Graduat en Estudis Immobiliaris | 37 | 53 | 11 |
| LLI | Lliure configuració | 65 | 27 | 8 |
| MEE | Mestre. Educació Especial | 75 | 0 | 25 |
| | | 49 | 34 | 17 |

El curs 2003-2004, com podem observar a la taula 12, els estudis de la diplomatura de Mestre, en l'especialitat d'Educació Infantil, són, amb un 85%, els que tenen un ús general més alt del català, seguits de les especialitats d'Educació Física, amb un 83%, i Educació Primària i Llengua Estrangera, amb un 78%; seguides d'Educació Social, amb un 74%. Per altra banda, els que tenen un ús general més baix són la diplomatura de Turisme, amb un 25%; i Dret, amb un 26%; seguides de Ciències Empresarials, amb un 27%.

Per al curs 2005-2006 només disposam d'unes dades indicatives corresponents a la mitjana dels usos específics que poden indicar unes tendències, i per tant no són realment comparables. Aquestes són de Fisioteràpia, seguides de les de Mestre d'Educació Física i Educació Infantil i de les especialitats d'Educació Primària i Llengua Estrangera, que indiquen unes tendències similars a les dades de cursos anteriors, excepte dels estudis de Fisioteràpia. Per contra, Dret, amb una mitjana del 32%, la diplomatura en Turisme, amb una mitjana del 35%, i Administració i Direcció d'Empreses, amb un 37%, fan referència a les dades de les mitjanes d'usos generals més baixos del català.

TAULA 13. CURS 2005-2006. ESTIMACIONS D'ÚS GENERAL DEL CATALÀ PER ESTUDIS I PER MITJANA ARITMÈTICA DELS PERCENTATGES PARCIALS

| Estudi | Ús general | | |
|-------------------------------------|------------|----------|--------|
| | Català | Espanyol | Altres |
| Nom | | | |
| Administració i Direcció d'Empreses | 37 | 63 | 0 |
| Biologia | 52 | 47 | 1 |
| Bioquímica | 61 | 39 | 0 |

Continua

| | | | |
|--|-----|-----|----|
| Ciències Empresarials | 36 | 64 | 0 |
| Complements de formació per a Psicopedagogia | 71 | 29 | 0 |
| Diplomatura de Turisme | 35 | 36 | 29 |
| Dret | 32 | 68 | 0 |
| Economia | 36 | 64 | 0 |
| Educació Social | 77 | 23 | 0 |
| Enginyeria en Informàtica | 72 | 26 | 2 |
| Enginyeria Tècnica de Telecomunicació. Especialitat en Telemàtica | 70 | 30 | 0 |
| Enginyeria Tècnica en Informàtica de Gestió | 41 | 59 | 1 |
| Enginyeria Tècnica en Informàtica de Sistemes | 44 | 56 | 1 |
| Enginyeria Tècnica Industrial. Especialitat en Electrònica Industrial | 44 | 56 | 0 |
| Filologia Anglesa | 42 | 35 | 23 |
| Filologia Catalana | 72 | 20 | 8 |
| Filologia Hispànica | 41 | 50 | 9 |
| Filosofia | 54 | 44 | 2 |
| Filosofia i Lletres. Filosofia | 0 | 100 | 0 |
| Física | 68 | 32 | 0 |
| Fisioteràpia | 100 | 0 | 0 |
| Geografia | 58 | 42 | 1 |
| Història | 62 | 36 | 2 |
| Història de l'Art | 55 | 44 | 2 |
| Infermeria | 69 | 31 | 0 |
| Matemàtiques | 76 | 23 | 1 |
| Mestre. Educació Física | 86 | 14 | 0 |
| Mestre. Educació Infantil | 86 | 14 | 0 |
| Mestre. Educació Musical | 73 | 27 | 0 |
| Mestre. Educació Primària | 81 | 19 | 0 |
| Mestre. Llengua Estrangera | 81 | 19 | 0 |
| Pedagogia | 63 | 37 | 0 |
| Psicologia | 59 | 41 | 0 |
| Psicopedagogia | 71 | 29 | 0 |
| Química | 50 | 50 | 0 |

Continua

| | | | |
|---|----|----|----|
| Títol Superior de Turisme | 33 | 17 | 50 |
| Treball Social | 64 | 36 | 0 |
| Arquitectura Tècnica | 61 | 39 | 0 |
| Complements de formació per a Enginyeria Química | 17 | 83 | 0 |
| Enginyeria Tècnica Agrícola. Especialitat en Hortofructicultura i Jardineria | 60 | 40 | 0 |
| Graduat en Estudis Immobiliaris | 43 | 57 | 0 |
| Lliure configuració | 63 | 36 | 1 |
| Mestre. Educació Especial | 79 | 21 | 0 |
| TOTAL | 58 | 39 | 3 |

2.3. Ús general de la llengua per departaments. (Cursos 1999-2000 a 2003-2004 i estimacions del curs 2005-2006)

Per departaments la tendència general de major ús del català als grups classe era marcada el curs 1999-2000 pel de Física amb un 61,8%, seguit pel Departament de Ciències de l'Educació (amb un 60,6%), el de Matemàtiques i Informàtica, amb un 54,1%, i el de Ciències de la Terra, amb un 48,1%. I on es detectava el menor ús del català era als departaments de Dret Privat (amb un 3%) i el de Química (amb un 3,7%).

TAULA 14. CURS 1999-2000.
ÚS GENERAL PER DEPARTAMENTS
(INCLOU EXPLICACIONS, RESPOSTES ALS ALUMNES, ÚS DE LA PISSARRA,
MATERIALS DOCENTS I FORMULACIÓ DELS EXÀMENS).

| | Grups classe en què es fa tot en català | Grups classe en què es fa tot en espanyol | Grups classe en què s'usen les dues llengües | No responen |
|---|---|---|--|-------------|
| Biologia | 20,0 | 6,7 | 73,4 | – |
| Biologia Fonamental i C, de la Salut | 6,7 | 20,0 | 73,3 | – |
| Ciències de l'Educació | 60,6 | 8,2 | 28,6 | 2,7 |
| Ciències de la Terra | 48,1 | 14,8 | 37 | – |
| Ciències Històriques i Teoria de les Arts | 46,5 | 9,3 | 41,8 | 2,3 |
| Ciències Matemàtiques i Informàtica | 54,1 | 15,3 | 27,9 | 2,7 |
| Dret Privat | 3,0 | 63,6 | 33,3 | – |
| Dret Públic | 11,1 | 38,9 | 44,4 | 5,6 |

Continua

| | | | | |
|--|-------------|-------------|-------------|------------|
| Economia i Empresa | 20,9 | 38,0 | 38,5 | 2,5 |
| Filologia Catalana i Lingüística General | 76,2 | 14,3 | 9,6 | – |
| Filologia Espanyola, Moderna i Llatina | 6,9 | 41,4 | 41,3 | 10,3 |
| Filosofia | 15,4 | 25,6 | 56,4 | 2,6 |
| Física | 61,8 | 17,6 | 11,8 | 8,8 |
| Infermeria | 5,6 | 38,9 | 50,1 | 5,6 |
| Psicologia | 22,9 | 34,3 | 40 | 2,9 |
| Química | 3,7 | 25,9 | 70,3 | – |
| Total | 32,2 | 23,4 | 41,7 | 2,7 |

TAULA 15. CURS 2001-2002.

ÚS GENERAL PER DEPARTAMENTS. (INCLOU EXPLICACIONS, RESPOSTES ALS ALUMNES, ÚS DE LA PISSARRA, MATERIALS DOCENTS I FORMULACIÓ DELS EXÀMENS)

| Departament | | Ús general | | |
|-------------|---|------------|----------|--------|
| Codi | Nom | Català | Espanyol | Altres |
| DBA | Biologia | 36 | 51 | 13 |
| DBF | Biologia Fonamental | 13 | 53 | 33 |
| DCT | Ciències de la Terra | 69 | 16 | 15 |
| DCE | Ciències de l'Educació | 72 | 16 | 11 |
| DHA | Ciències Històriques i Teoria de les Arts | 52 | 30 | 18 |
| DMI | Ciències Matemàtiques i Informàtica | 65 | 23 | 12 |
| DPR | Dret Privat | 0 | 90 | 10 |
| DPU | Dret Públic | 25 | 63 | 12 |
| DEE | Economia i Empresa | 31 | 54 | 15 |
| DFC | Filologia Catalana | 97 | 0 | 3 |
| DFE | Filologia Espanyola | 4 | 50 | 46 |
| DFL | Filosofia | 33 | 33 | 35 |
| DFS | Física | 60 | 19 | 21 |
| DIF | Infermeria | 54 | 32 | 14 |
| DPS | Psicologia | 30 | 50 | 20 |
| DQU | Química | 20 | 62 | 18 |
| | | 43 | 40 | 17 |

TAULA 16. CURS 2002-2003.

ÚS GENERAL PER DEPARTAMENTS. (INCLOU EXPLICACIONS, RESPOSTES ALS ALUMNES, ÚS DE LA PISSARRA, MATERIALS DOCENTS I FORMULACIÓ DELS EXÀMENS)

| Departament | | Ús general | | |
|-------------|---|------------|----------|-------------------|
| Codi | Nom | Català | Espanyol | Les dues llengües |
| DBA | Biologia | 53 | 37 | 11 |
| DBF | Biologia Fonamental | 38 | 43 | 19 |
| DCT | Ciències de la Terra | 65 | 22 | 13 |
| DCE | Ciències de l'Educació | 80 | 12 | 8 |
| DHA | Ciències Històriques i Teoria de les Arts | 36 | 23 | 41 |
| DMI | Ciències Matemàtiques i Informàtica | 53 | 30 | 17 |
| DPR | Dret Privat | 6 | 88 | 6 |
| DPU | Dret Públic | 36 | 56 | 9 |
| DEA | Economia Aplicada | 36 | 52 | 12 |
| DEM | Economia de l'Empresa | 31 | 56 | 13 |
| DFC | Filologia Catalana | 96 | 0 | 4 |
| DFE | Filologia Espanyola | 0 | 44 | 56 |
| DFL | Filosofia | 37 | 30 | 33 |
| DFS | Física | 66 | 22 | 12 |
| DIF | Infermeria | 73 | 0 | 27 |
| DPS | Psicologia | 62 | 38 | 0 |
| DQU | Química | 25 | 46 | 29 |
| | | 47 | 34 | 19 |

El curs 2001-2002 (vegeu taula 15) els departaments amb més ús del català a la docència, segons les estimacions reflectides a la taula 15, eren —a part del Departament de Filologia Catalana que, com era previsible, tenia un 97%—, el Departament de Ciències de l'Educació, amb un 72%, seguit del Departament de Ciències de la Terra, amb un 69%, el de Ciències Matemàtiques i Informàtica, amb un 65%, i el de Física, amb un 60%. En canvi, els departaments amb menys ús eren el de Dret Privat, amb un 0%, tot i que suposam que dins el 10% agrupat a altres hi devia haver algun percentatge dedicat al català, però que no queda reflectit pels criteris usats a la tabulació, seguit del Departament de Filologia Espanyola, que tenia només un 4% d'ús total del català a les classes, un 50% d'ús només d'espanyol i un 46% d'ensenyament on podien coincidir els dos idiomes anteriors. Fet que ens duu a plantejar-nos com les situacions mixtes o on es donen usos de català en alguna activitat concreta de classe (com les explicacions en català amb un 41% a Filologia Espanyola) no queden reflectides, i ens duu a fer-nos pensar que aquestes dades generals, com que estan catalogades a altres, no deixen veure si hi ha presència oral del català, i que cal matisar bé el concepte usat.

El curs 2003-2004 (vegeu taula 16) l'estimació general marcava el Departament de Ciències de l'Educació amb un 80%, on hi havia més ús del català a la docència, seguit pel Departament d'Infermeria,

amb un 73%, el de Física, amb un 66%, i els de Ciències de la Terra i el de Filologia Catalana, amb un 65. I els que menys, els departaments de Dret Privat (amb un 6%) i el de Filologia Espanyola (amb un 0%).

TAULA 17. CURS 2005-2006.
ESTIMACIONS ARITMÈTICA DELS PERCENTATGES

| Estudi | Ús general | | |
|---|------------|----------|--------|
| | Català | Espanyol | Altres |
| Nom | | | |
| Biologia | 56 | 43 | 0 |
| Biologia Fonamental | 48 | 52 | 0 |
| Ciències de la Terra | 69 | 30 | 1 |
| Ciències de l'Educació | 78 | 22 | 0 |
| Ciències Històriques i Teoria de les Arts | 62 | 38 | 0 |
| Ciències Matemàtiques i Informàtica | 57 | 42 | 0 |
| Dret Privat | 14 | 86 | 0 |
| Dret Públic | 42 | 58 | 0 |
| Economia Aplicada | 41 | 59 | 0 |
| Economia de l'Empresa | 41 | 59 | 0 |
| Filologia Catalana | 98 | 1 | 1 |
| Filologia Espanyola | 9 | 56 | 35 |
| Filosofia | 56 | 44 | 0 |
| Física | 64 | 36 | 0 |
| Infermeria | 74 | 26 | 0 |
| Psicologia | 61 | 39 | 0 |
| Química | 38 | 63 | 0 |
| TOTAL | 53 | 44 | 2 |

Les dades específiques del curs 2005-2006 no són comparables en l'ús general perquè són el resultat d'una mitjana sobre els percentatges de cada ítem, i no d'una estimació qualitativa com les anteriors enquestes. I mostren les mitjanes següents: a les classes els alumnes del Departament de Filologia Catalana reben la docència en català en un 98%, com calia esperar, i el Departament de Ciències de l'Educació té una mitjana d'ús del català d'un 78%, seguit d'Infermeria amb un 74%, Ciències de la Terra amb una mitjana d'un 69%, Física amb un 64% i Ciències Històriques i Teoria de les Arts amb un 62% de mitjana. Filologia Espanyola imparteix una mitjana de situacions en català d'un 9%, un 56% en espanyol i un 35% en altres llengües, ja que té incorporats els estudis de filologies estrangeres. El Departament de Dret Privat té una mitjana d'ús general d'un 14% enfront

d'un 86% de classes amb activitats en espanyol, seguit del Departament de Química, ja amb un 38% de mitjana d'activitats en català.

2.4. Usos específics de les llengües per estudis.

(Cursos 1999-2000 a 2003-2004 i estimacions del curs 2005-2006)

En els usos específics sobre l'ús del català és on es pot veure millor a quines activitats concretes hi ha aquest ús: si a les explicacions, a l'hora d'escriure a la pissarra, respondre a les preguntes de l'alumnat en català, en espanyol o en alguna altra llengua, al material de classe que està en llengua catalana i en quina llengua estan redactats els exàmens que s'entreguen a l'alumnat. Els resultats presentats estan extrets del que ha anat publicant l'àrea de dinamització del Servei Lingüístic a la web.

Les dades són tan complexes i variades que convé fer-ne una lectura acurada a cada taula corresponent (vegeu les taules 18, 19, 20, i 21).

Del curs acadèmic 1999-2000, els estudis on el català és la llengua que s'usa per a les explicacions a classe són els de Matemàtiques amb un 87,5%, seguit dels estudis de Psicopedagogia, amb un 84,2%, i els de Geografia amb un 80,8%; seguits de Bioquímica i Filologia Catalana, amb un 80%. Els principals estudis amb un ús més baix en llengua oral, en les explicacions, són: els de Dret, amb un 14,5%, els de Filologia Hispànica, amb un 16,7%, i els de Química, amb un 29,6%.

| | Llengua que el professor usa per a les explicacions de classe | | Llengua que el professor usa en escriure a la pissarra | | Llengua en què el professor respon les qüestions que li formulen en català | | Llengua en què el professor respon les qüestions que li formulen en espanyol | | Llengua que el professor usa en els materials que dona als alumnes | | Llengua en què el professor presenta els exàmens | |
|---------------------------|---|------|--|------|--|------|--|------|--|------|--|------|
| | Cat | Es | Cat | Es | Cat | Es | Cat | Es | Cat | Es | Cat | Es |
| Ad. i Direcció d'Empreses | 20,0 | 77,5 | 17,5 | 80,0 | 52,5 | 45,0 | 2,5 | 90,0 | 17,5 | 80,0 | 15,0 | 67,5 |
| Biologia | 40,5 | 59,5 | 40,5 | 59,5 | 78,6 | 19,0 | 11,9 | 88,1 | 21,4 | 50,0 | 26,2 | 59,5 |
| Bioquímica | 80,0 | 20,0 | 80,0 | 20,0 | 80,0 | 20,0 | 40,0 | 60,0 | 20,0 | 80,0 | 40,0 | 60,0 |
| Ciències Empresarials | 32,1 | 60,3 | 24,4 | 66,7 | 53,8 | 41,0 | 15,4 | 75,6 | 17,9 | 74,4 | 16,7 | 71,8 |
| Dret | 14,5 | 81,2 | 13,0 | 82,6 | 46,4 | 47,8 | 10,1 | 87,0 | 7,2 | 88,4 | 8,7 | 85,5 |
| Economia | 55,6 | 37,8 | 53,3 | 37,8 | 66,7 | 28,9 | 15,6 | 60,0 | 37,8 | 46,7 | 47,7 | 36,4 |
| Ed. Social | 78,6 | 21,4 | 85,7 | 14,3 | 85,7 | 14,3 | 42,9 | 57,1 | 71,4 | 21,4 | 64,3 | 7,1 |
| Enginyeria Informàtica | 66,7 | 33,3 | 44,4 | 44,4 | 88,9 | 11,1 | 22,2 | 77,8 | 11,1 | 55,6 | 55,6 | 33,3 |

Continua

| | Cat | Es | Cat | Es | Cat | Es | Cat | Es | Cat | Es | Cat | Es |
|---------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|-------|------|------|------|------|
| Filologia Catalana | 80,0 | 15,0 | 75,0 | 15,0 | 80,0 | 15,0 | 70,0 | 20,0 | 75,0 | 15,0 | 80,0 | 15,0 |
| Filologia Hispànica | 16,7 | 70,0 | 13,3 | 60,0 | 53,3 | 36,7 | 16,7 | 73,3 | 10,0 | 60,0 | 10,0 | 70,0 |
| Filosofia | 38,9 | 55,6 | 33,3 | 50,0 | 44,4 | 44,4 | 5,6 | 88,9 | 22,2 | 66,7 | 27,8 | 55,6 |
| Física | 68,8 | 18,8 | 65,6 | 18,8 | 66,6 | 18,8 | 18,8 | 65,6 | 59,4 | 21,9 | 65,6 | 12,5 |
| Geografia | 80,8 | 19,2 | 84,6 | 15,4 | 88,5 | 11,5 | 46,2 | 53,8 | 46,2 | 38,5 | 80,8 | 3,8 |
| Història | 65,0 | 30,0 | 65,0 | 30,0 | 80,0 | 10,0 | 30,0 | 65,0 | 60,0 | 25,0 | 65,0 | 30,0 |
| Hist.de l'Art | 69,6 | 30,4 | 69,6 | 26,1 | 82,6 | 17,4 | 30,4 | 65,2 | 43,5 | 43,5 | 65,2 | 17,4 |
| Infermeria | 33,3 | 61,1 | 22,2 | 72,2 | 55,6 | 38,9 | 16,7 | 77,8 | 5,6 | 88,9 | 5,6 | 83,3 |
| Informàtica de Gestió | 59,1 | 40,9 | 54,5 | 40,9 | 63,6 | 36,4 | 27,3 | 68,2 | 54,5 | 31,8 | 54,5 | 40,9 |
| Informàtica de Sistemes | 45,8 | 50,0 | 41,7 | 41,7 | 70,8 | 20,8 | 8,3 | 87,5 | 33,3 | 29,2 | 66,7 | 25,0 |
| Matemàtiques | 87,5 | 6,3 | 87,5 | 6,3 | 87,5 | 6,3 | 18,8 | 50,0 | 81,3 | 6,3 | 87,5 | 6,3 |
| Mestre (campus) | 77,8 | 11,1 | 76,5 | 12,3 | 86,4 | 4,9 | 44,4 | 45,7 | 72,8 | 16,0 | 71,6 | 12,3 |
| Pedagogia | 76,5 | 23,5 | 79,4 | 20,6 | 85,3 | 14,7 | 29,4 | 64,7 | 64,7 | 35,3 | 64,7 | 17,6 |
| Psicologia | 42,9 | 54,3 | 37,1 | 60,0 | 60,0 | 34,3 | 17,1 | 74,3 | 31,4 | 65,7 | 22,9 | 62,9 |
| Psicopedagogia | 84,2 | 10,5 | 73,7 | 15,8 | 84,2 | 5,3 | 42,1 | 52,6 | 42,1 | 52,6 | 68,4 | 21,1 |
| Química | 29,6 | 70,4 | 18,5 | 74,1 | 66,7 | 29,6 | 7,4 | 88,9 | 3,7 | 74,1 | 14,8 | 77,8 |
| T. en Empreses i Activ. Turist. | 30,7 | 58,7 | 29,3 | 53,3 | 66,7 | 21,3 | 6,7 | 80,0 | 22,7 | 60,0 | 26,0 | 50,7 |
| Telemàtica | 78,9 | 21,1 | 76,3 | 21,1 | 81,6 | 18,4 | 31,6 | 65,8 | 71,1 | 28,9 | 84,2 | 15,8 |
| Títol Superior de Turisme | 42,9 | 14,3 | 42,9 | 14,3 | 42,9 | 28,6 | 14,3 | 42,9 | 14,3 | 28,6 | 14,3 | 14,3 |
| Treball Social | 55,0 | 40,0 | 50,0 | 35,0 | 80,0 | 15,0 | | 100,0 | 25,0 | 70,0 | 25,0 | 60,0 |
| Total | 50,0 | 43,8 | 46,3 | 43,4 | 68,6 | 25,2 | 23,9 | 70,6 | 35,9 | 50,1 | 41,7 | 43,0 |

En general, podem dir que quan l'alumne fa les qüestions o preguntes en català és contestat en català, amb uns percentatges que oscil·len entre el 44,4 i 87,5%. Mentre que quan l'alumne formula les qüestions en castellà, el percentatge de les respostes en català baixa significativament (fins a un 5,6%), excepte a Filologia Catalana amb un 70% i Geografia amb un 46,2%. Cal tenir en

compte que sociolingüísticament, com explica J. Melià (1997), la pressió social afavoreix que quan es fan preguntes en castellà el receptor tingui més tendència a contestar en castellà que en català.

Pel que fa a l'ús de la llengua escrita, observam que el professor usa el català a la pissarra amb uns percentatges que van del 87,5%, als estudis de Matemàtiques, o un 85,7%, als estudis d'Educació Social; fins a uns percentatges, més baixos, d'un 13% als estudis de Dret i de Filologia Hispànica; percentatges que també coincideixen amb la llengua present als exàmens, afegint-hi Infermeria, que té els percentatges més baixos, amb un 5,6%.

Ens ha resultat estrany veure que el curs 2001-2002 (vegeu taula 19) Fisioteràpia tenia un percentatge en l'ús del català a les explicacions d'un 14%, i que el curs 2003-2004 (vegeu taula 20) passava a ser del 100%, la qual cosa ens fa suposar que hi ha hagut un error en les dades, ja que el curs 2005-2006 les dades es tornen a repetir amb un 100%. Per als cursos 2001-2002, 2003-2004 i 2005-2006 (vegeu taula 21) segueixen essent els estudis de les enginyeries, de Matemàtiques i de les diplomatures de Mestre els que mostren uns percentatges d'ús oral del català més alts en les explicacions (per no estendre'ns més, vegeu les taules corresponents), percentatges que, a la vegada, coincideixen amb els usos escrits més alts del català a la pissarra i als enunciats dels exàmens.

Per una altra banda, també convé aclarir que, dins determinats estudis, hi ha assignatures que són d'altres departaments, per això pot resultar estrany que als estudis de Filologia Catalana, per posar un exemple, segons el pla d'estudis concret, pot resultar que els estudiants han de cursar assignatures d'altres departaments i que no s'imparteixen forçosament en català, sinó en altres llengües.

TAULA 19. CURS 2001-2002. USOS ESPECÍFICS PER ESTUDIS
(PERCENTATGES SEGONS GRUPS CLASSE)

| Estudi | Explicacions | | Escriu pissarra | | Respon preguntes | | Respon preguntes | | Material classe | | Enunciats exàmens | | | | |
|-------------|---------------|-----------------|-----------------|---------------|------------------|---------------|------------------|-----------------|-----------------|---------------|-------------------|---------------|----|----|----|
| | Català | Espanyol | Altres | Català | Espanyol | Altres | Català | Espanyol | Altres | Català | Espanyol | Altres | | | |
| Codi | Català | Espanyol | Altres | Català | Espanyol | Altres | Català | Espanyol | Altres | Català | Espanyol | Altres | | | |
| ADE | 37 | 63 | 1 | 34 | 64 | 2 | 70 | 30 | 1 | 14 | 85 | 1 | 33 | 66 | 1 |
| BIO | 49 | 51 | 0 | 47 | 53 | 0 | 69 | 31 | 0 | 17 | 83 | 0 | 34 | 57 | 9 |
| BIQ | 33 | 67 | 0 | 33 | 67 | 0 | 67 | 33 | 0 | 10 | 90 | 0 | 10 | 60 | 30 |
| DCE | 34 | 65 | 1 | 33 | 66 | 1 | 64 | 34 | 2 | 13 | 87 | 0 | 25 | 72 | 3 |
| CPS | 62 | 33 | 5 | 62 | 33 | 5 | 67 | 29 | 5 | 29 | 67 | 5 | 57 | 38 | 5 |
| CEQ | 25 | 75 | 0 | 25 | 75 | 0 | 25 | 75 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 75 | 25 |
| TUR | 33 | 49 | 18 | 33 | 49 | 18 | 76 | 22 | 3 | 9 | 88 | 3 | 26 | 56 | 18 |
| DRE | 23 | 76 | 2 | 22 | 76 | 2 | 57 | 41 | 2 | 7 | 92 | 2 | 18 | 77 | 5 |
| ECO | 42 | 57 | 1 | 39 | 59 | 1 | 66 | 34 | 1 | 13 | 86 | 1 | 28 | 69 | 3 |
| EDS | 75 | 24 | 1 | 72 | 26 | 1 | 82 | 16 | 2 | 46 | 52 | 2 | 61 | 37 | 2 |
| EIN | 89 | 11 | 0 | 89 | 11 | 0 | 100 | 0 | 0 | 33 | 67 | 0 | 78 | 11 | 11 |
| TTT | 87 | 13 | 0 | 84 | 16 | 0 | 90 | 10 | 0 | 19 | 81 | 0 | 77 | 19 | 3 |
| TIG | 90 | 10 | 0 | 90 | 10 | 0 | 90 | 10 | 0 | 30 | 70 | 0 | 70 | 10 | 20 |
| TIS | 90 | 10 | 0 | 90 | 10 | 0 | 90 | 10 | 0 | 40 | 60 | 0 | 70 | 10 | 20 |
| EEl | 80 | 20 | 0 | 80 | 20 | 0 | 80 | 20 | 0 | 40 | 60 | 0 | 80 | 20 | 0 |
| FAN | 42 | 55 | 3 | 39 | 42 | 19 | 58 | 39 | 3 | 39 | 58 | 3 | 39 | 39 | 23 |
| FCA | 78 | 20 | 1 | 69 | 14 | 18 | 88 | 12 | 0 | 62 | 38 | 0 | 68 | 14 | 19 |
| FHI | 41 | 57 | 1 | 31 | 51 | 19 | 56 | 44 | 0 | 27 | 73 | 0 | 27 | 53 | 20 |
| FIL | 61 | 39 | 0 | 57 | 38 | 5 | 68 | 32 | 0 | 18 | 82 | 0 | 37 | 58 | 5 |
| FFI | 40 | 60 | 0 | 20 | 60 | 20 | 40 | 60 | 0 | 0 | 100 | 0 | 20 | 80 | 0 |
| FIS | 72 | 25 | 3 | 66 | 25 | 9 | 81 | 19 | 0 | 25 | 72 | 3 | 59 | 33 | 8 |
| FTP | 14 | 86 | 0 | 14 | 86 | 0 | 71 | 29 | 0 | 0 | 100 | 0 | 14 | 86 | 0 |
| GEO | 63 | 36 | 1 | 62 | 37 | 1 | 74 | 26 | 0 | 28 | 72 | 0 | 59 | 41 | 0 |

Continua

| Estudi | Explicacions | | | Escritu pissarra | | | Respon preguntes | | | Respon preguntes | | | Material classe | | | Enunciats exàmens | | |
|--------|--------------|----------|--------|------------------|----------|--------|------------------|----------|--------|------------------|----------|--------|-----------------|----------|--------|-------------------|----------|--------|
| | Català | Espanyol | Altres | Català | Espanyol | Altres | Català | Espanyol | Altres | Català | Espanyol | Altres | Català | Espanyol | Altres | Català | Espanyol | Altres |
| HIS | 59 | 41 | 0 | 56 | 37 | 7 | 83 | 17 | 0 | 20 | 80 | 0 | 51 | 44 | 5 | 59 | 37 | 5 |
| HDA | 62 | 38 | 0 | 60 | 33 | 7 | 78 | 22 | 0 | 25 | 75 | 0 | 43 | 50 | 7 | 58 | 35 | 7 |
| IFM | 61 | 39 | 0 | 59 | 41 | 0 | 70 | 30 | 0 | 30 | 70 | 0 | 35 | 63 | 2 | 37 | 52 | 11 |
| MAT | 85 | 15 | 0 | 85 | 13 | 2 | 94 | 6 | 0 | 47 | 53 | 0 | 73 | 19 | 8 | 81 | 19 | 0 |
| MEF | 81 | 19 | 1 | 79 | 20 | 1 | 86 | 12 | 2 | 49 | 50 | 1 | 73 | 26 | 1 | 74 | 14 | 12 |
| MEI | 81 | 16 | 2 | 79 | 20 | 1 | 90 | 8 | 2 | 49 | 50 | 1 | 73 | 26 | 1 | 76 | 10 | 14 |
| MEM | 82 | 17 | 1 | 80 | 19 | 1 | 88 | 10 | 2 | 52 | 47 | 1 | 72 | 25 | 4 | 76 | 12 | 11 |
| MEP | 79 | 20 | 1 | 77 | 22 | 1 | 85 | 13 | 2 | 49 | 50 | 1 | 71 | 28 | 1 | 73 | 15 | 12 |
| MLE | 73 | 20 | 7 | 70 | 22 | 8 | 80 | 13 | 7 | 43 | 51 | 6 | 65 | 28 | 8 | 67 | 15 | 18 |
| PEP | 73 | 27 | 0 | 71 | 29 | 0 | 73 | 27 | 0 | 46 | 54 | 0 | 61 | 39 | 0 | 66 | 28 | 7 |
| PSI | 56 | 43 | 1 | 52 | 47 | 1 | 65 | 34 | 1 | 21 | 78 | 1 | 38 | 61 | 1 | 46 | 44 | 10 |
| PSP | 75 | 24 | 2 | 73 | 25 | 2 | 80 | 18 | 2 | 53 | 45 | 2 | 69 | 29 | 2 | 73 | 18 | 9 |
| QUI | 41 | 59 | 0 | 41 | 59 | 0 | 71 | 29 | 0 | 10 | 88 | 2 | 31 | 61 | 7 | 37 | 60 | 2 |
| TST | 50 | 39 | 11 | 50 | 39 | 11 | 72 | 28 | 0 | 17 | 83 | 0 | 39 | 50 | 11 | 33 | 44 | 22 |
| TSO | 64 | 36 | 0 | 64 | 36 | 0 | 74 | 26 | 0 | 28 | 72 | 0 | 41 | 57 | 2 | 59 | 38 | 3 |
| | 59 | 39 | 2 | 56 | 40 | 4 | 75 | 24 | 1 | 29 | 70 | 1 | 47 | 47 | 6 | 53 | 39 | 8 |

TAULA 20. CURS 2003-2004.
USOS ESPECÍFICS PER ESTUDIS (PERCENTATGES SEGONS GRUPS CLASSE)

| Estudi | Explicacions | | | Escritu pissarra | | | Respon preguntes | | | Respon preguntes | | | Material classe | | | Enunciats exàmens | | |
|--------|--------------|----------|--------|------------------|----------|--------|------------------|----------|--------|------------------|----------|--------|-----------------|----------|--------|-------------------|----------|--------|
| | Català | Espanyol | Altres | Català | Espanyol | Altres | Català | Espanyol | Altres | Català | Espanyol | Altres | Català | Espanyol | Altres | Català | Espanyol | Altres |
| ADE | 38 | 63 | 0 | 38 | 63 | 0 | 66 | 34 | 0 | 11 | 89 | 0 | 33 | 67 | 0 | 38 | 63 | 0 |
| BIO | 53 | 47 | 0 | 53 | 47 | 0 | 76 | 24 | 0 | 26 | 74 | 0 | 46 | 50 | 4 | 59 | 41 | 0 |
| BIQ | 58 | 42 | 0 | 58 | 42 | 0 | 84 | 16 | 0 | 32 | 68 | 0 | 58 | 42 | 0 | 74 | 26 | 0 |
| DCE | 34 | 66 | 0 | 34 | 66 | 0 | 71 | 29 | 0 | 8 | 92 | 0 | 34 | 66 | 0 | 37 | 63 | 0 |
| CPS | 75 | 25 | 0 | 75 | 25 | 0 | 83 | 17 | 0 | 42 | 58 | 0 | 75 | 25 | 0 | 75 | 25 | 0 |
| TUR | 42 | 42 | 17 | 33 | 25 | 42 | 58 | 25 | 17 | 8 | 75 | 17 | 25 | 33 | 42 | 42 | 17 | 42 |
| DRE | 32 | 68 | 0 | 32 | 68 | 0 | 63 | 38 | 0 | 18 | 82 | 0 | 22 | 78 | 0 | 26 | 74 | 0 |
| ECO | 38 | 63 | 0 | 38 | 63 | 0 | 64 | 36 | 0 | 9 | 91 | 0 | 33 | 67 | 0 | 36 | 64 | 0 |
| EDS | 85 | 15 | 0 | 85 | 15 | 0 | 88 | 12 | 0 | 41 | 59 | 0 | 74 | 26 | 0 | 88 | 12 | 0 |

Continua

| Estudi | Codi | Nom | Explicacions | | | Escriu pissarra | | | Respon preguntes | | | Respon preguntes | | | Material classe | | | Enunciats exàmens | | | |
|--------|------|---|--------------|----------|--------|-----------------|----------|--------|------------------|----------|--------|------------------|----------|--------|-----------------|----------|--------|-------------------|----------|--------|----|
| | | | Català | Espanyol | Altres | Català | Espanyol | Altres | Català | Espanyol | Altres | Català | Espanyol | Altres | Català | Espanyol | Altres | Català | Espanyol | Altres | |
| TST | | Títol Superior de Turisme | 67 | 0 | 33 | 0 | 33 | 67 | 67 | 0 | 33 | 0 | 33 | 0 | 67 | 33 | 0 | 67 | 33 | 0 | 67 |
| TSO | | Treball Social | 68 | 32 | 0 | 68 | 32 | 0 | 82 | 18 | 0 | 39 | 61 | 0 | 50 | 50 | 0 | 79 | 21 | 0 | 0 |
| ART | | Arquitectura Tècnica | 67 | 33 | 0 | 56 | 44 | 0 | 100 | 0 | 0 | 11 | 89 | 0 | 67 | 33 | 0 | 67 | 33 | 0 | 0 |
| CEQ | | Comp. de formació per a Enginyeria Química | 0 | 100 | 0 | 0 | 100 | 0 | 67 | 33 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 100 | 0 | 33 | 67 | 0 | 0 |
| HFJ | | Enginyeria Tècnica Agrícola. Espec. en Hortofruticult. i Jardineria | 63 | 38 | 0 | 63 | 38 | 0 | 79 | 21 | 0 | 21 | 79 | 0 | 67 | 33 | 0 | 71 | 29 | 0 | 0 |
| GEI | | Graduat en Estudis Immobiliaris | 42 | 58 | 0 | 42 | 58 | 0 | 79 | 21 | 0 | 16 | 84 | 0 | 37 | 63 | 0 | 42 | 58 | 0 | 0 |
| LLI | | Lliure configuració | 65 | 35 | 0 | 65 | 31 | 4 | 73 | 27 | 0 | 42 | 58 | 0 | 62 | 35 | 4 | 69 | 31 | 0 | 0 |
| MEE | | Mestre. Educació Especial | 75 | 25 | 0 | 75 | 25 | 0 | 75 | 25 | 0 | 50 | 50 | 0 | 100 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 0 |
| | | | 58 | 41 | 1 | 57 | 40 | 3 | 74 | 25 | 1 | 27 | 72 | 1 | 51 | 44 | 5 | 62 | 35 | 3 | 0 |

TAULA 21. CURS 2005-2006. USOS ESPECÍFICS PER ESTUDIS

| Estudi | Nom | Explicacions | | | Escriu pissarra | | | Respon preguntes | | | Respon preguntes | | | Material classe | | | Enunciats exàmens | | | |
|---|-----|--------------|----------|--------|-----------------|----------|--------|------------------|----------|--------|------------------|----------|--------|-----------------|----------|--------|-------------------|----------|--------|---|
| | | Català | Espanyol | Altres | Català | Espanyol | Altres | Català | Espanyol | Altres | Català | Espanyol | Altres | Català | Espanyol | Altres | Català | Espanyol | Altres | |
| Administració i Direcció d'Empreses | | 38 | 63 | 0 | 38 | 63 | 0 | 66 | 34 | 0 | 11 | 89 | 0 | 33 | 67 | 0 | 38 | 63 | 0 | 0 |
| Biologia | | 53 | 47 | 0 | 53 | 47 | 0 | 76 | 24 | 0 | 26 | 74 | 0 | 46 | 50 | 4 | 59 | 41 | 0 | 0 |
| Bioquímica | | 58 | 42 | 0 | 58 | 42 | 0 | 84 | 16 | 0 | 32 | 68 | 0 | 58 | 42 | 0 | 74 | 26 | 0 | 0 |
| Ciències Empresarials | | 34 | 66 | 0 | 34 | 66 | 0 | 71 | 29 | 0 | 8 | 92 | 0 | 34 | 66 | 0 | 37 | 63 | 0 | 0 |
| Complements de formació per a Psicopedagogia | | 75 | 25 | 0 | 75 | 25 | 0 | 83 | 17 | 0 | 42 | 58 | 0 | 75 | 25 | 0 | 75 | 25 | 0 | 0 |
| Diplomatura de Turisme | | 42 | 42 | 17 | 33 | 25 | 42 | 58 | 25 | 17 | 8 | 75 | 17 | 25 | 33 | 42 | 42 | 17 | 42 | 0 |
| Dret | | 32 | 68 | 0 | 32 | 68 | 0 | 63 | 38 | 0 | 18 | 82 | 0 | 22 | 78 | 0 | 26 | 74 | 0 | 0 |
| Economia | | 38 | 63 | 0 | 38 | 63 | 0 | 64 | 36 | 0 | 9 | 91 | 0 | 33 | 67 | 0 | 36 | 64 | 0 | 0 |
| Educació Social | | 85 | 15 | 0 | 85 | 15 | 0 | 88 | 12 | 0 | 41 | 59 | 0 | 74 | 26 | 0 | 88 | 12 | 0 | 0 |
| Enginyeria en Informàtica | | 89 | 11 | 0 | 89 | 11 | 0 | 100 | 0 | 0 | 11 | 89 | 0 | 56 | 33 | 11 | 89 | 11 | 0 | 0 |
| Enginyeria Tècnica de Telecomunicació. Especialitat en Telemàtica | | 76 | 24 | 0 | 76 | 24 | 0 | 82 | 18 | 0 | 12 | 88 | 0 | 85 | 15 | 0 | 91 | 9 | 0 | 0 |
| Enginyeria Tècnica en Informàtica de Gestió | | 45 | 55 | 0 | 41 | 59 | 0 | 55 | 45 | 0 | 3 | 97 | 0 | 45 | 52 | 3 | 55 | 45 | 0 | 0 |

Continua

| Estudi | Nom | Explicacions | | | Escriu pissarra | | | Respon preguntes | | | Respon preguntes | | | Material classe | | | Enfincats exàmens | | | | | |
|--------|--|--------------|----------|--------|-----------------|----------|--------|------------------|----------|--------|------------------|----------|--------|-----------------|----------|--------|-------------------|----------|--------|-----|-----|----|
| | | Català | Espanyol | Altres | Català | Espanyol | Altres | Català | Espanyol | Altres | Català | Espanyol | Altres | Català | Espanyol | Altres | Català | Espanyol | Altres | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Enginyeria Tècnica en Informàtica de Sistemes | 50 | 50 | 0 | 47 | 53 | 0 | 50 | 50 | 0 | 56 | 44 | 0 | 6 | 94 | 0 | 47 | 50 | 3 | 56 | 44 | 0 |
| | Enginyeria Tècnica Industrial. Especialitzat en Electrònica Industrial | 50 | 50 | 0 | 50 | 50 | 0 | 71 | 29 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 100 | 0 | 50 | 50 | 0 | 43 | 57 | 0 |
| | Filologia anglesa | 47 | 37 | 17 | 40 | 33 | 27 | 53 | 30 | 17 | 40 | 43 | 17 | 40 | 43 | 17 | 37 | 33 | 30 | 37 | 33 | 30 |
| | Filologia catalana | 75 | 24 | 2 | 69 | 16 | 15 | 82 | 16 | 2 | 67 | 31 | 2 | 67 | 31 | 2 | 65 | 15 | 20 | 71 | 18 | 11 |
| | Filologia hispànica | 44 | 54 | 2 | 40 | 46 | 13 | 58 | 40 | 2 | 33 | 65 | 2 | 33 | 65 | 2 | 33 | 46 | 21 | 40 | 48 | 12 |
| | Filosofia | 59 | 41 | 0 | 56 | 41 | 3 | 72 | 28 | 0 | 41 | 59 | 0 | 41 | 59 | 0 | 38 | 56 | 5 | 59 | 36 | 5 |
| | Filosofia i Lletres. Filosofia | 0 | 100 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 100 | 0 |
| | Física | 85 | 15 | 0 | 85 | 15 | 0 | 85 | 15 | 0 | 8 | 92 | 0 | 8 | 92 | 0 | 64 | 33 | 3 | 82 | 18 | 0 |
| | Fisioteràpia | 100 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 |
| | Geografia | 61 | 39 | 0 | 63 | 37 | 0 | 69 | 31 | 0 | 35 | 65 | 0 | 35 | 65 | 0 | 54 | 43 | 4 | 65 | 35 | 0 |
| | Història | 75 | 25 | 0 | 73 | 25 | 2 | 87 | 13 | 0 | 31 | 69 | 0 | 31 | 69 | 0 | 35 | 62 | 4 | 73 | 23 | 4 |
| | Història de l'Art | 67 | 33 | 0 | 65 | 33 | 2 | 83 | 17 | 0 | 21 | 79 | 0 | 21 | 79 | 0 | 25 | 71 | 4 | 67 | 29 | 4 |
| | Infermeria | 68 | 32 | 0 | 68 | 32 | 0 | 76 | 24 | 0 | 26 | 74 | 0 | 26 | 74 | 0 | 85 | 15 | 0 | 91 | 9 | 0 |
| | Matemàtiques | 84 | 16 | 0 | 84 | 16 | 0 | 93 | 7 | 0 | 22 | 78 | 0 | 22 | 78 | 0 | 80 | 16 | 4 | 91 | 9 | 0 |
| | Mestre. Educació Física | 83 | 17 | 0 | 83 | 17 | 0 | 83 | 17 | 0 | 67 | 33 | 0 | 67 | 33 | 0 | 100 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 |
| | Mestre. Educació Infantil | 85 | 15 | 0 | 85 | 15 | 0 | 85 | 15 | 0 | 62 | 38 | 0 | 62 | 38 | 0 | 100 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 |
| | Mestre. Educació Musical | 70 | 30 | 0 | 70 | 30 | 0 | 70 | 30 | 0 | 50 | 50 | 0 | 50 | 50 | 0 | 90 | 10 | 0 | 90 | 10 | 0 |
| | Mestre. Educació Primària | 78 | 22 | 0 | 78 | 22 | 0 | 78 | 22 | 0 | 56 | 44 | 0 | 56 | 44 | 0 | 100 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 |
| | Mestre. Llengua Estrangera | 78 | 22 | 0 | 78 | 22 | 0 | 78 | 22 | 0 | 56 | 44 | 0 | 56 | 44 | 0 | 100 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 |
| | Pedagogia | 67 | 33 | 0 | 67 | 33 | 0 | 73 | 27 | 0 | 36 | 64 | 0 | 36 | 64 | 0 | 65 | 35 | 0 | 69 | 31 | 0 |
| | Psicologia | 58 | 42 | 0 | 58 | 42 | 0 | 65 | 35 | 0 | 48 | 52 | 0 | 48 | 52 | 0 | 58 | 42 | 0 | 65 | 35 | 0 |
| | Psicopedagogia | 76 | 24 | 0 | 76 | 24 | 0 | 80 | 20 | 0 | 32 | 68 | 0 | 32 | 68 | 0 | 80 | 20 | 0 | 80 | 20 | 0 |
| | Química | 43 | 57 | 0 | 43 | 57 | 0 | 80 | 20 | 0 | 20 | 80 | 0 | 20 | 80 | 0 | 43 | 57 | 0 | 69 | 31 | 0 |
| | Títol Superior de Turisme | 67 | 0 | 33 | 0 | 33 | 67 | 67 | 0 | 33 | 0 | 33 | 0 | 33 | 0 | 33 | 33 | 0 | 67 | 33 | 0 | 67 |
| | Treball Social | 68 | 32 | 0 | 68 | 32 | 0 | 82 | 18 | 0 | 39 | 61 | 0 | 39 | 61 | 0 | 50 | 50 | 0 | 79 | 21 | 0 |
| | Arquitectura Tècnica | 67 | 33 | 0 | 56 | 44 | 0 | 100 | 0 | 0 | 11 | 89 | 0 | 11 | 89 | 0 | 67 | 33 | 0 | 67 | 33 | 0 |
| | Complements de formació per a Enginyeria Química | 0 | 100 | 0 | 0 | 100 | 0 | 67 | 33 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 100 | 0 | 33 | 67 | 0 |
| | Enginyeria Tècnica Agrícola. Especialitzat en Hortofruticultura i Jardineria | 63 | 38 | 0 | 63 | 38 | 0 | 79 | 21 | 0 | 21 | 79 | 0 | 21 | 79 | 0 | 67 | 33 | 0 | 71 | 29 | 0 |
| | Graduat en Estudis Immobiliaris | 42 | 58 | 0 | 42 | 58 | 0 | 79 | 21 | 0 | 16 | 84 | 0 | 16 | 84 | 0 | 37 | 63 | 0 | 42 | 58 | 0 |
| | Lliure configuració | 65 | 35 | 0 | 65 | 31 | 4 | 73 | 27 | 0 | 42 | 58 | 0 | 42 | 58 | 0 | 62 | 35 | 4 | 69 | 31 | 0 |
| | Mestre. Educació Especial | 75 | 25 | 0 | 75 | 25 | 0 | 75 | 25 | 0 | 50 | 50 | 0 | 50 | 50 | 0 | 100 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 |
| | TOTAL | 61 | 38 | 2 | 58 | 38 | 4 | 74 | 24 | 2 | 29 | 69 | 2 | 29 | 69 | 2 | 57 | 38 | 5 | 66 | 30 | 4 |

2.5. Usos específics de les llengües per departaments. (Cursos 1999-2000 a 2003-2004 i estimacions del curs 2005-2006)

Atesa la gran quantitat de dades, remetem a les taules concretes 22, 23, 24 i 25, tot i que farem un comentari global sobre les activitats que tenen més ús de la llengua catalana: si les orals o bé escrites. En el benentès que consideraria que hi ha determinades activitats que són menys significatives a l'hora de fer una valoració de l'ús del català, com ara la llengua que el professor usa en els materials que dóna als alumnes, ja que determinats materials de llengües, d'estudi o webs es troba en llengües estrangeres.

**TAULA 22. CURS 1999-2000. USOS ESPECÍFICS PER DEPARTAMENTS
(PERCENTATGES SEGONS GRUPS CLASSE)**

| | Llengua que el professor usa per a les explicacions de classe | | Llengua que el professor usa en escriure a la pissarra | | Llengua en què el professor respon les qüestions que li formulen en català | | Llengua en què el professor respon les qüestions que li formulen en espanyol | | Llengua que el professor usa en els materials que dóna als alumnes | | Llengua en què el professor presenta els exàmens | |
|--|---|------|--|------|--|------|--|------|--|------|--|------|
| | Cat | Es | Cat | Es | Cat | Es | Cat | Es | Cat | Es | Cat | Es |
| Biologia | 46,7 | 53,3 | 46,7 | 53,3 | 80,0 | 13,3 | 26,7 | 73,3 | 20,0 | 40,0 | 46,7 | 46,7 |
| Biologia Fonamental i C. de la Salut | 40,0 | 60,0 | 40,0 | 60,0 | 76,7 | 23,3 | 6,7 | 93,3 | 16,7 | 63,3 | 13,3 | 70,0 |
| Ciències de l'Educació | 78,2 | 15,0 | 77,6 | 15,0 | 85,7 | 8,2 | 40,1 | 52,4 | 67,3 | 25,9 | 69,4 | 14,3 |
| Ciències de la Terra | 77,8 | 22,2 | 81,5 | 18,5 | 85,2 | 14,8 | 44,4 | 55,6 | 44,4 | 40,7 | 80,8 | 3,8 |
| C. Històriques i Teoria de les Arts | 67,4 | 30,2 | 67,4 | 27,9 | 81,4 | 14,0 | 30,2 | 65,1 | 51,2 | 34,9 | 65,1 | 23,3 |
| C. Matemàtiques i Informàtica | 67,6 | 29,7 | 63,1 | 28,8 | 76,6 | 19,8 | 22,5 | 68,5 | 55,9 | 27,9 | 72,1 | 22,5 |
| Dret Privat | 6,1 | 90,9 | 6,1 | 90,9 | 36,4 | 60,6 | 6,1 | 93,9 | 3,0 | 93,9 | 6,1 | 90,9 |
| Dret Públic | 22,2 | 72,2 | 19,4 | 75,0 | 55,6 | 36,1 | 13,9 | 80,6 | 11,1 | 83,3 | 11,1 | 80,6 |
| Economia i Empresa | 36,2 | 57,7 | 31,3 | 61,3 | 57,7 | 38,0 | 12,3 | 74,8 | 23,3 | 68,1 | 24,7 | 61,1 |
| Filologia Catalana i Ling. General | 81,0 | 14,3 | 76,2 | 14,3 | 81,0 | 14,3 | 71,4 | 19,0 | 76,2 | 14,3 | 81,0 | 14,3 |
| Filologia Espanyola, Moderna i Llatina | 13,8 | 72,4 | 10,3 | 62,1 | 51,7 | 37,9 | 13,8 | 75,9 | 6,9 | 62,1 | 6,9 | 72,4 |
| Filosofia | 48,7 | 46,2 | 43,6 | 41,0 | 64,1 | 28,2 | 5,1 | 92,3 | 23,1 | 66,7 | 25,6 | 56,4 |

Continua

| | | | | | | | | | | | | |
|------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Física | 70,6 | 17,6 | 67,6 | 17,6 | 67,6 | 17,6 | 20,6 | 64,7 | 61,8 | 20,6 | 67,6 | 11,8 |
| Infermeria | 33,3 | 61,1 | 22,2 | 72,2 | 55,6 | 38,9 | 16,7 | 77,8 | 5,6 | 88,9 | 5,6 | 83,3 |
| Psicologia | 42,9 | 54,3 | 37,1 | 60,0 | 60,0 | 34,3 | 17,1 | 74,3 | 31,4 | 65,7 | 22,9 | 62,9 |
| Química | 29,6 | 70,4 | 18,5 | 74,1 | 66,7 | 29,6 | 7,4 | 88,9 | 3,7 | 74,1 | 14,8 | 77,8 |
| Total | 50,0 | 43,8 | 46,3 | 43,4 | 68,6 | 25,2 | 23,9 | 70,6 | 35,9 | 50,1 | 41,7 | 43,0 |

El curs acadèmic 1999-2000, quant als usos orals del català a la docència (explicacions del professor), el primer departament en l'ús de llengua oral, com es pot suposar, és el de Filologia Catalana i Lingüística General, amb un 81%, seguit del Departament de Ciències de l'Educació, amb un 78,2%, el de Ciències de la Terra, amb un 77,8%, i el de Física, amb un 70,6%. Quant a les respostes del professor en català quan les preguntes es formulen en català, els dos departaments amb percentatges més alts són el de Ciències de l'Educació, amb un 85,7%, i Ciències de la Terra, amb un 85,2%, mentre que el Departament de Filologia Catalana, amb un 81%, ocupa el quart lloc. Aquesta darrera dada no acaba d'entendre's, tal volta es pot deure a alguna assignatura en una altra llengua assignada a aquest departament. Per altra banda, quant a la llengua que usen els professors per respondre a les qüestions formulades en espanyol, el grau màxim de fidelitat, és, com calia esperar, de Filologia Catalana, amb un 71,4%; seguit, ja molt de lluny, pel Departament de Ciències de la Terra, amb un 44,4%. Per contra, el departament que menys usa el català per a les explicacions, les respostes en català a partir de preguntes en català i les respostes en català a partir de preguntes en espanyol, és el de Dret Privat (amb uns percentatges de 6,1%, 36,4%, 6,1%, respectivament); tot i que el de Filosofia, amb un 5,1%, encara té un percentatge menor de resposta en català quan es formulen les preguntes en espanyol.

En canvi, per als cursos posteriors, el Departament de Filologia Catalana, pel que fa a les explicacions en català i respostes en català, ja es troba amb un 100%. El segon departament, en els mateixos períodes i pels mateixos ítems, és el de Ciències de l'Educació, seguit, molt de prop, pel de Ciències de la Terra, el d'Informàtica i el d'Infermeria. I, com podem observar a les taules, el Departament de Dret Privat segueix essent el que menys ús fa del català en aquest cas en tots els períodes esmentats.

Pel que fa a l'ús del llenguatge escrit a la pissarra i als exàmens, a part del Departament de Filologia Catalana, que té els percentatges més alts, com es pot suposar, hi torna a haver el Departament de Ciències de l'Educació, seguit del de Ciències de la Terra. Per altra banda, el Departament de Dret Privat segueix amb el seu habitual 5% d'ús del català, també, a la pissarra i als enunciats dels exàmens, seguit del Departament de Filologia Espanyola, com es pot suposar, i del Departament de Química.

**TAULA 23. CURS 2001-2002. USOS ESPECÍFICS PER DEPARTAMENTS
(PERCENTATGES SEGONS GRUPS CLASSE)**

| Estudi | Explicacions | | Escriu pissarra | | Respon preguntes | | Respon preguntes | | Material classe | | Enunciats exàmens | | | | | | | | |
|-------------|-------------------------------------|----------|-----------------|--------|------------------|--------|------------------|----------|-----------------|--------|-------------------|--------|----|----|----|----|----|----|----|
| | Català | Espanyol | Altres | Català | Espanyol | Altres | Català | Espanyol | Altres | Català | Espanyol | Altres | | | | | | | |
| Codi | Nom | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| DBA | Biologia | 49 | 51 | 0 | 45 | 55 | 0 | 70 | 30 | 0 | 19 | 81 | 0 | 40 | 57 | 2 | 36 | 64 | 0 |
| DBF | Biologia Fonamental | 40 | 53 | 7 | 40 | 53 | 7 | 67 | 33 | 0 | 13 | 87 | 0 | 10 | 57 | 33 | 17 | 73 | 10 |
| DCT | Ciències de la Terra | 74 | 26 | 0 | 74 | 25 | 2 | 89 | 11 | 0 | 43 | 57 | 0 | 72 | 25 | 3 | 74 | 13 | 13 |
| DCE | Ciències de l'Educació | 80 | 19 | 1 | 78 | 21 | 1 | 86 | 12 | 1 | 59 | 40 | 1 | 72 | 25 | 3 | 72 | 15 | 13 |
| DHA | C. Històriques i Teoria de les Arts | 64 | 36 | 0 | 63 | 32 | 5 | 86 | 14 | 0 | 20 | 80 | 0 | 55 | 41 | 4 | 61 | 38 | 2 |
| DMI | C. Matemàtiques i Informàtica | 75 | 24 | 2 | 73 | 25 | 3 | 82 | 18 | 0 | 29 | 71 | 0 | 65 | 29 | 6 | 71 | 27 | 2 |
| DPR | Dret Privat | 5 | 90 | 5 | 5 | 90 | 5 | 31 | 65 | 5 | 0 | 95 | 5 | 0 | 95 | 5 | 0 | 95 | 5 |
| DPU | Dret Públic | 33 | 67 | 0 | 31 | 69 | 0 | 69 | 30 | 1 | 10 | 90 | 0 | 25 | 70 | 4 | 31 | 66 | 3 |
| DEE | Economia i Empresa | 43 | 57 | 0 | 41 | 58 | 1 | 70 | 30 | 0 | 17 | 83 | 0 | 30 | 67 | 2 | 36 | 60 | 4 |
| DFC | Filologia Catalana | 100 | 0 | 0 | 97 | 1 | 1 | 100 | 0 | 0 | 97 | 3 | 0 | 97 | 3 | 0 | 97 | 0 | 3 |
| DFE | Filologia Espanyola | 12 | 61 | 27 | 4 | 52 | 44 | 43 | 48 | 10 | 6 | 84 | 10 | 4 | 51 | 45 | 6 | 55 | 39 |
| DFL | Filosofia | 65 | 35 | 0 | 64 | 33 | 4 | 69 | 31 | 0 | 18 | 82 | 0 | 31 | 65 | 4 | 64 | 29 | 7 |
| DFS | Física | 74 | 23 | 3 | 69 | 23 | 9 | 80 | 20 | 0 | 23 | 74 | 3 | 63 | 29 | 9 | 71 | 24 | 4 |
| DIF | Infermeria | 68 | 32 | 0 | 64 | 36 | 0 | 68 | 32 | 0 | 43 | 57 | 0 | 43 | 57 | 0 | 50 | 32 | 18 |
| DPS | Psicologia | 50 | 50 | 0 | 45 | 55 | 0 | 58 | 42 | 0 | 17 | 83 | 0 | 31 | 69 | 0 | 39 | 50 | 11 |
| DQU | Química | 29 | 68 | 3 | 26 | 70 | 5 | 61 | 39 | 0 | 6 | 92 | 2 | 23 | 68 | 9 | 27 | 68 | 5 |
| | | 54 | 43 | 3 | 52 | 43 | 5 | 72 | 27 | 1 | 27 | 72 | 1 | 43 | 50 | 7 | 48 | 43 | 8 |

**TAULA 24. CURS 2003-2004.
USOS ESPECÍFICS PER DEPARTAMENTS (PERCENTATGES SEGONS GRUPS CLASSE)**

| Codi | Departament Nom | Explicacions | | Escritu pissarra | | Respon preguntes | | Respon preguntes | | Material classe | | Enunciats exàmens | | | | | | | |
|------|-------------------------------------|--------------|----------|------------------|--------|------------------|--------|------------------|----------|-----------------|--------|-------------------|--------|----|----|----|-----|----|----|
| | | Català | Espanyol | Altres | Català | Espanyol | Altres | Català | Espanyol | Altres | Català | Espanyol | Altres | | | | | | |
| DBA | Biologia | 61 | 39 | 0 | 55 | 45 | 0 | 76 | 24 | 0 | 26 | 74 | 0 | 55 | 42 | 3 | 63 | 37 | 0 |
| DBF | Biologia Fonamental | 38 | 62 | 0 | 38 | 62 | 0 | 86 | 14 | 0 | 19 | 81 | 0 | 48 | 52 | 0 | 57 | 43 | 0 |
| DCT | Ciències de la Terra | 78 | 22 | 0 | 78 | 22 | 0 | 78 | 22 | 0 | 43 | 57 | 0 | 57 | 35 | 9 | 78 | 22 | 0 |
| DCE | Ciències de l'Educació | 82 | 18 | 0 | 82 | 18 | 0 | 84 | 16 | 0 | 45 | 55 | 0 | 86 | 14 | 0 | 86 | 14 | 0 |
| DHA | C. Històriques i Teoria de les Arts | 75 | 25 | 0 | 75 | 25 | 0 | 89 | 11 | 0 | 26 | 74 | 0 | 30 | 70 | 0 | 77 | 23 | 0 |
| DMI | C. Matemàtiques i Informàtica | 61 | 39 | 0 | 62 | 38 | 0 | 77 | 23 | 0 | 15 | 85 | 0 | 61 | 37 | 2 | 68 | 32 | 0 |
| DPR | Dret Privat | 13 | 88 | 0 | 13 | 88 | 0 | 44 | 56 | 0 | 6 | 94 | 0 | 3 | 97 | 0 | 6 | 94 | 0 |
| DPU | Dret Públic | 44 | 56 | 0 | 44 | 56 | 0 | 73 | 27 | 0 | 24 | 76 | 0 | 31 | 69 | 0 | 36 | 64 | 0 |
| DEA | Economia Aplicada | 44 | 56 | 0 | 42 | 58 | 0 | 62 | 38 | 0 | 12 | 88 | 0 | 40 | 60 | 0 | 44 | 56 | 0 |
| DEM | Economia de l'Empresa | 40 | 60 | 0 | 38 | 62 | 0 | 84 | 16 | 0 | 16 | 84 | 0 | 31 | 69 | 0 | 40 | 60 | 0 |
| DFC | Filologia Catalana | 100 | 0 | 0 | 96 | 0 | 4 | 100 | 0 | 0 | 96 | 4 | 0 | 96 | 0 | 4 | 100 | 0 | 0 |
| DFF | Filologia Espanyola | 15 | 65 | 20 | 6 | 46 | 48 | 26 | 54 | 20 | 2 | 78 | 20 | 0 | 44 | 56 | 4 | 50 | 46 |
| DFL | Filosofia | 63 | 37 | 0 | 63 | 37 | 0 | 74 | 26 | 0 | 30 | 70 | 0 | 33 | 67 | 0 | 70 | 30 | 0 |
| DFS | Física | 76 | 24 | 0 | 76 | 24 | 0 | 85 | 15 | 0 | 7 | 93 | 0 | 63 | 36 | 2 | 75 | 25 | 0 |
| DIF | Infermeria | 77 | 23 | 0 | 77 | 23 | 0 | 77 | 23 | 0 | 18 | 82 | 0 | 95 | 5 | 0 | 100 | 0 | 0 |
| DPS | Psicologia | 62 | 38 | 0 | 62 | 38 | 0 | 62 | 38 | 0 | 48 | 52 | 0 | 62 | 38 | 0 | 71 | 29 | 0 |
| DQU | Química | 25 | 75 | 0 | 25 | 75 | 0 | 67 | 33 | 0 | 21 | 79 | 0 | 25 | 75 | 0 | 63 | 38 | 0 |
| | | 58 | 41 | 2 | 56 | 40 | 4 | 74 | 25 | 2 | 25 | 74 | 2 | 48 | 46 | 5 | 60 | 36 | 3 |

TAULA 25. CURS 2005-2006. USOS ESPECÍFICS PER DEPARTAMENTS

| Departament | Explicacions | | Escriu pissarra | | Respon preguntes | | Respon preguntes | | Material classe | | Enunciats exàmens | | | | | | | |
|---|--------------|----------|-----------------|--------|------------------|--------|------------------|----------|-----------------|--------|-------------------|--------|----|----|----|-----|----|----|
| | Català | Espanyol | Altres | Català | Espanyol | Altres | Català | Espanyol | Altres | Català | Espanyol | Altres | | | | | | |
| Biologia | 61 | 39 | 0 | 55 | 45 | 0 | 76 | 24 | 0 | 26 | 74 | 0 | 55 | 42 | 3 | 63 | 37 | 0 |
| Biologia Fonamental | 38 | 62 | 0 | 38 | 62 | 0 | 86 | 14 | 0 | 19 | 81 | 0 | 48 | 52 | 0 | 57 | 43 | 0 |
| Ciències de la Terra | 78 | 22 | 0 | 78 | 22 | 0 | 78 | 22 | 0 | 43 | 57 | 0 | 57 | 35 | 9 | 78 | 22 | 0 |
| Ciències de l'Educació | 82 | 18 | 0 | 82 | 18 | 0 | 84 | 16 | 0 | 45 | 55 | 0 | 86 | 14 | 0 | 86 | 14 | 0 |
| Ciències Històriques i Teoria de les Arts | 75 | 25 | 0 | 75 | 25 | 0 | 89 | 11 | 0 | 26 | 74 | 0 | 30 | 70 | 0 | 77 | 23 | 0 |
| Ciències Matemàtiques i Informàtica | 61 | 39 | 0 | 62 | 38 | 0 | 77 | 23 | 0 | 15 | 85 | 0 | 61 | 37 | 2 | 68 | 32 | 0 |
| Dret Privat | 13 | 88 | 0 | 13 | 88 | 0 | 44 | 56 | 0 | 6 | 94 | 0 | 3 | 97 | 0 | 6 | 94 | 0 |
| Dret Públic | 44 | 56 | 0 | 44 | 56 | 0 | 73 | 27 | 0 | 24 | 76 | 0 | 31 | 69 | 0 | 36 | 64 | 0 |
| Economia Aplicada | 44 | 56 | 0 | 42 | 58 | 0 | 62 | 38 | 0 | 12 | 88 | 0 | 40 | 60 | 0 | 44 | 56 | 0 |
| Economia de l'Empresa | 40 | 60 | 0 | 38 | 62 | 0 | 84 | 16 | 0 | 16 | 84 | 0 | 31 | 69 | 0 | 40 | 60 | 0 |
| Filologia Catalana | 100 | 0 | 0 | 96 | 0 | 4 | 100 | 0 | 0 | 96 | 4 | 0 | 96 | 0 | 4 | 100 | 0 | 0 |
| Filologia Espanyola | 15 | 65 | 20 | 6 | 46 | 48 | 26 | 54 | 20 | 2 | 78 | 20 | 0 | 44 | 56 | 4 | 50 | 46 |
| Filosofia | 63 | 37 | 0 | 63 | 37 | 0 | 74 | 26 | 0 | 30 | 70 | 0 | 33 | 67 | 0 | 70 | 30 | 0 |
| Física | 76 | 24 | 0 | 76 | 24 | 0 | 85 | 15 | 0 | 7 | 93 | 0 | 63 | 36 | 2 | 75 | 25 | 0 |
| Infermeria | 77 | 23 | 0 | 77 | 23 | 0 | 77 | 23 | 0 | 18 | 82 | 0 | 95 | 5 | 0 | 100 | 0 | 0 |
| Psicologia | 62 | 38 | 0 | 62 | 38 | 0 | 62 | 38 | 0 | 48 | 52 | 0 | 62 | 38 | 0 | 71 | 29 | 0 |
| Química | 25 | 75 | 0 | 25 | 75 | 0 | 67 | 33 | 0 | 21 | 79 | 0 | 25 | 75 | 0 | 63 | 38 | 0 |
| TOTAL | 56 | 43 | 1 | 55 | 42 | 3 | 73 | 26 | 1 | 27 | 72 | 1 | 48 | 48 | 4 | 61 | 36 | 3 |

3. ACTUACIONS DEL SERVEI LINGÜÍSTIC (EN COL-LABORACIÓ AMB EL DESENVOLUPAMENT DEL PLA LINGÜÍSTIC DE LA UIB) PER AFAVORIR L'ÚS DEL CATALÀ A LA UIB. CURS 2005-2006

El Servei Lingüístic té encomanades les funcions següents:

- a) Fer-se càrrec de la normalització de la llengua catalana en el marc de la Universitat de les Illes Balears.
- b) Donar suport a la funció consultiva que en matèria de llengua té encarregada la UIB d'acord amb l'Estatut d'autonomia de les Illes Balears. Sense perjudici de les competències que com a òrgan científic té assignades el Departament de Filologia Catalana i Lingüística General en les qüestions que afecten la fixació normativa i en la funció d'assessorament que l'Estatut i la llei de normalització atorguen a la Universitat, tal com diu l'Acord executiu del dia 25 de març de 2003 (FOU 220, de 20 de juny).
- c) Facilitar als membres de la comunitat universitària la formació necessària en llengua catalana i l'aprenentatge de llengües modernes, i participar en els plans de formació lingüística desenvolupats per la Universitat.
- d) Vetllar per la qualitat lingüística de les actuacions de la Universitat, proporcionar la correcció i traducció dels documents, científics i institucionals i, en general donar resposta a qualsevol necessitat lingüística que sorgeixi a la vida universitària.

Cal dir que la política universitària del Servei Lingüístic en matèria de llengua és marcada pel Pla estratègic i pel Pla lingüístic que aprova i marca el Consell de Direcció de la UIB i que s'ha començat a aplicar a partir de l'any 2003.

3.1. El Pla lingüístic (2002-2006)

L'any 2003 es va començar a dissenyar un Pla lingüístic per tal d'afavorir l'ús de la llengua catalana en el marc de la Universitat de les Illes Balears. El Pla inclou diversos apartats i camps d'actuació que depenen d'un vicerectorat: el que és responsable dels temes de llengua catalana (primer, el Vicerectorat d'Activitats Culturals, i a hores d'ara, el Vicerectorat d'Estudiants), en els quals ha col·laborat o que impulsat el Servei Lingüístic.

El Pla lingüístic diu a la seva introducció: «La Universitat és també —per no dir primordialment— un lloc de formació humanística, científica i solidària envers la societat en la qual es troba, les Illes Balears. Per tant, l'ús de la llengua catalana a la UIB no només ha de ser pel mandat legal, sinó com a forma de contribuir a la normalització de la societat i a l'increment de la seguretat lingüística legal i social dels catalanoparlants, i de fomentar la llengua com a factor de cohesió i, per tant, de solidaritat social.»

A partir del curs 2003-2004, per augmentar l'ús del català a la docència es va crear la figura de l'assessor de suport lingüístic, lligat al Vicerectorat d'Estudiants (que és el responsable, en els

moments de redactar aquestes línies, de la normalització) i a l'Àrea de dinamització lingüística del Servei Lingüístic. En l'actualitat hi treballen dues persones com a assessors de suport lingüístic.

Durant el període 2002-2006, el Pla lingüístic ha actuat per tal d'augmentar l'ús de la llengua catalana en la docència en quatre departaments de la Universitat de les Illes Balears. Aquests departaments són: el Departament de Ciències Matemàtiques i Informàtica, el de Psicologia, el de Filosofia i Treball Social, i el d'Infermeria i Fisioteràpia. Segons està programat, l'oferta s'ha d'anar estenent progressivament a altres departaments de la Universitat.

Les activitats que s'han dut a terme poden dividir-se en dos grans blocs:

a) Servei de correcció i traducció

Abraça la revisió i traducció del castellà al català de qualsevol tipus de material docent, per exemple: material elaborat per impartir les classes (apunts, presentacions de *Power Point*, etc.), programes d'assignatures, enunciats d'exàmens i algunes comunicacions puntuals.

En total, es calcula que s'han fet, aproximadament, 83 correccions i traduccions per al Departament de Psicologia i el d'Informàtica i Matemàtiques, i 90 per als dos departaments restants. Cal tenir en compte que aquest tipus de material pot variar molt en extensió; per això, es poden trobar des de programes d'assignatures molt breus fins a carpetes dels apunts de tot un curs.

b) Servei de formació

- Classes personalitzades. Classes adequades al nivell de cada un dels professors interessats, des del nivell A fins al nivell C, i en sessions d'una o dues hores setmanals (segons la disponibilitat horària). Es pot calcular que, en total, s'han atès les necessitats de 20 professors del Departament de Ciències Matemàtiques i Informàtica i del de Psicologia, i les de 10 professors del Departament d'Infermeria i Fisioteràpia i del de Filosofia i Treball Social.

- Recursos terminològics i bibliogràfics. S'ha proporcionat material perquè el professorat pugui arribar a assolir un major grau d'autonomia a l'hora de redactar textos, exàmens, etc. Per això, els hem donat a conèixer bibliografia específica de cada especialitat. Tanmateix, també cal destacar que s'han resolt consultes terminològiques puntuals.

Finalment, convé afegir que s'han ofert recursos bibliogràfics de llengua general que igualment ajuden a agilitar el procés de redacció. S'ha informat, per exemple, de l'existència de diccionaris de català en línia (DIEC, GDLC), de correctors de català, etc.

4. REFLEXIONS FINALS

Les reflexions que sorgeixen de les taules podrien ser moltes, però per sintetitzar ho resumirem en uns quants punts:

- a) Els percentatges dels exàmens d'alumnes que a la selectivitat trien el català com a llengua d'examen és superior a l'oferta de docència en català. La qual cosa fa veure que s'hauria d'atendre aquesta demanda o elecció.

- b) Caldrà estudiar les dades d'aquests darrers cursos amb vista al Pla lingüístic i dins el Pla estratègic i adequar les mesures per a una plena normalització lingüística.
- c) Cal augmentar l'ús dels suports lingüístics d'ajuda al professorat per a la docència en català als diversos departaments i estudis per tal de facilitar que el professorat consolidi les habilitats comunicatives orals i escrites en català.
- d) Cal revisar el sistema de les enquestes i elaborar un nou disseny dels qüestionaris d'ús de la llengua catalana, i arbitrar les mesures tècniques i pressupostàries necessàries amb vista al curs 2007-2008.
- e) El repte de l'espai europeu d'educació superior fa que s'hagi de tenir en compte el paper que ha de tenir el català en relació amb l'ús de les altres llengües, tant pel que fa a la llengua d'impartició dels postgraus com dels màsters, per atorgar una presència destacada del català com a eina de cohesió i normalització lingüística.
- f) Seguint les conclusions fetes a la XIV Trobada de Serveis Lingüístics Universitaris (Palma, 3 i 4 de juny de 2004), caldria recomanar que:
- «1. «El català ha de ser la llengua d'ús normal en els estudis de grau. El multilingüisme que hi pugui haver a partir d'aquests estudis en el nou marc europeu universitari s'ha de gestionar sense perjudici de la llengua pròpia.
 2. Els currículums dels estudiants han d'incloure el foment de les habilitats de comunicació oral i escrita en la llengua pròpia i en llengües estrangeres.»
 3. Els serveis lingüístics han de donar suport tècnic a les necessitats de l'EEES (intensificar les accions d'acolliment...) i les universitats els han de proveir dels recursos necessaris.
 4. Les universitats han de tenir un Pla de política lingüística, per poder donar compliment a aquests objectius, i els serveis lingüístics han de participar en la seva elaboració i execució.»
- g) Cal continuar amb les relacions institucionals entre les universitats de la Xarxa Lluís Vives, i de manera especial, amb la Comissió de Llengua, pel que fa a la coordinació d'activitats, projectes, estudis i campanyes en defensa de la llengua catalana i la seva normalització lingüística.
- h) Cal fomentar l'ús del català a la recerca, i més quan les valoracions universitàries afavoreixen les revistes i recerques d'impacte (on el català té una presència mínima).
- h) Cal incloure en els estudis la formació lingüística en diverses llengües, especialment amb vista a la convergència amb l'espai europeu d'ensenyament superior.

Mallorca, juliol de 2006

5. BIBLIOGRAFIA

Anuari de l'educació de les Illes Balears 2005. Palma: Fundació Guillem Cifre de Colonya - Universitat de les Illes Balears.

BASSA i MARTÍN, Ramon (1991): *El català a l'escola 1936/39-1985*. Barcelona: Llar del Llibre.
 CONSELL INSULAR DE MENORCA (2004). *Pla insular de normalització lingüística de Menorca*. Maó: Consell Insular de Menorca. Departament de Cultura i Educació.

MELIÀ, Joan (1997): *La llengua dels joves. Comportaments i representacions lingüístiques dels adolescents mallorquins*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

SERVEI LINGÜÍSTIC (cursos 1999-2000 a 2005-2006). Palma: Universitat de les Illes Balears. Servei Lingüístic. Web: <http://www.uib.es/secc6/slg/dinamitzacio.htm> (Consultada: juliol 2006).

TERRICABRAS, Josep-Maria (2003): "El mite de la llibertat d'elecció". A: *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 17 (2003), pàg. 179-184. Benicarló: Onada edicions.

VILLAVERDE i VIDAL, Joan-Albert (2003): "Algunes dades sobre el coneixement del català a les Illes Balears". A: *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 17 (2003), pàg. 159-167. Benicarló: Onada edicions.

VILLAVERDE i VIDAL, Joan-Albert (2005): "L'enquesta sociolingüística 2003. Principals resultats". A: *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 18 (2005), pàg. 63-96. Benicarló: Onada edicions.

III. EL SISTEMA EDUCATIU NO ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS



Evolució del projecte sociocultural Jovent: la dinamització del barri de sa Indioteria

Andreu Cloquell Manresa

Miquel À. Rayó Bordoy

RESUM

En aquest article explicam el desenvolupament d'una experiència que reflecteix la capacitat d'organització de la societat civil. El capellà Bartomeu Suau Serra ha estat el promotor de tot el moviment que anomenam Jovent al barri de sa Indioteria. A partir d'uns campaments que s'organitzaren l'estiu de l'any 1979 i la creació posterior del Club d'Esplai Jovent, va anar creant consciència de poble en la comunitat. També fomentant unes altres iniciatives socials que han tengut un denominador comú: la millora de la qualitat de vida de les persones, especialment les més desfavorides. Malgrat el pas del temps, és una experiència viva que suposa un fort moviment social d'acció i lluita per un barri.

RESUM

En este artículo explicamos el desarrollo de una experiencia que refleja la capacidad de organización de la sociedad civil. El cura Bartomeu Suau Serra ha sido el promotor Jovent, un movimiento surgido en el barrio de sa Indioteria. A partir de unos campamentos que se organizaron el verano de 1979 y la posterior creación del Club d'Esplai Jovent se fue creando una conciencia de pueblo en la comunidad. También fomentando otras iniciativas sociales que han tenido un denominador común: la mejora de la calidad de vida de las personas, especialmente las más desfavorecidas. A pesar del paso del tiempo es una experiencia viva que supone un fuerte movimiento social de acción y lucha por un barrio.

I. INTRODUCCIÓ

De tant en tant, en l'evolució de determinats territoris, sorgeixen experiències que reflecteixen la capacitat que té la societat civil d'organitzar-se i crear elements en benefici de la comunitat. En el marc de l'illa de Mallorca, qui coneix o ha sentit el nom de *Jovent*, en majúscules, sap que aquest nom representa una d'aquestes experiències, una organització que va néixer en el convuls moment de la transició espanyola i que, mantenint-se fidel a un seguit de principis, ha sabut adaptar-se als canvis de la societat i evolucionar.

Sortosament aquesta no és una història acabada. És una experiència desenvolupada principalment a sa Indioteria, una barriada perifèrica de Palma, que ha canviat amb el pas del temps, ha crescut i ha diversificat les seves actuacions, i avui suposa un fort moviment social d'acció i lluita per un barri.

No debades afirmam que, des que va començar l'experiència a principi dels anys vuitanta, a sa Indioteria s'ha millorat el teixit social, econòmic i cultural del *barri-poble* mitjançant el desenvolupament d'estratègies de mediació amb la comunitat, de dinamització sociocultural, d'inserció i integració sociolaboral i de potenciació de polítiques de desenvolupament territorial... I això ha estat possible gràcies a l'impuls de *Jovent*, un moviment sorgit principalment per la capacitat d'iniciativa d'una persona, Bartomeu Suau Serra, i de les persones que l'han envoltat. Així ho han volgut i ho han propiciat a força de voluntat i de feina diària, amb una implicació que no sols ha estat d'accions concretes, sinó també d'*opció* i compromís amb les persones.

Però una experiència es pot contar de moltes maneres. En el nostre cas hem triat primerament un ordre més o menys cronològic per al relat de la història, tot i que hi hem anat incloent diferents

reflexions en funció de les etapes, que llavors hem intentat resumir en un dels apartats. I en un segon terme, per a les persones que vulguin aprofundir-hi una mica més en funció dels interessos particulars, hem volgut concretar i explicar amb més intensitat la fonamentació, els objectius i les estratègies de tres de les principals entitats de l'àmbit de Jovent.

2. INICIS DE L'EXPERIÈNCIA I CONTEXT SOCIAL

Per explicar la història de tot el que és Jovent ens hem de remuntar a 1979, quan el bisbe de Mallorca, Teodor Úbeda, nomena Bartomeu Suau Serra (en Tomeu) vicari de la parròquia de Sant Josep del Terme, al barri de sa Indioteria (Palma). A l'estiu d'aquest any arriba a un barri dividit en dues zones clarament delimitades:

1. D'una banda, una zona rural, popularment anomenada sa Indioteria vella, amb un conjunt d'habitatges típicament mallorquins, antics i unifamiliars, amb un petit hort cadascun. Una zona d'uns vuit-cents habitants que històricament havia funcionat com un poble fins l'arribada de la transició democràtica, que va ser quan es van suprimir els anomenats batlles pedanis. Per tant, un barri amb les seves tradicions, festes, parents... molt lligat a la parròquia i, en general, amb certes suspicàcies a l'hora d'acollir gent nouvinguda.

2. D'altra banda, sa Indioteria nova, un barri unit d'una part a sa Indioteria vella i per l'altra a un gran polígon industrial (Son Castelló). Aquest va ser un de tants barris perifèrics que es van crear a Palma amb motiu de la forta immigració dels anys seixanta i setanta, principalment de persones d'Andalusia, Múrcia i Extremadura, amb l'inici del boom del turisme i la construcció. Per tant, aquesta zona tenia aquells dies una població bàsicament obrera molt lligada a l'activitat comercial i industrial del polígon. Era un nucli d'unes 2.500 persones amb uns objectius i un estil de vida molt diferent als habitants de l'altre nucli.

Aquest mateix estiu del 1979 Tomeu Suau inicia tot un seguit de contactes per apropar-se a les persones més representatives d'ambdues zones. Sempre havia estat una persona activa i emprenedora, i per això va intentar iniciar activitats i moviments de dinamització al més aviat possible però es va trobar moltes dificultats: poca motivació dels veïns, discrepàncies entre els diferents grups de totes dues zones, sentiments de rivalitat cap a la seva persona per part de l'associació de veïns —una associació molt polititzada alguns membres de la qual mostraven prejudicis pel fet que fos prevere— i, en general, una falta de tradició sociocultural en tot el barri.

A tot aquest context de barri, cal unir-hi la immaduresa social d'una Espanya que iniciava encara la transició democràtica i que, a més, vivia un canvi dràstic de valors d'àmbit mundial amb el naixement de la societat postmoderna. El problema era complex. D'una banda, es notava en l'ambient aquest retard de quaranta anys de dictadura que obligava a assimilar en pocs anys el que la resta d'Europa havia fet en tot aquest temps. Figures que al principi havien estat respectables (el capellà, el guàrdia civil, el metge, el mestre...) estaven perdent el seu prestigi i autoritat. Es patia el xoc de la informació i la llibertat; es podien llegir llibres que antigament havien estat prohibits i anar al cinema a veure pel·lícules que fins fa poc estaven censurades, i a més s'havia començat a votar democràticament a uns partits que, aquells dies, encara no havien perdut el sentit de la coherència entre ideologia i programa.

En el cas de les Illes Balears, a més, teníem una forta dicotomia entre els esforços necessaris per recuperar la llengua i la cultura pròpies, que havien estat apartades, desprestigiades i desnormalitzades, i un gran sector de població tant mallorquina com immigrant que es resistia al fet que la jerarquia de «primer en castellà i després en català» fos substituïda per una coexistència igualitària d'ambdues llengües. Paral·lelament, la incipient societat de la postmodernitat, amb els seus avenços tecnològics, amb el seu saber televisiu i el seu coneixement basat en dades aïllades, ja conformava un model de vida individualista, amb poques utopies o valors altruistes.

Amb tot aquest panorama, és a dir, amb un barri enfrontat i sense tradicions, una Espanya immadura i en transició i una societat sense utopies ni valors, Tomeu Suau necessitava una idea que aglutinàs expectatives i una estratègia capaç de canalitzar aquesta idea. No va ser fàcil i es va adonar que havia començat massa aviat, sense planificar-se i sense tenir clar cap a on es dirigiria. Calia anar més a poc a poc. Va passar pràcticament un any coneixent la gent, observant... i també va estar a Madrid durant tres mesos seguint un curs dedicat a la formació de capellans en l'àmbit social i de dinamització de barri. A poc a poc va anar sorgint la idea que cercava: «crear consciència de poble». Aquest va ser el principal missatge, que implícitament contenia cinc objectius bàsics:

1. Crear unes arrels pròpies, unes tradicions i una història comuna, posant llaços comuns entre les dues zones del barri, la rural i la urbana.
2. Potenciar el coneixement entre la gent, que les persones es preocupassin pels seus veïns, que se saludassin, que creassin grups amb iniciatives comunes...
3. Crear un sentiment i un orgull de barri de manera que la gent estigués implicada i preocupada amb el quefer comú de tots.
4. Crear consciència de ser un poble dins una gran ciutat.
5. Crear espais comuns, de trobada i reunió, de festa i de celebracions, el caràcter dels quals no sols fos físic, sinó també simbòlic.

Amb el camí més clar que al principi, ara només faltava l'estratègia, la manera de portar a terme aquests objectius. Va decidir centrar-se en la idea de trobar un col·lectiu (en aquest cas, nins i joves) a través del qual poder incidir en tots els sectors, associacions, col·legis, famílies... del barri. No va ser casualitat el fet de decidir-se pels infants i els joves, donat que en Tomeu Suau ja tenia molta experiència en aquest camp i sabia que tindria un bon ganxo.

3. EL PRIMER PAS, LA CREACIÓ D'UN CLUB D'ESPLAI

El primer pas va ser aglutinar les tres escoles que aquells dies hi havia al barri i intentar que assumissin uns objectius comuns en la línia de la creació d'una consciència de poble. Reunint-se amb els pares i mares, i amb els claudres de professors, els va explicar la idea i els va proposar realitzar uns campaments d'estiu a Menorca als quals poguessin assistir molts nins i nines del barri. També va reunir un nombrós grup de joves —tant del barri com de l'antic col·legi (Sant Pere) del qual havia estat cap d'estudis— perquè s'hi apuntassin com a monitors. La idea va ser un èxit; la implicació dels pares i professors va ser tan gran que es van haver de fer dos torns de campament. Ja amb la roda en marxa, va aprofitar un horabaixa al mateix campament per llançar a tots els nins i monitors una nova idea; la creació d'un club de temps lliure que estigués obert els caps de setmana per realitzar tallers, jocs, excursions, etc.

El llançament d'aquesta idea va tenir una forta repercussió al barri gràcies a l'entusiasme dels nins i dels joves i a l'estratègia d'anar a poc a poc parlant amb uns i amb altres per convèncer-los de la iniciativa. L'efecte campament i la idea del club de temps lliure es van convertir en l'inici de tot un moviment juvenil dins el barri; una oportunitat de sortir de la dinàmica d'estudis-treball-discoteca de cap de setmana dels joves i l'oportunitat dels nins i les seves famílies de comptar amb un espai educatiu i social que, tant física com simbòlicament, significava l'inici d'una nova consciència de poble. D'aquesta manera va néixer el club d'esplai Jovent.

Des d'un principi, aquella idea de crear consciència de poble fou assumida pel club, amb l'avantatge que, com hem dit abans, treballant amb els nins del barri indirectament també s'arribava a adults i gent gran. Per a això es desenvolupà una metodologia del temps lliure, que anava des del coneixement de si mateix i de l'entorn més pròxim fins a l'adquisició d'una consciència crítica de la societat.

Encara que en un primer moment es treballava en gran grup per crear un ambient positiu en el qual nins, joves i monitors es trobassin bé, a partir del curs 1982-83 es van estructurar els grups d'edat, de sis a catorze anys, amb els quals es pretenia respondre a les característiques de cada grup d'edat. Amb aquesta organització el club fa ara vint-i-set anys que funciona. Més endavant en parlarem en profunditat.

4. EL SEGON PAS, EL TREBALL INTEGRAL MÉS ENLLÀ DEL TEMPS LLIURE

A l'estiu de 1983 Tomeu Suau inicià un procés de reflexió personal que posteriorment transmetria als monitors del club i que suposaria una superació dels objectius específics del club d'esplai. Des del principi, Tomeu Suau va exigir als joves del club un compromís molt fort amb la seva realitat social; si es volia canviar el model de barri, calia anar més enllà dels objectius propis d'un club de temps lliure. Per això, van realitzar un estudi sociològic del barri per comprovar-ne les necessitats. També es va donar el cas que s'havia visitat una experiència a Arbeca (Lleida) d'una granja escola i que havia semblat un òptim complement per a l'educació de la infància de barri i la recuperació de les tradicions mallorquines. Va passar el temps i a principi de 1984 estava clar que s'havien d'assumir nous reptes. Després de parlar-ho amb tots els joves, es va optar per assumir tres objectius nous:

Oferir una alternativa als joves de setze anys que, per la seva edat, havien de deixar el club.

Donar una resposta a l'increment de l'atur juvenil de les barriades de Palma.

Aprofundir en una oferta educativa que anàs més enllà de l'educació en el temps lliure.

El 3 de març de 1984 Tomeu Suau presentà una triple proposta als vuitanta monitors del club:

1. Crear una *cooperativa juvenil* la finalitat de la qual fos donar treball als joves del barri i d'altres barriades perifèriques.
2. Crear una *granja escola* per a nins de totes les edats com a oferta educativa complementària a l'esplai, orientada a la recuperació de tradicions mallorquines i a l'educació mediambiental.
3. Crear un *pavelló esportiu* per potenciar un marc de prevenció per a joves en risc d'exclusió social.

Nombrosos joves del club d'esplai es van apuntar a dur endavant aquestes empreses d'acord amb les aspiracions i els ideals particulars de cadascun. Tomeu Suau els va demanar una opció de vida, especialment als deu que s'havien ofert per treure endavant la cooperativa juvenil. Vint-i-cinc més

es van oferir per a l'empresa de la granja i un grup reduït va iniciar la gestió d'uns plànols que poguessin servir de base per demanar a l'Ajuntament de Palma el pavelló esportiu.

La història de cada iniciativa està plena de múltiples vivències, amb uns inicis molt durs però d'una gran intensitat, en què la creença dels joves en una utopia era el motor del canvi per crear aquestes empreses.

Ja hem comentat que per al projecte de cooperativa juvenil es formà un grup de deu persones que, amb el compromís «d'opció de vida», el 3 de març de 1984 fundaren la cooperativa Jovent. Una cooperativa que ha tingut dues etapes ben definides: de 1984 a 1989, en què l'activitat fou agrícola, i de 1989 a avui en dia, en què s'ha treballat en el marc de la formació i la inserció per a joves de baix nivell educatiu i també en la dinamització sociocultural del barri de sa Indioteria. Per part seva, la granja escola Jovent va iniciar la seva marxa al mateix temps que la cooperativa. Gràcies al fet que una família del barri va fer una cessió d'una petita casa rural, el mateix any va obrir les seves portes a diferents grups de nins del barri; realitzaven estades en la granja, on aprenien el que és la vida al camp, les tradicions mallorquines, la realització de tallers artesans, etc. Després d'un seguit d'interrupcions, l'experiència de granja en aquesta petita casa va finalitzar, però el 1998 un grup de deu joves (que inicialment havien participat en l'experiència de la granja com a nins) va tornar a reprendre i consolidar l'experiència en unes grans cases (la possessió de Son Moll, al polígon de Son Castelló) que molts veïns de sa Indioteria van ajudar a reformar. Una vegada més es demostrà l'ascendència que tenen les iniciatives Jovent sobre el barri; durant vuit mesos, cada cap de setmana, més de cent persones anaven voluntàriament a ajudar a reformar les cases. Paral·lelament, el grup també s'organitzà com a cooperativa. Una vegada acabades les obres, inicià les activitats amb els usuaris. Anualment la granja escola rep nins i joves de totes les escoles i entitats de Mallorca (nou mil estades en un any), organitza menjades i reunions per als veïns, campaments per als nins del barri, etc. Més endavant parlarem una mica més en profunditat de les dues experiències.

El tercer gran projecte presentat, el pavelló esportiu, no tingué la mateixa sort. Tot i que es realitzaren inicialment uns plànols per a la seva construcció, amb la idea que es pogués ubicar en una zona verda del carrer de Gremi de Tintorers, es trobaren molts problemes de finançament. Després d'un període d'oblit, el club de bàsquet Jovent va prendre el testimoni d'aquesta iniciativa i durant molts d'anys, juntament amb el suport de Tomeu Suau, va insistir a tots els organismes públics en la necessitat de construir el pavelló amb l'aval que li donava el fet de tenir el club de bàsquet femení més important de l'Illa. Sortosament, durant l'any 2005, l'Ajuntament de Palma va acceptar dur a terme l'obra i a hores d'ara ja s'han iniciat les obres de construcció. Sembla que l'any 2007 sa Indioteria ja podrà gaudir de les seves instal·lacions.

5. ALTRES INICIATIVES DE L'ÀMBIT JOVENT

Una altra entitat important impulsada per Tomeu Suau va ser l'edificació d'un centre per a persones majors el 1985, situat en la mateixa cantonada on se situen el club esplai, la parròquia i uns locals de la cooperativa. Inicialment, l'associació de gent gran havia utilitzat l'edifici del club d'esplai Jovent per fer-hi activitats dos cops per setmana, però això era totalment insuficient per la quantitat d'accions que volien fer. Per això, es feren les gestions necessàries per trobar finançament. El local de dues plantes es va poder realitzar amb l'ajuda d'una subvenció sol·licitada al Consell de

Mallorca. Des de llavors, i gràcies a tenir un edifici en condicions, l'associació de gent gran de sa Indioteria disposa actualment d'uns locals per realitzar tallers, gimnàstica de manteniment, concursos, menjars tradicionals, excursions... i pel qual passen anualment entre tres-centes i quatre-centes persones grans.

En els últims anys s'ha creat, a més, una nova entitat que ha ajudat a fer que el moviment de dinamització sociocultural estigui organitzat i coordinat en uns objectius comuns: la Plataforma d'Entitats (1998), que engloba tretze organismes del barri i que es reuneix una vegada al mes i programa diverses activitats conjuntament. Aglutina els col·legis del barri, l'associació de veïns, clubs esportius i totes les entitats de l'àmbit de Jovent.

6. UN SALT QUALITATIU: L'ASSOCIACIÓ JOVENT-SEGLE XXI I EL PROGRAMA BARRI EN ACCIÓ

Si bé les arrels de totes aquestes iniciatives estaven en el mateix punt de partida amb un rerefons ideològic comú, no hi havia una unitat d'actuació en les diferents accions que es feien pel barri. Per aquest motiu, el 1998 es decideix fer una passa més i les entitats de l'àmbit de Jovent (cooperativa Jovent, granja escola Jovent, club d'esplai Jovent, parròquia i l'associació de la gent gran) creen l'associació Jovent-Segle XXI amb l'objectiu d'unir esforços i finalitats, donar una visibilitat política d'unitat i oferir una coherència metodològica en les seves accions. Al principi es treballa de manera informal, reunint-se de tant en tant i planificant algunes activitats conjuntes. La dinàmica del treball estava marcada des d'un principi per sis eixos fonamentals que donaven cos i coherència a les finalitats perseguides:

1. Lluitar junts entre totes les entitats, unir forces perquè el treball fos més eficient i important.
2. Treballar en funció d'estudis i anàlisis seriosos de les necessitats de la joventut, dels infants, dels pares i del barri en general.
3. Traçar tots junts objectius a curt i a llarg termini; així, sortiren els objectius per dur a terme en un any i els objectius per dur a terme en deu anys.
4. La idea fonamental que tots remarcàvem era la de crear poble, sentiments comuns dels nostres drets i els nostres deures.
5. Motivar-nos en la nostra lluita, animar-nos i, sobretot, tenir constància i paciència per treballar amb els objectius de llarg termini.
6. Donar possibilitats d'assolir i fer projectes nous que sortissin amb vista a la joventut i amb vista al barri.

Però arriba un moment que les necessitats de la mateixa idiosincràsia del projecte i les exigències externes de caràcter tècnic i polític fan que sigui imprescindible concretar-ho tot en un projecte.

Va ser el mes de desembre de 1999 quan, en una visita del president del Govern de les Illes Balears, Francesc Antich i Oliver, a la barriada de sa Indioteria, va llançar la possibilitat de poder ajudar tot el moviment social existent a la barriada, fent un conveni marc mitjançant el qual el govern pogués donar suport a tota l'acció social. Així és com es dissenya el programa Barri en Acció (2001), que, tot i que el desenvolupa l'associació Jovent-Segle XXI, implica la participació de la majoria d'entitats del barri i es basa en la integració d'accions d'àmbit comunitari a través de diverses línies

estratègiques. És un projecte que es va presentar al Govern balear i que va ser aprovat com a model de desenvolupament local en un àmbit experimental de barri.

En el marc d'aquest projecte, les cinc entitats de l'associació planifiquen anualment les activitats més importants del barri, avaluen els resultats i, sobretot, sospesen constantment les necessitats i aspiracions dels veïns. El projecte està dissenyat d'acord amb cinc estratègies d'intervenció que pretenen incidir en el teixit social, econòmic i cultural del barri. Cadascuna de les estratègies implica unes accions concretes que es revisen i es renoven cada any. Aquestes estratègies i les activitats que es realitzen són:

1. *Promoció d'unitats mediadores de i per a la comunitat.* Són oficines o locals oberts al públic per atendre qualsevol demanda o necessitat tant individual com pública:
 - Unitat medidora del CSI Jovent (cooperativa Jovent)
 - Oficina del Club d'Esplai Jovent
 - Oficina de la parròquia
 - Centre Cívic sa Midoneria
 - Plataforma d'Entitats del Barri. Una plataforma que està promocionada i coordinada directament per l'associació Jovent-Segle XXI i que es reuneix un o dos cops al mes per consensuar les línies d'actuació en el barri. Formen part d'aquesta plataforma les entitats següents: Associació de Veïns de sa Indioteria, CSI Jovent, Col·legi Públic de sa Indioteria i APA, Club d'Esplai Jovent, granja escola Jovent, parròquia de San Josep del Terme, Associació de la Gent Gran, Club Esportiu la Victòria, Club Ciclista, Col·legi Nostra Senyora de la Consolació i APA, Club de Bàsquet Jovent.
2. *Promoció d'accions de dinamització sociocultural.* Són activitats concretes en benefici de diferents col·lectius del barri (nins, joves, família, gent gran...):
 - Activitats de temps lliure per a infància i joventut
 - Activitats per a la gent gran
 - Promoció de les festes del barri
 - Activitats de promoció del voluntariat
 - Activitats promoció de la família
 - Activitats formatius
 - Activitats mediambientals
3. *Promoció i integració social.* Són activitats adreçades als col·lectius més desfavorits:
 - Activitats d'atenció primària
 - Campanyes solidàries del grup d'acció social
 - Activitats d'atenció a gent gran
 - Activitats de minories ètniques i immigrants
4. *Promoció laboral.* També adreçades a adults en recerca de feina:
 - Activitats d'informació laboral i gestió de demandes
 - Orientació laboral
 - Formació bàsica, català i alfabetització informàtica
 - Inserció laboral
5. *Potenciació de polítiques de desenvolupament local.* Respon aquesta estratègia a la necessitat d'organitzar-se entorn dels recursos que ofereixen els organismes públics i a mantenir-hi un permanent pont de diàleg:

- Elaboració d'informes, memòries i organització de visites de responsables d'institucions públiques
- Gestió de sol·licituds per a millores del barri
- Seguiment dels compromisos institucionals (àrees d'intervenció: habitatge, salut, oci i temps lliure, medi ambient, educació, infància i família).

Finalment, cal destacar que els darrers anys, amb l'ajuda de dos convenis que s'han anat renovant any rere any signats amb el Govern de les Illes Balears i amb l'Ajuntament de Palma, s'ha pogut dur endavant el programa Barri en Acció, i sembla que, gràcies a la implicació i a la voluntat política, podran continuar les accions.



Bartomeu Suau Serra (Palma 14-III-1944). Fill de Bartomeu i Catalina, residí gairebé tota la seva infància a Alcúdia, on els seus pares eren mestres professionals d'escola i on cursà els primers estudis a l'Escola d'Orientació Marítima. L'any 1954 entrà al Seminari Nou de Palma, on va estudiar cinc anys de batxillerat, tres anys de Filosofia i cinc anys de Teologia. Havent complert divuit anys, i encara estudiant al seminari, inicià la seva participació com a monitor a diversos campaments d'estiu i ja mai no ha deixat de fer-ne. Fou ordenat preve-

re el 16 de juny de 1968 i destinat com a vicari a Lloseta, on ja destacà com a organitzador d'activitats infantils i juvenils. L'any 1969 el bisbe Álvarez Lara el nomenà superior del Seminari Nou amb la intenció de donar-li un aire més avançat, d'acord amb els moments històrics que es vivien. Aviat hi destacà com a vertader dinamitzador juvenil tant en l'àmbit dels seminaristes com en el de l'escola de Sant Pere, on introduí nombroses activitats extraescolars i obrí l'escola a les al·lotes (1977), amb la qual cosa el Seminari Nou entrà dins la modernitat. El 1979 és nomenat vicari de la parròquia de Sant Josep del Terme, en el barri de sa Indioteria, on ha desenvolupat la seva tasca des de llavors. La seva presència i sobretot el treball amb nins i joves han suposat una vertadera transformació d'un simple barri perifèric en una comunitat cohesionada i dinamitzada. Entre altres accions, són iniciatives seves la fundació el Club d'Esplai Jovent (1979), del Grup d'acció social de la parròquia (1982), de la Cooperativa Jovent (1984), l'edifici per a la gent gran (1985), el Centre Sociolaboral d'Inserció (1995), la granja escola Jovent (1984 i 1998), la Plataforma d'Entitats del Barri (1998) i l'Associació Jovent Segle XXI (1998), la reforma de l'església (2005) i una segona reforma del Club d'Esplai Jovent (2005). També ha iniciat el 2006 la reforma del centre cívic sa Midoneria, que s'espera que entri en funcionament el 2007. Paral·lelament, l'any 2003 el bisbe el fa responsable de la parròquia des Pont d'Inca, on fundà el Club d'Esplai Utopia-Jovent (2004) i l'any 2005 inicià els tràmits per convertir la possessió de Son Cunill en una casa de colònies. Ha rebut diversos premis importants: premi Ramon Llull a la Iniciativa Cívica atorgat pel Govern de les Illes Balears (març de 2000), premi Carlo Corsini a la Solidaritat del Rotary Club de Mallorca (agost de 2000) i la Creu de Plata de l'Orde Civil de la Solidaritat Social del Ministeri de Treball i Afers Socials (gener de 2003), que li lliurà personalment SM la reina Sofia. Però més que pels seus premis, Bartomeu Suau és valorat tant per les seves obres socials com per l'exemple de força de voluntat i de coherència personal amb el missatge de Jesucrist, per la seva permanent lluita en contra del consumisme i la superficialitat del món capitalista i per l'incansable treball per una societat més justa.

7. ELS ELEMENTS ESSENCIALS DE L'EXPERIÈNCIA

D'aquests anys de lluita i treball, és evident que n'hem de treure algunes conclusions que ens facin identificar quins han estat els trets més significatius i positius de tota aquesta experiència anomenada Jovent. Creiem que la identificació d'aquests elements és indispensable per comprendre la seva influència en el territori i la seva continuïtat en el temps, alhora que són necessaris per valorar-ne la transcendència i transferibilitat més enllà de les fronteres on ha actuat. A risc de quedar-nos curts, des del nostre punt de vista caldria destacar, entre d'altres, cinc elements fonamentals:

«Sa Indioteria, el meu poble, t'estim». *Barri = Poble*

Ja ho hem dit, malgrat el pas del temps, Jovent ha sabut mantenir un seguit d'elements que li han donat continuïtat i coherència, i tal volta per això l'han convertida en un punt de referència per a altres experiències. Un d'aquests elements, tal vegada el principal, ha estat el treball per crear un fort lligam entre les persones d'una barriada perifèrica de Palma i el territori on viuen. Com? Potenciant una idea tan simple com el fet que aquesta comunitat s'identifiqui amb els valors que té un poble, en el sentit tradicional que li solen atorgar les persones que viuen en aquests tipus de comunitats, és a dir, un lloc que permet que l'ésser humà pugui desenvolupar els anhels intrínsecs de la seva condició humana i que a la vegada rebí suport, se senti reforçat i reafirmat, per la comunitat que l'envolta. Des del nostre punt de vista queda prou clar que el binomi *persones-territori* ha marcat el context d'actuació.



Un fet important es va donar quan les entitats del barri volgueren concretar tot el treball desenvolupat en aquesta línia sota un lema que donàs visibilitat a la idea.

El dia 21 d'octubre de 2002 la Plataforma d'Entitats va aprovar «*Sa Indioteria, el meu poble, t'estim*» com l'eslògan que identifica la barriada amb un poble i que actualment ja l'empren totes les associacions a l'hora de fer activitats o fer-ne la difusió. A qualsevol acte que es fa al barri hi ha una pancarta amb l'eslògan, apareix a tots els fulletons de difusió, a les portades de les revistes que s'editen, etc. És, en definitiva, el nexa d'unió de les entitats i les persones que viuen en una comunitat cohesionada. I no dubtam que aquest esperit, fonamental en el decurs de

la història del territori, s'ha donat gràcies al fet que Jovent l'ha impulsat.

Orientació social

No pel fer de ser prou evident hem de deixar de mencionar aquest element. L'orientació del treball de Jovent sempre s'ha donat en funció de les necessitats socials i individuals detectades en el barri, amb la finalitat de millorar permanentment la qualitat de vida de les persones, especialment de les menys afavorides per la societat, bé sigui mitjançant el treball directe i individual de cada una de les entitats o bé en xarxa amb les altres entitats Jovent, donant suport personal, formatiu, tècnic, material... i, sobretot, realitzant activitats conjuntament encara que des de diferents àmbits: assistencial, social, cultural, educatiu...

Constància en el compromís

Jovent és també un gran projecte comunitari sorgit de la societat civil que s'ha mantingut gràcies a elements tan importants com ara el compromís i la constància de moltes persones. Parlam d'un barri que s'ha esforçat per crear un entorn favorable de prevenció i de dinamització sociocultural

generat a partir de la creació d'una entitat (el Club d'Esplai Jovent) que ha anat generant més iniciatives i aquestes, pel mateix efecte multiplicador, en si mateixes n'han anat generant més. Tota aquesta feina és el fruit de molts anys de dedicació i, sobretot, de l'esforç de centenars de persones que en un moment de la seva vida van ser capaces de creure i comprometre's en una utopia tan simple i complicada al mateix temps com és la lluita per crear un món millor, una societat basada en l'estimació a les persones. Sense aquest principi, totes les iniciatives creades en el barri de sa Indioteria no haurien pogut tenir la continuïtat, la constància i la influència que han arribat a generar.

Lideratge fort

Però per ser justos no podem deixar de mencionar també la tasca de Tomeu Suau, vertadera ànima de tot aquest moviment. És molt difícil explicar que ha suposat en Tomeu per als joves i famílies del barri durant aquests vint-i-set anys. El seu missatge permanent de compromís i utopia, la seva extraordinària força de voluntat (els que el coneixem sabem que treballa dotze i catorze hores diàries els 365 dies de l'any), la seva capacitat per proposar projectes i activitats permanentment, etc. no només han possibilitat les iniciatives que hem explicat sinó que els que hem estat al voltant seu, vivint de prop aquesta història, hem crescut tots com a persones, hem format els nostres valors, hem pogut viure el que significa ser joves amb ideals per millorar el món. També amb ell i tot el que va crear, vàrem conèixer els nostres millors amics i, sobretot, molts de nosaltres coneguèrem la nostra parella amb la qual formam avui una família. I no parlem d'una colla de cinc o sis joves, sinó de centenars. Per tant, part d'aquesta història s'ha pogut desenvolupar gràcies a l'extraordinària personalitat d'en Tomeu, un capellà que des d'un primer moment va entendre que si apropava l'església al poble tendria moltes més possibilitats que el poble s'apropàs a l'església, tal i com ha succeït en realitat.

Gestió política independent

Finalment també apuntam que aquesta iniciativa sempre ha anat per davant de les circumstàncies polítiques o econòmiques, de les quals, contínuament, n'ha sabut treure profit, perquè ha sabut centrar-se més en les necessitats de les persones que no en els designis i estratègies electorals, més atenta a trobar els elements de cohesió de les entitats del propi barri que no a les seves diferències i, sobretot, més oberta a la integració que no a la separació d'idees, sentiments, grups de persones, etc.

En qualsevol cas, aquest enfocament és complicat i s'ha hagut de fer amb molt de tacte. Aquí també hi entren en joc les extraordinàries habilitats d'en Tomeu Suau, que ha sabut mantenir fins ara la implicació i voluntat política per renovar cada any les ajudes al programa *Barri en Acció*, aglutinador de totes les iniciatives *Jovent*. Però el futur, tot i ser una iniciativa que ha demostrat any rere any la seva solvència, es veu encara incert. A més a més, sota el marc de la nova llei de subvencions, es veu difícil que es pugui dur a terme una de les reivindicacions històriques de l'Associació Jovent Segle XXI; el fet de poder establir convenis plurianuals que donin estabilitat en aquest programa. La seva estabilitat, al marge de la voluntat política de torn, és una de les obsessions dels responsables de l'entitat, que volen que es valori la seva tasca en un barri amb unes elevades quotes d'autogestió, de cohesió social i de baixa conflictivitat. Quants diners s'hauria de gastar l'Administració pública per poder aconseguir el que actualment té sa Indioteria si ho hagués de fer sense els centenars de voluntaris que actualment cobreixen les necessitats de la comunitat? Què seria de sa Indioteria sense el moviment entorn al nom de Jovent? Pensem en altres barris de la ciutat...

8. PER APROFUNDIR UNA MICA MÉS...

Una vegada exposats el context i l'evolució de l'experiència, amb el seu corresponent rerefons ideològic i, diguem-ne, utòpic, ens proposam definir quin és el dia a dia, com es concreten i es desenvolupen tres de les experiències generades en el marc de Jovent: el club d'esplai Jovent, la cooperativa Jovent i la granja escola Jovent.

8.1. El club d'esplai Jovent

Ja coneixem el naixement i l'evolució del club d'esplai. Quina és, però, la seva metodologia de funcionament, com es concreta la seva missió?

8.1.1. Organització i activitats

El club d'esplai funciona normalment amb un calendari similar als dels cursos escolars, tret del que són campaments d'estiu i d'hivern i les activitats pròpies de les festes (Nadal, Pasqua i festes del barri). A principi de curs és clau l'assemblea de monitors, que sol coincidir sempre amb el primer cap de setmana d'octubre. Aquestes assemblees sempre han estat fites importants perquè es revisa la tasca feta l'any anterior i es planifica el curs que entra; però també suposen *carregar piles*, atès que tota la dinàmica de l'esplai s'atura al llarg de l'estiu; aquest moment s'aprofita per resituar la gent, marcar noves fites i il·lusionar-se amb la utopia. Aquest posicionament dels monitors és una tasca tradicionalment iniciada i coordinada directament per Tomeu Suau, que sol enfocar l'assemblea des de l'autocrítica i el plantejament de les finalitats tenint en compte les necessitats de l'entitat i de la barriada. L'assemblea de monitors també suposa ser conscients del perquè un és monitor i quin són els principis educatius de l'entitat. Són uns dies de convivència entre monitors, de crear un bon ambient i posar les bases amb vista al curs que comença. Una vegada acabada, s'acorda un calendari en el qual els grups elaboraran la programació concreta del curs, que serà supervisada pels coordinadors de l'entitat.

Quant a la pedagogia d'actuació amb els nins i joves, des de fa més de vint anys es funciona per grups d'edat a l'hora de desenvolupar les activitats. A cada grup d'edat hi ha una mitjana de quatre parelles de monitors, al·lot i al·lota, cada una de les quals és responsable de deu a dotze nins i/o joves; entre els monitors del grup trien dos representants, que es reuneixen cada setmana amb tots els representants de cada grup, juntament amb el secretari, el tresorer i els coordinadors generals. En aquestes reunions, que es denominen de *coordinadora*, es marquen les pautes d'actuació del dia a dia, es revisa l'actuació dels grups, es programen les línies directrius de les grans activitats...

Els grups d'edat s'han estructurat en tres seccions: els grups de sis a vuit anys constitueixen la primera secció, els grups de nou a dotze la segona secció i els grups de tretze a setze anys la tercera secció; els grups de quinze i setze anys es denominen respectivament Grup Juvenil I i Grup Juvenil II. Amb aquesta estructura es va pretendre donar una unitat pedagògica al treball que es realitza al club; d'aquesta forma es considera el pas del nin/jove pel club com un procés en el qual a cada moment i cada edat s'assoleixen uns objectius que configuraran el que més tard serà la persona.

A la primera i segona secció aquest procés adquireix la forma metodològica de gran joc. A la primera secció els al·lots són *Exploradors* i realitzen un procés de descobriment de l'entorn, partint

del més immediat, al mateix temps que s'inicia un procés de coneixement del club: cançons, jocs, primeres acampades, primers colònies d'estiu... Els grups prenen el nom i les característiques dels ocells: els més petits són els *Rupits* després vénen els *Falcons* i llavors les *Àguiles*, i els tres grups tenen com a referència el gran explorador, en Max, que cada any els fa una o dues visites i els encomana diferents missions, generalment relacionades amb la cura del medi ambient i el treball per al barri.

A la segona secció els nins i nines s'anomenen *Robinsons*, pel fet que més o menys realitzen el mateix procés que va realitzar Robinson Crusoe quan va naufragar i va haver de sobreviure a la seva illa: descobrir, transmetre, crear i ser pioner. La superació d'aquests esglaons, cada un dels quals coincideix amb un curs, els durà cap a la tercera secció amb la finalitat d'adquirir un compromís de millora permanent i lluita en benefici dels altres. Els campaments d'aquesta secció són progressius tant pel que fa a la preparació amb els nins com en l'execució: campament estàtic, normalment a Lluc (nou anys), campament semimòbil (deu anys), campament mòbil (dotze anys), campament a Menorca (tretze anys), campament de les bales —per la badia d'Alcúdia— (catorze anys).

A la tercera secció es treballen bàsicament dues idees: la superació personal i la necessitat d'adquirir una postura crítica davant la societat que ens envolta i actuar en conseqüència; la forma de treballar aquestes idees és a través d'empreses, grans activitats que suposen un enriquiment de la societat i requereixen la implicació de tot el grup i l'individu en concret. Els objectius que es treballen a la tercera secció són:

1. Desenvolupar i potenciar tots els aspectes que afavoreixen la maduració individual.
2. Transmetre uns valors que proporcionen al jove uns criteris interns d'actuació (solidaritat, respecte, treball en equip...).
3. Potenciar el grup com a element dinamitzador del club.
4. Potenciar el sentiment en el barri de ser un poble.

Existeixen unes línies directrius que ajuden a definir les activitats, però s'adapten a les peculiaritats de cada grup. En aquests sentit, adquireix una especial importància el fet d'establir un vincle identitari que trianguli entre el jove, el club i el barri. Per això se centra la tasca dels joves en el petit grup, el que anomenam treballar per parelles (monitor i monitora amb els seus vuit o deu joves), per poder fomentar el diàleg entre jove i monitor, aprofundint en la relació per establir un vincle afectiu i esdevenir referents del jove en els moments difícils. El monitor o monitora es converteixen en un gran amic del jove.

Tot i que ho hem comentat, cal remarcar la importància dels campaments al llarg del procés, que, d'acord amb cada edat, suposen la culminació del curs. El component d'aventura augmenta a mesura que augmenta l'edat dels nins: primer serà una colònia, després el seu primer campament, la ruta a peu per l'illa, la ruta amb bicicleta per Mallorca, la ruta amb bicicleta per Menorca, el campament de les bales (que consisteix a recórrer la badia d'Alcúdia en bales construïdes pels mateixos joves), el camp de treball i, finalment, la ruta pels Pirineus. És al final de cadascun d'aquests campaments que es treballa i es demana als nins i/o joves un compromís per al curs vinent; aquest compromís adquireix més importància com més gran és el nin i/o joves. El pas d'un grup a un altre, o d'una secció a una altra, es materialitza amb tot un seguit de símbols establerts i que l'al·lot coneix per endavant. Hi ha símbols que es donen simplement pel fet de ser membre del grup o secció, mentre que uns altres s'han de guanyar, suposen una superació personal. També hi ha els campaments d'hivern (que es fan tot coincidint amb la Setmana Santa), i que representen un punt

d'inflexió dins el curs. Ja han passat dos terços del curs, és temps de fer balanç, gaudir del fet de passar dos o tres dies en grup i encoratjar-se per tirar endavant, pendents de les activitats del tercer trimestre i els campaments d'estiu. Amb tot, queda palesa la influència de l'escoltisme a la pedagogia i metodologia del club d'esplai Jovent (importància del compromís, de la simbologia, la identificació amb el teu grup de referència, els valors de la natura i el poble, etc.).

Al marge de les activitats pensades per assolir objectius de grup d'edat, el club realitza tot un seguit d'activitats que són generals a l'entitat, que es fan de manera regular i mobilitzen molta de gent. En general són activitats que ja han esdevingut tradicionals, que van néixer en un moment determinat i de llavors ençà s'han repetit any rere any. Entre les activitats hi ha el fet d'integrar les festes populars dins de la programació normal del club, aprofitar el calendari per interrelacionar l'entitat amb la barriada. Entre les festes podem parlar de les festes de l'aniversari del club, que coincideixen amb el pont de la Immaculada, les festes de Nadal i Sant Antoni, carnaval i, sobretot, les festes de Sant Joan, en què el club organitza bona part de les festes populars.

8.1.2. Fonaments de l'acció en el Club d'Esplai Jovent

Però, quins trets diferencials fan que el Club d'Esplai Jovent hagi superat la dimensió del temps lliure i hagi entrat dins una dimensió social? És innegable, i ja ho hem dit al principi, que des de l'entitat s'ha tingut com a objectiu prioritari la barriada on està situada. És cert que tenir una mitjana anual de 450 nins i nines i més de setanta monitors/res ha suposat una condició bàsica per al compliment d'aquesta dimensió social, però hi ha hagut molt més. Des del nostre punt de vista, les claus que han possibilitat aquesta dimensió social i que el club serveixi de catapulta a altres accions, són:

- Ha estat prioritària la idea de crear consciència de poble, consciència que som una comunitat en la qual cada persona i entitat hi té el seu lloc. En un dels primers tríptics enviats als pares podem llegir: *«Consideramos como objetivo de nuestro Club la formación de la personalidad de todos los niños y las niñas de la barriada que pertenezcan al Club, para llegar a una comunidad en donde las personas se quieran y así construir entre todos una sociedad mejor y más justa».*
- *Treure l'esplai al carrer*, treure el temps lliure al carrer. Encara que el club d'esplai Jovent té uns locals que podem considerar bastant acceptables, sempre ha vist la necessitat de treure la major part de les activitats al carrer. Era, i és, necessari que la barriada vegi el club, el senti, fer-lo incisivament present en el cor del barri. S'ha procurat fer el major nombre d'activitats obertes a tot el públic en general, i als nins i joves en concret. D'aquesta forma el club d'esplai s'ha convertit en el major dinamitzador del barri, en l'organització de les diferents festes que hi ha al llarg de tot l'any, en les diferents manifestacions fossin socials o reivindicatives.
- Participació i implicació dels pares. Sempre s'ha pensat que tenir-los actius en el club és bàsic per a l'educació dels seus fills, i per això s'ha tingut molta de cura en la relació entre pares i monitors. Exemples d'això són la visita mensual als pares per informar-los de l'evolució dels seus fills, o parlar-los de la pròxima activitat o el pròxim campament, convidar-los a reunions, sopars, realitzar activitats conjuntes...; s'ha establert amb els pares un canal de comunicació molt important que ha permès assimilar el club com a entitat educativa en el marc de la barriada.
- El monitor/a del club d'esplai Jovent és un/a jove que parteix d'un compromís voluntari. Aquest compromís suposa perdre un poc de llibertat personal en favor dels altres; no solament la llibertat de temps lliure, sinó triar voluntàriament una manera de viure la vida. Se li demana una implicació que va molt més allà d'unes hores setmanals, és un compromís de lluita per construir un món millor; aquest compromís s'adquireix en l'assemblea de principi de curs i es revisa al

llarg de tot l'any. És un procés de prendre consciència del paper important que tindrà en el procés educatiu del nin-jove; es converteix en el responsable de la vida de dotze nins i nines, i per això es potencia que es formi, llegeixi, es prepari, cerqui nous mètodes...

- Voluntat de respondre a reptes nous i als problemes de la barriada. Així, des de l'entitat, han nascut la cooperativa Jovent, la granja escola Jovent, l'escola de formació Jovent i ha estat facilitador en la creació del Club de la Gent Gran.
- Mantenir relacions amb totes les entitats que formen part del teixit social de la barriada. En l'educació de nins i joves incideixen l'escola, la família i les diverses entitats socials; és per això que sempre s'ha cregut important tenir uns objectius i criteris d'actuació comuns. Cert és que hi ha hagut pitjors i millors moments en la relació entre les diverses entitats, però fruit del treball realitzat va ser la creació de la Plataforma d'Entitats i l'Associació Segle XXI, associació que integra totes les entitats Jovent i la finalitat de la qual és unir esforços i donar una visibilitat política d'unitat i coherència. En la creació d'ambdues entitats hi ha participat de forma activa el club d'esplai Jovent.

És evident que el caràcter social del Club d'Esplai Jovent ha suposat una de les notes diferencials, anant molt més allà de l'educació del temps lliure. Sense oblidar la idea de crear consciència de poble, el seu objectiu segueix sent l'educació de la infància i joventut de sa Indioteria.

8.2. La cooperativa Jovent

La cooperativa Jovent fou la primera entitat jurídica nascuda a partir del Club d'Esplai Jovent, promoguda pel mateix esperit de donar resposta a la realitat social que es vivia en el barri de sa Indioteria. Ja hem comentat abans com fou i com va néixer la idea de fer una cooperativa, però la seva evolució i consolidació tingué els seus alts i baixos, especialment els primers anys.

8.2.1. L'evolució de la cooperativa fins avui

Quan es va plantejar la idea, l'any 1984, com a primera alternativa es va optar per crear una empresa agrícola en uns terrenys cedits pel bisbat de Mallorca, en les cases i la finca de Son Gibert, als afores de Palma. L'experiència pretenia una inserció laboral directe dels joves en atur, alhora que s'apostava per una convivència en grup i una forma «alternativa de vida» dels que formaven part de la cooperativa. Al cap de 4 anys d'intens treball i del pas de diversos joves aturats per l'experiència, es va valorar que en termes empresarials el projecte no era viable. Però durant aquest període s'establiren les bases del que llavors seria un gran projecte educatiu per a joves i es va consolidar un equip de treball que ha continuat unit i fent feina fins al dia d'avui.

Ja que l'equip tenia experiència i vocació docent, a començament de l'any 1988, es va iniciar un projecte alternatiu amb els mateixos principis amb què havia nascut la cooperativa però amb la resolució que devia ser rendible socialment i econòmic. Es van analitzar les possibilitats dels cooperativistes (en aquell moment un grup de 8 persones) i es van visitar algunes iniciatives d'inserció professional de Madrid, Barcelona, Salamanca, Pamplona i País Basc. La principal conclusió d'aquestes visites fou que, per fer viable un projecte d'inserció sociolaboral de joves, era imprescindible desenvolupar primer un projecte de formació adequat a la realitat del mercat laboral. Així és que, aprofitant les infraestructures disponibles, al llarg de 8 mesos els mateixos cooperativistes van reformar les cases i estables de la finca de Son Gibert en un centre de formació. Paral·lelament, la cooperativa va canviar els estatuts i passà a ser «Cooperativa d'Ensenyament». Es va fer un estudi sobre el fracàs

escolar a Mallorca i s'elaborà un projecte educatiu basat en la combinació d'àrees de formació bàsica i tallers tecnològics. També es feren molts contactes institucionals de tal forma que l'octubre de 1989, es pogueren iniciar dos programes d'educació compensatòria per a joves de 14 i 15 anys amb el suport del Ministeri d'Educació i Ciència, Càritas, el Govern balear i l'Ajuntament de Palma.

Més endavant, el 1991, es decidí oferir el projecte a participants de més edat perquè l concert amb el Ministeri d'Educació i Ciència no ofería un marc legal estable. Per tant, s'havia de redreçar el projecte cap a ensenyances no formals, un fet que només permetia començar a treballar amb joves a partir de 16 anys. Després d'intenses peticions de subvencions i contactes polítics, s'iniciaren uns cursos de formació ocupacional que, juntament amb unes naus de construcció nova, foren finançats pel Govern balear. En aquest moment el lloc pren el nom de Centre de Formació Ocupacional Jovent.

A partir d'aquest moment la cooperativa cada any va anar augmentant les seves activitats. Des de llavors, ha ampliat l'oferta de cursos de formació ocupacional en les branques de mecànica de l'automoció, carrosseria/pintura, forja/ferreria, serveis tècnics (llanterneria, electricitat, pneumàtica, automatismes...), ajudant de cuina, confecció tèxtil/tapisseria, auxiliar d'estilisme (perruqueria i estètica) i manteniment i reparació d'embarcacions. Paral·lelament, s'oferien cursos i sessions de graduat escolar, suport a la formació bàsica i orientació laboral. El 1992, es posà en marxa un punt d'informació juvenil i un servei d'atenció a les demandes familiars, derivació de casos a Serveis Socials i a altres institucions, etc.

En el curs 1993/94 i sempre amb l'esperit de constant recerca i innovació que ha caracteritzat l'equip, es va iniciar una revisió metodològica en tots els programes formatius del centre. Amb tres anys d'experiència en el camp de la formació es va constatar la necessitat de reconvertir les bases pedagògiques i adaptar-les al perfil de beneficiari que acudia al centre. En aquest sentit, se cercaven fórmules en què no fos l'alumne el que s'hagués d'adaptar a la institució, sinó que era la institució que havia de cercar solucions per a cada cas.

El punt de partida d'aquesta renovació va ser un curs organitzat durant l'estiu de 1993 per l'AFPA de Carcassona (França) i finançat pel Govern balear en el marc del projecte Horizon del Fons Social Europeu. El curs va ajudar a fer una transferència de coneixements i metodologies que conduïren a elaborar un projecte sociolaboral per a joves amb baix nivell educatiu. Un projecte que incloïa itineraris d'inserció amb orientació sociolaboral, coordinació amb el món empresarial, renovació pedagògica constant amb metodologies innovadores (individualització de l'aprenentatge, l'autonomia com a base reguladora de la relació educativa, diversificació de materials didàctics d'autoformació, implicació educativa, socialització i personalització de la formació...), formacions transversals, estratègies d'inserció, etc. En la mateixa línia de millorar qualitativament els programes, l'any 1995 la cooperativa Jovent va contactar el pedagog Raymond Fontvielle, cofundador de la pedagogia institucional, que es va traslladar des de França per transferir, en un seminari específic per als professionals de Jovent, tota la seva experiència sobre l'autogestió de l'aprenentatge. Una experiència que fou summament important per gestionar el conflicte en els tallers.

Igualment en aquest període s'obren noves col·laboracions de la cooperativa amb diferents xarxes (REPRIS i, posteriorment, Red Coraje) i també s'obre un conveni de col·laboració amb l'Ajuntament de Palma que, fins a la data, s'ha anat renovant pràcticament cada any.

El 1994, la cooperativa Jovent decideix obrir nous camps d'intervenció iniciant una sèrie de programes adreçats a adults. Va ser per això que aprofità l'oferta de venda d'un edifici de dues plantes en el barri de sa Indioteria, en la mateixa illeta de cases del Club d'Esplai Jovent i de la Parròquia. Durant l'any 1995, es reuní un nombrós grup de voluntaris del barri que ajudaren a fer una sèrie de reformes a l'edifici per tal de fer-hi diversos espais per a la inserció sociolaboral i la dinamització del barri. El 3 de març de 1995 s'inaugurà el Centre Sociolaboral d'Inserció Jovent (C.S.I) amb la vocació de treballar l'exclusió social de persones adultes i de servir de punt d'unió de tot un moviment de dinamització sociocultural i de plataforma d'entitats del barri.

El projecte dissenyat a Carcassona el 1993 no es va poder dur a terme plenament fins que la Cooperativa pogué incloure el seu projecte ideal d'orientació, formació i d'inserció en el marc dels programes finançats pel Fons Social Europeu. Suposà una fita important donat el gran marge de flexibilitat, innovació i experimentació pedagògica que permetien aquests programes. Així fou com a partir del quart trimestre de 1995 i fins a desembre de 1999 es desenvolupen els projectes *Jovent 2000* (1995-1997) i *Mil·lenni* (1998-1999) en el marc de la Iniciativa Comunitària Youthstart (F.S.E) i el projecte *Demos* (1995-1997) en el marc de la Iniciativa Comunitària Horizon (F.S.E). Les tres accions implementaren els anomenats Itineraris d'Inserció Sociolaboral i oferiren l'oportunitat de desenvolupar plenament aquell projecte dissenyat a Carcassona el 1993, duent a terme diferents accions, mètodes i programes innovadors de lluita contra l'exclusió social de joves amb baix nivell educatiu i de diversos col·lectius d'adults. Els tres projectes tingueren un èxit rotund en tots els àmbits; elevat número de beneficiaris atesos -amb llargues llistes d'espera per poder entrar-hi-, qualitat dels programes implementats, adaptabilitat a les necessitats de cada persona, elevats nivells d'inserció laboral (el 80% en el cas del projectes de joves), etc. Val a dir, a més a més, que en aquestes bones pràctiques que nodriren la metodologia basada en itineraris flexibles hi tingueren una important aportació de coneixements i pràctica molts projectes d'altres països d'Europa (França, Regne Unit, Bèlgica, Alemanya, Itàlia i Grècia) que enquiren de manera molt significativa tota l'experiència.

El març de 2000, la Conselleria de Treball i Formació del Govern balear valorà les experiències Youthstart i Horizon del Fons Social Europeu i aprovà la seva continuïtat en el marc dels plans de formació del pla Enllaç. Una continuïtat que fins al moment s'ha anat renovant cada any. Alhora però, Jovent posà en marxa una sèrie de mesures addicionals i reformes -fruit de les experiències europees i de l'anàlisi constant dels seus equips- que de nou suposaren més millores en els projectes de joves, d'adults i de dinamització sociocultural de barri. En aquest sentit, hi ha un conveni amb la Direcció General de Joventut de la Conselleria de Presidència i Esports per tal d'apropar el món de la informació als joves amb dificultats socials amb la promoció d'unitats informatives d'integració social.

A part del Govern Balear, volem fer especial menció d'altres entitats de pes que avui en dia contribueixen en aquestes millores i aporten un finançament addicional als programes; parlem del Conveni signat amb l'Ajuntament de Palma (ja hem comentat que avui aquest Conveni s'ha ampliat i es fa amb el conjunt de les entitats que formen l'Associació Jovent Segle XXI), els projectes Solidaris de la Fundació Sa Nostra i l'ajut del Ministeri de Treball i Afers Socials. En conjunt, tots aquests organismes aporten una gran qualitat i possibilitats de diversificació als programes (accions

de caràcter social, diversificacions curriculars, escola de pares, activitats extraescolars, teràpies per a joves i pares, reforç a la formació bàsica i alfabetització, elaboració de material didàctic...). Puntualment també hi ha altres entitats (La Caixa, la Direcció General de Joventut del Govern balear, etc.) que aporten algun finançament

Per altra banda, un Acord marc de col·laboració amb la Universitat de les Illes Balears (2002), que té el seu origen en un conveni signat amb la Fundació Universitat Empresa, el 1998, que actualment treballa en tres línies bàsiques: l'avaluació i recerca en el camp dels joves amb baix nivell educatiu (amb el departament de Ciències de l'Educació), les pràctiques d'estudiants de la UIB (amb el mateix departament i amb el departament de Psicologia) i la promoció de jornades, estudis, publicacions... Totes aquestes accions signifiquen una aposta de l'entitat per l'avaluació externa com a eina per a la millora contínua, per l'apropament entre el món universitari i la realitat, per una recerca que contribueixi en la reflexió, millora i difusió de bones pràctiques en el camp de l'educació social... En definitiva l'establiment i consolidació d'un marc relacional amb una interrelació que proporciona un veritable intercanvi de «saber fer».

Amb la consolidació dels programes d'orientació, de formació ocupacional i d'inserció laboral per a joves i adults es troba, actualment, duent a terme més de 20 accions diferents per a joves i altres tantes per a adults. Per Jovent passen anualment aproximadament 250 joves i 350 adults cercant qualche tipus de solució que els pugui orientar, formar o cercar un treball. En aquest sentit, els equips de Jovent, formats actualment per 33 professionals, es troben obligats a una recerca permanent de solucions i mètodes per afrontar les problemàtiques, amb una formació contínua del mateixos formadors potenciada per la mateixa entitat, amb una avaluació i supervisió constant de tots els processos individuals i, en definitiva, mirant de cercar els millors recursos perquè els seus beneficiaris se sentin compresos i valorats.

8.2.2. La missió i accions principals de la Cooperativa

Què és, doncs, la Societat Cooperativa Jovent avui? Després d'anys d'evolució en funció de les necessitats que s'anaven veient però també, i això sí que és un signe definitori d'aquesta entitat, en funció de la voluntat permanent d'assumir nous reptes, la resposta la trobam en el nou pla Estratègic de l'any 2003 quan defineix quina és la missió actual de l'entitat: *«La Societat Cooperativa Jovent és una alternativa de compromís social que treballa per atendre les diferents necessitats dels joves en situació de desavantatge social i per desenvolupar projectes de caràcter comunitari, oferint una organització que s'adapta a les necessitats de les persones, per així promoure la igualtat d'oportunitats, la millora de la qualitat de vida i la integració social i laboral»*. Una definició necessàriament llarga per poder abastar tots els camps en què es vol incidir.

Si fem un anàlisi d'aquesta missió de l'entitat i del tot, hi esbrinam les parts, aviat en podrem extreure que les dues grans accions que duu a terme actualment la cooperativa són un reflex dels principis que persegueix l'organització. Per una banda el projecte *Itinerari Integral d'Inserció Sociolaboral* per a joves de baix nivell educatiu que es du a terme en el centre del barri Son Gibert i per altra banda el projecte *Barri en Acció* que es fa a sa Indioteria i que inclou les accions per a adults i les d'àmbit sociocomunitari amb la resta d'entitats de l'Associació Jovent Segle XXI. Com que d'aquest darrer projecte ja n'hem parlat al principi de l'article, farem ara dos cèntims del que és i suposa el treball amb els joves.

Amb els joves, l'itinerari que es desenvolupa parteix de la idea d'integrar en un mateix entorn i espai físic totes les accions necessàries per a l'èxit dels objectius de l'usuari o usuària, amb una metodologia coherent en les diferents fases (orientació, formació, inserció) i amb uns professionals coordinats de manera permanent que donen coherència en l'actuació amb la persona independentment de la fase on estigui o el servei que utilitzi. L'itinerari que planteja fonamenta la seva intervenció no només de la seva adaptabilitat per adequar-se a les necessitats del jove sinó des de l'exigència d'un enfocament multidimensional o ecològic en els itineraris de formació-inserció. És a dir, des de totes les variables o espais on es resol el complex procés de la configuració de cada individu. Té vocació d'adaptar-se a la persona per així poder oferir-li els recursos suficients que puguin resoldre els múltiples problemes amb què arriba, crear-li un entorn on se senti a gust i protegit, que doni resposta a la seva vertadera vivència, que percebi una coherència de principi a fi en la seva estada en el projecte. Pensem que la persona, en els seus distints comportaments, actituds, maneres de ser o estar en el món, només s'entén des del mitjà físic i el context sociocultural on viu, i a partir de com sent, assumeix i expressa aquest mitjà. Per tant, l'itinerari es converteix en el punt d'inflexió en el seu procés de transició a la vida adulta. La idea suposa insistir menys en els aspectes quantitius i «d'eficàcia» de l'orientació i més en l'anàlisi interna dels processos de diagnòstic de situacions personals, de planificació i concreció de futures formacions, d'enfocament integral de tot aquest procés de transició.

Quan el beneficiari arriba al projecte Jovent el missatge és doble: primerament que ell o ella és el protagonista de la seva acció, actor i autor del seu procés i, per tant, serà l'usuari o usuària qui estableixi *el guió* del seu projecte personal. En segon terme, que s'estarà al seu costat en tot moment, es faran els esforços necessaris per permetre l'èxit de la seva empresa. Això suposa que l'enfocament serà a tots els àmbits de la seva vida: el formatiu, el laboral, l'afectiu, el familiar, el social... perquè es parteix de la base, ja ho hem dit, que la persona és *un tot* interrelacionat que s'ha de servir del projecte per equilibrar el seu present i cohesionar els trets que definiran el seu futur.

Aquesta metodologia, aquest enfocament, ha fet que l'itinerari tingui uns percentatges de final de processos realment elevats que el diferencien qualitativament i quantitativa d'altres itineraris amb plantejaments més tradicionals. Per aquest motiu, la Cooperativa Jovent s'ha convertit avui en dia en un punt de referència per a totes les entitats que treballen en el marc de l'exclusió social donada la idoneïtat dels recursos de què disposa en molts d'àmbits i ofereix la seva experiència i formació a molts professionals, tècnics, polítics, estudiants, etc. que anualment passen pels seus dos centres per conèixer les seves activitats i metodologies, per treure noves idees, per formar-se i aprendre reptes nous.... A més a més, diversos treballs d'avaluació conjunta amb la Universitat de les Illes Balears, participació en publicacions sobre joventut i inserció laboral, seminaris i exposicions permanents, col·laboració en grups de recerca i innovació metodològica, participació en l'elaboració de diversos estudis, promoció de xarxes d'entitats sense ànim de lucre, suport a altres experiències que tot just ara comencen el seu treball a dins el camp de l'exclusió social... converteixen la Cooperativa Jovent en un dels referents més importants de la inserció sociolaboral tant a les Illes Balears com arreu de tot l'Estat espanyol.

8.3. La granja escola Jovent

8.3.1. Objectius i metodologia

El projecte de la granja escola Jovent fou pioner en el marc de les Illes, ja que plantejava l'educació mediambiental com una vertadera prioritat dels programes educatius i no sols com a activat de temps lliure o extraescolar.

Inicialment, els impulsors, en la primera etapa de la granja —vegeu el punt 3—, volien donar a conèixer als nins i nines del barri de sa Indioteria les tradicions de la Mallorca rural, de tal manera que arribassin a estimar i respectar la terra on vivien, el seu entorn, i desenvolupassin una consciència ecològica que consideràs la natura com a part integrant de la vida.

Però ben aviat, veient la dimensió, l'abast i la importància que adquirien les seves activitats, els membres de la granja que repregueren l'experiència en la seva segona etapa s'adonaren que l'experiència es podia adreçar a l'àmbit de tot Mallorca i podia convertir-se en un referent de l'educació mediambiental de tota l'illa. Per aquest motiu ampliaren i diversificaren objectius fins a arribar al que són avui, és a dir:

1. Apropar els nins i joves a un medi autènticament natural que els permetrà descobrir els valors d'un estil de vida que no han conegut i desenvolupar actituds positives vers l'ambient.
2. Potenciar el coneixement i l'interès pels diferents aspectes tradicionals de la nostra cultura.
3. Oferir un programa educatiu amb activitats adaptades a nins i joves amb necessitats educatives especials.
4. Col·laborar amb les escoles en la seva missió educativa, amb l'aportació del medi rural i natural com a complement útil per a la comprensió i experimentació d'una part important de la nostra tradició i història.
5. Participar en la tasca socioeducativa de la barriada estant a la disposició de les entitats i formant part de l'associació de Jovent Segle XXI

Amb aquests objectius, actualment l'equip de la granja escola Jovent té un seguit d'estratègies ben definides per treballar continguts i valors amb els nins que hi arriben per gaudir de la seva experiència.

Per programar les activitats que es duen a terme amb les escoles, clubs d'esplai i altres entitats que s'adrecen a la Granja s'han partit d'uns continguts que es treballen al currículum escolar. Així, la visita a la granja pot ajudar els professors i educadors, en general, a treballar aquests continguts. S'ha establert un programa formatiu adaptat a cada cicle formatiu des d'educació infantil fins a educació secundària. Es parteix d'àmbits d'experiència, a educació infantil, per fer referència a les activitats que els nins i nines faran a la Granja; es tracta, així, d'un aprenentatge fonamentat en allò que l'infant fa o experimenta... fins a arribar al desenvolupament de la consciència ecològica que es planteja a l'educació secundària. No només interessa treballar uns continguts curriculars, sinó també fer incidència en les actituds vers el medi ambient.

El programa d'activitats es fonamenta en l'observació de fenòmens visibles i reals, per tant, observar, tocar, experimentar i viure són tasques bàsiques en el desenvolupament de l'activitat. Per arribar a conèixer i a comprendre els diferents aspectes de la granja, els nins i joves primer han d'observar i, a partir d'aquesta observació, van adquirint i integrant els nous continguts.

Durant la realització de les activitats s'utilitza una metodologia basada en el descobriment i en la investigació a través de la utilització d'un material no estructurat, per tal que els usuaris vagin descobrint mitjançant diferents processos el significat de la tasca. A partir d'observacions i d'experiències que fan els mateixos infants i joves en contacte amb la realitat, es fan propostes per aprofundir en el coneixement d'un aspecte concret de la possessió i treure'n un seguit de conclusions.

Els infants i joves poden viure en un ambient totalment natural i ser els vertaders protagonistes: poden experimentar, observar, descobrir sensacions noves, comprendre els processos naturals. Comproven la satisfacció que suposa veure el creixement d'una planta, tenir cura d'un animal, donar-li menjar, recollir un fruit del seu arbre, observar la gran varietat d'insectes que hi ha, sentir el renou dels ocells, veure com es netegen els animals a si mateixos, com es comuniquen entre ells, etc. Són experiències positives i gratificants que tots els nins i joves haurien de tenir dret a viure i experimentar. Hi ha múltiples experiències que avalen el fet que després d'un contacte amb la terra, amb els animals i les plantes, els infants i joves aconsegueixen un esperit molt més científic, més rigorós i més observador, que poden generalitzar a la seva vida en general.

8.3.2. Activitats que s'ofereixen a la granja escola

La convivència a la granja és clau per motivar, sensibilitzar i interessar el nin i jove al descobriment i respecte vers el seu entorn més pròxim o llunyà. No es pretén que l'estada a la granja sigui una visita aïllada d'un dia o dos i ja està, sinó que volem que sigui una experiència personalment molt més profitosa. És per això que s'ha creat un programa d'activitats flexible perquè es puguin adaptar a les necessitats i característiques de cada grup. També les activitats s'adapten a l'edat, l'època de l'any i també a la demanda dels formadors perquè puguin aprofitar la visita a la granja escola dins el seu programa formatiu. Podem classificar l'oferta educativa en dos grans blocs d'activitats:

a. Activitats durant el curs escolar

S'ofereixen tres tipus d'estades: un matí, un dia i dos dies, per poder donar resposta a les necessitats evolutives dels grups d'escolars.

- **L'estada d'un matí** va especialment dirigida a infants de primer cicle d'educació infantil perquè puguin tenir contacte amb els animals; per a molts d'ells és la primera vegada que surten d'excursió amb l'escoleta.
- **L'estada d'un dia** s'ofereix a alumnes a partir de segon cicle d'educació infantil fins a primer cicle d'educació secundària.
- **L'estada de dos dies** també va dirigida a infants a partir de segon cicle d'educació infantil, però també ha tingut demanda de grups de primer cicle. Es tracta d'una activitat amb uns objectius i una dinàmica molt diferents a les altres, ja que es combinen activitats de granja, amb estada de colònies, amb tot el que suposa quedar a dormir fora de casa amb els companys de classe.

En cada una d'aquestes estades els infants poden fer els quatre centres d'interès de la granja:

- *Anam a l'hort*: els nins i nines realitzen diferents tasques, com ara realitzar planters de llavors, recollir hortalisses, manteniment de l'hivernacle, entrecarar les plantes, coneixement de les plantes (autòctones, aromàtiques, etc.).
- *Coneixem els animals de granja*: preparar el menjar per a l'aviram, omplir les menjadores de palla, netejar els estables, galliners, etc., recollir ous del galliner, raspallar els cavalls, coneixement i diferenciació dels animals, etc.

- *Tasques de possessió*: l'activitat consisteix a fer una volta per la possessió amb el carro; així, els participants coneixen les diferents parts de la finca de Son Moll i les característiques del seu entorn (quins canvis ha experimentat, com era abans i com és actualment). Utilitzant com a metodologia un joc de possessió adaptat als diferents nivells educatius, els nins/es podran descobrir els noms dels diferents llocs de la possessió (pallissa, portassa, carrera, pati d'estiu, estables, bugaderia...) i quina era la seva utilitat, les tasques dels missatges i dels jornalers de la possessió, les característiques i la utilització del carro, treure a pasturar les ovelles i les cabres...
- *Taller típics de cuina al forn de llenya*: consisteix a realitzar, segons l'edat del nin/a, tallers típics que es feien antigament durant l'estiu: coques de trempó, coques de pebres torrats, enfilalls de tomàtigs, confitures de pruna i de cabell d'àngel, empotat de tomàtigs, galetes d'oli, pa, coques d'albercoc... Es fan al forn de llenya de la possessió; d'aquesta manera els nins/es en poden observar el funcionament: com s'encén, quant de temps hem d'esperar per poder posar-hi a coure els aliments, quines parts té, les diferents eines que utilitzam...

Els quatre centres d'interès es programen segons el tipus d'estada i s'adapten, com hem comentat abans, a les necessitats evolutives dels infants i a la demanda dels professors per tal que aprofitin l'experiència viscuda i la puguin integrar dins la programació anual.

b. Activitats durant l'estiu

El primer estiu de 1998 a la granja s'organitzaren campaments d'estiu d'una setmana. L'estiu de 1999, arran de la demanda de moltes famílies, es va oferir un projecte diferent: escola d'estiu per a infants de tres a dotze anys de dilluns a divendres de 8.00 h a 17.00 h. Aquest projecte va tenir molta demanda a causa de la necessitat existent de les famílies durant els mesos de vacances escolars.

Aquest projecte de l'escola d'estiu ha anat canviant amb els anys. El primer estiu s'oferiren seixanta places, que quedaren cobertes. Però llavors anà augmentant l'oferta de places a partir d'una avaluació de les necessitats existents (demanda real que es reflecteix en els infants que queden en llista d'espera), els resultats o grau de satisfacció dels usuaris (pares i fills) i el procés de desenvolupament de les activitats, fins a arribar al que s'ofereix actualment: 140 places. Aquest augment de places ha estat possible creant nous espais per tal de no perdre qualitat en les activitats.

Les activitats es realitzen en petits grups. La ratio és de deu nins/es per monitor/a. Es creen grups d'activitats formats per vint nins i nines amb dos o tres monitors/es (per als grups més petits i els grups on hi hagi nins i nines amb necessitats educatives especials). El grup o grups de nins/es de tres i quatre fan un horari diferent dels altres, adaptat a la seva etapa evolutiva. Tenen un espai per a ells, a part dels altres, és la seva sala, on dinen i fan els tallers de l'horabaixa. Cada grupet de nins té un color i el nom d'un animal de granja per identificar-se

Els nins/es, durant la seva estada a la granja, sempre formen part del mateix grup de color. Cada grupet són durant tot el dia missatges dels diferents centres d'interès: tasques de possessió, tallers típics, animals i hort. Al dia següent canvien d'activitat.

Després de berenar, quan fa més calor, cada grup fa jocs, cançons i polseres a la gespa, reforç escolar (els grups que tenen segon torn de piscina). Aquestes activitats són més d'esplai i s'adapten a les característiques del grup. Anam a la piscina en tres torns: de 11.45 h a 12.30 h (el grup dels petits); de 12.15 h a 13.00 h (primer torn) i de 13.00h a 13.45 h (segon torn). Els grups van canviant de torn de piscina cada dia.

8.3.3. La coordinació amb el programa Barri en Acció

Finalment, hem de comentar que la granja escola Jovent, com a entitat nascuda i integrada a la barriada de sa Indioteria, es coordina amb tota la tasca socioeducativa que es desenvolupa a la barriada. Així, al llarg de l'any, es realitzen un seguit d'activitats en les quals participen membres de les diferents entitats de sa Indioteria: trobades de cap de setmana per a grups, activitats de dissabte per a grups d'infants del club d'esplai, reunions i formació dels monitors del club d'esplai Jovent, betlem vivent i altres activitats en coordinació amb la parròquia, caps de setmana familiars, diades amb el grup de la gent gran, camps de treball, etc. Es tracta simplement d'estar al servei de la societat que l'ha vist créixer i no oblidar-ne les arrels, recordar sempre d'on som.

IV. RECERCA I INNOVACIÓ PEDAGÒGICA A LES ILLES BALEARS



Bibliografia de l'educació a les Illes Balears (2000-2006)

*Bernat SUREDA GARCIA i Xavier MOTILLA SALAS
Grup d'Estudis d'Història de l'Educació
Universitat de les Illes Balears*

RESUM

L'exercici de les competències educatives per part de la CAIB ha comportat un increment notable de la producció bibliogràfica relacionada amb l'educació en els darrers anys. En aquesta bibliografia es pretén aplegar aquelles publicacions, llibres o CD-ROM, que atenen els aspectes més generals del sistema educatiu de les Illes Balears, inclosos tots els seus nivells escolars i els relacionats amb l'educació social o no reglada. S'hi inclouen obres que recullen investigacions històriques, sociològiques, didàctiques i recopilacions de la normativa legal sobre l'educació a les Illes publicades des de 2000 fins a l'actualitat.

RESUMEN

El ejercicio de las competencias educativas por parte de la CAIB ha supuesto un incremento notable de la producción bibliográfica relacionada con la educación en los últimos años. En esta bibliografía se pretende relacionar las publicaciones, libros o CD-ROM, que atienden a los aspectos más generales del sistema educativo de las Islas Baleares, incluidos todos sus niveles escolares y los relacionados con la educación social o no reglada. Se incluyen obras que recogen investigaciones históricas, sociológicas, didácticas y recopilaciones de la normativa legal sobre la educación en las Islas publicadas desde el 2000 hasta la actualidad.

INTRODUCCIÓ

L'exercici de les competències educatives per part de la comunitat autònoma de les Illes Balears ha provocat un increment de la producció bibliogràfica relacionada amb l'educació. La producció educativa de les institucions autonòmiques i en especial les publicades per la Conselleria d'Educació i Cultura, o amb el seu suport, s'han incrementat de manera molt notable. També col·laboren a incrementar aquesta producció els consells insulars, els ajuntaments i la Universitat. Aquesta bibliografia aplega aquelles publicacions en llibres o CD que atenen als aspectes més generals del sistema educatiu inclosos tots els nivells escolars i els relacionats amb l'educació social o no reglada. Inclou també les obres que recullen investigacions històriques, sociològiques o didàctiques sobre l'educació publicades en el període indicat*. S'han exclòs, en general, nombroses publicacions que consisteixen en materials didàctics per a les distintes matèries, nivells o cicles. Pel que fa a les publicacions que reproduïxen la normativa legal, tan sols s'han inclòs les recopilacions. Han quedat, per tant fora de la bibliografia que presentem, les publicacions que recullen els currículums oficials de les distintes matèries i nivells que aquells que hi estiguin interessats podran trobar fàcilment a les bases de dades bibliogràfiques. No s'han inclòs, tampoc, les publicacions que recullen memòries anuals de centres escolars o guies i fulletons informatius de centres escolars o de la Universitat així com, en general, les relatives a programes anuals de departaments de l'administració educativa. Malgrat la millora que per localitzar els documents impresos suposa l'ús de les bases de dades per Internet, la documentació publicada per les institucions públiques o institucions particulars encara és de localització difícil, especialment aquella que té una difusió escassa o no es diposita convenientment en les biblioteques i els centres de documentació. Els autors volem demanar disculpes si alguna publicació que compleix amb els criteris d'inclusió d'aquesta bibliografia se'ns pot haver passat per alt.

* La bibliografia està tancada a 31 de maig de 2006

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

ABRINES LLABRÉS, Bartomeu [et. al.]: *Currículum integrat de llengua catalana i literatura i llengua castellana i literatura a l'Educació Primària. Proposta de 2n nivell de concreció*. Palma: Conselleria d'Educació i Cultura, 2003.

ADAME OBRADOR, Maria Teresa; MUNTANER GUASP, Joan J.; RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, Rosa Isabel: *Pràctica I i II de la llicenciatura de Psicopedagogia. Bienni 2000-2002*. Palma: Universitat de les Illes Balears: Servei de Publicacions, 2000.

AJUNTAMENT DE CIUTADELLA DE MENORCA: *Ciutadella, ciutat educadora: l'espai extraescolar i el temps lliure*. Ciutadella de Menorca: Ajuntament: Àrea d'educació (Ciutadella: Son Acacias), 2000.

AJUNTAMENT DE CIUTADELLA DE MENORCA: *Educació i solidaritat; transició escola-treball; educació i família*. Ciutadella de Menorca: Ajuntament, (Ferreries: Rotger), [Ciutat i educació. Aportacions; 3], 2002.

AJUNTAMENT DE CIUTADELLA DE MENORCA: *Els 12 primers anys de la vida*. Ciutadella de Menorca: Ajuntament, Àrea d'educació, (Ferreries: Rotger), [Ciutat i Educació. Documents; 8], 2004.

AJUNTAMENT DE CIUTADELLA DE MENORCA: *La ciutat dels infants; activitats extraescolars; educació i sostenibilitat*. Ciutadella (Menorca): Ajuntament, [Ciutat i educació. Aportacions; 1], 2000.

AJUNTAMENT DE MANACOR: *Oferta educativa per a escolars: curs 2004-2005*. Manacor: Ajuntament de Manacor: Departament de Cultura, 2004.

AJUNTAMENT DE MANACOR: *Oferta educativa per a escolars: curs 2003-2004*. Manacor: Ajuntament de Manacor: Departament de Cultura, 2003.

AJUNTAMENT DE MANACOR: *Oferta educativa per a escolars: curs 2005-2006*. Manacor: Ajuntament de Manacor: Departament de Cultura, 2005.

AJUNTAMENT DE MAÓ: *Guia de recursos educatius 2000-2001*. Maó: Ajuntament, 2000.

ALZINA SEGUÍ, Pere: *Treballar amb la diversitat: nous enfocaments curriculars i metodològics*. Alaior: Ajuntament d'Alaior: Institut Menorquí d'Estudis: Universitat de les Illes Balears, 2001.

ALZINA SEGUÍ, Pere: *Unitat didàctica sobre la declaració universal de drets lingüístics*. Menorca: Conselleria d'Educació: Cultura i Esports, (Maó: Editorial Menorca), 2002.

ALZINA SEGUÍ, Pere; CARRERAS JAUME, Francesc: *El Casino 17 de gener: una part de la nostra història*. Ciutadella (Menorca): Casino 17 de Gener, (Ciutadella: Eliteprint), 2002.

ALZINA SEGUÍ, Pere; MANTECÓN, Matilde: *Joan Comas Camps, de pedagog a antropòleg: la lluita per la tolerància i la solidaritat. Entrevista a Joan Comas Camps*. Menorca: Institut Menorquí d'Estudis: Consell Insular de Menorca: Conselleria de Cultura, Educació i Esports, 2001.

AMENGUAL LLADÓ, Joana Maria, [et. al.]: *Currículum integrat de llengua catalana i literatura i llengua castellana a l'educació secundària obligatòria proposta de 2n. Nivell de concreció*. Palma: Conselleria d'Educació i Cultura, 2002.

AMENGUAL PIZARRO, Maria Antònia: *Manual de pràctiques dels estudis de mestre: curs 2000-2001, especialitat de llengua estrangera*. Palma: Universitat de les Illes Balears: Servei de Publicacions, 2000.

ARDANAZ, Enara [et. al.]: *L'adolescència, un problema... o no?* Alaior: S'Ull de Sol, [Llum nova; 3], 2000.

ARNÁIZ SANCHO, Vicenç: *Jugant, jugant... Selecció d'articles publicats al diari Menorca entre abril de 1986 i abril de 2004*. Menorca: Consell Insular: Departament de Cultura i Educació, (Ciutadella: Retxa Plus), 2004.

ARROM COLL, Sebastià: *Sant Josep Obrer (1951-1997). 46 anys d'il·lusions i de treballs*. Palma:

Fundació Col·legi Sant Josep Obrer-Corpus Christi, 2004.

ARTIGAS, Joan, (coord.): *Vincles 1999-2000, seminaris: els educadors i l'ús dels equipaments i recursos didàctics ambientals. L'educació en valors. El consum*. Palma: Caixa de Balears Sa Nostra, 2000.

ASOCIACIÓN DE INSPECTORES DE EDUCACIÓN: *La inspecció educativa en un context de canvi*. Palma: Conselleria d'Educació i Cultura, 2005.

AVELLANEDA, Joan (coord.): *Educació ambiental. Nous Horitzons: conferències*. Palma: Caixa de Balears Sa Nostra, 2000.

BALLESTER PONS, Pere: *Lletres a una mare maonesa*. [Estudi introductor i a càrrec de Xavier Motilla Salas i Bernat Sureda Garcia; edició a càrrec d'Emília Suárez Faner]. Menorca: Institut Menorquí d'Estudis (Ciutadella: Eliteprint), 2005.

BASSA I MARTÍN, Ramon; FERRAGUT CARREÑO, Maria Antònia (coord.): *Lectura i escola. Els llibres escolars de lectura dels nostres padrins. Una mostra antològica, 1900-1950*. Palma: Institut d'Estudis Balears, 2005.

BASSA, Ramón: *Manual de pràctiques dels estudis de mestre: curs 2000-2001, especialitat d'educació primària*. Palma: Universitat de les Illes Balears: Servei de Publicacions, 2000.

BASSA, Ramón: *Manual de pràctiques dels estudis de mestre: 2001-2002, especialitat educació primària*. Palma: Universitat de les Illes Balears: Servei de Publicacions, 2002.

BASSA, Ramón: *Manual de pràctiques dels estudis de mestre: curs 2002-2003, especialitat d'educació primària*. Palma: Universitat de les Illes Balears: Servei de Publicacions, 2003.

BAUZÁ SAMPOL, Antoni; BORRÁS SEGUÍ, Joan Francesc: *Avaluació a l'educació primària (1999)*. Palma: Conselleria d'Educació i Cultura, 2003.

BAUZÁ SAMPOL, Antoni; BORRÁS SEGUÍ, Joan Francesc: *Avaluació a l'educació secundària obligatòria (2000)*. Palma: Conselleria d'Educació i Cultura, 2005.

BENEJAM ARGUIMBAU, Pilar: *El mestre Joan Benejam i Vives*. Ciutadella de Menorca: Ajuntament; Palma: Govern de les Illes Balears (Ciutadella: Impresos Domingo), [Carpeta de recursos didàctica de la ciutat; 2. Joan Benejam], 2001.

BENEJAM VIVES, Joan: *Qüestions transcendents sobre ensenyament d'adults*. Ciutadella de Menorca: Ajuntament: Regidoria d'Educació, (Ciutadella: Son Acàcies) [Reproducció dels fascicles de l'edició de: Maó, Impremta de M. Parpal, 1879], 2000.

BOSCH FIOL, Esperança, [et. al.]: *Feminisme a les aules = Feminismo en las aulas*. Palma: Universitat de les Illes Balears: Servei de Publicacions, 2003.

CAÑABATE VECINA, José Antonio: *Les organitzacions juvenils del règim franquista (1937-1960)*. Palma: Edicions Documenta Balear, 2004.

CAÑABATE VECINA, José Antonio: *Les organitzacions juvenils a les Balears (segles XIX i XX)*. Palma: Documenta Balear, S.A., 2001.

CANUT RUIZ, María Luisa; AMORÓS, José Luís: *Maestras y libros, 1850-1912. La primera normal femenina de Balears*. Palma; Maó: Universitat de les Illes Balears: Institut Menorquí d'Estudis, 2000.

CANYELLES SALOM, Margalida, [et. al.]: *Atendre la diversitat a l'escola: el paper del mestre de suport*. Palma: Leonard Muntaner, Editor, S. L., 2004.

CATALÁN FERNÁNDEZ, Albert, [et. al.]: *L'ensenyament de les ciències experimentals a l'educació secundària: una aproximació a la situació i perspectives de l'ensenyament de la química, la física, la geologia i la biologia a l'ESO i al batxillerat*. Palma: Universitat de les Illes Balears: Servei de Publicacions, 2004.

CLADERA, Antoni: *Educació viària*. Ciutadella (Menorca): Ajuntament: Retxa Plus, 2002.

CLAR FORTEZA, Cristina; AMENGUAL FLORIT, Catalina; BALLESTER RIGO, Francisca: *Estratègies*

- per a l'elaboració del projecte curricular del Centre Educatiu Especial Pinyol Vermell. Palma: Conselleria d'Educació i Cultura, 2000.
- COL·LEGI PÚBLIC DR. COMAS CAMPS: *25 anys de l'escola (1977-2002)*. Alaior: Col·legi Públic Dr. Comas, J. Pons, 2003.
- COL·LECTIU TERANYINES: *Josep Rosselló Ordines (1882-1966). Pedagogia innovadora, curiositat científica, creació artística*. Sant Joan: Col·lectiu Teranyines [Monografies santjoaneres, 12], 2002.
- COL·LEGI PÚBLIC PERE CASASNOVAS: *Ciutadella amb ulls d'infant*. Ciutadella de Menorca: APIMA del Col·legi Públic Pere Casasnovas (Maó: Editorial Menorca), 2005.
- COL·LEGI PÚBLIC SA GRADUADA: *Sa Graduada: 75 anys d'història (Maó, 1930-2005)*. Maó: Col·legi Públic sa Graduada; Editorial Menorca, 2005.
- COLL I CANYELLES, Miquel: *Gabriel Coll i Mulet: mestre Guillemet Santa Eugènia*: Ajuntament de Santa Eugènia, 2000.
- COLOM CAÑELLAS, Antonio J., [et. al.]: *Materials per a una pedagogia patrimonial a les Illes Balears*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 2005.
- COLOM CAÑELLAS, Antonio; ORTE SOCIAS, Carmen: *Gerontología educativa y social. Pedagogía social y personas mayores*. Palma: Universitat de les Illes Balears, 2001.
- COMAS RUBÍ, Francesca; BERNAL MARTÍNEZ, José Mariano (ed.): *Margarita Comas. Ciencia, Género y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2001.
- COMAS RUBÍ, Francesca; MIRÓ MONTOLIU, Isabel: *Rosa Roig. Biografia d'una pedagoga*. Palma-Tarragona: Documenta Balear- El Mèdul, 2001.
- COMAS RUBÍ, Francesca: *La consolidació del sistema educatiu liberal a Mallorca: l'aportació de Francesc Jaume Riutort i Feliu (1812-1885)*. Palma: Universitat de les Illes Balears: Servei de Publicacions, 2002.
- COMAS RUBÍ, Francesca; MOTILLA SALAS, Xavier (coord.): *Història i històries de la lectura*. Palma: Institut d'Estudis Baleàrics [Actes de les XXIV Jornades d'Estudis Històrics Locals – XVII Jornades d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana], 2005.
- CONSELL ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS: *Memòria del Consell Escolar de les Illes Balears. 2003*. Palma: Govern de les Illes Balears: Conselleria d'Educació i Cultura, 2003.
- CONSELL ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS: *Immigració i educació a les Illes Balears*. Palma: Govern de les Illes Balears: Conselleria d'Educació i Cultura, 2003.
- CONSELL ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS: *Memòria del Consell Escolar de les Illes Balears. 2002*. Palma: Govern de les Illes Balears: Conselleria d'Educació i Cultura, 2003.
- CONSELL ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS: *Memòria del Consell Escolar de les Illes Balears. 2001*. Palma: Govern de les Illes Balears: Conselleria d'Educació i Cultura, 2002.
- CONSELL ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS: *Normativa bàsica*. Palma: Govern de les Illes Balears: Conselleria d'Educació i Cultura, 2001.
- CONSELL ESCOLAR DE MENORCA: *Conciliar la vida familiar, escolar i laboral: informe del Consell Escolar de Menorca*. Menorca: Consell Insular: Departament de Cultura i Educació, (Maó: Model Gràfic), 2005.
- CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I CULTURA: *4 anys millorant l'educació (1999-2003)*. Palma: Govern de les Illes Balears: Conselleria d'Educació i Cultura, 2003.
- CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I CULTURA: *Normativa universitària de la comunitat autònoma de les Illes Balears*. Palma: Govern de les Illes Balears: Conselleria d'Educació i Cultura, 2003.
- CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I CULTURA: *Guia de publicacions editades, per la Direcció General d'Ordenació i Innovació de la Conselleria d'Educació i Cultura, publicades amb el seu suport*. Palma: Conselleria d'Educació i Cultura, 2004.

- CONSELLERIA D'EDUCACIÓ: *WEIB: el web educatiu de les Illes Balears* [recurs electrònic]. Mallorca: Govern de les Illes Balears: Conselleria d'Educació, 2000.
- CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I CULTURA: *Guia de programes educatius internacionals*. Palma: Govern de les Illes Balears: Conselleria d'Educació i Cultura, 2002.
- CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I CULTURA: *Orientacions pedagògiques i organitzatives, per a l'aplicació del currículum integrat de llengües*. Palma: Govern de les Illes Balears: Conselleria d'Educació i Cultura, 2002.
- Criteris de promoció i titulació als IES. de les Illes Balears*. Palma: Baltar & Asociados, Gestores de Comunicació, S. L., 2001.
- CRESPI, Rafel (coord.): *Catàleg de publicacions escolars (2000-2003)*. Palma: Govern de les Illes Balears: Conselleria d'educació i Cultura, 2003.
- DEPARTAMENT DE CULTURA I EDUCACIÓ DEL CONSELL INSULAR DE MENORCA: *L'illa-escola: programa educatiu dirigit a la comunitat escolar*. Menorca: Departament de Cultura i Educació del Consell Insular (Ciutadella: Art-Room), 2003.
- DEPARTAMENT DE CULTURA I EDUCACIÓ DEL CONSELL INSULAR DE MENORCA: *L'illa-escola: programa educatiu dirigit a la comunitat escolar*. Menorca: Departament de Cultura i Educació del Consell Insular (Ciutadella: Art-Room), 2004.
- DIRECCIÓ GENERAL DE FORMACIÓ PROFESSIONAL I INSPECCIÓ EDUCATIVA: *Guia de tutoria per a la formació en centres de treball*. Palma: Govern de les Illes Balears: Conselleria d'Educació i Cultura: Direcció General de Formació Professional i Inspecció Educativa, 2003.
- DIRECCIÓ GENERAL DE FORMACIÓ PROFESSIONAL I INSPECCIÓ EDUCATIVA: *Resultats acadèmics dels alumnes de les Illes Balears. Curs 2002-2003*. [CD-ROM]. Palma: Direcció General d'Administració i d'Inspecció Educativa: Govern de les Illes Balears, 2004.
- DOMÍNGUEZ BUSTO, Manuel Jesús: *Escola de pares*. Palma: APA Marián Aguiló, 2001.
- ENCUENTRO ESTATAL DE ESCUELAS ASOCIADAS A LA UNESCO XVI: *Encuentro Estatal de Escuelas Asociadas a la UNESCO: celebrado en Palma, los días 2, 3, 4 y 5 de julio de 2003*. Palma: Forum Europeu d'Administradors de l'Educació de les Illes Balears, 2004.
- ESTELRICH SAMPOL, Catalina, [et. al.]: *Normes d'actuació, seguretat i tractament de residus en el laboratori docent. Guia per al professorat*. Palma: Col·legi Oficial de Químics de les Illes Balears, 2003.
- FLORIT NIN, Francesc [et. al.]: *Ciutat i educació*. Ciutadella de Menorca: Ajuntament, [Ciutat i educació. Documents; 4], 2001.
- FORTEZA FORTEZA, Dolors; ROSSELLÓ RAMON, Maria Rosa; RIGO CARRATALA, Eduardo (coord.): *Educación, diversidad y calidad de vida: actas de las XIX Jornadas de Universidades y Educación Especial. Jornadas de Universidades y Educación Especial (19a, 2002)*. Palma: Universitat de les Illes Balears, Servei de Publicacions, 2002.
- FORTEZA FORTEZA, Dolors; VERGER GELABERT, Sebastià: *Material per a la formació en centres: atenció a la diversitat de l'alumnat a l'etapa primària*. Palma: Conselleria d'Educació i Cultura, 2001.
- FULLANA PUIGSERVER, Pere: *Història de la Congregació de les Filles de la Misericòrdia (1856-1921). Volum I*. Palma: Lleonard Muntaner Editor, 2003.
- FULLANA PUIGSERVER, Pere; RAMIS, Andreu: *Societat rural i religió: les filles de la misericòrdia, terciàries de Sant Francesc, a Llorito (1866-2001)*. Palma: Lleonard Muntaner, Editor, S.L., 2003.
- GARCÍA FERRER, Maria Neus: *Historia de la educación en la Ibiza contemporánea, orígenes de la segunda enseñanza y las primeras manifestaciones de carácter burgués en la isla*. Palma: Edicions Can Sifre, 2000.
- GENESTAR LLUFRIU, Marc: *Escoles de persones adultes: una bona inversió?: Investigació sobre l'eficièn-*

cia social, la rendibilitat econòmica i els nivells de confiança de les classes de graduat escolar de l'Escola d'Adults de Maó. Menorca: Consell Insular: Consell Escolar; (Maó: Editorial Menorca), 2005.

GOB-MENORCA: *Sostenibilitat? Sostenibilitat!* Maó: OBSAM, 2002.

GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep; MARQUÈS, Salomó; MAYORDOMO, Alejandro; SUREDA, Bernat: *Tradicció i renovació pedagògica. 1898-1939. Història de l'educació. Catalunya, Illes Balears, País Valencià.* Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002.

GOVERN DE LES ILLES BALEARS, CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I CULTURA: *Viu la cultura: programa cultural als centres educatius: Menorca 2001-2002.* Palma de Mallorca: Govern de les Illes Balears, Conselleria d'Educació i Cultura, 2001.

GOVERN DE LES ILLES BALEARS, CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I CULTURA: *Viu la cultura: programa cultural als centres educatius: Menorca 2002-2003.* Palma: Govern de les Illes Balears: Conselleria d'Educació i Cultura, 2002.

GOVERN DE LES ILLES BALEARS, CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I CULTURA: *Viu la cultura: programa cultural als centres educatius: Menorca 2003-2004.* Palma: Govern de les Illes Balears, Conselleria d'Educació i Cultura, 2003.

GOVERN DE LES ILLES BALEARS, CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I CULTURA: *Viu la cultura: programa cultural als centres educatius: Menorca 2004-2005.* Palma: Govern de les Illes Balears, Conselleria d'Educació i Cultura, 2004.

GOVERN DE LES ILLES BALEARS, CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I CULTURA: *Viu la cultura: programa didacticocultural als centres educatius: Menorca 2005-2006.* Palma: Govern de les Illes Balears, Conselleria d'Educació i Cultura, 2005.

GRUP DE SUPORT IMMERSIÓ LINGÜÍSTICA: *Quadern de rutina: (proposta de comunicació entorn de les rutines d'aula, en programes d'immersió lingüística).* Palma: Conselleria d'Educació i Cultura, 2002.

I Congrés de Llengua i Ensenyament a Mallorca [Palma, 6, 7 i 8 de maig de 1999]. Palma: Universitat de les Illes Balears, 2000.

JASSO GARAU, Vicenç; TORRENSVALLORI, Catalina: *Fantasia, realitat, il·lusió: el sorprenent encís educatiu de les rondalles mallorquines.* Palma: Moll, S.L., 2000.

JAUME CAMPANER, Miquel: *Freinet a Mallorca: Miquel Deyà Palerm i l'escola de Consell (1930-1940).* Palma: Leonard Muntaner, Editor, S.L., 2001.

JORNADAS DE DIRECTORES Y DIRECTORAS DE CENTROS DE F.F.P.: *Primeras Jornadas de Directores y Directoras de Centros de F.F.P.: celebrado en Palma de Mallorca, 11, 12, 13 de abril 2003.* Palma: Govern de les Illes Balears: Conselleria d'Educació i Cultura, 2003, [1 CD-ROM].

JUAN I GARCÍA, Jaume; RINCÓN VERDERA, Joan Carles: *Les ajudes universitàries a l'estudi a la CAIB.* Palma: Conselleria d'Educació i Cultura, 2004.

JUAN I GARCÍA, Jaume; RINCÓN VERDERA, Joan Carles: *Les ajudes universitàries a l'estudi a la CAIB.* Palma: Conselleria d'Educació i Cultura, 2003.

LÓPEZ CASASNOVAS, Joan Francesc: *Intervencions (1996-2001): història - llengua - política.* Felanitx-Mallorca: El Far de les Crestes, S.L., 2002.

MARCH CERDÀ, Martí Xavier [et. al.]: *Anuari de l'educació a les Illes Balears 2005.* Pollença: Fundació Guillem Cifre de Colonya, 2005.

MARCH CERDÀ, Martí Xavier [et. al.]: *Anuari de l'educació de les Illes Balears 2004.* Pollença: Fundació Guillem Cifre de Colonya, 2004.

MARCH MANRESA, Miquel; SUREDA GARCÍA, Bernat: *50 anys d'escoltisme a Mallorca.* Binissalem: Di7, S.L., 2006.

- MARÍ, Isidor: *Una política intercultural per a les Balears? Informe per al debat*. Palma: Conselleria d'Educació i Cultura, 2002.
- MARÍ, Isidor; FIOL Gabriel: *Drets lingüístics i educació*. Ciutadella de Menorca: Ajuntament: Àrea d'Educació, 2001.
- MARTÍ CANYELLES, Bernat: *L'educació adolescent: commemoració del vint-i-cinc aniversari de l'Institut Guillem Sagrera (1979-2004)*. Palma: Calima Ediciones, S.L., 2005.
- MARTÍ LLUFRIU, J. Manel: *Pla d'infància*. Ciutadella de Menorca: Ajuntament: Regidoria d'Educació, 2001.
- MARTÍ LLUFRIU, Joan Manel: *L'art d'educar*. Felanitx-Mallorca: El Far de les Crestes, S.L., 2002.
- MARTÍN JIMÉNEZ, Ignacio: *El sistema educatiu a Menorca (1800-1939): Una visió estructural*. Maó: Institut Menorquí d'Estudis, 2000.
- MARTÍN, Maria del Mar; CALVO GARGALLO, Juan M.: *Manual de la prevenció de riscos laborals als centres docents*. Palma: Escola de Formació en Mitjans Didàctics-STEI-i, 2002.
- MAS FERRIOL, Margalida, (coord.): *Avaluació de factors psicosocials entre docents de diferents centres*. Palma: Escola de Formació en Mitjans Didàctics-STEI-i, 2004.
- MIR POZO, Maria Lluïsa; RIERA JAUME, Maria Antònia: *Manual de pràctiques dels estudis de mestre Educació Infantil 2003-2004*. Palma: Universitat de les Illes Balears: Servei de Publicacions, 2004.
- MIR POZO, Maria Lluïsa; RIERA JAUME, Maria Antònia: *Manual de pràctiques dels estudis de mestre Educació Infantil 2001-2002*. Palma: Universitat de les Illes Balears: Servei de Publicacions, 2001.
- MIR POZO, Maria Lluïsa; RIERA JAUME, Maria Antònia: *Manual de pràctiques dels estudis de mestre: curs 2000-2001, especialitat d'Educació Infantil*. Palma: Universitat de les Illes Balears: Servei de Publicacions, 2000.
- MIR POZO, Maria Lluïsa; RIERA JAUME, Maria Antònia: *Manual de pràctiques dels estudis de mestre: curs 2002-2003, especialitat d'educació infantil*. Palma: Universitat de les Illes Balears: Servei de Publicacions, 2003.
- MIRALLES GILL, Miquel: *Col·legi Beat Ramon Llull. Educació, història i societat*. Inca: Col·legi Beat Ramon Llull, 2002.
- MORELL ALDAZ, Ferran; MORELL ALDAZ, Xavier: *Pati, jocs, currículum i educació física*. Palma: Escola de Formació en Mitjans Didàctics-STEI-i, 2002.
- MOTILLA SALAS, Xavier: *Regeneracionisme i educació popular a Menorca: la contribució de José Pérez de Acevedo (1903-1917)*. Maó: Institut Menorquí d'Estudis, 2004.
- MOVIMENT DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA DE MENORCA: *El coneixement escolar del sistema polític*. Maó: Consell Insular de Menorca: Departament de Cultura i Educació: Consell Escolar de Menorca, 2005.
- MOVIMENT DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA DE MENORCA: *El prisma educatiu: el debat educatiu a la premsa de Menorca 1999-2002* (Introducció a càrrec de Francesc Florit Nin). Palma: Conselleria d'Educació i Cultura: Govern de les Illes Balears, 2002.
- MULET, Vicenç; PUJOL BUADES, Maria Angels; RAMOS MONTSERRAT, Maria (coord.): *Coneixements, actituds i conductes relacionades amb la infecció per VIH dels adolescents escolaritzats de les Illes Balears*. Palma: Conselleria de Salut i Consum, 2005.
- MUÑOZ CAMPOS, Ramon: *Camp d'aprenentatge de Formentera: activitat*. Palma: Conselleria d'Educació i Cultura, 2004.
- MUÑOZ CAMPOS, Ramon: *Camp d'aprenentatge de Formentera: itineraris i continguts*. Palma: Conselleria d'Educació i Cultura, 2004.
- MUNTANER, J. J. (coord.): *Estudi sobre vies d'inserció laboral de les persones amb discapacitat a l'illa de*

- Menorca. Palma: Universitat de les Illes Balears, 2003.
- Normativa lingüística del sistema educatiu*. Palma: Institut d'Estudis Autònoms, 2003.
- OLIVER I JAUME, Jaume; VÁZQUEZ ALONSO, Àngel: *El profesorado: el compromiso docente con la educación*. Palma: Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació de les Illes Balears, 2003.
- PALOU SAMPOL, Pere; PONSETI BALAGUER, Xavier; BORRÀS ROTGER, Pere Antoni: *Manual de pràctiques dels estudis de mestre: curs 2000-2001, especialitat d'educació física*. Palma: Universitat de les Illes Balears: Servei de Publicacions, 2000.
- PASCUAL GALMÉS, Antònia: *Les persones amb minusvalideses a les Illes Balears*. Palma: Universitat de les Illes Balears: Servei de Publicacions, 2000.
- PATRONAT MUNICIPAL D'ESCOLES INFANTILS: *Educació infantil de 0-3 anys: pla de qualitat educativa; normativa sanitària*. Ciutadella de Menorca: Ajuntament (Ferrerries: Rotger), [Ciutat i educació. Aportacions; 4], 2002.
- POMAR FIOL, Maria Isabel: *Manual de pràctiques dels estudis de mestre. Educació primària*. Palma: Universitat de les Illes Balears: Servei de Publicacions, 2004.
- PONS PONS, Teresa; GALLEGRO LÁZARO, Carlos (coord.): *Contextos matemàtics a l'aula, jocs col·lectius: recopilació de jocs posats en pràctica dels membres dels seminaris de matemàtiques*. Ciutadella de Menorca: Centre de Professors de Menorca [CD-ROM], 2003.
- PONS, Damià: *L'educació: el repte de la complexitat*. Felanitx: El Far de les Crestes, S.L., 2004.
- Projectes d'intervenció educativa: concepte, origen i aplicació*. Palma: Baltar & Asociados, Gestores de Comunicació, S.L., 2003.
- RAMIS I MONENY, Guillem: *Drets dels infants avui*. Palma: Conselleria d'Educació i Cultura, 2000.
- RAMIS I MONENY, Guillem: *Trenta-tres setmanes: seguiment del curs escolar*. Palma: Moll, S.L., 2002.
- REINÉS MARTORELL, Margalida; BAUZÀ I RAYÒ, Margalida: *L'educació a sa Pobra: 1821-1913*. Sa Pobra: Ajuntament de sa Pobra, 2001.
- RINCÓN VERDERA, Joan Carles; JUAN I GARCÍA, Jaume: *Preus públics i ajudes universitàries a l'estudi: aproximació estadística al cas de la comunitat autònoma de les Illes Balears*. Palma: Conselleria d'Educació i Cultura, 2004, [1 CD-ROM].
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, Rosa Isabel; LUCA DE TENA BETANCOURT, Carmen: *Acció tutorial d'afavorir la convivència: Motivació*. Palma: Conselleria d'Educació i Cultura, 2001.
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, Rosa Isabel; LUCA DE TENA BETANCOURT, Carmen: *Acció tutorial d'afavorir la convivència: disciplina*. Palma: Conselleria d'Educació i Cultura, 2001.
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, Rosa Isabel; LUCA DE TENA BETANCOURT, Carmen; SUREDA GARCÍA, Inmaculada: *Acció tutorial d'afavorir la convivència: Habilitats socials*. Palma: Conselleria d'Educació i Cultura, 2001.
- ROIG RODRÍGUEZ, M. Antònia: *Dona i educació a Mallorca: l'Institut d'Estudis Superiors per a la dona*. Palma: Documenta Balear, S.A., 2005.
- ROSSELLÓ RAMON, Maria Rosa: *L'adaptació curricular individualitzada com a eina de comunicació interprofessional*. Palma: Universitat de les Illes Balears: Servei de Publicacions, 2003.
- SALVÀ MUT, Francesca, [et. al.]: *Inserció sociolaboral i exclusió social: avaluació de programes*. Palma: Universitat de les Illes Balears: Servei de Publicacions: Consell Insular de Mallorca, 2005.
- SANS, Joan: *75 anys d'escola pública de Son Ferriol (1925-2000)*. Marratxí: Miramar, 2001.
- SERRA BUSQUETS, Sebastià; SUREDA GARCIA, Bernat: *Els joves a l'època contemporània*. Palma: Institut d'Estudis Baleàrics, 2003.
- SERRA I BARCELÓ, Jaume: *Quaderns d'història de l'educació de les Illes Balears: Seqüència I, Document sobre el magisteri nacional a Menorca arran de l'ocupació de l'illa per les tropes franquistes (1939)*. Palma:

- Arxiu i Museu de l'Educació de les Illes Balears: Conselleria d'Educació i Cultura: Govern de les Illes Balears, 2002.
- SERVERA BAÑO, José: *La UIB i el seu professorat, el document de plantilla: aplicació i resultat*. Palma: Universitat de les Illes Balears: Servei de Publicacions, 2003.
- SIMON PILAR [et. al.] (disseny i coordinació): *Mapa escolar d'educació infantil 0-3 anys*. Menorca: Consell Insular: Departament de Cultura i Educació (Maó: Editorial Menorca), 2004.
- SIMON PILAR [et. al.] (disseny i coordinació): *Pla d'educació infantil 0-3 anys*. Menorca: Consell Insular (Maó: Editorial Menorca), 2004.
- SOCIÀS Y MATAS, Antoni: *La república cultural*. Palma: Lleonard Muntaner, Editor, S.L., 2002.
- SUREDA GARCÍA, Bernat: *L'educació a les Balears en el segle XX*. Palma: Documenta Balear, S.A., 2000.
- SUREDA NEGRE, Jaume; OLIVER TROBAT, Miquel F.; CASTELLS VALDIVIELSO, Margalida: *Avaluació dels equipaments d'educació i d'interpretació ambiental de les Illes Balears*. Palma: Edicions Ferran Sintès, 2002.
- SUREDA, Jaume; PICORNELI, Climent; SASTRE, Francesc (dir.), BENITO HERNÁNDEZ, Inmaculada (coord.): *Guía de recursos documentales. Educación y Turismo*. Palma: Universitat Illes Balears, 2000.
- TARABINI-CASTELLANI CABOT, Antoni, [et. al.]: *La família en el procés educatiu a les Illes Balears. El paper educador de la família: responsabilitat, participació y valors*. Palma: Lleonard Muntaner, 2003.
- TORRES COSTA, Carme (coord): *Educar per a una cultura de pau i convivència: actes*. Palma: Caixa de Balears Sa Nostra, 2001.
- UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS: *Guia de la pràctica de la diplomatura d'Educació Social. Facultat d'Educació. Departament de Ciències de l'Educació*. Palma: Universitat de les Illes Balears: Servei de Publicacions i Intercanvi Científic, 2002.
- UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS: *Guia de les pràctiques de la llicenciatura de Pedagogia. Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació*. Palma: Universitat de les Illes Balears: Servei de Publicacions i Intercanvi Científic, 2002.
- VALLESPÍR SOLER, Jordi: *L'educació de persones adultes en la legislació autonòmica comparada i en la normativa europea*. Palma: Universitat de les Illes Balears: Servei de Publicacions, 2002.
- VILAFRANCA MANGUÁN, Isabel [introducció i tria de textos]: *Mestre Joan Benejam Vives: antologia d'un compromís pedagògic*. Menorca: Institut Menorquí d'Estudis, 2002.
- VILAR PÉREZ, Maria Lluïsa: *Educació artística*. Palma: Documenta Balear, S.A., 2003.



Cinquanta anys d'investigació educativa a les Illes Balears (1956-2005): una aproximació bibliomètrica

Miquel F. Oliver Trobat

RESUM

En aquest article presentam una anàlisi bibliomètrica sobre les tesis doctorals i els treballs de recerca especialitzats en educació fets per investigadors de les Illes Balears o que s'hi han vinculat. S'analitzen quantitativament les 100 tesis doctorals defensades públicament entre els anys 1956, data de la primera tesi localitzada, i l'any 2005. També s'analitzen 1.820 recerques educatives d'impacte territorial —per àmbits científics i per descriptors— fets per investigadors de les illes siguin o no doctors. Finalment, s'inclou un llistat amb les dades bàsiques de les 100 tesis doctorals analitzades.

RESUMEN

En este artículo presentamos un análisis bibliométrico sobre las tesis doctorales y los trabajos de investigación especializados en educación realizados por investigadores de las Islas Baleares o vinculados a ellas. Se analizan cuantitativamente las 100 tesis doctorales defendidas públicamente entre los años 1956, fecha de la primera tesis localizada, y el año 2005. También se analizan 1.820 investigaciones de impacto territorial —por ámbitos científicos y por descriptores— realizadas por investigadores de las islas sean o no doctores. Finalmente, se incluye un listado con los datos básicos de las 100 tesis doctorales analizadas.

INTRODUCCIÓ

La recerca sobre educació a les Illes Balears, fins ben entrada la dècada dels cinquanta, fou fruit del treball d'alguns mestres, inspectors i institucions que feren una tasca encomiable, base de la investigació educativa dels nostres dies¹.

No fou fins a final de la dècada del cinquanta i la del seixanta, amb la culminació de les primeres tesis sobre educació llegides a la Harvard Graduate School of Education i a la Universitat de Barcelona per investigadors de les Illes Balears, quan es va començar a perfilar la recerca acadèmica més moderna, la qual va rebre un impuls important amb la impartició de les primeres assignatures de Pedagogia el curs 1971-1972 (en el marc de la secció delegada de la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de Barcelona a Palma) però sobretot amb la consolidació del departament de Ciències de l'Educació al llarg dels anys vuitanta.

Després de trenta-cinc anys d'iniciar-se els estudis de Pedagogia i/o Ciències de l'Educació a la nostra Universitat i després de 50 anys d'haver-se llegit la primera tesi doctoral per un investigador de les Illes Balears, creiem que és un bon moment per valorar l'impacte i la repercussió de la investigació educativa a la nostra societat.

D'acord amb aquest objectiu, hem dividit aquest article en dues parts. En la primera analitzam les característiques dels doctors en temàtiques educatives de les Illes Balears o que s'hi han vinculat

¹ Per conèixer amb més detall la recerca sobre educació durant els segle XIX i principi del XX, vegeu entre d'altres: Colom, A.J. (1991); Oliver Jaume, J. (1978). AADD (1977) i la Revista L'Arc. Quadern informatiu de l'Institut de Ciències de l'Educció, núm. 5, Monogràfic sobre història de l'educació al segle XX, ICE-UIB.

per motius de treball i de residència tals com: la Universitat i els departaments de lectura, la procedència geogràfica, el lloc de treball, el gènere, la llengua utilitzada pels autors i les disciplines i especialitats científiques tractades. Una vegada conegudes les característiques generals dels investigadors, hem esbrinat les dades quantitatives de la seva producció científica en l'àmbit estatal i en l'àmbit internacional —mitjançant la consulta de les recerques disponibles de cada autor a les bases de dades educatives més importants en aquest moment—. En la segona part de l'article analitzam les temàtiques científiques tractades en tots els treballs acadèmics (investigacions, innovacions, recursos i articles de revistes) que figuren a les bases de dades educatives sota l'autoria de tots els investigadors de les Illes Balears —o que s'hi han vinculat— siguin o no siguin doctors.

Per fer aquesta recerca, ens hem basat en estudis anteriors en l'àmbit estatal (Pérez Serrano, 2003; Fernández Cano, 1997; Fernández Cano; Bueno Sánchez, 1998) i en l'àmbit de Catalunya (González Agapito et. al., 1998 i 2004), però sobretot hem tengut en compte els treballs que fins a dia d'avui han analitzat els investigadors de les nostres illes (Morlà, 1995; March, 2004; Colom, 2005).

La metodologia que hem utilitzat és la que ens aporta la bibliometria, disciplina que fou definida en primer terme per Pritchard (1969, 349) com «l'aplicació dels mètodes estadístics i matemàtics disposats per definir els processos de la comunicació escrita i la natura i el desenvolupament de les disciplines científiques mitjançant tècniques de quantificació i anàlisi d'aquesta comunicació».

La bibliometria ens ofereix un conjunt d'indicadors tals com: productivitat diacrònica (estudis/any); productivitat d'autors; productivitat institucional; distribució geogràfica, documental i temàtica; cites rebudes; continguts dels estudis; etc, alguns dels quals s'han utilitzat per fer la recerca que presentam.

Per tal d'obtenir les dades necessàries en els estudis bibliomètrics, les bases de dades documentals esdevenen una eina fonamental a l'hora de mesurar la producció investigadora d'una àrea de coneixement o d'un territori. Entre les més importants en el camp de l'educació, cal citar, pel que fa als EUA, *ERIC Database* amb més de 1,2 milions de recerques indexades. A Europa, la principal base és *FRANCIS-INIST* (Institut de l'Information Scientifique et Technique) amb més de tres milions de referències. A l'Estat espanyol, la principal base de dades educativa és *REDINED* (conveni MEC i comunitats autònomes) amb poc més de 40 mil documents indexats, mostra evident de la poca importància que es dona a la recerca en el conjunt de l'Estat. Malgrat això i gràcies que les Illes Balears tenen una certa tradició a indexar les recerques, en aquesta base, la informació ens permet obtenir dades rellevats amb vista a analitzar la producció investigadora del nostre entorn més immediat. Així mateix, la base *DIALNET*, gestionada per la comunitat autònoma de La Rioja, de cada cop adquireix més importància pel gran nombre de documents indexats en l'àmbit de l'Estat espanyol. És per això que, per tal d'obtenir les dades d'aquest estudi, ens hem servit de la informació disponible a les bases *ERIC*, *REDINED* i *DIALNET*.

Les dades que s'han recopilat mitjançant aquesta recerca denoten esperança, però també avancen un futur que necessàriament s'haurà de caracteritzar pel treball col·legiat i la predisposició de les institucions, entitats i empreses a facilitar el suport que la investigació educativa a les nostres illes es mereix.

ANÀLISI DE LES TESIS DOCTORALS

En aquesta primera part de l'article ens hem decantat per analitzar les característiques dels doctors en temàtiques educatives ja que el grau de doctor és el que realment dona la condició d'investigador en una matèria concreta. Per això hem recopilat les dades de tots els doctors que han fet tesis sobre temàtiques educatives des de qualsevol àrea de coneixement.

a) Metodologia

El fet que a les Illes Balears no comptem amb cap font exhaustiva de producció científica i acadèmica sobre educació ens ha obligat a consultar fonts diverses per tal d'obtenir dades el més fiables possibles. Per elaborar aquest article, va ser necessari fer un llistat exhaustiu i actualitzat de totes les persones nascudes a les Illes Balears, o que hi han decidit fixar la residència i el lloc de treball, que estan en possessió del grau de doctor amb una tesi especialitzada en educació. Aquest llistat fou completat amb totes les dades corresponents a cada tesi (data de lectura, títol, departament, etc.). Una vegada elaborat el catàleg de doctors, es va quantificar i analitzar la producció científica d'aquests investigadors. Per fer tot aquest procés es van seguir les fases següents:

- a. Es va fixar la data límit d'obtenció de la titulació el 31 de desembre de 2005, mentre que la data d'inici ve determinada per la lectura de la primera tesi sobre educació encara que presentada a la Harvard Graduate School of Education (any 1956).
- b. Es varen seleccionar les persones doctores que han nascut a les Illes Balears, que hi treballen o que hi estan vinculades.
- c. La primera recerca es va fer mitjançant la consulta i el buidatge de les diverses edicions de l'obra *Índex d'estudis socials. Catalunya, les Illes, País Valencià* (Oliver Puigdomènech, 1980, 1981a, 1981b, 1982, 1983, 1984, 1985, 1986 i 1991).
- d. A continuació, es va consultar l'arxiu de la Comissió de Doctorat de la Universitat de les Illes Balears.
- e. Tot seguit, es van consultar les bases de dades TESEO —del Ministeri d'Educació i Ciència que intenta recollir una fitxa de cada una de les tesis doctorals llegides a l'Estat espanyol— i la base REDINED —que recull la investigació educativa de l'Estat.
- f. També es van consultar els arxius de les biblioteques de totes les universitats on hi havia un investigador de les Illes que hi havia llegit una tesi per tal de completar la informació necessària.
- g. Finalment i per tal de completar i comprovar el catàleg d'investigadors elaborat, es varen consultar els arxius personals de diverses persones i institucions coneixedores d'alguns dels doctors implicats².

² Hem d'agrair la informació aportada —a partir dels arxius i biblioteques— pels doctors Antoni J. Colom, Jaume Oliver, Martí March, Bernat Sureda, Eduard Rigo i Jaume Sureda, de la Universitat de les Illes Balears, pel Dr. Lluís Tarín de la Universitat Oberta de Catalunya, per la Sra. Norma D. Hay de la Florida Atlantic University i per l'Institut Menorquí d'Estudis.

- h. Una vegada establert el catàleg dels investigadors amb tesis sobre educació a les Illes Balears i per tal de fer l'anàlisi de la seva producció científica, es va seguir el procediment següent:

Pel que fa a la producció científica, disponible i visible en l'àmbit de l'Estat espanyol, es consultaren les recerques disponibles per a cada un dels autors a les bases de dades: REDINED i DIALNET, donant per bona la xifra de registres més elevada (data de la consulta: 20 de juliol de 2006).

Es va elaborar l'índex de productivitat anual en l'àmbit estatal dels autors, calculat a partir de la divisió del nombre de documents produïts pel nombre d'anys passats des de la lectura de la tesi doctoral (data actual —juliol de 2006— o el moment de la mort en el seu cas).

Pel que fa a la producció científica tangible en l'àmbit internacional, es consultaren les recerques disponibles per a cada un dels autors a la base de dades: ERIC (data de la consulta: 20 de juliol de 2006).

Les produccions se seleccionaren d'acord amb els criteris d'inclusió a les bases documentals esmentades. D'acord amb això, es va adoptar un sentit ampli de recerca o producció científica que inclou: (a) investigacions; (b) innovacions; (c) recursos educatius i (d) articles de revista.

Es va elaborar el gràfic de productivitat dels autors en l'àmbit estatal, és a dir, el nombre de recerques fetes des de la data de lectura de la tesi fins a l'actualitat.

Es va fer el gràfic de productivitat dels autors en l'àmbit internacional, és a dir, el nombre de recerques fetes des de la data de lectura de la tesi fins a l'actualitat.

En cap moment s'han emprat criteris de qualitat sobre les recerques identificades ni sobre el medi en què apareixen publicades.

- i. Totes les dades obtingudes s'han classificat en cinc períodes de deu anys cada un, (1956-1965; 1966-1975; 1976-1985; 1986-1995; 1996-2005) fet que ens ha ajudat a fer una anàlisi més acurada de l'evolució produïda en la investigació objecte d'estudi.

b) Resultats de l'anàlisi bibliomètric de les tesis sobre educació

Tot i que s'han consultat totes les fonts al nostre abast, algunes variables com la possible dispersió territorial dels investigadors i la manca d'arxius fiables poden haver provocat que haguem obviat alguna tesi doctoral sobre educació. No obstant això, creiem que en aquest apartat presentam una primera aproximació a la investigació educativa de les Illes Balears producte d'aquestes tesis que esperam poder completar en els pròxims anys³.

³ Des d'aquí volem demanar disculpes a aquells doctors que per qualsevol circumstància no hagin estat citats en aquest treball. Així mateix, volem demanar-los que tinguin l'amabilitat de comunicar aquesta circumstància al correu electrònic següent: m.oliver@uib.es, per tal d'esmenar l'error en propers treballs.

La primera tesi educativa localitzada és *Cultural foundations of Mexico: a study of the educational aims, institutions and practices of the Spanish colonization in sixteenth century Central New Spain*, llegida l'any 1956 a la Harvard Graduate School of Education pel Dr. Joan Estarellas Ripoll (Palma 1918 - Boca Raton, Florida 2005), que l'any 1964 fou professor fundador de la Florida Atlantic University, on s'especialitzà en Psicolingüística i exercí de catedràtic del departament de Llengües modernes fins a la jubilació l'any 1990.

Per la seva temàtica i significació, també consideram important destacar la segona tesi educativa de les nostres illes que fou *Instituciones pedagógicas lulianas en Mallorca (siglos XIII – XVII)*, llegida l'any 1968 a la Universitat de Barcelona pel Dr. Càndid Genovard Roselló —actualment catedràtic de Psicologia de l'Educació a la Universitat Autònoma de Barcelona.

Des de l'any 1956 fins als nostres dies (31 de desembre de 2005), els investigadors en educació de les illes —o que hi estan vinculats— han llegit un total de 100 tesis doctorals, fetes per 99 investigadors ja que el Dr. Càndid Genovard llegí una segona tesi l'any 1973 a la University of Massachusetts at Amherst, amb el títol *Introduction to the psychology of Egon Brunswick*, ja en el camp de la psicologia de l'educació, a la qual ha dedicat la seva tasca investigadora i docent fins a l'actualitat.

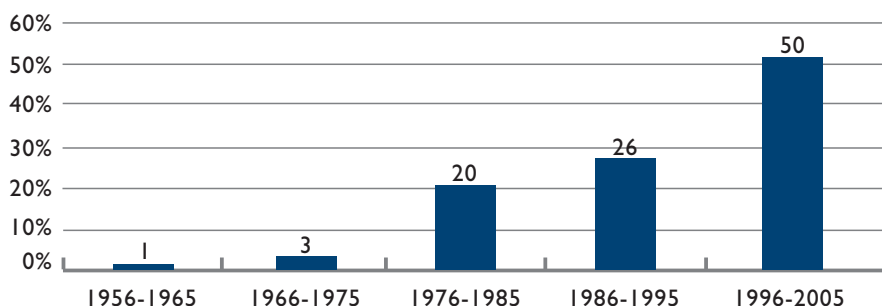
La primera tesi presentada a la Universitat de les Illes Balears (en aquells moments Universitat de Palma) fou també la primera tesi educativa de les Illes presentada per una dona. Es tracta del treball de M. Carmen Fernández Bennassar, presentat l'any 1980 amb el títol *Indicadores operativos del fracaso escolar. Bases para una política educativa correctora*.

L'investigador menorquí Rafel Salord Barceló —que fou inspector d'educació, farmacèutic i membre de la Reial Acadèmia de Farmàcia de Catalunya— l'any 1978 llegí la primera tesi doctoral d'educació ambiental de l'Estat espanyol (Benayas; Gutiérrez; Hernández, 2003).

Pel que fa a l'anàlisi de la productivitat, destaca el fet que s'han llegit el mateix nombre de tesis (cinquanta) durant el darrer període analitzat (1996-2005) que durant els quatre períodes anteriors (1956-1995). Destaca també que, durant els vint primers anys, només es llegiren tres tesis, totes fora de les nostres illes. És ben segur, que la creació, l'any 1967, de la Secció Delegada de la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de Barcelona a Palma, ubicada a l'Estudi General Lul·lià, la impartició de les primeres assignatures de Pedagogia —compartides amb els altres estudis de Filosofia i Lletres— el curs 1971-1972, la creació de la nostra Universitat l'any 1978, la creació l'any 1979 de la primera càtedra de Pedagogia (Dr. Antoni J. Colom) i la progressiva consolidació del departament de Ciències de l'Educació durant la dècada del vuitanta explica l'increment del nombre d'investigadors educatius a les nostres illes, els quals, amb el pas dels anys, no hagueren de desplaçar-se a altres indrets per formar-se ni com a llicenciats ni com a investigadors i pogueren fer i llegir les tesis a Mallorca.

Tanmateix, la implantació dels cursos de doctorat i l'augment de les tesis doctorals a les illes, havia de seguir un procés lent. De fet, de les vint tesis llegides entre els anys 1976 i 1985, només dues es llegiren a la UIB i, entre els anys 1986 i 1995, encara se'n llegiren vuit a altres universitats. La consolidació definitiva de les lectures de tesis a la nostra Universitat no es produeix fins al període de 1996 a 2005, quan el 92% de les tesis es llegeixen a la UIB, el 6% a la UB i el 2% a la UCM.

FIGURA I. EVOLUCIÓ DE LA LECTURA DE TESIS DOCTORALS SEGONS PERÍODES



Font: elaboració pròpia.

Per altra banda i tot i que l'any 1997 s'inaugurà la seu de la UIB a Eivissa i Formentera i l'any 1998 la de Menorca, encara no s'hi ha llegit cap tesi sobre educació. Esperem que en els pròxims anys la descentralització educativa abasti també aquest àmbit ja que el nombre d'alumnes de doctorat d'aquestes illes ha augmentat durant els últims anys.

TAULA I. DISTRIBUCIÓ DE TESIS DOCTORALS SEGONS LA UNIVERSITAT DE LECTURA I PER PERÍODES (NOMBRES ABSOLUTS)

| Períodes | UIB | UB | UCM | UNED | Univ. Ext. | Total |
|-----------|-----|----|-----|------|------------|-------|
| 1956-1965 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 1966-1975 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 3 |
| 1976-1985 | 2 | 18 | 0 | 0 | 0 | 20 |
| 1986-1995 | 18 | 6 | 1 | 1 | 0 | 26 |
| 1996-2005 | 46 | 3 | 1 | 0 | 0 | 50 |
| Total | 66 | 29 | 2 | 1 | 2 | 100 |

Llegenda:

UIB: Universitat de les Illes Balears

UB: Universitat de Barcelona

UCM: Universitat Complutense de Madrid

UNED: Universitat Nacional de Educació a Distància

Univ. Ext.: Universitats Estrangeres

Font: elaboració pròpia.

Els departaments universitaris que han produït més tesis sobre educació són els de Pedagogia i/o Ciències de l'Educació (81%) seguit dels de Psicologia (14%), Geografia i/o Història (3%) i els de Filologia Catalana i de Sociologia (1% en els dos casos).

TAULA 2. DISTRIBUCIÓ SEGONS DEPARTAMENTS UNIVERSITARIS DE LECTURA SEGONS PERÍODES (NOMBRES ABSOLUTS)

| Períodes | Pedagogia/ Ciències de l'Educació | Psicologia | Geografia Història | Filologia Catalana | Sociologia | Total |
|-----------|---|------------|-----------------------|-----------------------|------------|-------|
| 1956-1965 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 1966-1975 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| 1976-1985 | 17 | 1 | 1 | 1 | 0 | 20 |
| 1986-1995 | 16 | 8 | 1 | 0 | 1 | 26 |
| 1996-2005 | 45 | 4 | 1 | 0 | 0 | 50 |
| Total | 81 | 14 | 3 | 1 | 1 | 100 |

Font: elaboració pròpia.

Si analitzam la procedència geogràfica i el lloc de treball dels investigadors, ens adonam de la gran varietat existent. Tot i que la majoria (57%) siguin persones procedents o vinculades a les Illes Balears que han fet la tesi a la UIB i que treballen, o han treballat, a les Illes, trobam un grup bastant nombrós de persones (18%) procedents o vinculades a les Illes Balears que han fet la tesi a altres universitats espanyoles (entre els anys 1968 i el 1994) i que treballen, o han treballat, a les Illes. És de destacar també el nombre de persones procedents o vinculades a les Illes Balears que han fet la tesi a altres universitats espanyoles i que treballen, o han treballat, a la Península (11%). Aquests casos s'iniciaren l'any 1968 i s'han mantingut constants fins als nostres dies. Cal matisar que si aquest fenomen no ha tengut un creixement més elevat durant els darrers anys ha estat gràcies a la consolidació dels estudis universitaris a les Illes.

A partir de l'any 1993, començaren a venir a la nostra Universitat persones d'altres països per fer-hi la tesi doctoral (7%). Fins a l'actualitat, es tracta d'alumnat procedent de Portugal i de països d'Amèrica del sud. Aquestes persones, posteriorment, han retornat al seu país de procedència.

Trobam també un conjunt de persones (5%) d'altres indrets geogràfics que han fet la tesi a altres universitats espanyoles i que han optat per venir a treballar a les Illes Balears. El fet que la gran majoria d'aquest col·lectiu treballi a la UIB demostra l'interès que han generat les places de professorat docent i investigador del camp educatiu en el marc de l'Estat espanyol.

Encara que amb menys pes específic, però amb una significació especial, cal destacar els dos casos de mallorquins que treballen o han treballat a l'estranger. Un d'ells ho ha fet als EUA, amb una tesi feta en aquest mateix país i l'altre a Amèrica del sud. Aquest darrer es va desplaçar a la UIB per fer-hi la tesi doctoral.

TAULA 3. DISTRIBUCIÓ SEGONS LES VARIABLES GEOGRÀFIQUES DE PROCEDÈNCIA I DE TREBALL DELS AUTORS SEGONS PERÍODES (NOMBRES ABSOLUTS)

| Períodes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Total |
|-----------|----|----|----|---|---|---|---|-------|
| 1956-1965 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 1966-1975 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| 1976-1985 | 2 | 11 | 6 | 0 | 1 | 0 | 0 | 20 |
| 1986-1995 | 16 | 6 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 26 |
| 1996-2005 | 39 | 0 | 2 | 6 | 2 | 1 | 0 | 50 |
| Total | 57 | 18 | 11 | 7 | 5 | 1 | 1 | 100 |

Llegenda:

1. Persones procedents o vinculades a les Illes Balears que han fet la tesi a la UIB i que treballen, o han treballat, a les Illes.
2. Persones procedents o vinculades a les Illes Balears que han fet la tesi a altres universitats espanyoles i que treballen, o han treballat, a les Illes.
3. Persones procedents o vinculades a les Illes Balears que han fet la tesi a altres universitats espanyoles i que treballen, o han treballat, a la Península.
4. Persones d'altres països que han fet la tesi a la UIB i que posteriorment han retornat al seu país de procedència.
5. Persones d'altres indrets geogràfics que han fet la tesi a altres universitats espanyoles i que treballen, o han treballat, a les Illes.
6. Persones procedents o vinculades a les Illes Balears que han fet la tesi a la UIB i que treballen, o han treballat, a l'estranger.
7. Persones procedents o vinculades a les Illes Balears que han fet la tesi i treballen, o han treballat, a l'estranger.

Font: elaboració pròpia.

La gran majoria dels autors de les tesis doctorals treballen a la universitat (74%) (molts a la UIB però també alguns a la UB, la UAB i a d'altres universitats estrangeres), però són molt pocs els que treballen a d'altres indrets com és el cas dels que ho fan a centres educatius (11%), a la inspecció educativa (4%), a altres administracions públiques (3%) o a l'empresa privada (1%). Aquest fet és un reflex del poc prestigi social i professional que té el doctorat als àmbits no universitaris.

TAULA 4. DISTRIBUCIÓ SEGONS EL LLOC DE TREBALL DELS AUTORS SEGONS PERÍODES (NOMBRES ABSOLUTS)

| Períodes | Universitat | Inspecció educativa | Centres educatius (públics i privats) | Altres adm. públiques | Empresa privada | Doctorands altres països | Total |
|-----------|-------------|---------------------|---------------------------------------|-----------------------|-----------------|--------------------------|-------|
| 1956-1965 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 1966-1975 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| 1976-1985 | 17 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 20 |
| 1986-1995 | 19 | 2 | 3 | 1 | 0 | 1 | 26 |
| 1996-2005 | 34 | 1 | 7 | 2 | 0 | 6 | 50 |
| Total | 74 | 4 | 11 | 3 | 1 | 7 | 100 |

Font: elaboració pròpia.

El 60% dels investigadors de les illes són homes i, de fet, han dominat les lectures de tesi durant els quatre primers períodes analitzats. No obstant això, el percentatge d'homes ha decrescut amb el pas del temps (1956-1965: 100%; 1966-1975: 100%; 1976-1985: 80%; 1986-1995: 69,2%; 1996-2005: 44%). Com es pot comprovar, al període 1996-2005, per primera vegada poc més de la meitat de les tesis (56%) són d'autoria femenina, (28 presentades per dones i 22 per homes) de forma coherent amb la feminització creixent de les titulacions educatives tant a la universitat espanyola com en l'àmbit internacional.

TAULA 5. EVOLUCIÓ DE LA LECTURA DE TESIS DOCTORALS PER GÈNERE DELS INVESTIGADORS SEGONS PERÍODES (NOMBRES ABSOLUTS I PERCENTATGES)

| Períodes | Homes | | Dones | | Total |
|-----------|-------|-------|-------|------|-------|
| | Homes | % | Dones | % | |
| 1956-1965 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 1956-1965 | 1 | 100,0 | 0 | 0,0 | 1 |
| 1966-1975 | 3 | 100,0 | 0 | 0,0 | 3 |
| 1976-1985 | 16 | 80,0 | 4 | 20,0 | 20 |
| 1986-1995 | 18 | 69,2 | 8 | 30,8 | 26 |
| 1996-2005 | 22 | 44,0 | 28 | 56,0 | 50 |
| Total | 60 | 60,0 | 40 | 40,0 | 100 |

Font: elaboració pròpia.

Malgrat s'hagi evolucionat vers la realització de tesis doctorals en llengua catalana (36%) -especialment en els dos darrers períodes analitzats-, observam una preeminència de la llengua castellana (59%). Al mateix temps, destaca el baix nombre de treballs fets en altres llengües (5%), dels quals només dos foren fets per investigadors de les illes i es feren en anglès durant els dos primers períodes. Els altres tres tenen autoria estrangera ja que es corresponen a treballs fets en portuguès per doctors portuguesos o brasilers.

TAULA 6. DISTRIBUCIÓ SEGONS LA LLENGUA UTILITZADA PELS AUTORS SEGONS PERÍODES (NOMBRES ABSOLUTS)

| Períodes | Català | Castellà | Anglès | Portuguès | Total |
|-----------|--------|----------|--------|-----------|-------|
| 1956-1965 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| 1966-1975 | 0 | 2 | 1 | 0 | 3 |
| 1976-1985 | 4 | 16 | 0 | 0 | 20 |
| 1986-1995 | 10 | 16 | 0 | 0 | 26 |
| 1996-2005 | 22 | 25 | 0 | 3 | 50 |
| Total | 36 | 59 | 2 | 3 | 100 |

Font: elaboració pròpia.

D'entre tots els àmbits científics dels treballs acadèmics (per comprovar els descriptors de cada un dels àmbits consultau de la taula 10 a la taula 25) destaquen els que versen sobre *Didàctica i desenvolupament curricular*, *Psicopedagogia* i *Història de l'educació*, amb 14 tesis cada un, seguit de *l'Educació no formal*, *Professorat i professionals de l'educació* i *Tecnologia educativa* amb 8 tesis en cada àmbit. La disciplina d'*Organització escolar* no ha comptat amb cap tesi doctoral i se n'han fet molt poques sobre *Educació comparada* (només una) i *Educació per nivells* (tan sols dues).

L'única disciplina científica que ha estat present en tots els períodes analitzats és la *Història de l'educació*. La *Psicopedagogia* i el *Professorat i professionals de l'educació* ha comptat amb tesis en tots els períodes exceptuant el primer. Les temàtiques que els doctorands han incorporat de forma més recent són les de *Tecnologia educativa*, *Educació especial*, *Avaluació*, *Formació professional*, *Pedagogia social* i *Educació comparada*, les quals només compten amb treballs fets durant els dos darrers períodes, és a dir, a partir de l'any 1986.

TAULA 7. DISTRIBUCIÓ SEGONS LES DISCIPLINES I ESPECIALITATS CIENTÍFIQUES

| Àmbit | 1956-1965 | 1966-1975 | 1976-1985 | 1986-1995 | 1996-2005 | Total |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| Didàctica i desenvolupament curricular | 0 | 0 | 4 | 3 | 7 | 14 |
| Psicopedagogia | 0 | 1 | 2 | 6 | 5 | 14 |
| Història de l'educació | 1 | 1 | 3 | 3 | 6 | 14 |
| Educació no formal | 0 | 0 | 2 | 1 | 5 | 8 |
| Professorat i professionals de l'educació | 0 | 1 | 1 | 1 | 5 | 8 |
| Tecnologia educativa | 0 | 0 | 0 | 1 | 7 | 8 |
| Aspectes socials de l'educació | 0 | 0 | 2 | 0 | 4 | 6 |
| Educació especial | 0 | 0 | 0 | 3 | 3 | 6 |
| Avaluació | 0 | 0 | 0 | 2 | 4 | 6 |
| Teoria de l'educació | 0 | 0 | 3 | 0 | 1 | 4 |
| Formació professional (inicial i contínua) | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 3 |
| Política i planificació educativa | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 3 |
| Pedagogia social | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Educació per nivells | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Educació comparada | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Organització educativa | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Total | 1 | 3 | 20 | 26 | 50 | 100 |

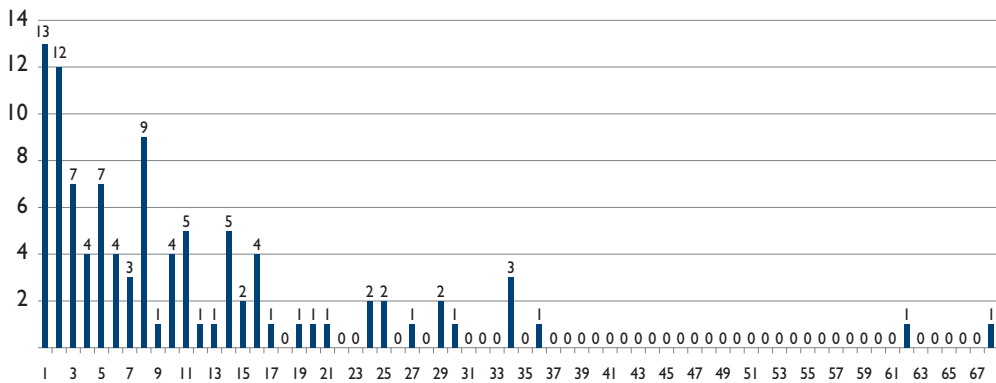
Font: elaboració pròpia

c) La producció científica dels doctorats amb tesis sobre educació a les Illes Balears

En aquest apartat analitzam la producció científica -tangible i consultable a les bases de dades especialitzades en educació més importants- dels investigadors / doctors a les Illes Balears⁴. Això no vol dir que aquestes dades es corresponguin amb la producció real dels investigadors ja que és ben segur que no totes les seves investigacions apareixen indexades a les bases de dades. Ara bé, vista la importància creixent d'aquestes bases en els estudis bibliomètrics i d'incidència de la recerca, consideram que és la manera més fiable de determinar la presència de la nostra investigació en l'àmbit estatal i internacional.

Tal com hem explicat a l'apartat de metodologia, per analitzar la producció científica tangible en l'àmbit d'Estat espanyol, s'han consultat les recerques disponibles per a cada un dels autors a les bases de dades REDINED i DIALNET, de les quals hem donat per bona la xifra de registres més elevada. A partir d'aquesta consulta, hem establert el nombre de recerques disponibles per a cada un dels autors. Els resultats es presenten a la Figura 2, en la qual observam que la gran majoria d'investigadors tenen poques produccions: 13 doctors només tenen indexat un document; 12 en tenen 2; 7 en tenen 3; 4 en tenen 4; i, 7 en tenen 5, de manera que el 43% dels doctors tenen cinc o menys recerques indexades a les bases de dades espanyoles. A la part alta de la producció científica, trobam un investigador que té registrades 68 recerques i un altre que n'hi té 62, però el que els segueix ja només en té 36. No obstant això, si consideram que 10 o més investigacions indexades és un nivell de producció que comença a ser acceptable observam que el 40% dels doctors compleixen aquesta condició.

FIGURA 2. PRODUCCIÓ CIENTÍFICA TANGIBLE EN L'ÀMBIT D'ESTAT ESPANYOL (BASES REDINED I DIALNET). NOMBRE TOTAL DE PRODUCCIONS INDEXADES PER A CADA UN DELS DOCTORS



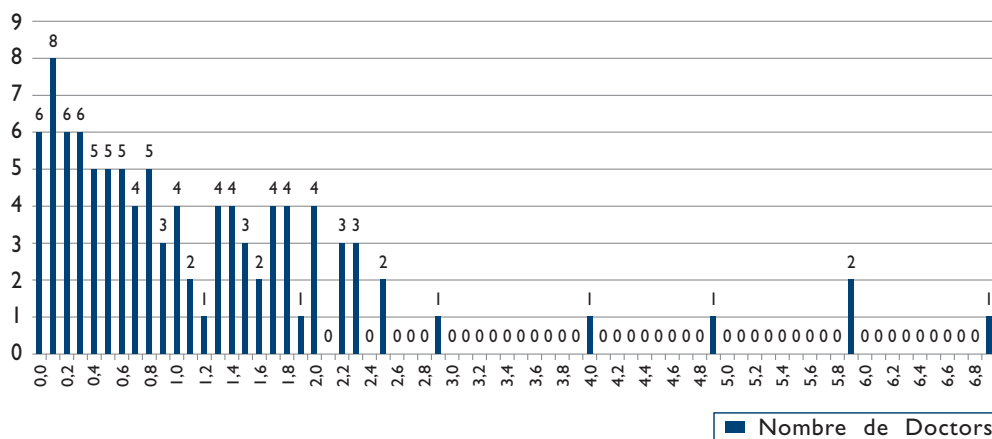
Font: elaboració pròpia.

■ Nombre de Doctors

⁴ En aquest apartat hem analitzat la producció de 100 doctors, ja que als 99 que han llegit tesis sobre educació hem cregut convenient afegir al Dr. Lluís Ballester que, tot i haver llegit la tesi doctoral sobre filosofia, es va incorporar al departament de Ciències de l'Educació de la UIB i ha desenvolupat la seva tasca investigadora en el món educatiu. Així mateix, recentment ha llegit una segona tesi en un departament de Sociologia de la UAB que volem ressenyar malgrat que hagi quedat fora del nostre estudi, ja que s'ha llegit dins l'any 2006: BALLESTER BRAGUE, L. (2006). *Estratègies familiars i socials dels joves front a les necessitats. El cas de Mallorca*. Universitat Autònoma de Barcelona.

Però l'anàlisi de la productivitat d'un investigador al llarg de la seva vida professional pot ser enganyós ja que no tenim en compte els anys que han passat des de la lectura de la tesi. És per això que hem calculat l'índex de productivitat anual, el qual s'ha calculat a partir de la divisió del nombre de documents produïts pel nombre d'anys que han passat fins al dia que s'ha fet la consulta a la base o fins al moment de la mort, en el seu cas. Si observam els resultats -que es presenten a la figura 3- observam que són molts els investigadors que tenen menys d'una investigació per any de mitjana. Tant és així, que el 53% dels doctors tenen una mitjana d'entre 0,0 i 0,9 produccions per any indexades a les bases de dades, mentre que el 18% en tenen dues o més.

FIGURA 3. ÍNDEX DE PRODUCTIVITAT ANUAL EN L'ÀMBIT ESTATAL (BASES REDINED I DIALNET) DELS AUTORS (DIVISIÓ DEL NOMBRE DE DOCUMENTS INDEXATS PEL NOMBRE D'ANYS PASSATS DES DE LA LECTURA DE LA TESI)



Font: elaboració pròpia.

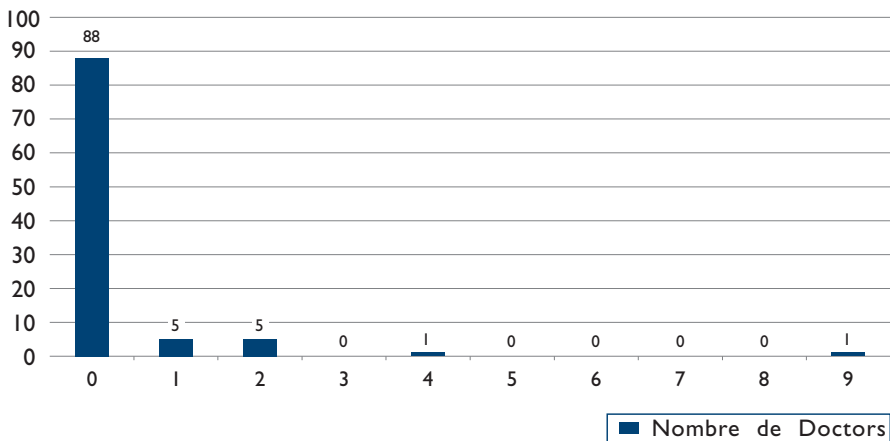
Finalment, hem analitzat la producció científica tangible en l'àmbit internacional. Per això, hem consultat el nombre de recerques de cada un dels doctors que figuren a la base de dades ERIC (data de la consulta: 20 de juliol de 2006). Volem destacar que aquesta base només indexa revistes i documents publicats en anglès i, a més a més, selecciona les recerques amb major índex d'impacte. Això vol dir que la presència de recerques en aquesta base indica un nivell d'excel·lència important.

Si observam les dades -que es presenten a la figura 4- ens adonam que la gran majoria dels investigadors (el 88%) encara no té cap recerca indexada a la base ERIC, mentre que cinc en tenen una i uns altres cinc en tenen dues. Amb un nivell d'excel·lència més elevat, trobam dos investigadors dels quals un hi té indexades quatre investigacions i l'altre n'hi té nou.

Tot i que pugui semblar que la presència dels investigadors illencs a les bases de dades educatives és escassa, si tenim en compte: (a) que la tradició investigadora de la nostra Universitat en matèria educativa encara és molt recent; (b) la poca tradició d'indexació de les bases espanyoles; i, (c) les dificultats que tenen els autors no anglosaxons per ser indexats a ERIC; podem dir que la recer-

ca educativa a les Illes Balears ha donat les primeres passes, però encara es troba en un procés de desenvolupament bastant primerenc. A partir d'ara, cal anar un poc més enllà i treballar per crear instituts de recerca i consolidar grups de recerca de caire competitiu. Ambdues solucions són, sens dubte, les vies més factibles i necessàries, avui en dia, per tal de produir investigacions i publicacions que aportin quelcom de nou al saber científic i pedagògic i que realment suposin una verdadera transferència dels coneixements educatius obtinguts, a la pràctica diària dels centres educatius formals i no formals.

FIGURA 4. PRODUCCIÓ CIENTÍFICA TANGIBLE EN L'ÀMBIT INTERNACIONAL (BASE ERIC)



Font: elaboració pròpia.

RECERQUES EDUCATIVES D'IMPACTE TERRITORIAL PER ÀMBITS CIENTÍFICS I PER DESCRIPTORS

En aquest apartat analitzam la recerca tangible feta per qualsevol persona, entitat o institució de les Illes Balears -o que versí sobre elles-, dedicada a la recerca educativa i publicada mitjançant un llibre, una revista o difosa en format electrònic. A diferència de l'apartat anterior, en aquest s'inclou tota la investigació disponible i catalogada en el marc de les Illes Balears, independentment que les persones autores siguin o no doctores.

Mitjançant aquesta anàlisi es pretén quantificar i analitzar els continguts temàtics de les recerques indexades a la base de dades REDINED en les seves subbases d'investigacions, innovacions, recursos i revistes i realitzades i catalogades a l'entorn de les nostres illes.

a) Metodologia

- a. En primer lloc s'ha consultat la base REDINED, per tal de determinar el nombre de recerques fetes i catalogades a les Illes Balears per a cada un dels descriptors que ens interessa analitzar.
- b. Les recerques han estat classificades d'acord amb els 117 descriptors educatius més importants⁵ i propis de la base de dades (que es recullen agrupats per àmbits des de la taula 10 a la 25), els quals a la vegada i per tal d'aconseguir una major simplificació dels camps d'estudi, han estat agrupats en els setze àmbits que segueixen les denominacions habituals del món acadèmic i de la UNESCO⁶.
- c. S'ha calculat el percentatge d'incidència de cada àmbit i la valoració del seu nivell de tractament, calculat a partir de la mitjana de registres, que és de 114, la qual cosa ens ha permès classificar aquests àmbits segons si són molt tractats (A i B) o menys tractats (C i D).
- d. Finalment, hem analitzat quins són els continguts educatius més investigats a les Illes Balears. Per això, hem elaborat unes taules en què es recullen tots els descriptors que inclou cada un dels àmbits distingint si es tracta d'investigacions, innovacions, recursos o articles de revista.

b) Anàlisi per àmbits científics

En la cerca feta a la base REDINED, hem trobat un total de 1.820 recerques que compleixen les condicions que hem establert. El bloc més important d'investigacions identificades és el que correspon a *Didàctica i desenvolupament curricular*, que suposa el 17,2% del total de la recerca localitzada, seguit de *Educació no formal* (14,6%), els dos amb el màxim nivell d'intensitat (A). Amb una intensitat mitjana - alta (B) se situen els àmbits de *Política i planificació educativa* (9,7%), *Psicopedagogia* (9,5%), *Història de l'Educació* (8,8%), *Aspectes socials de l'educació* (8,8%), *Formació professional (inicial i contínua)* (7,1%) i *Professorat i professionals de l'educació* (6,3%). Amb intensitat mitjana - baixa (C) se situen els àmbits que versen sobre *Tecnologia educativa* (4,2%), *Educació per nivells* (3,1%), *Educació especial* (2,7%), *Avaluació* (2,3%) i *Teoria de l'educació* (2,3%). Els àmbits que més poc interès han merescut als investigadors illencs són els de *Pedagogia social* (1,9%), *Organització educativa* (1,4%) i *Educació comparada* (0,2%), els tres amb el mínim nivell de tractament (D).

⁵ Cal recordar que a les bases de dades, la classificació es fa assignant a cada document descriptors diversos. Aquest fet pot provocar que molts dels document que hem classificat apareguin repetits en més d'un descriptor. No obstant això, cal dir que la classificació que hem utilitzat no ha estat exhaustiva i només hem seleccionat els documents que s'adaptaven als descriptors que ens interessava analitzar, d'acord amb els àmbits educatius més rellevants.

⁶ Aquesta classificació també fou utilitzada en el treball de González Agapito [et. al.] (1998). En el nostre cas i per tal d'adaptar-nos a les matèries de la base REDINED, hem unificat els àmbits Didàctiques especials i Desenvolupament curricular i aspectes didàctics en un d'únic denominat Didàctica i desenvolupament curricular.

TAULA 8. RECERQUES PER ÀMBITS CIENTÍFICS

| Àmbit | Recerques | Percentatge | Intensitat |
|--|--------------|-------------|------------|
| Didàctica i desenvolupament curricular | 313 | 17,2 | A |
| Educació no formal | 265 | 14,6 | A |
| Política i planificació educativa | 176 | 9,7 | B |
| Psicopedagogia | 172 | 9,5 | B |
| Història de l'educació | 160 | 8,8 | B |
| Aspectes socials de l'educació | 160 | 8,8 | B |
| Formació professional (inicial i contínua) | 129 | 7,1 | B |
| Professorat i professionals de l'educació | 115 | 6,3 | B |
| Tecnologia educativa | 76 | 4,2 | C |
| Educació per nivells | 57 | 3,1 | C |
| Educació especial | 49 | 2,7 | C |
| Avaluació | 42 | 2,3 | C |
| Teoria de l'educació | 42 | 2,3 | C |
| Pedagogia social | 35 | 1,9 | D |
| Organització educativa | 26 | 1,4 | D |
| Educació comparada | 3 | 0,2 | D |
| Total | 1.820 | 100 | |

Font: elaboració pròpia.

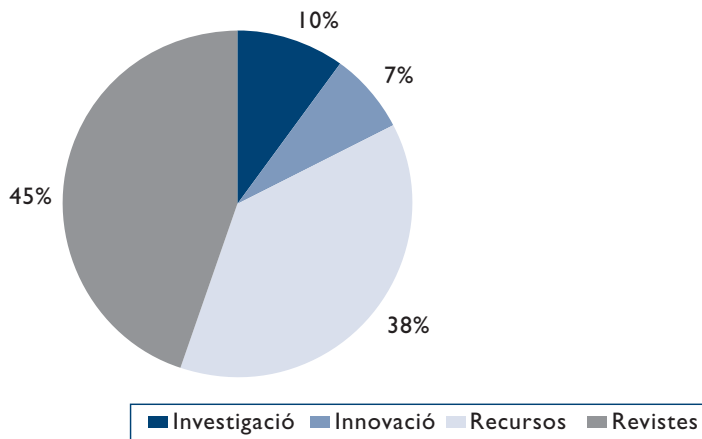
Per tipologies de documents, els més freqüents són els articles de revistes amb un total de 816 (45%), seguits dels recursos amb 687 (38%). Destaca el fet que el tipus de documents amb menys presència a la base siguin les investigacions, amb un total de 184 (10%) i les innovacions que són 133 i representen només el 7% del total.

TAULA 9. DISTRIBUCIÓ DE LES PRODUCCIONS PER TIPOLOGIES (NOMBRES ABSOLUTS)

| Tipologies de produccions | | | | | |
|---------------------------|--------------|-----------|----------|----------|-------|
| | Investigació | Innovació | Recursos | Revistes | Total |
| | 184 | 133 | 687 | 816 | 1820 |

Font: elaboració pròpia.

FIGURA 5. DISTRIBUCIÓ DE LES PRODUCCIONS PER TIPOLOGIES (PERCENTATGES)



Font: elaboració pròpia.

c) Anàlisi per descriptors

En aquest apartat, s'analitzen les recerques per descriptors agrupats dins l'àmbit que els inclou de forma preferent.

L'àmbit de *Didàctica i desenvolupament curricular*, que com hem vist abans, és el que té més recerques assignades -mostra de l'interès dels investigadors illencs-, destaquen els documents que fan referència a *Educació intercultural* (el 24,9% del total de l'àmbit), *Didàctica* (15,0%), *Literatura* (9,6%) i a *Currículum* (8,3%). Destaca el fet que amb els descriptors *Tècniques d'estudi* no es trobi cap tipus de document i que en els d'*Investigació-acció*, *Educació estètica* i *Èxit escolar* només en trobem un. Malgrat que aquest àmbit sigui el de més incidència, la investigació només representa el 6,1% del total i la innovació el 8,3%. Per contra, la gran part de documents són articles de revistes (49,2%) i recursos educatius (36,4%).

No figura cap investigació en 14 de les 22 temàtiques de l'àmbit: *Literatura*, *Currículum*, *Innovació educativa*, *Finalitat de l'educació*, *Mètode d'ensenyament*, *Llibres de text*, *Interdisciplinarietat*, *Educació religiosa*, *Educació moral*, *Educació compensatòria*, *Objectius de l'ensenyament*, *Èxit escolar* i *Tècniques d'estudi*.

**TAULA 10. RECERQUES PER DESCRIPTORS DE L'ÀMBIT:
DIDÀCTICA I DESENVOLUPAMENT CURRICULAR**

| Matèries de recerca | Investigació | Innovació | Recursos | Revistes | Total |
|--------------------------------------|--------------|------------|-------------|-------------|------------|
| Educació intercultural | 2 | 6 | 18 | 52 | 78 |
| Didàctica | 4 | 5 | 26 | 12 | 47 |
| Literatura | 0 | 5 | 7 | 18 | 30 |
| Currículum | 0 | 5 | 2 | 19 | 26 |
| Innovació educativa | 0 | 4 | 13 | 0 | 17 |
| Finalitat de l'educació | 0 | 0 | 6 | 7 | 13 |
| Mètode d'ensenyament | 0 | 0 | 9 | 2 | 11 |
| Rendiment acadèmic | 7 | 0 | 3 | 1 | 11 |
| Llibres de text | 0 | 0 | 7 | 4 | 11 |
| Psicomotricitat i expressió corporal | 1 | 0 | 2 | 8 | 11 |
| Interdisciplinarietat | 0 | 1 | 1 | 9 | 11 |
| Material didàctic | 2 | 0 | 7 | 0 | 9 |
| Educació religiosa | 0 | 0 | 1 | 8 | 9 |
| Tutoria | 0 | 0 | 2 | 7 | 9 |
| Educació física | 1 | 0 | 6 | 0 | 7 |
| Educació moral | 0 | 0 | 2 | 3 | 5 |
| Educació compensatòria | 0 | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Objectius de l'ensenyament | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 |
| Investigació-acció | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Educació estètica | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Èxit escolar | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Tècniques d'estudi | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Total | 19 | 26 | 114 | 154 | 313 |
| Percentatge | 6,1 | 8,3 | 36,4 | 49,2 | 100 |

Font: elaboració pròpia.

L'àmbit de l'*Educació no formal* també ha tengut un tractament important, especialment pel que fa als documents referits a l'*Educació ambiental* fins al punt de concentrar quasi la meitat del total de l'àmbit (44,9%). El segueixen de lluny l'*Educació per a la pau* (11,3%), l'*Educació cívica* (8,7%), l'*Educació per al consum i educació alimentària* (7,9%) i *Museus i educació* (7,5%). L'*Educació informal*, l'*Educació per a la salut* i l'*Educació no formal*, amb només 2, 3 i 4 documents respectivament són els

descriptors que apareixen amb menys freqüència entre els documents trobats. La tipologia de document més freqüent, en aquest àmbit, són els recursos educatius (61,1%), seguits dels articles de revistes (24,5%). Altre cop les investigacions són els documents que menys apareixen a la base de dades amb només 13 registres (4,9%).

No trobam cap investigació en els descriptors d'*Educació per a la pau*, *Educació per al consum i educació alimentària*, *Museus i educació* i *Animació sociocultural*.

**TAULA II. RECERQUES PER DESCRIPTORS DE L'ÀMBIT:
EDUCACIÓ NO FORMAL**

| Matèries de recerca | Investigació | Innovació | Recursos | Revistes | Total |
|--|--------------|------------|-------------|-------------|------------|
| Educació ambiental | 3 | 17 | 99 | 0 | 119 |
| Educació per a la pau | 0 | 4 | 6 | 20 | 30 |
| Educació cívica | 1 | 0 | 12 | 10 | 23 |
| Ed. per al consum i educació alimentària | 0 | 1 | 6 | 14 | 21 |
| Museus i educació | 0 | 1 | 11 | 8 | 20 |
| Educació d'adults | 1 | 2 | 9 | 4 | 16 |
| Biblioteques | 1 | 0 | 6 | 4 | 11 |
| Educació per a l'oci | 2 | 0 | 4 | 3 | 9 |
| Animació sociocultural | 0 | 0 | 5 | 2 | 7 |
| Educació no formal | 2 | 0 | 2 | 0 | 4 |
| Educació per a la salut | 1 | 0 | 2 | 0 | 3 |
| Educació informal | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| Total | 13 | 25 | 162 | 65 | 265 |
| Percentatge | 4,9 | 9,4 | 61,1 | 24,5 | 100 |

Font: elaboració pròpia.

En l'àmbit de *Política i planificació educativa*, els descriptors més usuals són *Política de l'educació*, que es troba a 138 documents (78,4% del total de l'àmbit); els segueixen de lluny *Política de l'educació* amb 27 documents (15,3%); *Legislació* amb 8 documents (4,5%); i, *Reforma de l'educació* amb 3 documents (1,7%); mentre que *Economia de l'educació* no compta amb cap document. La tipologia que apareix amb més freqüència a la base de dades és la de revistes (59,6%), mentre que la d'innovacions (0,6%) i la d'investigacions (8,5%) són les que compten amb menys documents.

Sobre *Economia de l'educació* no es localitza cap investigació.

**TAULA 12. RECERQUES PER DESCRIPTORS DE L'ÀMBIT:
POLÍTICA I PLANIFICACIÓ EDUCATIVA**

| Matèries de recerca | Investigació | Innovació | Recursos | Revistes | Total |
|------------------------|--------------|------------|-------------|-------------|------------|
| Política de l'educació | 7 | 0 | 30 | 101 | 138 |
| Planificació educativa | 6 | 1 | 19 | 1 | 27 |
| Legislació | 1 | 0 | 4 | 3 | 8 |
| Reforma de l'educació | 1 | 0 | 2 | 0 | 3 |
| Economia de l'educació | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Total | 15 | 1 | 55 | 105 | 176 |
| Percentatge | 8,5 | 0,6 | 31,3 | 59,6 | 100 |

Font: elaboració pròpia.

Els documents sobre *Orientació* (54 registres que suposen el 37,2%), *Joc* (34 registres, 19,8%) i *Dificultats d'aprenentatge* (14 registres, 8,1%) són els que més atenció han merescut per als investigadors de les Illes en el marc de l'àmbit de la *Psicopedagogia*. Es tracta d'un àmbit amb majoria de recursos educatius (43%), seguit de revistes (32%). El nombre d'investigacions és més elevat que en altres àmbits amb un total de 23 (23,4%), mentre que la innovació és la menys present (20 documents, 11,6%).

Cap de les investigacions localitzades inclou els descriptors d'*Infància*, *Adolescent*, *Motivació*, *Diagnòstic educatiu* i *Interès*.

**TAULA 13. RECERQUES PER DESCRIPTORS DE L'ÀMBIT:
PSICOPEDAGOGIA**

| Matèries de recerca | Investigació | Innovació | Recursos | Revistes | Total |
|----------------------------|--------------|-----------|----------|----------|-------|
| Orientació | 6 | 15 | 40 | 3 | 64 |
| Joc | 1 | 3 | 13 | 17 | 34 |
| Dificultats d'aprenentatge | 5 | 0 | 2 | 7 | 14 |
| Atenció | 2 | 0 | 0 | 7 | 9 |
| Creativitat | 1 | 0 | 6 | 1 | 8 |
| Infància | 0 | 0 | 1 | 7 | 8 |
| Joventut | 1 | 0 | 3 | 4 | 8 |
| Aprenentatge | 1 | 0 | 2 | 4 | 7 |
| Coeducació | 1 | 1 | 4 | 0 | 6 |
| Fracàs escolar | 1 | 0 | 2 | 1 | 4 |
| Adolescent | 0 | 1 | 0 | 3 | 4 |

Continua

| Matèries de recerca | Investigació | Innovació | Recursos | Revistes | Total |
|---------------------|--------------|-------------|-------------|-------------|------------|
| Processos cognitius | 3 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| Superdotats | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 |
| Motivació | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Diagnòstic educatiu | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Interès | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Total | 23 | 20 | 74 | 55 | 172 |
| Percentatge | 13,4 | 11,6 | 43,0 | 32,0 | 100 |

Font: elaboració pròpia.

La *Història de l'educació* compta amb 160 documents dels quals la gran majoria (111) són articles de revista (69,3%), mentre que 46 són recursos (28,7%), només 3 són investigacions (1,9%) i no hi ha cap innovació.

**TAULA 14. RECERQUES PER DESCRIPTORS DE L'ÀMBIT:
HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ**

| Matèries de recerca | Investigació | Innovació | Recursos | Revistes | Total |
|------------------------|--------------|------------|-------------|-------------|------------|
| Història de l'educació | 3 | 0 | 46 | 111 | 160 |
| Total | 3 | 0 | 46 | 111 | 160 |
| Percentatge | 1,9 | 0,0 | 28,7 | 69,3 | 100 |

Font: elaboració pròpia.

La *Integració social* i la seva problemàtica ocupa una gran part de l'interès de l'àmbit dels *Aspectes socials de l'educació* (44 documents, 27,5% del total de l'àmbit), seguida de la *Integració social* (35 documents, 21,9%) i el *Bilingüisme* (23 documents, 14,4%). No obstant això, destaca el fet que en cada una d'aquestes tres temàtiques només trobam dues investigacions en cada cas. En els descriptors sobre *Integració ètnica*, *Minories* i *Dinàmiques de grup* és on trobam menys documents (3, 2 i 1 respectivament).

Destaca l'absència d'investigacions sobre *Educació familiar*, *Integració ètnica*, *Minories* i *Dinàmiques de grups*. De fet la gran majoria dels documents són articles de revistes (46,9%) i recursos educatius (25,6%).

**TAULA 15. RECERQUES PER DESCRIPTORS DE L'ÀMBIT:
ASPECTES SOCIALS DE L'EDUCACIÓ**

| Matèries de recerca | Investigació | Innovació | Recursos | Revistes | Total |
|-------------------------|--------------|-----------|----------|----------|-------|
| Integració social | 2 | 0 | 7 | 35 | 44 |
| Bilingüisme | 2 | 23 | 6 | 4 | 35 |
| Atenció a la diversitat | 2 | 2 | 3 | 16 | 23 |

Continua

| Matèries de recerca | Investigació | Innovació | Recursos | Revistes | Total |
|-------------------------|--------------|-------------|-------------|-------------|------------|
| Igualtat d'oportunitats | 2 | 2 | 13 | 0 | 17 |
| Violència | 1 | 0 | 2 | 14 | 17 |
| Integració escolar | 5 | 0 | 3 | 0 | 8 |
| Actituds | 3 | 0 | 0 | 2 | 5 |
| Educació familiar | 0 | 0 | 4 | 1 | 5 |
| Integració ètnica | 0 | 0 | 2 | 1 | 3 |
| Minories | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Dinàmiques de grups | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Total | 17 | 27 | 41 | 75 | 160 |
| Percentatge | 10,6 | 16,9 | 25,6 | 46,9 | 100 |

Font: elaboració pròpia.

Del descriptor genèric de *Formació professional* apareixen indexats 72 documents (55,8% del total de l'àmbit), 41 dels quals són recursos, 13 revistes, 11 investigacions i 7 innovacions. El referit a la *Integració sociolaboral* també té una incidència considerable amb 45 registres.

La tipologia de documents més freqüent és la de recursos educatius (48,1%), mentre que la menys habitual és la d'innovacions (5,4%).

**TAULA 16. RECERQUES PER DESCRIPTORS DE L'ÀMBIT:
FORMACIÓ PROFESSIONAL**

| Matèries de recerca | Investigació | Innovació | Recursos | Revistes | Total |
|-------------------------|--------------|------------|-------------|-------------|------------|
| Formació professional | 11 | 7 | 41 | 13 | 72 |
| Integració sociolaboral | 7 | 0 | 15 | 23 | 45 |
| Educació compensatòria | 0 | 0 | 1 | 4 | 5 |
| Formació empresarial | 1 | 0 | 5 | 1 | 7 |
| Total | 19 | 7 | 62 | 41 | 129 |
| Percentatge | 14,7 | 5,4 | 48,1 | 31,8 | 100 |

Font: elaboració pròpia.

L'àmbit de *Professorat i professionals de l'educació* té dos descriptors destacats: el de *Formació del professorat* (63 registres, 54,8% del total) i el de *Formació permanent* amb 37 registres.

No trobam cap investigació que versí sobre la *Figura del pedagog*, sobre el *Desenvolupament professional* ni sobre la *Figura de l'educador social*.

Els articles de revistes són els documents amb més presència (63,5%) seguit dels recursos educatius (19,1%).

**TAULA 17. RECERQUES PER DESCRIPTORS DE L'ÀMBIT:
PROFESSORAT I PROFESSIONALS DE L'EDUCACIÓ**

| Matèries de recerca | Investigació | Innovació | Recursos | Revistes | Total |
|--------------------------------|--------------|------------|-------------|-------------|------------|
| Formació del professorat | 9 | 3 | 8 | 43 | 63 |
| Formació permanent | 2 | 2 | 6 | 26 | 37 |
| La figura del pedagog | 0 | 0 | 4 | 3 | 7 |
| Professió docent | 2 | 0 | 2 | 1 | 5 |
| Formació inicial | 2 | 0 | 1 | 0 | 3 |
| Desenvolupament professional | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| La figura de l'educador social | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Total | 15 | 5 | 22 | 73 | 115 |
| Percentatge | 13,0 | 4,3 | 19,1 | 63,5 | 100 |

Font: elaboració pròpia.

El de *Noves tecnologies* és el descriptor més freqüent de l'àmbit de *Tecnologia educativa* (47 documents, 61,8% del total), amb 8 innovacions i 21 articles de revista.

No trobam investigacions sobre *Cinema* ni sobre *Educació a distància*.

Es tracta d'un àmbit amb un nivell d'investigacions bastant elevat (25,0%), malgrat que els articles també dominen aquest àmbit (38,2%).

**TAULA 18. RECERQUES PER DESCRIPTORS DE L'ÀMBIT:
TECNOLOGIA EDUCATIVA**

| Matèries de recerca | Investigació | Innovació | Recursos | Revistes | Total |
|------------------------|--------------|-------------|-------------|-------------|------------|
| Noves tecnologies | 8 | 13 | 5 | 21 | 47 |
| Tecnologia educativa | 8 | 0 | 0 | 0 | 8 |
| Comunicació | 1 | 0 | 6 | 0 | 7 |
| Mitjans de comunicació | 1 | 0 | 1 | 4 | 6 |
| Televisió | 1 | 0 | 1 | 2 | 4 |
| Cinema | 0 | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Educació a distància | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Total | 19 | 13 | 15 | 29 | 76 |
| Percentatge | 25,0 | 17,1 | 19,7 | 38,2 | 100 |

Font: elaboració pròpia.

L'Educació per nivells té un descriptor destacat, el de l'Educació primària (31 documents, 54,4% del total de l'àmbit), mentre que l'Educació infantil, la Universitat i l'Ensenyament secundari registren 13, 9 i 4 documents respectivament i aquest darrer no inclou cap investigació.

La tipologia de documents que és més freqüent són els recursos educatius (50,9%) seguits de les revistes (35,1%).

**TAULA 19. RECERQUES PER DESCRIPTORS DE L'ÀMBIT:
EDUCACIÓ PER NIVELLS**

| Matèries de recerca | Investigació | Innovació | Recursos | Revistes | Total |
|-----------------------|--------------|------------|-------------|-------------|------------|
| Educació primària | 1 | 3 | 16 | 11 | 31 |
| Educació infantil | 2 | 0 | 2 | 9 | 13 |
| Universitat | 2 | 0 | 7 | 0 | 9 |
| Ensenyament secundari | 0 | 0 | 4 | 0 | 4 |
| Total | 5 | 3 | 29 | 20 | 57 |
| Percentatge | 8,8 | 5,3 | 50,9 | 35,1 | 100 |

Font: elaboració pròpia.

Dels quaranta-nou documents corresponents a l'àmbit d'Educació Especial, 21 corresponen al descriptor de *Disminuïts psíquics* (amb 5 investigacions i 10 articles de revista) i 14 al genèric d'Educació Especial (amb 5 investigacions i cap revista). No trobam cap investigació que respongui als descriptors de *Logopèdia* ni al de *Persones sordes*.

**TAULA 20. RECERQUES PER DESCRIPTORS DE L'ÀMBIT:
EDUCACIÓ ESPECIAL**

| Matèries de recerca | Investigació | Innovació | Recursos | Revistes | Total |
|---------------------|--------------|------------|-------------|-------------|------------|
| Disminuïts psíquics | 5 | 0 | 6 | 10 | 21 |
| Educació especial | 5 | 2 | 7 | 0 | 14 |
| Logopèdia | 0 | 0 | 3 | 3 | 6 |
| Discapacitat | 3 | 0 | 1 | 1 | 5 |
| Persones cegues | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| Persones sordes | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Total | 14 | 2 | 18 | 15 | 49 |
| Percentatge | 28,6 | 4,1 | 36,7 | 30,6 | 100 |

Font: elaboració pròpia.

En l'àmbit d'Avaluació, destaquen les temàtiques de *Qualitat de l'educació* (17 registres, 40,5% del total de l'àmbit) però no inclou cap document d'investigació. L'*Avaluació per objectius* i l'*Avaluació inicial* són els descriptors menys utilitzats amb dos registres cada un.

**TAULA 21. RECERQUES PER DESCRIPTORS DE L'ÀMBIT:
AVALUACIÓ**

| Matèries de recerca | Investigació | Innovació | Recursos | Revistes | Total |
|--------------------------|--------------|------------|-------------|-------------|------------|
| Qualitat de l'educació | 0 | 0 | 6 | 11 | 17 |
| Avaluació de professorat | 1 | 1 | 1 | 7 | 10 |
| Avaluació | 2 | 2 | 4 | 0 | 8 |
| Avaluació formativa | 2 | 0 | 0 | 1 | 3 |
| Avaluació inicial | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| Avaluació per objectius | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 |
| Total | 7 | 3 | 12 | 20 | 42 |
| Percentatge | 16,7 | 7,1 | 28,6 | 47,6 | 100 |

Font: elaboració pròpia.

En l'àmbit de *Teoria de l'educació* destaquen les temàtiques de *Filosofia de l'educació* (19 documents, 45,2% del total de l'àmbit) i d'*Antropologia de l'educació* (13 documents, 31%). Cal destacar, no obstant això, que no trobam indexada cap investigació que versí sobre *Filosofia de l'educació*, *Metodologia de recerca* ni sobre *Epistemologia*.

**TAULA 22. RECERQUES PER DESCRIPTORS DE L'ÀMBIT:
TEORIA DE L'EDUCACIÓ**

| Matèries de recerca | Investigació | Innovació | Recursos | Revistes | Total |
|----------------------------|--------------|------------|-------------|-------------|------------|
| Filosofia de l'educació | 0 | 0 | 8 | 11 | 19 |
| Antropologia de l'educació | 2 | 0 | 5 | 6 | 13 |
| Ideologia educativa | 3 | 0 | 4 | 0 | 7 |
| Metodologia de recerca | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 |
| Epistemologia | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Total | 5 | 0 | 17 | 20 | 42 |
| Percentatge | 11,9 | 0,0 | 40,5 | 47,6 | 100 |

Font: elaboració pròpia.

L'Educació Social és el descriptor més freqüent de l'àmbit de la *Pedagogia social* amb 21 registres (60% del total de l'àmbit). En les temàtiques que versen sobre *Delinqüència*, *Delinqüència juvenil* i *Factors de risc* no es registre cap investigació.

Més de la meitat dels documents d'aquest àmbit són articles de revistes (54,3%), seguides dels recursos (34,3%) i les investigacions (11,4%).

**TAULA 23. RECERQUES PER DESCRIPTORS DE L'ÀMBIT:
PEDAGOGIA SOCIAL**

| Matèries de recerca | Investigació | Innovació | Recursos | Revistes | Total |
|----------------------|--------------|------------|-------------|-------------|------------|
| Educació social | 2 | 0 | 6 | 13 | 21 |
| Inadaptació | 1 | 0 | 2 | 3 | 6 |
| Droga | 1 | 0 | 3 | 1 | 5 |
| Delinqüència | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Delinqüència juvenil | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Factors de risc | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Total | 4 | 0 | 12 | 19 | 35 |
| Percentatge | 11,4 | 0,0 | 34,3 | 54,3 | 100 |

Font: elaboració pròpia.

L'*Organització de centres* (14 registres) i la *Participació* (10 registres) són les temàtiques més tractades de l'àmbit d'*Organització educativa*, sumant entre les dues el 92,3% del total de l'àmbit. No trobam cap investigació que versí sobre *Direcció de centres*.

La meitat dels documents són revistes (50%), mentre que les innovacions són la tipologia amb menys presència (3,8%).

**TAULA 24. RECERQUES PER DESCRIPTORS DE L'ÀMBIT:
ORGANITZACIÓ EDUCATIVA**

| Matèries de recerca | Investigació | Innovació | Recursos | Revistes | Total |
|-------------------------|--------------|------------|-------------|-------------|------------|
| Organització de centres | 1 | 1 | 3 | 9 | 14 |
| Participació | 2 | 0 | 4 | 4 | 10 |
| Direcció de centres | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Escoles rurals | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Total | 4 | 1 | 8 | 13 | 26 |
| Percentatge | 15,4 | 3,8 | 30,8 | 50,0 | 100 |

Font: elaboració pròpia.

El referit a l'Educació comparada és l'àmbit amb menor incidència en la recerca educativa a les Illes. Possiblement aquest fet obeeixi a què moltes de les investigacions comparades es cataloguen de forma preferent amb els descriptors de la temàtica d'estudi. Es comptabilitzen, per tant, només tres documents dels quals dos són investigacions.

Tot i el poc pes específic de l'àmbit, cal dir que els pocs documents existents són o investigacions (66,7%) o articles de revistes (33,3%).

**TAULA 25. RECERQUES PER DESCRIPTORS DE L'ÀMBIT:
EDUCACIÓ COMPARADA**

| Matèries de recerca | Investigació | Innovació | Recursos | Revistes | Total |
|---------------------|--------------|------------|------------|-------------|------------|
| Educació comparada | 2 | 0 | 0 | 1 | 3 |
| Total | 2 | 0 | 0 | 1 | 3 |
| Percentatge | 66,7 | 0,0 | 0,0 | 33,3 | 100 |

Font: elaboració pròpia.

CONCLUSIONS

A partir de les dades aportades i analitzades, es pot concloure que el progrés assolit en la recerca educativa a les Illes Balears és força evident, especialment l'augment que es detecta en el nombre de tesis doctorals des dels anys vuitanta i sobretot en els darrers deu anys i en l'elevat nombre de recerques d'impacte territorial.

Tanmateix, aquesta evolució positiva experimentada durant aquests cinquanta anys necessita matisacions i és per això que a partir dels resultats presentats creiem oportú destacar les conclusions següents:

- Durant els cinquanta anys analitzats, hem observat un augment creixent de tesis doctorals llegides, registrant-se un increment important després de la consolidació dels estudis de Pedagogia i la consolidació del departament de Ciències de l'Educació a la UIB.
- Tot i que durant els darrers trenta anys s'han produït algunes tesis en departaments aliens a la pedagogia a la sociologia i a la psicologia (només quatre treballs, tres de Geografia / Història i un de Filologia Catalana), notam a faltar treballs d'investigació en el camp de les didàctiques específiques de totes les matèries del sistema educatiu.
- Valoram positivament la incorporació creixent d'alumnat d'altres països per fer la tesi doctoral a la UIB, no obstant això, creiem que els cursos de doctorat s'haurien d'obrir a altres països a part dels iberoamericans per tal de fer del treball investigador un portal d'intercanvi internacional que de ben segur suposaria la millora qualitativa de la investigació educativa a les Illes.

- Valoram positivament la descentralització de la UIB a les illes de Menorca, Eivissa i Formentera, però esperam que en els pròxims anys aquesta es completi del tot i que sigui un fet la lectura de tesis a les illes com ara ja ho és la possibilitat de fer-hi els cursos de doctorat.
- Tot i l'aparent despreocupació social per l'educació a les Illes de les dècades dels 50 i dels 60, dos mallorquins -el Dr. Estarellas i el Dr. Genovard-, que posteriorment han estat reconeguts internacionalment pels seus treballs, optaren per deixar l'illa i dedicar-se a la investigació educativa i la docència universitària, amb les dificultats que en aquells moments això suposava. Després de 50 anys, tot i que aparentment la preocupació social ha augmentat envers aquesta temàtica i s'ha fet de cada cop més present en els mitjans de comunicació (fracàs escolar, trilingüisme, dificultats d'aprenentatge, implicació dels pares...), no sembla que la preocupació institucional per a la investigació educativa a les nostres illes hagi millorat. La gran majoria de la investigació que es produeix prové de les tesis doctorals mentre que no existeix una política clara per capitalitzar el potencial humà i investigador d'aquests investigadors, alguns dels quals deixen d'investigar -tal i com ho demostren les dades de l'estudi- una vegada han acabat la tesi. Creiem, per tant, que calen programes per potenciar la recerca promoguts per l'administració educativa.
- Creiem que l'escàs nombre de tesis doctorals llegides per investigadors que treballen fora de la universitat (només el 19%) és fruit del poc prestigi social i professional que té el doctorat en àmbits no universitaris. A més a més, aquests investigadors no disposen de les possibilitats ni dels mitjans per dedicar-se a la investigació ni per incorporar-se a grups de recerca competius o a instituts de recerca, tot i la important contribució que hi poden fer des de la seva òptica professional. És per això que consideram necessari iniciar programes de valoració dels doctors que no treballen a la universitat que facilitin la seva implicació i en regulin la valoració institucional i empresarial de la seva aportació.
- Els investigadors que han presentat tesi doctoral fins a l'any 1995 han estat sobretot homes, però a partir d'aquesta data la tendència s'ha canviat i ara les dones que s'interessen per la investigació educativa superen els homes, de manera coherent amb la feminització creixent de la professió docent en àmbit internacional.
- Malgrat l'important augment de tesis en llengua catalana, creiem important continuar i ampliar si cal els programes de foment de la investigació en llengua catalana, element fonamental de la normalització real de la nostra llengua. Així mateix i vista la importància que té la difusió de les investigacions fetes, la possible creació de publicacions bilingües català-anglès mitjançant convenis amb universitats anglosaxones podria ajudar a pal·liar la problemàtica i donar difusió internacional al treball dels nostres investigadors.
- De la mateixa manera que en altres estudis consultats, es detecta que un gran nombre d'investigadors tenen pocs documents indexats a les bases mentre que són pocs els que en tenen molts. Aquest fet ens indica, per una banda, que possiblement els investigadors illencs no publiquen els seus treballs a les publicacions que les bases de dades consideren de més impacte, per altra banda caldria que les bases de dades especialitzades canviassin els criteris per indexar els treballs i tinguessin en compte també treballs d'abast més local, els quals, sens dubte, també tenen incidència en el canvi i la innovació educativa sempre que se n'asseguri la qualitat.

- De l'anàlisi de les disciplines científiques tractades en les tesis doctorals i en els treballs de recerca d'impacte territorial, observam que moltes de les temàtiques han estat poc tractades per la investigació educativa. A manera d'exemple, vegem una de les problemàtiques fonamentals del nostre sistema educatiu: el fracàs escolar, de les dades de la recerca es conclou que entorn a aquest tema es va fer la primera tesi doctoral llegida a la UIB l'any 1979 i en les recerques d'impacte territorial entorn a aquest tema només trobam indexats quatre treballs dels quals només un és una investigació.
- A partir de l'anàlisi de recerques d'impacte territorial, ens adonam que encara hi ha alguns camps així com distintes perspectives teòriques i pràctiques que necessiten una major atenció dels investigadors. També hem comprovat com la investigació és una de les tipologies documentals menys freqüent entre els documents científics d'abast territorial que estan indexats en les bases de dades. Confiam que aquesta recerca pugui ser un element més en el disseny d'un mapa de la recerca educativa existent i així ajudar els investigadors a cobrir llacunes i dirigir els esforços d'acord amb les necessitats investigadores existents.

Per acabar volem destacar algunes perspectives de futur de caire global amb el desig de que serveixin per millorar la investigació educativa a les nostres illes o en tot cas per mantenir el debat necessari entorn el que ha de ser la planificació i la gestió de la investigació educativa a casa nostra a mitjà i llarg termini:

- A partir del desenvolupament assolit per la investigació educativa a les Illes Balears i per tal d'avançar en aquest procés, consideram fonamental potenciar els grups d'investigació de caràcter competitiu.
- Per tal de fomentar la investigació educativa des d'un sentit ampli i multidisciplinari, creiem convenient crear instituts de recerca educativa. L'existència de l'Institut de Ciències de l'Educació és una bona oportunitat per iniciar aquesta tasca des d'una institució ja existent.
- Creiem molt important fomentar la creació de grups d'investigació que prevegin el treball col·laboratiu entre investigadors del sistema escolar i del sistema universitari.
- És imprescindible garantir la transferència dels coneixements educatius obtinguts de la investigació als diversos centres educatius, això requereix la implicació en les investigacions de docents implicats en la pràctica educativa.
- Creiem convenient crear xarxes d'investigació d'abast territorial més ampli (Països Catalans, Estat espanyol, Europa, Iberoamèrica, internacional) per tal d'ampliar les perspectives i investigar conjuntament problemàtiques comunes.
- És fonamental que les institucions participin en els sistemes de bases de dades documentals i que treballin per a la seva millora ja que la tangibilitat de la recerca feta depèn dels criteris establerts per indexar les recerques.
- És urgent ampliar els recursos destinats a R+D tant en l'àmbit autonòmic com estatal, ja que fins

al dia d'avui són molt inferiors als d'altres indrets geogràfics de desenvolupament socioeconòmic similar.

Desitjam que l'anàlisi de les dades aportades ens serveixi per conèixer quin ha estat el camí que hem fet fins ara, però sobretot ens agradaria que aquestes dades ens servissin per seguir reflexionant i per posar les bases del que ha de ser la investigació educativa en el nostre futur proper.

REFERÈNCIES

AADD (1977). *L'Educació a Mallorca. Aproximació històrica*. Palma: Moll.

BENAYAS, J.; GUTIÉRREZ, J.; HERNÁNDEZ, N. (2003). *La investigación en educación ambiental en España*. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente.

COLOM, A. J. (1991). *Assaig d'història de l'educació a la Mallorca contemporània*. Palma: Universitat de les Illes Balears

COLOM, A. J. (2005). Les ciències de l'educació i la recerca universitària a Catalunya i a les Illes Balears. *Anuari de l'educació de les Illes Balears 2005*, 268-283. Palma: Fundació Guillem Cifre de Colonya i Universitat de les Illes Balears.

FERNÁNDEZ CANO, A. (1997). Evaluación de la investigación educativa española: una revisión integrativa de realizaciones en 25 años. *Revista Española de Pedagogía*, 207, 279-301.

FERNÁNDEZ CANO, A.; BUENO SÁNCHEZ, A. (1998). *Síntesis de estudios bibliométricos españoles en educación. Una dimensión evaluativa*. Granada: Universidad de Granada. Consultat el dia 17 de juny de 2006 a <http://bddoc.csic.es:8080/basisbwdocs_rdisoc/rev0001/1998_vol21-3/1998_vol21-3_pp269-285.htm>.

GONZÁLEZ AGAPITO [et. al.] (1998). *Reports de la recerca a Catalunya. Pedagogia (1990-1995)*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

GONZÁLEZ AGAPITO [et. al.] (2004). *Reports de la recerca a Catalunya. Pedagogia (1996-2002)*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

MARCH, M. (2004). Elements per a l'anàlisi sobre la investigació educativa a les Illes Balears. *Anuari de l'educació de les Illes Balears 2004*, 186-199. Palma: Fundació Guillem Cifre de Colonya i Universitat de les Illes Balears.

MORLÀ, M. (1995). Tesis de llicenciatura i de doctorat sobre educació referides a les Illes Balears. *Anuari de l'educació i la formació a les Illes Balears 1994*. Palma: Colonya, Caixa d'Estalvis de Pollença i Universitat de les Illes Balears.

OLIVER JAUME, J. (1978). *Escola i societat: l'ensenyament a les Illes en el segle XX*. Palma: Moll.

OLIVER PUIGDOMÈNECH, (1981a). *Índex d'Estudis Socials 1973-1979*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

OLIVER PUIGDOMÈNECH, (1981b). *Índex d'Estudis Socials 1980*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

OLIVER PUIGDOMÈNECH, (1982). *Índex d'Estudis Socials 1981*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

OLIVER PUIGDOMÈNECH, (1983). *Índex d'Estudis Socials 1982*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill

OLIVER PUIGDOMÈNECH, (1984). *Índex d'Estudis Socials 1983*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

OLIVER PUIGDOMÈNECH, (1985). *Índex d'Estudis Socials 1984*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

OLIVER PUIGDOMÈNECH, (1986). *Índex d'Estudis Socials 1985*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

OLIVER PUIGDOMÈNECH, (1991). *Índex d'Estudis Socials 1990*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

OLIVER PUIGDOMÈNECH, J. (1980). *Índex d'Estudis Socials 1979*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

PÉREZ SERRANO, G. (2003). *Análisis bibliométrico en educación. Incidencia en la calidad universitaria*. Madrid: MEC. Subdirección General de Estudios y Análisis.

PRITCHARD, A. (1969). Stastical bibliographi or Bibliometrics. *Journal of Documentation*, vol. 25, núm 4, 348-369.

ANNEX. LLISTA AMB LES DADES BÀSIQUES DE LES CENT TESIS DOCTORALS SOBRE EDUCACIÓ A LES ILLES BALEARS (1956-2005)

ADAME OBRADOR, M.T. (2000). *Orientación y psicología vocacional en España: revisión y estado de la cuestión (1970-1999)*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

AGUILAR MEDIAVILLA, E. (2003). *Influencia de la fonología en la morfosintaxis en los niños con TEL: un estudio longitudinal*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

AMORÓS MARTÍ, P. (1985). *La adopción desde una perspectiva socioeducativa (aspectos psicosociales y educativos)*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

ARAUJO MEDEIROS, M. do S. (2000). *A formacao de professores para a educaçao de adultos no Brasil: da historia á acção*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

ARTIGUES BONET, A. (1980). *La llengua catalana dins l'ensenyança a Eivissa, Formentera, Mallorca i Menorca*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

BALAGUER POBLET, J. M. (1976). *El método de las corrientes educativas y su aplicación al ingreso de la Universidad*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

BALLESTER VALLORI, A. (1997). *La didàctica de la geografia de les Illes Balears: Aprenentatge significatiu i recursos didàctics*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

BARCELÓ CARBONELL, M.A. (1994). *Eventos de vida en la adolescencia*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

BARCELÓ GINARD, B. J. (1991). *El nacimiento de la música en el niño*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

BASSA MARTÍN, R. (1989). *El missatge educatiu del llibre infantil i juvenil català (1939-1985)*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

BENEJAM ARGUIMBAU, P. (1985). *Estudi sobre la formació dels mestres. Tendències més significatives. Una proposta alternativa per a Catalunya*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

BISQUERRA ALZINA, R. (1980). *Desarrollo didáctico de la eficiencia lectora*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

BORNÀS AGUSTI, F.J. (1986). *La teoría de la atribución y del desamparo aprendido y su proyección sobre los problemas de rendimiento escolar*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

BORRÀS ROTGER, P.A. (2005). *Intervención para la promoción de la deportividad en el fútbol cadete en Mallorca*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

- BOVER BOVER, A. (2004). *Cuidadores informales de salud del ámbito domiciliario. Percepciones y estrategias de cuidado*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- BROWN GONZÁLEZ, G. R. (1993). *La educación superior en el desarrollo regional a través del turismo. El caso de la IV región de Coquimbo (Chile)*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- CALVO SASTRE, A. M. (1997). *Ocio en los noventa: los videojuegos. Estudio sobre la incidencia de los videojuegos en los jóvenes de Mallorca*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- CANDEIRAS MARTINS, E. (2000). *Perspectiva social e ambiental da obra da rua. Contribuíos pedagógicos do padre américo*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- CARRERAS TUDURÍ, F. B. (2004). *Les cultures docents. Anàlisi dels processos de col·laboració i de les estructures de participació interprofessors*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- CARVALHO MAUAD, F. (2005). *Un modelo funcional de Avaliação de Universidade*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- CASERO MARTÍNEZ, A. (2005). *Análisis de las valoraciones del alumnado en relación a la calidad de la docencia universitaria*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- CERDÀ MARTÍN, M. (1997). *L'escoltisme a Mallorca (1907-1995). Anàlisi de l'evolució històrica*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- COLOM BAUZÀ, J. (1994). *Evaluación de los estereotipos de género en función de las representaciones sociales*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- COLOM CAÑELLAS, A. J. (1976). *Educación y sociedad. Estudio de sistemas de interacción*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- COMAS RUBÍ, F. (2000). *Les relacions de la JAE (Junta para la Ampliación de Estudios) amb Balears. Els viatges pedagògics i la renovació educativa*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- DAVIU VICH, G. (1990). *L'ensenyament de l'anglès als centres públics d'educació general bàsica, formació professional i batxillerat de les Illes Balears*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- DE LA IGLESIA MAYOL, B. (2002). *De les dificultats d'aprenentatge a les dificultats en el procés d'ensenyament aprenentatge*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- DOLÇ COMPANYY, A. (2000). *Art i pedagogia. Joan Miró com a excusa. A propòsit de l'obra de Miró a la Fundació Pilar i Joan Miró*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- DOMINGO PALOMARES, H. (1992). *Actitudes ante los programas de integración escolar*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- ESTARELLAS RIPOLL, J. (1956). *Cultural foundations of Mexico: a study of the educational aims, institutions, and practices of the Spanish colonization in sixteenth century Central New Spain*. Cambridge: Harvard Graduate School of Education.
- FERNÁNDEZ BENNÁSSAR, M. C. (1980). *Indicadores operativos del fracaso escolar. Bases para una política educativa correctora*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- FERRÀ COLL, P. (1998). *Aportaciones a l'estudi del desenvolupament psicosocial del nin adoptat*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- FERRER CERDÀ, E. (2004). *De l'escola a la vida adulta. La importància de la formació per a la inserció sociolaboral de persones en discapacitat*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- FORTEZA BAUZÀ, S. (2004). *Indicadores de las interacciones entre los profesionales y usuarios de una residencia de personas dependientes*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- FORTEZA FORTEZA, M. D. (1998). *L'atenció a la diversitat al segon cicle de l'educació secundària obligatòria. La distància entre la realitat i el desig. Un estudi de cas*. Palma: Univesitat de les Illes Balears.
- FULLANA SORIA, M. A. (2000). *Aportaciones del movimiento de la escuela nueva en la renovación de la enseñanza de las matemáticas en la escuela elemental (primer tercio del siglo XX)*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- GARCÍA FERRER, M. N. (1997). *Las primeras manifestaciones de carácter burgués y la educación en Ibiza (orígenes de la enseñanza y de la nueva clase en la isla (1864-1885))*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- GENOVARD ROSELLÓ, C. (1968). *Història de les institucions pedagògiques catalanes a Mallorca*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- GENOVARD ROSELLÓ, C. (1973). *Introduction to the psychology of Egon Brunswick*. Boston: University of Massachussets at Amherst.
- GÓMEZ BARNUSELL, A. (1971). *El Magisterio como profesión: estudio sociológico del magisterio nacional en las Islas Baleares*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- JANER MANILA, G. (1978). *La problemàtica educativa dels infants selvàtics: el cas de «Marcos»*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- JASSÓ GARAU, V. (1982). *Cultura y educación. Un estudio en antropología cultural. La transmisión de los sistemas culturales a través de los cuentos populares*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- LICONA VEGA, A. L. (2000). *Videojuegos, juego simbólico y educación infantil: adaptación del sistema ESAR para una propuesta de modelo de análisis y selección de videojuegos destinados a niños y niñas de 3 a 7 años de edad*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

LLABRÉS BORDOY, J. (1999). *Intervención asistida por ordenador en alumnos de primaria con bajo rendimiento académico*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

LLANOS GÓMEZ, R. (1993). *El rey en la república de las letras. Alfabetización y Escuela en Mallorca (1691-1835)*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

MARCH CERDÀ, M. (1981). *Evolució i estructura actual del sistema educatiu de les Illes Balears (1940-1979). Per una sociologia del fet educatiu*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

MARTÍNEZ ABASCAL GARCÍA, M.A. (1990). *El malestar docente explicado a través del modelo reformulado de desamparo aprendido*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

MESTRES GAVARRO, J. (1989). *Model d'indicadors per a l'avaluació i gestió de qualitat de centres i districtes. Saporei*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

MIR POZO, M. L. (1999). *Adaptación de un instrumento (CGC) sobre la gestión de clase en educación infantil*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

MORAIS RAMOS, E. de (2004). *Formación continua de dibujantes técnicos respecto a las TIC*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

MOREY ALZAMORA, A. M. (2001). *El sentido de eficacia del profesor en la evaluación formativa de la educación secundaria obligatoria*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

MULET TROBAT, B. (1989). *Els plantejaments del sistema educatiu als inicis de l'Espanya liberal (1833-1857)*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

MUNTANER GUASP, J. J. (1986). *Las operaciones infralógicas en el niño deficiente mental: su génesis y educación*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

NADAL CRISTOBAL, A. (2005). *El programa universitario como herramienta de evaluación*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

NEGRE BENNÀSSAR, F. (2002). *Tecnologies de la informació i la comunicació i paràlisi cerebral infantil: procés d'introducció i organització del departament de TIC en un centre per a persones amb paràlisi cerebral infantil*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

NICOLAU MAYOL, M.P. (2003). *L'activitat educativa i la parla a classe: elements per a l'anàlisi de la pràctica educativa*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

NOGUERA ARROM, J. (1983). *La Escuela Normal de Tarragona (1843-1931). Cien años de vida de una Escuela Normal*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

OLIVER JAUME, J. (1979). *La reforma de la educación básica: contenidos y alternativas*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

- OLIVER TORELLÓ, J. L. (2001). *El procés de transició a la vida adulta dels joves acollits a centres de protecció de menors*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- OLIVER TROBAT, M. F. (1999). *Anàlisi de necessitats de formació del professorat d'educació primària de les Illes Balears*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- ORTE SOCIAS, M. C. (1992). *Predeterminantes actitudinales del consumo de drogas*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- PALOU SAMPOL, P. (2001). *Hàbits de pràctica esportiva dels mallorquins entre 10 i 14 anys*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- PASCUAL BARRIO, M. B. (2004). *La evaluación de programas de intervención socioeducativa. La experiencia de Urban-El Temple de Palma de Mallorca*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- PARERA MEZQUIDA, J. (1978). *Programa de acción educativa*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- PASTOR HOMES, M. I. (1988). *Museus i educació: realitat i perspectives de futur*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- PÉREZ CASTELLÓ, J. A. (1991). *Entrenamiento de la comunicación referencial en niños con síndrome de Down: una perspectiva vigotskiana*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- PÉREZ GARCÍAS, A. (2000). *La comunicació electrònica en situacions d'aprenentatge a distància en contextos universitaris, anàlisi de la interacció*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- PETRUS ROTGER, A. (1980). *José Miguel Guardia. Personalidad y doctrina pedagógica*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- POMAR FIOL, M. I. (1998). *La comprensió de l'activitat docent des de l'estudi de la vida quotidiana a l'aula. Una recerca etnogràfica*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- PONSETI VERDAGUER, F. J. (1998). *Anàlisi de la pràctica esportiva dels joves de Mallorca en el segon cicle de l'ESO*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- PUJOL MAURA, M. A. (2005). *Estratègies d'organització de l'aprenentatge al parvulari: l'activitat autònoma mitjançant els nuclis operatius de treball*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- QUETGLES PONS, B. (1987). *Estudi comparatiu de l'escolarització a diversos països*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- RIGO CARRATALÀ, E. (1984). *El pensamiento de Henri Wallon como fundamento de un modelo ecológico-holístico del desarrollo psicológico del niño*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

RIERA JAUME, M. A. (2000). *Análisis de situaciones de enseñanza/aprendizaje en la primera infancia desde una perspectiva interaccionista: proyectos como objetos y materiales no estructurados*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

RINCÓN VERDERA, J. C. (1997). *Aranguren: teoría moral, nuevo humanismo y educación*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, R. I. (1997). *Identificación de sujetos superdotados*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

ROSSELLÓ RAMON, M. R. (1999). *L'adaptació curricular individualitzada com a estratègia i procés de millora en centres de primària. Un estudi de casos*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

ROTGER CERDÀ, J. M. (1993). *Necessitats de formació a l'empresa i sistema universitari: el cas català*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

RUEDA ORTIZ, R. (2003). *Para una pedagogía del hipertexto: una teoría entre la reconstrucción y la complejidad*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

SALORD BARCELÓ, R. (1977). *Ecología y educación*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

SALVÀ MUT, F. (1992). *Auditoria de la formació professional contínua a les empreses hoteleres de Mallorca*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

SALINAS IBÁÑEZ, J. (1987). *El video como instrumento didáctico. Consideraciones sobre el diseño, producción y utilización de programas didácticos en vídeo*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

SANTANDREU CALDENTEY, M. A. (1991). *De la ruptura del movimiento Freinet a los inicios de la pedagogía institucional*. Palma: UNED.

SERRA BUADES, F. (2004). *La presencia del apoyo natural en los procesos de inclusión laboral mediante el modelo de empleo*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

SERVERA BARCELÓ, M. (1991). *La modificación de la reflexividad-impulsividad y el rendimiento académico en la escuela a partir del enfoque de la instrucción en estrategias cognitivas*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

SOLIVELLAS PERELLÓ, J. (2000). *La práctica profesional. Fundamento de la educación permanente*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

SUREDA GARCÍA, B. (1982). *Del pestalozzianismo al movimiento normalista. Los métodos educativos en el tránsito del antiguo al nuevo régimen en España (1803-1839)*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

SUREDA GARCÍA, I. (1998). *El autoconcepto en la enseñanza secundaria obligatoria*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

- SUREDA NEGRE, J. (1984). *Contribución a los estudios educativo-ambientales. Bases para una pedagogía ambiental*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- TOMÁS CAPÓ, C. (1979). *El educador ante el porvenir. Ensayo de prospectiva educacional*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- TORTELLA FELIU, M. R. (1996). *Una anàlisi longitudinal i prospectiva de l'estrès ocupacional a mestres d'escola*. Palma: Univesitat de les Illes Balears.
- TOUZA GARMA, C. (1996). *Las consecuencias del maltrato y del abandono en el desarrollo socioemocional de niños y adolescentes institucionalizados*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- TUR MAYANS, P. (1982). *La educación musical en su dimensión histórica, filosofía y metodología*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- URBINA RAMÍREZ, S. (2001). *Análisis del uso del ordenador en el segundo ciclo de educación infantil. Estudio de caso*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- VALLESPÍR SOLER, J. (1986). *Llengua i cognició. La funcionalitat cognitivo-educativa del refranyer mallorquí*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- VÁZQUEZ ALONSO, À. (1989). *Rendimiento académico en bachillerato: aptitudes y atribución causal. Análisis del rendimiento objetivo en física y química*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- VERGER GELABERT, S. (2001). *Els programes de diversificació curricular a l'educació secundària obligatòria. El difícil equilibri entre la comprensivitat i l'atenció a la diversitat*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- VILAFRANCA MANGUÁN, I. (2001). *Juan Benejam Vives 1846-1922. Pensamiento y obra pedagógica*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- VILAR PÉREZ, M. L. (1993). *La integración laboral de los deficientes mentales ligeros en Mallorca*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- VIVES MADRIGAL, M. (1989). *Avaluació de les actituds i dels coneixements de les llengües catalana i castellana a les escoles de Mallorca*. Palma: Universitat de les Illes Balears.



Avaluació del procés d'execució del programa de competència familiar

Carme Orte Socias

Carmen Touza Garma

RESUM

Després d'explicar l'origen, els fonaments, l'estructura i continguts del Programa de competència familiar, en aquest treball presentem la metodologia i els resultats obtinguts sobre el procés d'execució d'aquest programa després d'aplicar-lo amb dues mostres de famílies d'usuaris de Projecte Home, a Palma. Els resultats mostren nivells de retenció superiors als d'altres programes de característiques similars i permeten treure conclusions molt positives sobre el funcionament del programa i sobre alguns aspectes que és possible optimitzar.

RESUMEN

Después de explicar el origen, los fundamentos, la estructura y los contenidos del Programa de competencia familiar, en este trabajo presentamos la metodología y los resultados obtenidos sobre el proceso de ejecución de este programa después de aplicarlo con dos muestras de familias de usuarios de Proyecto Hombre, en Palma. Los resultados muestran niveles de retención superiores a los otros programas de similares características y permiten sacar conclusiones muy positivas sobre el funcionamiento del programa sobre algunos aspectos del mismo que es posible optimizar.

INTRODUCCIÓ

Una de les formes més poderoses de retardar l'inici o reduir el consum d'alcohol i drogues o modificar els seus precursors i de reduir els problemes de conducta en els joves és a través de l'exercici adequat de la parentalitat. La literatura que dóna suport en aquesta qüestió és molt àmplia i queda recollida en revisions diverses (Foxcroft [et. al.] 2003; Lochman i Steenhoven, 2002), i treballs de metaanàlisi (Tobler i Kumpfer 2000; Tobler [et. al.] 2000).

Encara que en l'exercici de la parentalitat intervenen molts factors, els quals exerceixen un efecte protector major en els comportaments saludables dels fills inclouen: les relacions positives pares-fills, la utilització de mètodes de disciplina positius; el control i la supervisió dels pares i la comunicació familiar de valors i expectatives saludables i positives (Ary [et. al.] 2000; CSAP, 2000). Com indica Kumpfer (1999), el suport parental és el factor protector més important: ajuda els fills a desenvolupar somnis, propòsits i metes en la vida.

Amb tot, i encara que la literatura assenyala que els pares exerceixen un rol protector en el desenvolupament o no de problemes de conducta, en els fills, l'exercici de la parentalitat positiva quotidiana no és una tasca fàcil per diverses raons, com el cada vegada menys temps que els pares dediquen a això; o fins i tot, l'escassa confiança que tenen els pares en la seva pròpia influència, respecte a altres fonts d'influència com la que exerceixen els mitjans de comunicació, les noves tecnologies o el grup d'iguals quan els seus fills es fan adolescents.

L'exercici de la parentalitat positiva requereix estar disposat a exercir-la i saber com fer-ho. Algunes situacions per les quals pot passar la família, com per exemple problemes de consum d'alcohol i/o drogues; problemes de salut mental; problemes de relació de parella i altres, de forma continuada o en diversos moments del temps, dificulten de forma molt important el seu exercici i la motivació

per fer-ho i mantenir-ho amb coherència i constància. En aquest tipus de situacions, el potencial paper protector de la família disminueix i, per contra, pot generar i/o potenciar, factors de risc, incloent l'abús de drogues (Chassin i Barrera, 1993). Comparats amb la població general, els fills, els pares dels quals abusen de l'alcohol i/o drogues, presenten major risc de problemes de conducta incloent el consum d'alcohol i/o drogues a mesura que es fan adults (Jacob [et. al.] 1999; Jacob i Windle 2000; Jenisson i Johnson 1998).

D'acord amb l'anterior, una tasca prioritària que s'ha de portar a terme és la d'engegar programes de prevenció de drogues eficaços dirigits en aquest grup de població de nins i joves. Programes la finalitat dels quals sigui evitar i/o reduir l'aparició i el desenvolupament de problemes de conducta incloent el consum d'alcohol i/o drogues. Programes, en definitiva, que permetin reforçar els factors de protecció i reduir els factors de risc d'aquests problemes, tant en els pares com en els fills.

El Programa de competència familiar (PCF), que hem portat a terme en Projecte Home, a Palma, amb dos grups de famílies, és un d'ells. Una adaptació¹ feta pel grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES)² de la Universitat de les Illes Balears. Es tracta de l'adaptació i validació en el nostre mitjà del programa Strengthening Families Program (SFP), de Kumpfer i DeMarsh (1985), Kumpfer, DeMarsch i Child (1989), i revisions posteriors de 1998, 2004. Un programa multicomponent que està considerat com d'alt nivell d'eficàcia per obtenir canvis -en els factors de protecció i de risc comentats- en els pares i en els fills, després d'haver-lo aplicat, utilitzant diversos criteris d'avaluació d'investigadors i organitzacions independents a l'equip que ho va originar (Center for Substance Abuse Prevention, 1998; Biglan, 2003).

És multicomponent perquè combina un currículum d'habilitats socials i de vida dirigit als nins i joves, un currículum d'entrenament parental conductual i un currículum centrat en la família, que integra les habilitats apreses pels fills i les habilitats apreses pels pares. Segons el treball de metaanàlisi de Tobler i Kumpfer (2000), amb aquest tipus de programes la grandària dels efectes arribats és de 0,82, una grandària molt major que la que s'obté utilitzant qualsevol dels altres dos programes de forma individual. També, la retenció és molt més elevada quan s'utilitza aquest tipus de modalitat. Com assenyala Kumpfer (2003), i hem pogut també constatar, una de les raons és l'interès dels fills, que animen els pares a continuar en el programa.

Objectius i característiques del programa

L'objectiu del Programa de competència familiar és augmentar la competència familiar i prevenir possibles conductes inadaptades en els fills de les persones en tractament per consum de drogues. Es pretén assolir-lo a partir de la millora de les relacions familiars, l'augment de les habilitats paren-

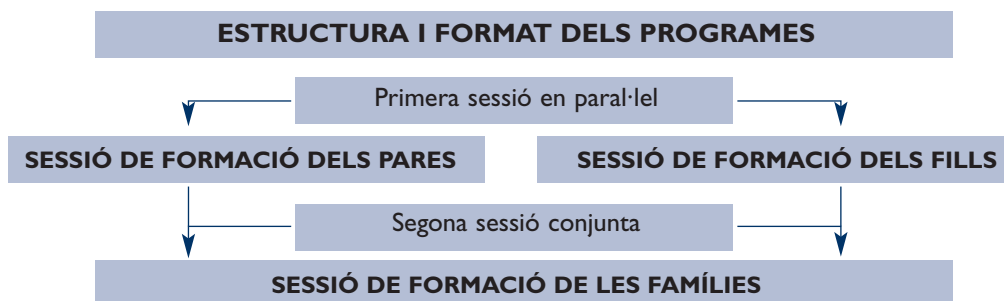
¹ Amb el finançament del Ministeri de Ciència i Tecnologia (BSO2003-08717), FEDER. La Conselleria d'Economia, Hisenda i Innovació i la Conselleria de Salut i Consum del Govern de les Illes Balears.

² Grup d'investigació format per investigadors del departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears. També hi participen membres de Projecte Home Balears i de l'Hospital Son Dureta (M.X. March, C. Orte, L. Ballester, C. Touza, J.L. Oliver, B. Pascual, C. Fernández, M.C. Fernández i L. Mestre).

tals, la millora del comportament dels fills i filles, l'augment de la competència social, i la reducció o prevenció del consum de drogues i alcohol.

Com mostra la figura següent, el format d'aquest programa implica la família al complet. Al llarg de 14 sessions i després d'un berenar comú, la família es divideix en grups: en la primera hora, el grup de pares i el grup de fills aprenen i practiquen els continguts i les habilitats en cadascun dels seus grups. En la segona hora, les famílies es reuneixen per practicar junts les habilitats que els uns i els altres han après en la primera hora. Els continguts de les sessions apareixen recollits en la taula 1.

FIGURA 1. FORMAT DEL PROGRAMA



TAULA 1. CONTINGUTS DE LES SESSIONS

| Pares i mares | Fills i filles | Famílies |
|--|--|--|
| 1 Introducció i formació del grup | Salutació i regles | Introducció i formació del grup |
| 2 Expectatives, desenvolupament i maneig de l'estrès | Habilitats socials I (escolta activa) | Joc dels fills i filles |
| 3 Recompenses | Habilitats socials II (conversa) | Joc dels fills i de les filles (recompenses) |
| 4 Metes i objectius | Aprendre bon comportament | Metes i objectius |
| 5 Atenció diferencial: parar esment i ignorar | Com dir NO i mantenir-se fora de problemes | Atenció diferencial |
| 6 Comunicació I (millorar les relacions) | Comunicació I (millorar les relacions) | Comunicació I (introducció al joc familiar) |
| 7 Comunicació II (reunions familiars) | Comunicació II (reunions familiars) | Comunicació II (consolidació del joc familiar) |
| 8 Drogues i família (factors de risc) | Alcohol i drogues | Aprendre dels pares i de les mares |

Continua

| Pares i mares | Fills i filles | Famílies |
|--|--|--|
| 9 Resoldre problemes i donar instruccions | Resoldre problemes | Resoldre problemes i donar instruccions |
| 10 Posar límits I (reconduir el mal comportament) | Introducció al Joc dels pares i de les mares | El Joc dels Pares i de les Mares I |
| 11 Posar límits II (practicar) | Habilitats d'afrontament I (reconèixer sentiments) | El Joc dels pares i de les mares II |
| 12 Posar límits III (resoldre problemes de comportament) | Habilitats d'afrontament II (afrontar la crítica) | El Joc dels pares i de les mares III |
| 13 Crear i utilitzar programes de comportament | Habilitats d'afrontament III (manejar l'enuig) | Recordar el que ens ajuda i perquè ens ajuda |
| 14 Mantenir el bon comportament | Graduació, recursos i repàs | Final del programa graduació |

El programa preveu reduir les barreres al tractament proporcionant els recursos necessaris per assistir a les sessions (menjars, cura dels nins, incentius, etc.).

Com hem assenyalat, el GIFES de la UIB ha portat a terme l'adaptació a la nostra realitat social i cultural del Strengthening Families Program (SFP), un programa ideat per a la població dels Estats Units. Així i pel que fa al programa, a més de l'òbvia adaptació idiomàtica, es va portar a terme una adaptació redefinint conceptes diversos. En l'àmbit de la disciplina, per exemple, vam redefinir els límits del càstig als fills, rebutjant el càstig físic. També, vam haver de fer adaptacions de tipus cultural. Cal tenir en compte que les famílies que han estat objecte d'aquest programa, en diverses ciutats nord-americanes, són famílies en molts casos immigrants (africanes, asiàtiques, llatines, etc.) o bé indioamericanes. En altres casos, són famílies amb escassos recursos econòmics i de baix nivell cultural. El perfil dels usuaris als quals s'havia adaptat el programa nord-americà no corresponia al perfil de possibles usuaris de les Illes Balears o de la resta d'Espanya, on la diversitat entre les famílies que poden beneficiar-se d'aquest programa és molt més elevada, de manera que vam dur a terme tant l'adequació a les característiques socioculturals de les famílies com al programa de tractament Projecte Home, en el marc del qual hem desenvolupat el Programa de competència familiar. Els beneficiaris i beneficiàries del programa han estat els usuaris de Projecte Home, en la fase final de tractament per addicció a drogues, les seves parelles i els seus fills de 7 a 14 anys.

En aquest document, presentem els resultats del procés d'execució del programa, a partir de l'anàlisi de les avaluacions dels formadors, en dues implementacions. Els objectius de l'avaluació del procés d'execució als quals fem referència són els següents:

- Detectar dificultats en els participants, en el programa o en el procés d'execució.
- Vincular els resultats al procés formatiu.
- Obtenir informació que permeti millorar els continguts, materials i el procés d'execució.

OBJECTIUS DE L' AVALUACIÓ I HIPÒTESI DE PARTIDA

Encara que en la introducció d'aquest capítol ja hem fet referència als objectius generals de l'avaluació de l'engegada del programa, assenyalem ara quins han estat els objectius específics i les hipòtesis de les quals partíem en la nostra investigació.

Objectiu 1. Analitzar el grau de motivació i el nivell d'interès dels participants en els subprogrames.

Hipòtesis:

1. L'assistència i la puntualitat poden decaure en la segona meitat d'aplicació del programa.
2. Pot haver sessions més interessants i motivadores que altres.
3. No hi ha diferències en el grau de satisfacció global mostrat pels participants en els subprogrames.

L'anàlisi de les variables contemplades en aquest primer objectiu és molt rellevant perquè un dels problemes principals als quals s'enfronten aquest tipus de programes és la pèrdua de participants i la disminució de l'interès i de la motivació. Aquesta possibilitat ha estat prevista pels autors del SFP que han inclòs activitats específiques per evitar que es produeixi aquesta circumstància. L'explicació seria l'aparició d'un cert cansament. Per altra banda, vam pensar que era important detectar si hi ha hagut sessions que, per les seves característiques específiques, han pogut resultar menys interessants i analitzar les raons amb vista a millorar-les. Finalment, vam plantejar la tercera hipòtesi perquè vam pensar que els tres subprogrames estan igualment ben plantejats i que resultarien igualment interessants i motivadors, per la qual cosa no detectaríem diferències en el grau de satisfacció.

Objectiu 2. Analitzar les dinàmiques grupals creades: l'atenció/participació, la quantitat de confidències fetes al grup i l'adequació i el suport proporcionat a altres participants.

Hipòtesis:

1. Hi ha sessions que afavoreixen més que unes altres el desenvolupament d'aquestes dinàmiques grupals.
2. Són diferents les dinàmiques grupals dels adults i dels nins.

Analitzar aquestes dinàmiques grupals i tractar de millorar-les va permetre potenciar el suport social de tipus emocional i informacional entre els participants al programa i, per mitjà d'ells, facilitar l'assoliment dels objectius que es planteja. No obstant això, creiem que assolir-lo pot haver estat més fàcil en les sessions de pares i mares -tant pel seu interès a millorar l'exercici de la parentalitat, com per la seva experiència anterior en treball grupal- que en les dels nins o en la de les famílies, pel rang d'edats dels primers i pel nombre de participants en les sessions de famílies en les quals participaven totes conjuntament amb els quatre formadors.

Objectiu 3. Analitzar l'assoliment dels objectius de les sessions: comprensió dels continguts, realització de les tasques per a casa i utilitat del tema per a les necessitats dels participants.

Hipòtesis:

1. Hi ha sessions més difícils de comprendre que unes altres.
2. Les majors dificultats de comprensió dels continguts es trobaran en el subprograma de fills i filles.
3. No trobarem diferències entre la utilitat dels temes plantejats en els tres subprogrames.
4. Hi ha sessions en les quals no s'han fet les tasques per a casa.

Analitzar el grau de comprensió dels continguts de cadascuna de les sessions ens pot ajudar a detectar sessions que sigui necessari modificar per arribar als objectius que s'hi proposen. Per altra banda, i per la mateixa raó que hem comentat abans, creiem que els nivells de comprensió han estat menors en les sessions dels nins que en les dels adults. A alguns nins entre els més petits, els ha pogut resultar més difícil comprendre tots els continguts. No obstant això, vam considerar que en els tres casos, els temes plantejats pel programa són d'utilitat per als participants perquè s'adeqüen a les seves necessitats.

Cada sessió formativa acaba proposant fer tasques per a casa que permetin mantenir i generalitzar els aprenentatges de la sessió. Aquestes tasques per a casa es revisen en la sessió següent. Fonamentalment, el nostre interès és conèixer si s'ha produït un descens a mesura que avançava el programa en la seva realització i si ens trobem amb sessions en les quals hagi estat especialment difícil fer-ho.

Objectiu 4. Analitzar els recursos materials utilitzats: adequació de les sales i disponibilitat de materials.

Hipòtesis:

1. Les majors dificultats quant a la disponibilitat de materials la van trobar en el subprograma de fills i filles.
2. Les majors dificultats quant a l'adequació de les sales la van trobar en el subprograma de famílies.

Encara que vam procurar que els recursos materials emprats fossin suficients i adequats, les característiques de les sessions dels nins poden fer que calgui ser especialment curós en la selecció de jocs i a elaborar materials didàctics. Per altra banda, les condicions en les quals apliquem les sessions familiars obliguen a tenir una sala àmplia que permeti fer les activitats plantejades.

Objectiu 5. Analitzar l'actuació dels formadors: donar amablement la benvinguda, relacionar-se durant el berenar, revisar tasques per a casa, donar incentius per tasques per a casa, exposició de continguts, utilització d'exercicis dels manuals, conduir els debats dels temes de la sessió, assignar tasques per a casa, eficàcia, preparació, objectius i continguts coberts, qualitat en la forma d'impartir els continguts,

habilitats per manejar els participants, creativitat, flexibilitat, comprensió contingut, amabilitat/cordialitat, habilitat per establir relació amb els participants.

Hipòtesis:

1. Esperem no trobar diferències significatives en la valoració que de la seva pròpia actuació han fet els formadors de cada subprograma.

Les característiques pròpies de cada subprograma poden fer que sigui necessari que el formador disposi de determinades habilitats (per ex., la creativitat en el cas dels quals treballen amb els nins o l'habilitat per conduir els debats en el cas dels formadors de pares i mares) i poden fer més difícils certes activitats (per ex., repassar les tasques en les sessions de famílies). A pesar d'això, la formació i selecció dels formadors que feim ha d'haver aconseguit un adequat grau de competència en tots ells, independentment del tipus de participants.

MÈTODE

Subjectes

Encara que el disseny que utilitzam per validar el programa conta amb un grup experimental i un grup control, en la taula 2 presentem únicament les dades del primer, ja que són els que han assistit a les sessions formatives i dels quals hem obtingut la informació per avaluar el procés d'execució del programa. Cal assenyalar que en total s'ha aplicat a 15 famílies, 8 en la primera aplicació i 7 en la segona.

| TAULA 2. ASSISTENS AL PROGRAMA | | | |
|--------------------------------|----------------------|------------|-------|
| | Tipus de participant | | |
| | Pare/mare | Fill/filla | Total |
| 1a Aplicació | 16 | 10 | 26 |
| 2a Aplicació | 12 | 9 | 21 |
| Total | 28 | 19 | 47 |

Els nins tenien edats compreses entre els 7 i els 14 anys, mentre que en els adults oscil·laven dels 23 als 45 anys.

Per altra banda, és necessari tenir també en compte les característiques dels formadors, ja que, com expliquem en l'apartat següent, han estat ells que han emplenat els qüestionaris d'avaluació.

En cada aplicació han participat quatre formadors habituals i dos formadors substituïts, quan els primers no podien assistir a alguna sessió. Tots havien estat formats en la fonamentació i execució del programa. Com mostra la taula següent, la majoria de les sessions han estat dirigides pels formadors habituals, que, per tant, han estat la principal font d'informació de la qual obtenim les dades que analitzarem més endavant.

TAULA 3. TIPUS DE FORMADOR QUE VA DIRIGIR LES SESSIONS I LES VA AVALUAR

| | Formadors habituals | I Formador habitual + I formador substitut | Total |
|--------------|---------------------|---|-------|
| Pares/mares | 85,7% | 14,3% | 100% |
| Fills/filles | 89,3% | 10,7% | 100% |
| Famílies | 79,9% | 23,1% | 100% |

En les sessions familiars apareix el percentatge més elevat de sessions en les quals va haver un formador substitut. Aquest resultat és lògic si pensam que aquestes sessions van ser dirigides pels quatre formadors, els dos de les de pares i els dos de les de fills, de manera que quan hi ha hagut un formador substitut en alguna d'elles, també ha estat en la de famílies.

Instruments i procediment

La primera aplicació del programa es va realitzar entre el dia 28 de gener de 2005 i el dia 13 de maig d'aquest mateix any. La segona aplicació va començar el dia 7 d'octubre de 2005 i va finalitzar el dia 27 de gener de 2006. En ambdues aplicacions, hem utilitzat els mateixos instruments i procediment que explicam a continuació.

Avaluació del seguiment de les sessions per part dels participants

Cada dia que es va desenvolupar el programa i una vegada que van acabar les sessions formatives, els formadors del grup de pares i els del grup de fills es van reunir per emplenar el qüestionari «Avaluació del progrés dels participants» per a cadascun dels membres del grup. Aquest qüestionari permet avaluar l'assistència, la puntualitat i la realització de les tasques per a casa de cada participant en una escala dicotòmica (SÍ o NO). Per altra banda, també permet valorar sobre una escala de 5 punts les dimensions següents: atenció i participació, quantitat i adequació de les confidències fetes en el grup, quantitat i adequació de les aportacions fetes en el grup, el suport proporcionat als altres participants, el nivell d'interès, el grau de motivació i el grau de competència en els continguts de la sessió.

Avaluació del desenvolupament de les sessions de part dels formadors

Igual que hem assenyalat en el punt anterior, cada dia i una vegada finalitzades les sessions formatives, els formadors també van avaluar com es van desenvolupar les sessions. Per a això, el programa disposa de dos tipus de qüestionaris: el «Qüestionari d'avaluació de la sessió pel formador o formadora» i el «Qüestionari de fidelitat de la sessió». El primer s'emplena per valorar les sessions 1, 5, 6, 7, 8, 9, 13 i 14 de pares, fills i famílies.³ El segon per a les sessions 2, 3, 4, 10, 11 i 12 de pares, fills i famílies.

³ En la sessió 14 només els grups de pares i de fills.

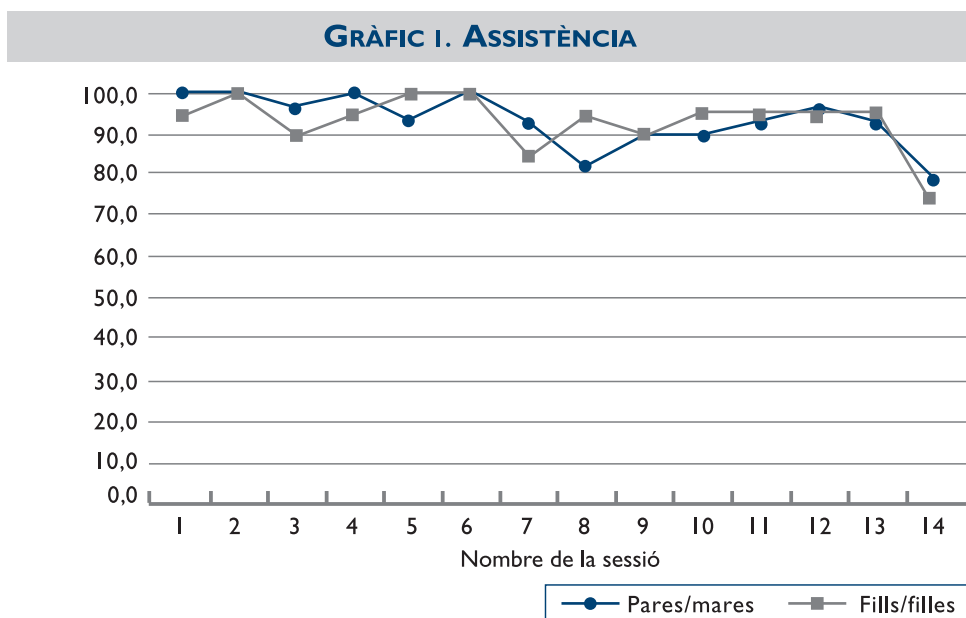
El «Qüestionari d'avaluació de la sessió pel formador o formadora» consta de dues parts. La primera recull informació sobre els formadors i participants en la sessió, l'avaluació de l'espai i els materials utilitzats, així com la valoració que fa el formador de la seva pròpia actuació i del seu grup. Aquesta primera part de l'instrument ha de ser contestada de forma independent, en qüestionaris distints per cadascun dels formadors per a cadascuna de les sessions en les quals hagi participat. La segona part del qüestionari planteja cinc preguntes obertes que són contestades de forma conjunta pels formadors de cadascuna de les sessions a través d'una entrevista feta pels responsables de l'avaluació.

El «Qüestionari de fidelitat de la sessió», d'una banda, recull informacions similars a l'anterior, però afegeix la valoració de la fidelitat en l'execució del programa. En aquest qüestionari podem distingir quatre apartats. El primer sobre els formadors i participants en la sessió, així com sobre la durada. El segon apartat s'emplena de forma conjunta pels formadors i valora l'espai i materials utilitzats i el grau de fidelitat del desenvolupament de la sessió. En el tercer apartat cada formador s'autoavaluarà i valorarà el grup. Finalment, es plantegen les mateixes preguntes obertes que comentem en «el Qüestionari d'avaluació de la sessió pel formador o formadora» que es contesten com vam indicar abans.

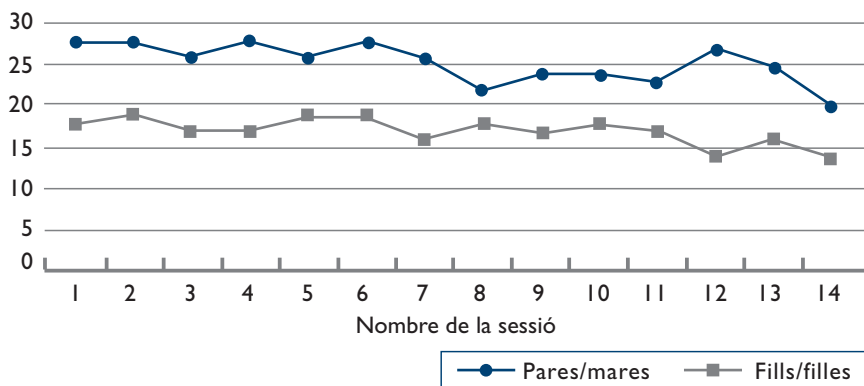
RESULTATS

Anam a exposar els resultats que hem obtingut seguint l'ordre que hem presentat els objectius.

Començarem amb els resultats del primer objectiu. Els gràfics 1 i 2 mostren que els percentatges d'assistència a les sessions han estat molt elevats i s'han mantingut per sobre del 70% fins a finalitzar el programa. Per altra banda, podem dir el mateix pel que fa al nombre d'adults i de nins que han assistit amb puntualitat. No sembla que s'hagi produït una caiguda en aquestes variables en la segona meitat d'aplicació del programa.



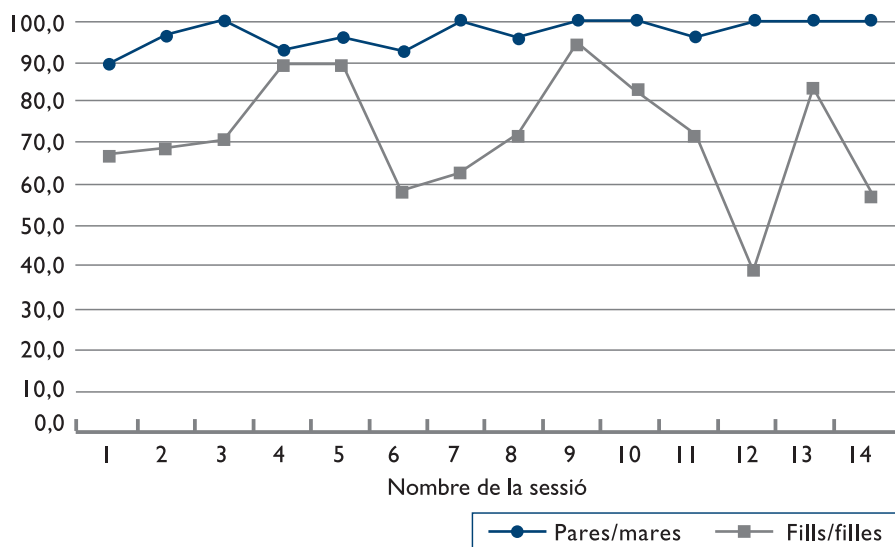
GRÀFIC 2. PUNTUALITAT



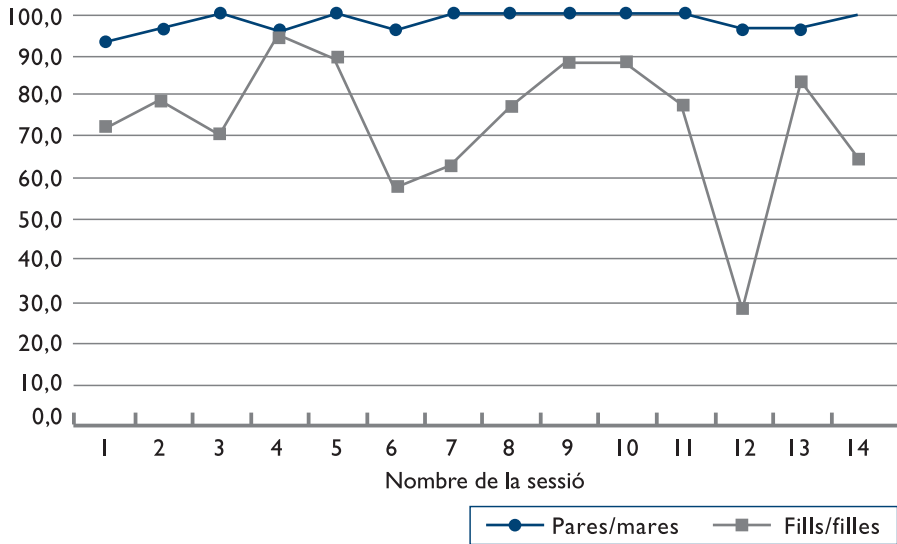
Tampoc sembla complir-se la nostra segona hipòtesi, sobre el nivell d'interès i el grau de motivació en el subprograma de pares/mares. Els percentatges de pares i mares que han presentat nivells mitjos i alts (puntuacions iguals o superiors a 3 en una escala de 5 graus) no han estat inferiors al 89% i al 93%, respectivament, i es mantenen al llarg de les sessions.

En canvi, en el cas dels nins sí que observem que, segons la valoració dels seus formadors, en les sessions 6 i 12, descendeixen els percentatges de nins que mostren un interès i una motivació mitjos o alts. En aquestes dues sessions es treballa sobre habilitats de comunicació i sobre com afrontar la crítica. En les entrevistes que es van fer en finalitzar-les els formadors van opinar que són dues sessions amb bastants continguts i en les quals és especialment important utilitzar activitats dinàmiques.

GRÀFIC 3. NIVELL D'INTERÈS (MIG ALT I ALT)



GRÀFIC 4. GRAU DE MOTIVACIÓ (MIG ALT I ALT)



També podem assenyalar que les diferències en aquestes variables entre el grup de pares i mares i el de fills i filles són significatives. El nivell mitjà d'interès ha estat major per als primers ($t = 5,044$; $p = 0,000$) i també el seu nivell mig de motivació ($t = 4,722$; $p = 0,000$). No obstant això, no hem trobat diferències significatives ($F = 1,041$; $p = 0,362$) entre els tres subprogrames en la valoració global que han fet els formadors del grau de satisfacció que han mostrat els participants. La valoració és positiva en els tres casos arribant a nivells alts i molt alts (puntuacions de 4 i 5 en una escala de 5 graus).

L'anàlisi de les dinàmiques grupals, segon l'objectiu, s'assembla, en certa mesura, als resultats que hem obtingut abans. Com semblen recollir els gràfics del 5 a 10, el percentatge de pares i mares que han participat molt, que han fet nombroses confidències, aportacions molt adequades que han donat suport a altres membres, és major que en el cas del grup de fills i filles. De fet les diferències que vam mostrar en la taula 4 són significatives en totes les variables, excepte en l'adequació de les aportacions.

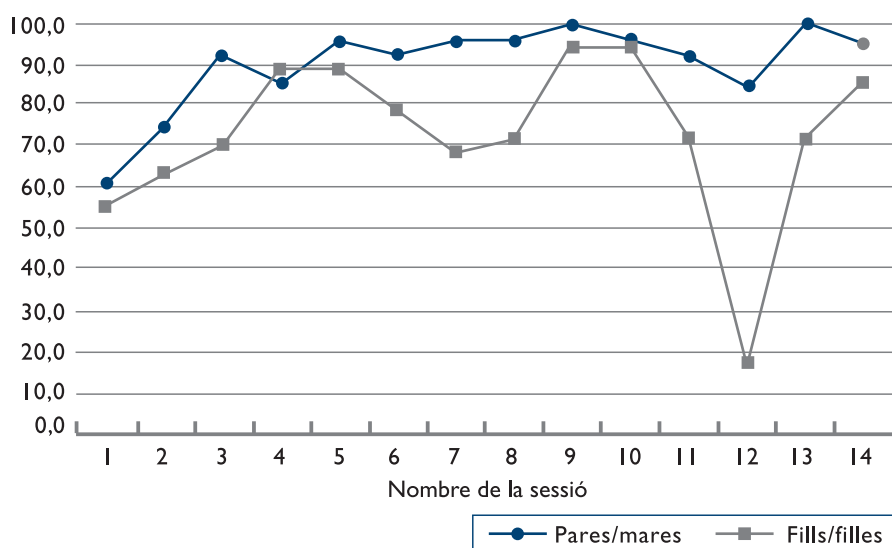
Potser, la major homogeneïtat del grup dels adults (per interessos, per capacitat cognitiva, per experiències viscudes) i els continguts que treballen afavoreixen aquests resultats. Però resulta molt interessant que les aportacions al funcionament del grup dels nins siguin tan adequades com les dels adults.

TAULA 4. COMPARACIÓ DE LES DINÀMIQUES GRUPALS DEL SUBPROGRAMA DE PARES/MARES I DEL DE FILLS/FILLES

| | Pares/Mares | | Fills/Filles | | T.-test | P |
|------------------------|-------------|-----------|--------------|-----------|---------|-------|
| | Mitjana | Desviació | Mitjana | Desviació | | |
| Atenció/participació | 4,37 | 0,369 | 4,02 | 0,485 | 2,820 | 0,007 |
| Quantitat confidències | 3,99 | 0,363 | 2,51 | 1,131 | 6,472 | 0,000 |
| Adequació confidències | 4,01 | 0,344 | 3,12 | 0,827 | 4,470 | 0,000 |
| Quantitat aportacions | 3,91 | 0,319 | 3,44 | 0,704 | 2,740 | 0,012 |
| Adequació aportacions | 4,00 | 0,329 | 3,64 | 0,748 | 1,955 | 0,063 |
| Suport als altres | 3,78 | 0,378 | 3,10 | 0,799 | 3,471 | 0,002 |

Si observam l'evolució d'aquestes dinàmiques grupals al llarg del transcurs de les sessions, els pares i les mares sofreixen menys oscil·lacions. El grau d'atenció i participació creix en les tres primeres sessions i es manté bastant constant fins al final. La corba dels nins és molt similar a la qual hem obtingut sobre l'interès i la motivació. Potser que l'explicació sigui la mateixa que anteriorment: sessions més denses de continguts en les quals per mantenir l'atenció, l'interès i la motivació cal fer-les més dinàmiques i participatives.

GRÀFIC 5. ATENCIÓ (MIG ALT I ALT)



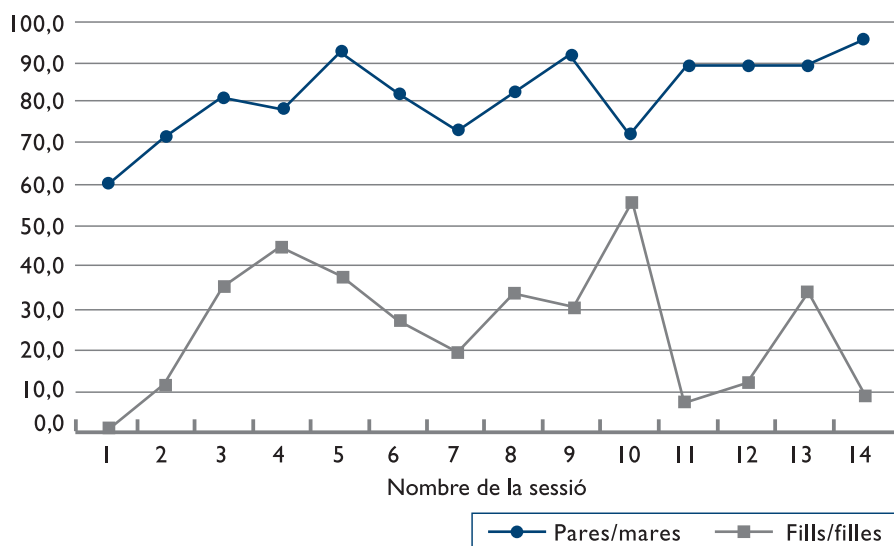
En les sessions 5 i 11, els pares i les mares han compartit un major nombre de confidències i més adequades. Aquest resultat és interessant perquè els continguts se centren a utilitzar tècniques disciplinàries per augmentar les conductes positives dels fills i disminuir la freqüència de les problemàtiques (recompenses, atenció diferencial, temps fora, conseqüències negatives del càstig físic o emocional, etc.). Són, potser, aquests els temes que més els preocupen.

També en les sessions 4 i 10 del grup de fills i filles, els continguts se centren a utilitzar les recompenses i l'atenció diferencial per modificar el comportament d'altres persones i en la manera adequada de donar instruccions. En aquestes sessions, els nins fan confidències sobre situacions en les quals s'han sentit malament per la conducta d'altres (les quals volen modificar) i sobre el tipus d'instruccions i de peticions que els dirigeixen els seus pares i mares. Són també les sessions en les quals les confidències semblen més adequades.

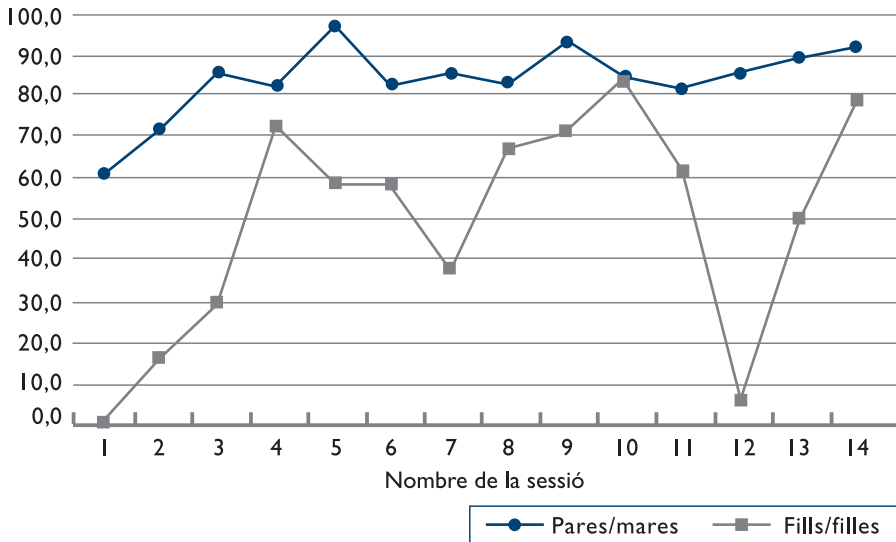
Les raons del descens que s'observa en la sessió 11 en la quantitat de confidències no té necessàriament que deure's a un mal plantejament de la sessió. Les entrevistes amb els formadors semblen mostrar que és una sessió dinàmica en la qual utilitzen més el joc que els debats o discussions per aprendre a reconèixer sentiments. A més, el grau d'adequació de les confidències en aquesta sessió és elevat. Una mica semblant creiem que podria explicar el descens que es produeix en les sessions 7 i 14 que podríem qualificar com a sessions de repàs, d'habilitats de comunicació i de tot el programa, respectivament. Són sessions en les quals es recorden continguts apresos, deixant poc espai per comentar temes més personals.

No obstant això, és possible que apareguin més problemes en la sessió 12. Les confidències són poques i poc adequades. En opinió dels formadors, els nins més petits van tenir més dificultats per participar en les activitats que se centren a saber fer i rebre crítiques.

GRÀFIC 6. QUANTITAT DE CONFIDÈNCIES (MIG ALT I ALT)

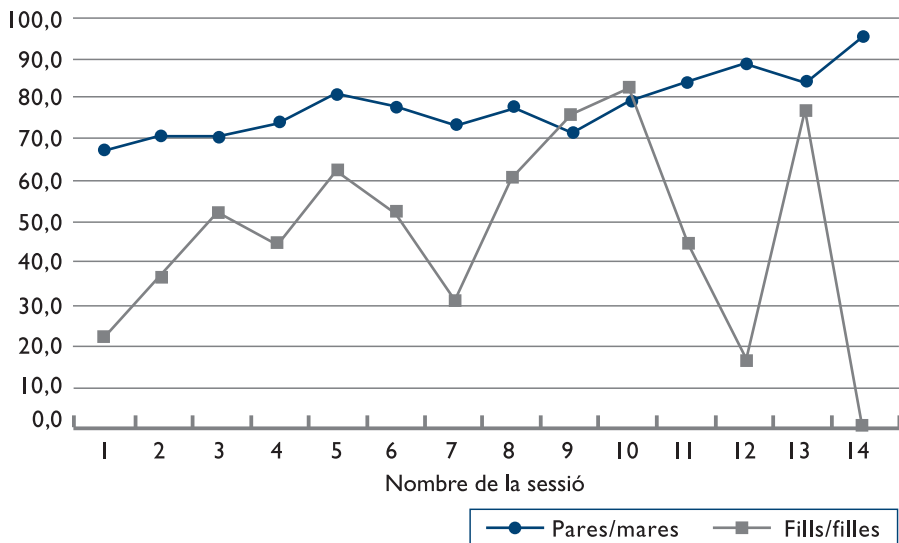


GRÀFIC 7. ADEQUACIÓ DE CONFIDÈNCIES (MIG ALT I ALT)

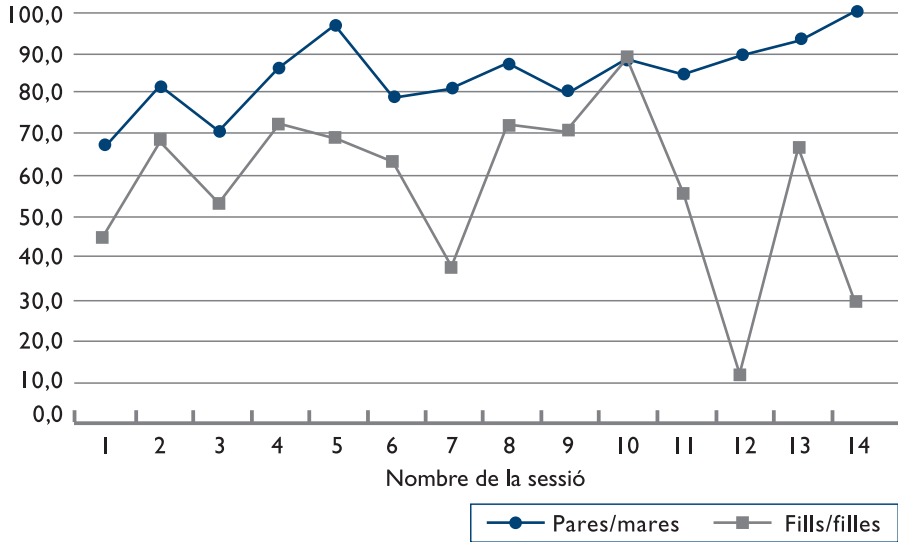


L'evolució que es produeix en la quantitat i qualitat de les aportacions al grup i les sessions en les quals decauen els percentatges són molt similars al que hem vist en el cas de les confidències. Creiem que les raons podrien ser les mateixes.

GRÀFIC 8. QUANTITAT D'APORTACIONS (MIG ALT I ALT)

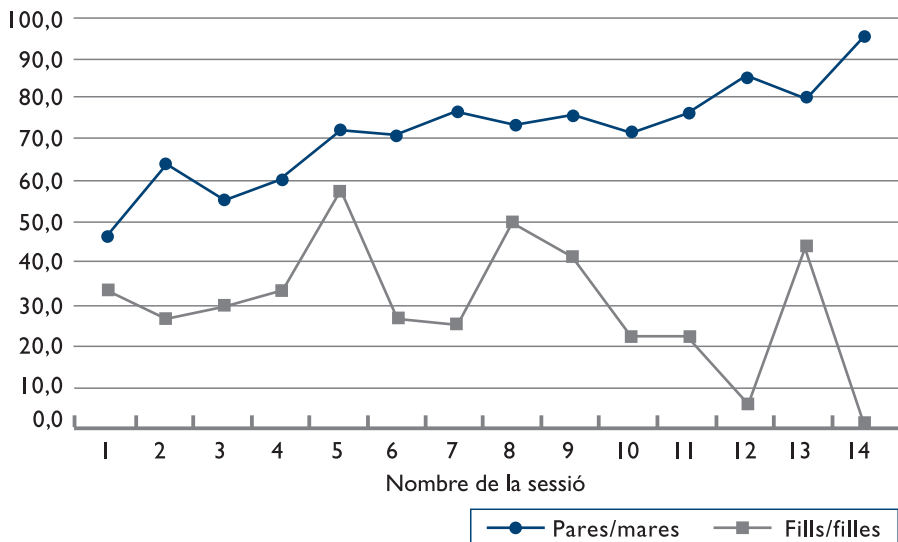


GRÀFIC 9. ADEQUACIÓ DE LES APORTACIONS (MIG ALT I ALT)



L'última variable del que hem denominat «dinàmiques grupals» és el suport donat a uns altres. Entre els adults ha anat augmentat al llarg del desenvolupament del programa. Els resultats dels nins semblen molt congruents amb la resta de dimensions del funcionament del grup mostrant valors molt similars de descensos. Sembla que per diverses raons relacionades amb el tipus d'activitats o de continguts, hi ha sessions que afavoreixen més o menys aquests aspectes que hem analitzat.

GRÀFIC 10. SUPORT PROPORCIONAT (MIG ALT I ALT)

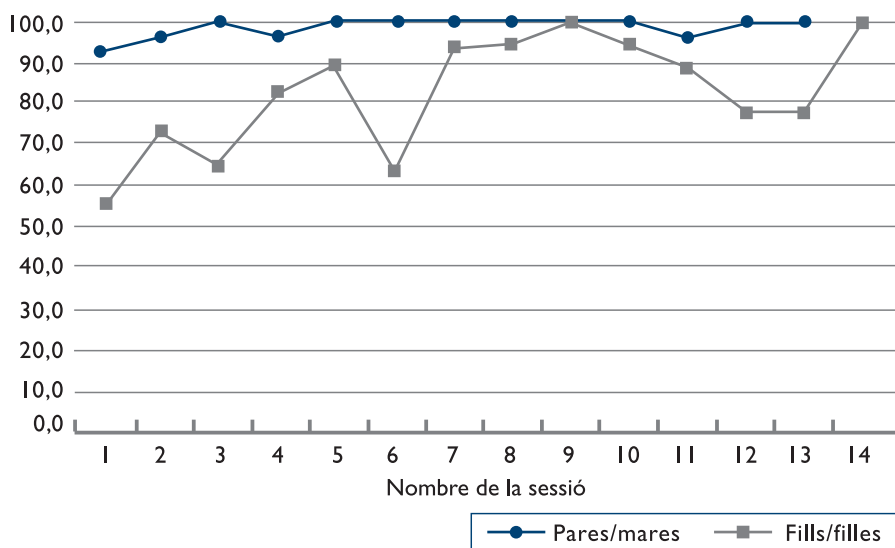


El tercer objectiu que ens hem plantejat es refereix a l'anàlisi de l'assoliment dels objectius de les sessions, concretament, a la comprensió dels continguts, a la utilitat per a les necessitats dels participants i al compliment de les tasques per a casa que han de fer després de cada sessió i que es revisen en la següent.

Hem trobat que el nivell mitjà de competència en els continguts és superior en els pares i les mares que en els seus fills i filles ($t = 2,532$; $p = 0,018$), segons les valoracions dels formadors respectius. Possiblement, siguin els nins més petits els que tinguin més dificultats. A pesar d'això, els percentatges de comprensió mitja i alta semblen molt elevats en ambdós grups.

En el grup de pares i mares, no es produeixen diferències entre sessions, mentre que en el dels nins sí. Sembla lògic que en la primera sessió puguin estar «més despistats» fins que comprenen el sentit del programa. Les sessions 3 i 6 treballen habilitats de comunicació. Els formadors van considerar que eren sessions amb bastants continguts. Aquesta podria ser una possible explicació del descens dels percentatges.

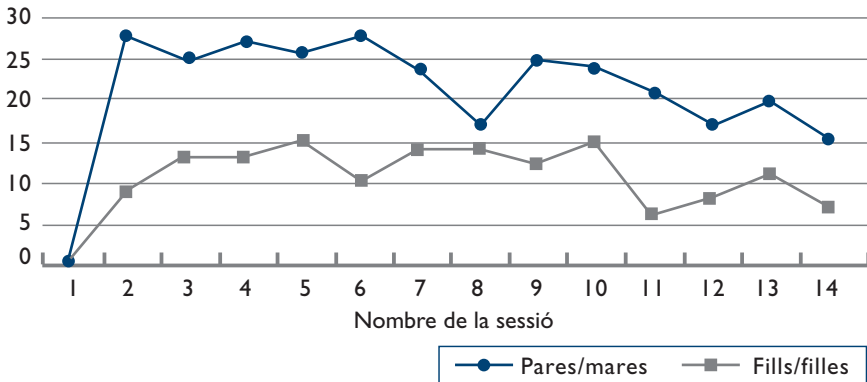
GRÀFIC II. COMPETÈNCIA EN ELS CONTINGUTS (MIG ALT I ALT)



Els resultats sobre la utilitat dels continguts mostren valoracions molt elevades dels formadors, tant quan es tracta dels plantejats en les sessions de pares i mares, com en les de fills i filles i de famílies. Més del 90% de les puntuacions dels formadors es trobarien en els nivells alt i molt alt en els tres casos (puntuacions de 4 i 5 en una escala de 5 graus). A més, no existirien diferències significatives ($F = 0,364$; $p = 0,697$). Els tres subprogrames s'adequarien a les necessitats dels participants i en la mateixa mesura.

El gràfic 12 reflecteix el grau de compliment de les tasques per a casa i la seva evolució. El primer que es pot observar és que hi ha hagut un elevat nivell de compliment en els subprogrames de pares/mares i de fills/filles. En els primers, descendeix el nombre de pares i mares que van fer les tasques de les sessions anteriors en la vuitena i l'onzena. Encara així, el percentatge és del 60,7%. En aquestes sessions, se'ls demana per primera vegada que facin reunions familiars i que emprin procediments per posar límits als seus fills. Els formadors van informar que, a alguns pares i mares, els havia costat entendre la dinàmica de les reunions familiars i que en la sessió 11 van aclarir molts dubtes sobre els continguts de la desena. Potser aquestes dificultats han contribuït al descens que comentem.

GRÀFIC 12. TASQUES PER A CASA



En la sessió 5, els nins han treballat sobre l'habilitat per «dir NO» que han de practicar al llarg de la setmana següent. En la desena sessió, la tasca per a casa consisteix a observar el tipus d'instruccions que els donen els seus pares, elogiar-los quan aquestes siguin clares o demanar-los informació si no ho són. És possible que aquest tipus de tasques per a casa sigui més difícil de fer perquè no depèn de la iniciativa del nin, sinó que són habilitats que s'utilitzen com a resposta a l'acció de l'altra persona.

El quart objectiu és analitzar els recursos materials que es van utilitzar, concretament, l'adequació de les sales i la disponibilitat de materials. Com ja hem comentat, a causa de les característiques de les sessions dels nins i el nombre de participants en les sessions familiars, vam pensar que els formadors podrien haver tengut més dificultats en aquests subprogrames que en el dels pares i les mares.

Els resultats que mostra la taula següent indiquen valoracions molt positives per part dels formadors. Per altra banda, les anàlisis fetes indiquen que no hi ha diferències significatives en les valoracions en funció del subprograma. L'adequació de les sales ($F= 0,610$; $p= 0,548$) i la disponibilitat de materials ($F= 0,489$; $p= 0,616$) s'han valorat positivament en igual mesura en els tres casos.

TAULA 5. VALORACIÓ DELS RECURSOS MATERIALS

| Adequació de la sala | Pares/mares | Fills/filles | Famílies | Total |
|-----------------------------|-------------|--------------|----------|-------|
| Malament | 6,3% | 6,3% | 7,1% | 6,5% |
| Ni bé ni malament | | | 7,1% | 2,2% |
| Bé | 56,3% | 81,3% | 64,3% | 67,4% |
| Excel·lent | 37,5% | 12,5% | 21,4% | 23,9% |
| Total | 100% | 100% | 100% | 100% |
| Disponibilitat de materials | Pares/mares | Fills/filles | Famílies | Total |
| Ni bé ni malament | | 12,5% | | 4,3% |
| Bé | 56,3% | 50% | 71,4% | 58,7% |
| Excel·lent | 43,8% | 37,5% | 28,6% | 37% |
| Total | 100% | 100% | 100% | 100% |

Els últims resultats que hem de presentar són els referits a l'autoavaluació feta pels formadors sobre la seva actuació en les sessions.

El primer que caldria destacar són les altes valoracions fetes. Són molt elevats els percentatges de resposta indicant que ho han fet bé o molt bé en els tres subprogrames.

TAULA 6. AUTOVALORACIONS DELS FORMADORS

| BÉ O MOLT BÉ | Pares i mares | Fills/filles | Famílies |
|---|---------------|--------------|----------|
| Donar benvinguda als participants | 87,60 | 87,60 | 85,70 |
| Relacionar-se amb les famílies durant el berenar | 37,50 | 6,30 | |
| Revisar tasca per a casa | 75,10 | 81,30 | 50 |
| Donar incentius per la tasca per a casa | 87,60 | 87,50 | 50 |
| Exposar els continguts | 100,10 | 87,50 | 100 |
| Vaig utilitzar exercicis dels manuals | 81,30 | 100,10 | 92,90 |
| Conduir els debats dintre dels temes de la sessió | 100 | 100 | 85,70 |
| Assignar tasca per a casa | 81,30 | 62,60 | 71,40 |
| Animar les famílies perquè tornin | 75,10 | 75,10 | 85,70 |
| Eficàcia | 100 | 93,80 | 92,80 |
| Preparació | 100 | 100 | 85,70 |

Continua

| BÉ O MOLT BÉ | Pares i mares | Fills/filles | Famílies |
|---|---------------|--------------|----------|
| Objectius i continguts aconseguits en la sessió | 100 | 87,60 | 92,90 |
| Qualitat en la forma d'impartir la sessió | 87,50 | 93,80 | 100 |
| Habilitats per manejar participants difícils | 68,80 | 87,60 | 92,90 |
| Creativitat | 68,80 | 93,80 | 92,90 |
| Flexibilitat | 75 | 100,10 | 92,90 |
| Comprensió del contingut | 100 | 100 | 100 |
| Amabilitat/cordialitat | 100 | 100 | 100 |
| Habilitat establir relació | 100 | 100,10 | 100 |

El segon és que, tal com esperàvem, no hem trobat diferències significatives entre els formadors dels tres subprogrames, excepte en dues variables: «em vaig relacionar amb les famílies durant el berenar» i «vaig donar incentius per haver fet la tasca per a casa».

En el primer cas, els formadors del grup de pares i mares consideren amb més freqüència que ho han fet bé o molt bé, enfront dels del grup de fills i filles. En realitat, creiem que aquests resultats no es deuen a diferències en habilitat entre ells, sinó que durant els berenars amb els quals començaven les sessions, els adults aprofitaven per fer consultes als formadors, mentre que els nins passaven el temps berenant i jugant entre ells.

Anàlisis posteriors mostren que les diferències en la segona variable que es produeixen en les sessions de família en les quals s'ha incentivat amb menys freqüència o ho han fet pitjor que en les de pares i mares, o en les de fills i filles, sense que hi hagi diferències entre aquestes dues últimes ($F= 3,208$; $p= 0,05$). Aquesta diferència podria estar relacionada amb la major dificultat que pot suposar fer aquest repàs amb un nombre major de participants i un grup més heterogeni.

TAULA 7. DIFERÈNCIES EN LES AUTOVALORACIONS DELS FORMADORS

| | Ji-quadrat | Graus de llibertat | Coef. de contingència | p |
|---|------------|--------------------|-----------------------|--------|
| Donar benvinguda als participants | 3,9430 | 6 | 0,2810 | 0,6840 |
| Relacionar-se amb les famílies durant el berenar | 11,0220 | 4 | 0,5060 | 0,0260 |
| Revisar tasca per a casa | 6,8090 | 8 | 0,3590 | 0,5570 |
| Donar incentius per la tasca per a casa | 15,1550 | 8 | 0,4980 | 0,0560 |
| Exposar els continguts | 4,3340 | 4 | 0,2930 | 0,3630 |
| Vaig utilitzar exercicis dels manuals | 6,8860 | 6 | 0,3610 | 0,3310 |
| Conduir els debats dintre dels temes de la sessió | 6,1750 | 4 | 0,3440 | 0,1860 |

Continua

| | Ji-quadrat | Graus de llibertat | Coef. de contingència | p |
|---|------------|--------------------|-----------------------|--------|
| Assignar tasca per a casa | 4,9630 | 6 | 0,3120 | 0,5490 |
| Animar les famílies perquè tornin | 4,2820 | 8 | 0,2920 | 0,8310 |
| Eficàcia | 1,7280 | 4 | 0,1900 | 0,7860 |
| Preparació | 7,5670 | 6 | 0,3760 | 0,2720 |
| Objectius i continguts aconseguits en la sessió | 4,1350 | 6 | 0,2870 | 0,6580 |
| Qualitat en la forma d'impartir la sessió | 4,0640 | 4 | 0,2850 | 0,3970 |
| Habilitats per manejar participants difícils | 9,4100 | 6 | 0,4120 | 0,1520 |
| Creativitat | 5,7370 | 4 | 0,3330 | 0,2200 |
| Flexibilitat | 6,4510 | 4 | 0,3510 | 0,1680 |
| Comprensió del contingut | 0,6230 | 2 | 0,1160 | 0,7320 |
| Amabilitat/cordialitat | 2,2030 | 2 | 0,2140 | 0,3320 |
| Habilitat establir relació | 0,6210 | 2 | 0,1150 | 0,7330 |

DISCUSSIÓ

Tal com es recull en els resultats comentats, el procés d'execució del programa ha estat molt positiu, tant en el conjunt de les dues aplicacions del programa portades a terme, com en cadascun dels subprogrames. Des del nostre punt de vista això és a causa de raons de naturalesa diversa que ho han possibilitat: la pròpia estructura multicomponent del programa, dirigida a la família com a totalitat i també a cadascun dels subgrups que la formen, els pares i els fills, introdueix elements de vinculació entre ells des del primer dia; la formació dels formadors, tant la prèvia, com la que es proporciona en relació amb els continguts del programa; l'atenció a les barreres al tractament com l'adequació dels horaris a les famílies, l'atenció a cura dels fills més petits, els incentius que es proporcionen durant la realització del programa, etc. Referent a la bondat d'aquests resultats, també és important destacar els resultats d'altres implementacions recents del programa en altres països, per exemple l'estudi binacional de Magín [et. al.], (s/f) amb famílies americanes i canadenques; els quals van obtenir puntuacions de 7,8 i de 9,0 de mitjana (desviació estàndard = 4,9), en totes les famílies analitzades en la situació d'intervenció; fins i tot comparant amb les millors dades de retenció que aporten els seus autors en funció de cada grup de famílies: el nombre mitjà de sessions a les quals van assistir les famílies canadenques va ser de 9,3 i el de les famílies americanes va ser de 6,4.

Amb tot, aquest estudi presenta algunes limitacions, entre les quals considerem com a molt important la possibilitat de disposar d'alguna altra font d'informació, a més dels formadors. En aquesta línia, podria ser útil dissenyar algun sistema de recollida d'informació que comprovés, d'una forma més directa, l'adquisició d'habilitats entre els participants. Les valoracions fetes pels formadors són,

en general, molt positives però necessitem poder relacionar-les amb els resultats finals a mesura que ampliam la nostra mostra.

Disposar de tota aquesta informació mentre es desenvolupen les sessions, ens va permetre millorar alguns components del programa, com el tipus de jocs que eren més útils per aconseguir els objectius de les sessions dels nins i de les famílies, les modificacions que havíem d'introduir en els manuals dels formadors perquè quedés més clar el plantejament de les sessions, els materials que s'utilitzaven en les sessions per guanyar claredat en els continguts dels temes, etc. La informació aportada en les entrevistes ens ha facilitat recollir molta informació que és difícil poder reflectir per mitjà d'un qüestionari. Per altra banda, l'anàlisi de les dificultats i dels «punts forts» de cadascuna de les sessions, ens ha ajudat a comprendre alguns factors que han influït en els resultats que hem obtingut.

A més d'analitzar dades globals, per ex., si existeixen diferències en el nivell de motivació entre pares i fills, per analitzar el procés d'execució del Programa de competència familiar, sempre que hem pogut, hem seguit una estratègia que podríem considerar «longitudinal». Hem tractat de descobrir variacions al llarg de les sessions. Potser, altra limitació del nostre estudi sigui no disposar de tanta informació de les sessions familiars, com la que disposem en relació amb els subprogrames de pares i mares i de fills i filles.

A pesar dels bons resultats obtinguts, aquest tipus d'anàlisi ens dóna pistes sobre aspectes que es poden millorar en algunes sessions.

Per acabar voldríem destacar les dues conclusions principals que hem obtingut.

Encara que és possible que alguns resultats que hem obtingut estiguin relacionats amb els formadors que han participat en aquestes dues aplicacions i vam necessitar confirmar-los, la primera conclusió és l'avaluació molt positiva que es dedueix de les seves valoracions. El grau de competència que haurien mostrat els participants sessió a sessió és molt elevat. Per altra banda, en aquestes dues aplicacions el programa hauria assolit mantenir la motivació i l'interès sense que es produís un decaïment a causa del cansament dels participants. Els resultats sobre assistència i puntualitat donen suport a aquesta interpretació.

També és important destacar que no s'han produït diferències entre els formadors dels diferents subprogrames quan han avaluat la seva actuació, s'han considerat competents per igual, cadascun en el seu camp i en el comú de les sessions familiars.

La segona conclusió és que poden existir diferències en el desenvolupament dels tres subprogrames. El funcionament en el grup dels nins pot ser una mica diferent del dels seus pares. Tots els gràfics hi reflecteixen variacions més acusades. El tipus de dinàmiques grupals que s'estableixen, el nivell de competència en els conceptes i el nivell d'atenció podrien oscil·lar més depenent de l'edat, el tipus d'activitats que es plantegen en les sessions i la quantitat de continguts. Els formadors han de ser capaços d'adaptar-se a les diferents edats i fer que la formació sigui dinàmica i atractiva.

També, les sessions familiars presenten algunes característiques pròpies, com la major dificultat per revisar les tasques per a casa i donar incentius per a la seva realització.

Si en aplicacions posteriors es confirmessin aquests resultats, serien aspectes importants a tenir en compte amb vista a formar i seleccionar els formadors.

BIBLIOGRAFIA

ARY, D. V.; DUNCAN, T. E.; BIGLAN, A.; METZLER, C. W.; NOELL J. W.; KOCH, G. (2000) Development of adolescent problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 141-150.

BIGLAN A.; MRAZEK P. J.; CARNINE, D.; FLAY, B. R. (2003). The integration of research and practice in the prevention of youth problem behaviors. *American Psychologist*, 58 433-440.

CENTER FOR SUBSTANCE ABUSE PREVENTION (1998). Preventing substance abuse among children and adolescents: family-centered-approaches. *Prevention Enhancement Protocols System (PEPS)*. (DHHS Publication No. SMA 3223-FY'98). Washington, D.C: U.S Government Printing Office.

CHASSIN, L.; BARRERA, M. (1993). Substance use escalation and substance use restraint among adolescent children of alcoholics. *Psychology of Addictive Behaviors*, 7, 3-20.

DEMARSH, J. K.; KUMPFER, K. L. (1985). Family environmental and genetic influences on children's future chemical dependency. *Journal of Children in Contemporary Society: Advances in Theory and Applied Research*, 18 (1/2), 117-152.

FOXCROFT, D. R.; IRELAND, D.; LISTER-SHARP, D. J.; LOWE, G.; BREEN, R. (2003). Longer-term primary prevention for alcohol misuse in young people: A systematic review. *Addiction*, 98, 397-411.

JACOB, T.; WINDLE, M. (2000). Young adult children of alcoholic, depressed, and non-distressed parents. *Journal of Studies on Alcohol*, 61, 836-844.

JACOB, T.; WINDLE, M.; SEILHAMER, R. A.; BOST, J. (1999). Adult children of alcoholics: Drinking, psychiatric, and psychosocial status. *Psychology of Addictive Behaviors*, 13, 3-21.

JENNISON, K. M.; JOHNSON, K. A. (1998). Alcohol dependence in adult children of alcoholics: Longitudinal evidence of early risk. *Journal of Drug Education*, 28, 19-37.

KUMPFER, K. L.; DEMARSH, J. P.; CHILD, W. (1989). *Strengthening Families Program: Children's Skills Training Curriculum Manual (Prevention Services to Children of Substance-abusing Parents)*. Social Research Institute, Graduate School of Social Work, University of Utah.

KUMPFER, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. En, M.D. Glantz, M.D., Johnson, J.L. (ed.). *Resilience and development: positive life adaptations* (179-224). Nova York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

KUMPFER, K. L.; ALVARADO, R. (2003). Family-strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors. *American Psychologist*, vol. 58, núm. 6/7, 457-465.

LOCHMAN, J. E.; VAN DEN STEENHOVEN, A. (2002). Family-based approaches to substance abuse prevention. *The Journal of Primary Prevention*, 23, 49-114.

MAGUIN, E.; NOCHAJSKI, T.; DEWIT, D.; MACDONALD, S.; SAFYER, A.; KUMPFER, K. (s/f). The strengthening families program and children of alcoholic's families: effects on parenting and child externalizing behavior. (Research funded by National Institute of Alcohol Abuse and Alcoholism, grant R01 AA11647-03).

TOBLER, N. S., KUMPFER, K. L. (2000). *Meta-analysis of effectiveness of family-focused substance abuse prevention programs*. Report submitted to the Center for Substance Abuse Prevention. Rochville, MD.

TOBLER, N. S.; ROONA, M. R.; OCHSHORN, P.; MARSHALL, D. G.; STREKE, A. V.; STACKPOLE, K. M. (2000). School-based adolescent drug prevention programs: 1998 meta-analysis. *Journal of Primary Prevention*, 20, 275-336.

Les imatges de la immigració a Mallorca: interpretacions de la multiculturalitat i la ciutadania¹

Antònia Pascual Galmés

¹ Pascual, A. (2006) Las imágenes de la inmigración en Mallorca. Interpretaciones de la multiculturalidad y la ciudadanía. Tesis doctoral presentada al departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Facultat d'Educació de la Universitat de les Illes Balears.

RESUM

Aquest article sintetitza les conclusions més destacades de la tesi doctoral Les imatges de la immigració a Mallorca. Pretén elaborar un mapa dels discursos sobre l'alteritat a Mallorca a partir de l'anàlisi de diversos grups de discussió i entrevistes obertes. Partint de la detecció de les distintes visions del fenomen migratori, s'analitzen els ressentiments i les actituds xenòfobes i el paper que juga la institució escolar en la construcció d'un discurs més igualitari.

RESUMEN

Este artículo sintetiza las conclusiones más destacadas de la tesis doctoral Las imágenes de la inmigración en Mallorca. Pretende elaborar un mapa de los discursos sobre la alteridad en Mallorca a partir del análisis de varios grupos de discusión y entrevistas abiertas. Partiendo de la detección de las distintas visiones del fenómeno migratorio, se analizan los resentimientos y las actitudes xenófobas, así como el papel que juega la institución escolar en la construcción de un discurso más igualitario.

CONTEXT DE L'ESTUDI: LA IMMIGRACIÓ A LES ILLES BALEARS

En el cas de la societat balear, la immigració no és un fet nou ni menor, sinó que ha estat durant anys la clau fonamental del progrés demogràfic, econòmic i cultural. La immigració ha contribuït a desenvolupar la indústria turística, la immigració interior i europea s'ha anat inserint sense perdre les seves arrels dins l'entramat social, no obstant això, ara el que és més o menys nou, és la consolidació de la immigració extracomunitària i el procés d'integració a la societat balear.

Efectivament, la presència de població immigrant a les Illes Balears presenta increments percentuals molt elevats. Aquesta evolució significaria per a les Illes una població total de 420.941 persones no nascudes a la comunitat autònoma amb data 1/1/2005, el que representa el 42,8% de la població de les Balears. D'aquests, un 24,9% hauria nascut a una altra comunitat autònoma i un 17,9% a un país estranger. Dels nascuts a l'estranger, cal destacar l'augment progressiu d'immigrants procedents de països extracomunitaris. Per tant, el flux migratori balear es caracteritza per la seva complexitat i diversitat (diferents llengües, religions, aspectes, coneixements, riquesa, composició ètnica, característiques laborals, condicions de vida...) A més, les previsions per al futur immediat plantegen una continuïtat dels fluxos migratoris, encara que pareix probable que progressivament no presentin l'acceleració que han mostrat fins aleshores.

La política autonòmica d'immigració duta a terme per incorporar aquestes onades d'immigrants es plasma i canalitza mitjançant plans integrals d'atenció als immigrants. L'any 2005, s'ha creat la Conselleria d'Immigració i Cooperació i s'ha editat el II Pla integral d'atenció a les persones immigrades de les Illes Balears.

Amb l'arribada d'immigrants, s'han produït canvis a l'espai social, sobretot en el mercat laboral, a l'educació i a la vida política que han transformat la vida quotidiana dels individus i les seves

relacions socials. Els «autòctons» s'han vist obligats a relacionar-se amb «l'altre» en la seva vida diària, ja que els immigrants formen part de l'espai social. Com veiem, la immigració balear ve determinada per la diversificació de fluxos, la seva notable visibilitat, la consolidació de les xarxes migratòries i l'aparició d'enclaus ètnics. A principi de 2006, Mallorca és, com la resta d'Europa, un territori cada vegada més multicultural, multiètnic i multiconfessional.

La institucionalització de la immigració a Mallorca ha creat un debat social, que és el tema principal d'aquesta investigació. Pretenem reflexionar sobre el tracte social que es dona al fenomen de la immigració, el qual es tracta com un fet especial o excepcional, i com un problema a resoldre. En realitat, el punt de partida de la nostra anàlisi és, concretament, la construcció d'«allò aliè» en contraposició a la construcció del que és propi. Això ens dur a analitzar com és entesa la multiculturalitat i quines formes de gestionar-la es proposen per donar resposta a la immigració.

Objectius i disseny de la investigació:

El propòsit principal de la nostra investigació és conèixer les visions de la immigració a Mallorca; ens hem centrat a analitzar els discursos actuals sobre la immigració, així com les implicacions i efectes del fenomen migratori a l'illa de Mallorca. El que ens interessa es pot sintetitzar amb els punts següents:

- a) Elaborar un mapa de les posicions discursives o visions del fenomen migratori.
- b) Determinar com i quan apareixen ressentiments i actituds xenòfobes.
- c) Determinar quines construccions resulten eficaces a l'hora de construir un discurs en pro de la igualtat.
- d) Analitzar el paper que juga la institució escolar en la construcció d'un discurs més igualitari.

El nostre punt de partida és l'estudi de la immigració extracomunitària a Mallorca des del punt de vista de la societat receptora² i el que ens interessa és conèixer què diuen els participants en els grups de discussió i a les entrevistes obertes, dissenyades per discutir sobre aquest tema. A més, quan estudiem el cas particular de la societat mallorquina no es pot oblidar la importància que tenen altres fluxos migratoris com són la immigració peninsular (forasters) i la comunitària (estrangers), els quals es complementen i es mesclen per ser la clau fonamental del progrés demogràfic, social, econòmic i cultural.

Per arribar als nostres objectius, hem utilitzat una metodologia qualitativa de caràcter estructural basada en el disseny de grups de discussió i entrevistes obertes, perquè ens permet captar i analitzar en profunditat el discurs parlat (més o menys espontani) dels subjectes i grups socials, la

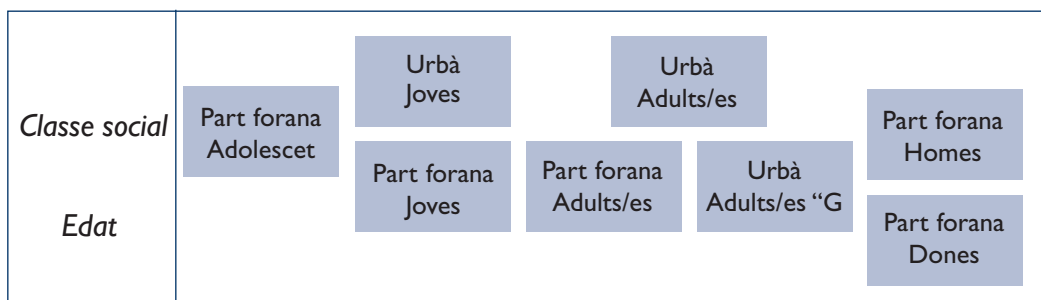
² S'ha de tenir en compte que el moviment migratori quan afecta un volum important de població, té conseqüències per a aquesta societat. Aquestes conseqüències arriben a totes les facetes de la vida individual i col·lectiva: econòmica, política, cultural, demogràfica, cívica, psicològica... Sense oblidar que després de l'afluència migratòria comença una etapa important a tenir en compte: l'ajustament de la convivència entre la població autòctona i immigrant; un ajustament que repercu-teix els dos col·lectius.

qual és la que s'ajusta més adequadament als nostres objectius. Es varen fer vuit grups de discussió³ i setze entrevistes obertes.

S'ha intentat que la mostra del disseny general dels grups de discussió sigui heterogènia incloent:

- Diversos estrats socials (classe mitjana-alta, classe mitjana-mitjana, classe mitjana-baixa)
- Diversos nivells d'estudis (persones que estan estudiant batxillerat / persones que han cursat estudis universitaris / persones que no han cursat estudis universitaris i estan fora de l'àmbit escolar)
- A ambdós sexes
- A persones residents a distints nuclis de població (Palma / part forana)
- A distints grups d'edat (adolescents / joves / persones adultes / persones madures).

Esquema del disseny dels grups:



Font: elaboració pròpia.

Les entrevistes en profunditat es fan a determinats perfils sociològics que ens donen informació rellevant per als objectius de l'estudi: persones vinculades al món de l'educació formal i persones que treballen directa o indirectament amb immigrants.

| | | |
|---|---|---------------|
| Persones vinculades al món de l'educació formal | Responsables de programes relacionats directa o indirectament amb immigrants | 4 entrevistes |
| | Professors educació primària i secundària | 6 entrevistes |
| Persones que treballen directa o indirectament amb immigrants | Responsables programes atenció immigrants, empresari, capellà església catòlica, membre fòrum social universitari | 7 entrevistes |

³ S'ha dut a terme la transcripció i l'anàlisi detallat de set grups de discussió, el vuitè, fet a la darrera fase de la investigació, consisteix en un «grup control» fet amb l'objectiu de conèixer la percepció cap a la immigració magribina després dels atemptats de l'11 de març de 2004, a Madrid.

Les entrevistes a persones vinculades al món de l'educació es duen a terme amb l'objectiu d'analitzar les actuacions de l'Administració en el camp de l'educació formal i la immigració, i també per conèixer com actuen i quina experiència té el personal docent en matèria migratòria.

Les entrevistes fetes a persones que treballen directa o indirectament amb immigrants pretenen obtenir informació sobre les repercussions i aportacions de la immigració tenint en compte el tipus de treball dels entrevistats.

La metodologia de l'anàlisi del discurs escollit és el social/hermenèutic que ens obliga a situar els discursos en un context social, entès com un conjunt de referents sociogrups que atorguen significacions al discurs. El que cerquem és el significat de les accions dels subjectes.

PRESENTACIÓ DELS DISCURSOS

L'estratègia de formació de grups de discussió i entrevistes obertes, ens ha permès enunciar cinc grans discursos, que en la vida real es mesclen i enllacen sense que es notin els punts d'unió: la posició de rebuig, la proteccionista, la cívica, la posició oportunista i la igualitària. A continuació, es presenta un quadre en forma d'esquema de les distintes posicions ideològiques entorn de la immigració.

QUADRE ESTRUCTURAL DE LES POSICIONS IDEOLÒGIQUES RESPECTE A LA IMMIGRACIÓ

| Camp conservador | | Camp de tolerància | | Camp progressista | |
|--|---|---|--|---|--|
| 1) Posició de rebuig | | 2) Posició proteccionista | | 3) Posició cívica | |
| 4) Posició oportunista | | 5) Posició igualitària | | 6) Posició oportunista | |
| I.1. Odi al de fora | 2.1. Exaltació del que és propi | 3.1. Culte als valors democràtics en estat rígid: igualtat, llibertat, dignitat. | 4.1. Culte al progrés capitalista | 5.1. Defensa de noves ciutadanes i suport a la participació social | |
| I.2. La immigració com a problema social, polític, econòmic i cultural | 2.2. La immigració com un problema per a la cultura autòctona | 3.2. La immigració, una mirada paternalista | 4.2. La immigració, una necessitat per al progrés econòmic | 5.2. La immigració, igualtat per a tots/es i plena ciutadania | |
| I.3. La multiculturalitat: crítica a la diversitat cultural de les societats humanes | 2.3. La multiculturalitat: suposa una amenaça per a la conservació de la cultura autòctona | 3.3. La multiculturalitat: elogi de la diferència i la diversitat atenant a les pràctiques grupals | 4.3. La multiculturalitat: elogi de la diferència i la diversitat en base a la llibertat individual | 5.3. La multiculturalitat: defensa dels drets universals i la idea d'igualtat | |
| I.4. Ciutadania: recolzament apolítiques de nacionalitat i ciutadania restrictives | 2.4. Ciutadania: es dóna facilitats a l'accés a la ciutadania per facilitar la seva integració entesa com a assimilació | 3.4. Ciutadania: es dóna facilitats a l'accés a la ciutadania per facilitar la seva integració entesa com a assimilació | 4.4. Ciutadania: planteja una ciutadania igualitària i inclusiva basada en la llibertat individual i en la neutralitat cultural de l'Estat | 5.4. Suport a una nova ciutadania plural i inclusiva per aconseguir la integració social i el reconeixement de la igualtat de drets atenant a les pràctiques grupals. | |
| I.5. Racisme obert | 2.5. Racisme subtil | 3.5. Racisme subtil | 4.5. Racisme subtil | 5.5. No racisme | |

Font: Elaboració pròpia

Posició de rebuig

- Rebuig obert i explícit cap als immigrants.
- Entén la immigració com un problema: els immigrants són competidors en el camp laboral, en l'adquisició de drets socials i polítics, es relaciona immigració i delinqüència.
- Pretén mantenir els immigrants al marge dels drets de ciutadania i es justifiquen polítiques de control i accés restringit. Descontent cap a la política migratòria.
- Es mitifica la cultura homogènia, es té una visió essencialista de la cultura. Defensa el principi d'assimilació: integració com un procés de tendència unidireccional. Superioritat de la cultura autòctona.

Posició proteccionista

- Discurs volcat a preservar la cultura autòctona, la por a la pèrdua d'identitat el dur a justificar polítiques d'exclusió. Visió essencialista de la cultura. Integració com un procés de tendència unidireccional.
- Entén que la llengua és el mecanisme més important de reproducció cultural i veu «els altres» com a enemics potencials per preservar la llengua autòctona.
- Mostra cert recel a l'hora de garantir drets poliètnics als immigrants, malgrat tot, és partidari de garantir drets socials perquè els immigrants puguin tenir una vida digna.

Posició cívica

- Por a la pèrdua dels valors democràtics (igualtat, llibertat, dignitat...), a què la immigració acabi amb l'estat del benestar.
- Discurs paternalista. La idea que només els «autòctons», en funció de les seves capacitats o de la seva ciutadania, són capaços de prendre decisions s'utilitza per justificar polítiques d'exclusió.
- D'acord amb la política de murs i quotes: només podem acceptar un número limitat de gent nova si els volem garantir una vida digna. Un creixement poblacional insostenible converteix els immigrants en «cap de turc».
- Discurs ple de bones intencions: tolerància, respecte cap a les minories, partidari de garantir drets socials als immigrants i recel a concedir drets polítics.
- Conté reflexos multiculturalistes. Discurs contradictori.

Posició oportunista

- Lectura economicista de la societat: la desigualtat social és inevitable. Idea de jerarquia social, situen a d'alt de l'escala social valors com la competitivitat, l'èxit professional i el consum ostentós.
- Lectura funcionalista i oportunista de la immigració: la immigració contribueix al desenvolupament econòmic de la regió. La funció dels immigrants és aportar a l'empresari la mà d'obra que necessita.
- Defensa de la cultura del mestissatge, «melting-pot».
- En lloc de parlar de diferències de cultures parlen d'educats i no educats.

Posició igualitària

- Dóna prioritat a les semblances entre els éssers humans i la noció d'igualtat, tenint en compte les relacions de poder i les dinàmiques d'exclusió que s'estableixen a la societat.
- Parteix d'un concepte de cultura dinàmic i canviant. Entén la integració cultural com un enriquiment mutu.
- Idea de societat plural i dret a l'expressió de la pròpia identitat articulada amb la participació social i la ciutadania.
- Necessitat de regulació dels fluxos migratoris, entesa no com una limitació de la llibertat de moviment, sinó com una ordenació dels fluxos des de l'administració, ordenats en funció de les característiques del mercat laboral de la societat d'acollida, donant informació als immigrants i potenciant la cooperació internacional.

PRESENCIA DELS DISCURSOS

Els discursos es distribueixen de forma relativament uniforme entre els dos sexes. No obstant això, ens trobam que les actituds més rígides i intolerants s'atenuen amb l'edat; així, la posició de rebuig apareix amb més intensitat en el grup de joves d'entre 24 i 30 anys sense estudis superiors. Des d'un punt de vista socioestructural, entre els grups d'estatus social, la variable educació juga un paper important.

L'explicació que podem oferir de per què sorgeixen actituds xenòfobes i hostils cap als immigrants seria, en part, la falta d'alternatives en els plans de vida i en la interpretació de coneixements de la vida i, per una altra banda, la defensa i imposició d'interessos socials individuals. La falta d'alternatives en els plans de vida propicia la por a una possible mobilitat de classe descendent, la qual cosa facilita que determinats grups (especialment joves que inicien la seva carrera professional amb escassos estudis) mantinguin actituds més rígides cap a la multiculturalitat. La falta d'alternatives en els plans de vida vénen marcades per la por als canvis socials, a situacions noves, per al «desordre»,

que es percep com una possible pèrdua de poder i control social. Per altra banda, la defensa i la imposició d'interessos socials individuals duu a una desconfiança cap al funcionament de les institucions (sistema educatiu, judicial, polític...) per afrontar conflictes. Això significa que el fracàs de la política migratòria espanyola en l'organització de fluxos d'entrada ha accentuat, en aquells que tendeixen a individualitzar la superació de conflictes, l'aparició de prejudicis i estereotips cap als immigrants.

Així mateix, constatam que, en els grups i les entrevistes, les actituds xenòfobes i el racisme obert que mostra aversió i menyspreu cap als immigrants apareix de forma superficial. No obstant això, sí que predominen els ressentiments cap als immigrants, ressentiments que hem anomenat racisme subtil. Des d'un punt de vista socioestructural, el racisme apareix de forma més oberta i explícita entre els grups de classe mitjana-baixa i de forma més subtil i encoberta en els grups de classe mitjana-alta. El model d'argumentació més subtil i encobert presenta un missatge verbal aparentment igualitari en el qual els ressentiments es presenten en estat invisible, carregats de justificacions. És un discurs aparentment igualitari en què s'amaga la idea de diferència i que ha adquirit un discurs moral molt poderós prenent humanitzar els mecanismes d'exclusió.

Les raons d'aquests ressentiments es troben en orientacions que es deriven en plans de vida amb més alternatives que els discursos amb una actitud xenòfoba, però amb una gamma de concepcions discursives que abasta des d'orientacions cap al rendiment i la imposició del mercat en totes les esferes de la vida —posició oportunista—; a orientacions guiades a mantenir l'estat del benestar: polítiques de plena ocupació, polítiques d'igualtat entre sexes... —posició cívica— o bé, orientacions dirigides a mantenir una identitat cultural pròpia —posició proteccionista.

En general, en el debat sobre la construcció «dels altres» són els magribins, els gitanos i els peninsulars pobres els col·lectius pitjor valorats, aquells que viuen una situació de pitjor desavantatge social. A l'anàlisi dels grups i les entrevistes, constatam que les diferències socials faciliten l'aparició de prejudicis i estereotips cap als immigrants, per tant, ens atrevim a afirmar que, més que diferències culturals, són les diferències socials i econòmiques l'antítesi de la cohesió i la ciutadania i que la xenofòbia se sustenta en aquestes desigualtats.

Una menció especial mereix el col·lectiu magribí, que després dels atemptats de l'11 de setembre de 2001 a Nova York i Washington i especialment els de l'11 de març de 2004, a Madrid, en els grups analitzats, s'intensifiquen les teories apocalíptiques de «xoc de civilitzacions». Després dels atemptats, s'ha potenciat un clima hostil cap a la immigració islàmica que ha alimentat prejudicis i que contradiu les necessitats econòmiques que tenim a l'illa de Mallorca. Prejudicis que se sustenten a solemnitzar la supremacia occidental i l'estigmatització essencialista del món musulmà.

Construccions eficaces per construir un discurs més igualitari

Dels resultats d'aquesta investigació, es desprèn que la variable educació és la que té un major pes a l'hora de desenvolupar en els individus un discurs igualitari perquè aporta capacitat als individus per ampliar possibilitats i alternatives de vida.

L'ensenyament té repercussions en la formació professional amb miraments cap al mercat laboral i també influeix en la capacitat de pensar sobre les relacions socials, de dur a terme plans de vida i acomodar-se a circumstàncies noves, també és important per a les oportunitats de desenvolupar alternatives en els plans de vida i alternatives d'acció.

Permet afrontar millor els canvis socials, dóna una visió més pluralista, no uniforme de la societat. El capital cultural dels individus és molt important a l'hora de saber afrontar reptes nous i situacions socials noves, permet manejar la situació social personal amb més flexibilitat.

La formació permet utilitzar les eines que ofereix la democràcia per expressar opinions, per fer demandes ciutadanes (protestes, mobilitzacions col·lectives), en definitiva, una educació democràtica és un factor activador d'un discurs igualitari. Contràriament, una socialització jeràrquica i autoritària suposa mantenir una predisposició cap a la dominació social o lluitar per no ser dominat, a la vegada que implica no saber deixar participar els altres en la construcció d'un nou sistema social que permeti acomodar els residents nous.

Paper de la l'escola per evitar ressentiments i xenofòbies

Després d'afirmar que l'educació juga un factor decisiu en la construcció d'un discurs igualitari, creiem important incidir en la institució escolar. Pensam que és necessari demanar-se com l'escola pot fomentar la convivència harmònica.

En primer lloc, l'escola pot contribuir a formar un discurs més igualitari, impulsant una formació inicial i contínua del professorat d'educació infantil, primària i secundària que li permeti conèixer millor la nova situació educativa i social. El professorat necessita una nova mentalitat i una preparació per poder fer una tasca pedagògica efectiva que impulsi el respecte de «l'altre», minori problemes de convivència i faciliti la integració escolar i social dels alumnes immigrants. Per això, necessita més formació en matèria de resolució de conflictes, llengua i cultura dels estrangers, el professorat de suport necessitaria conèixer la llengua dels immigrants.

En segon lloc, creiem important i necessari potenciar la dotació de recursos: la creació de centres nous, dotació de més professorat i professorat d'origen immigrant, plans d'acollida individualitzats i programes d'adaptació curricular, programes per desenvolupar valors interculturals, programes per aproximar les famílies, assessorament a centres, coordinació amb altres serveis socials, incorporació en el currículum la llengua materna dels estrangers... i dotar les escoles de capacitat per atendre a tots els alumnes i oferir així, una acció educativa de qualitat que pugui donar resposta a les necessitats educatives concretes de l'entorn sociocultural del centre. Entenem que el problema no és la presència d'alumnes immigrants sinó la mancança de recursos educatius que disposen les escoles per convertir la diversitat en un projecte enriquidor.

Finalment, per arribar a unes relacions culturals millors necessitam conèixer millor la realitat promocionant la realització d'estudis i treballs de camp. La investigació educativa ens pot proporcionar orientacions innovadores amb relació a les relacions interculturals i a la integració

d'alumnes immigrants en el centre escolar i social. Per tant, hem d'aprendre a definir la diversitat començant per conèixer millor la realitat.

En definitiva, totes aquestes mesures tenen la finalitat de potenciar una educació integradora que tingui en compte el respecte a les identitats culturals, una educació que ha d'implicar a tots els alumnes, que sigui una manera de relacionar-se, creant possibilitats d'enteniment mutu a l'aula, a l'escola i al barri o poble.

CONCLUSIONS

És arriscat fer prediccions de futur sobre immigració i assentaments, així i tot, pareix clar que seguiran sent importants els factors que provoquen la immigració a les Illes Balears. Pareix probable que les taxes de fertilitat seguiran sent baixes: poques facilitats perquè les dones compaginin la vida familiar i laboral —treballs a temps complet i poca flexibilitat horària, elevat cost de l'atenció a les persones majors i la població infantil, augment del cost de l'habitatge familiar, etc.— amb la qual cosa seguirà minvant la mà d'obra. La millora de l'educació i la demanda de treballadors especialitzats suposarà que hi hagi poques persones de l'illa disposades a fer treballs no especialitzats, la qual cosa atraurà mà d'obra immigrant. Pareix que se seguirà mantenint un model econòmic desenvolupista i consumista de recursos, i un model laboral basat en la desqualificació, els baixos salaris i la precarietat. Així mateix, pareix que se seguiran mantenint les desigualtats nord- sud, això obligarà molta gent a fugir de la pobresa i els conflictes. Sostenim que, en tant que la globalització signifiqui incloure certes àrees en la prosperitat econòmica i excloure'n d'altres, la immigració seguirà creixent.

Aquesta evolució presenta reptes a les polítiques existents sobre immigració i assentaments:

En primer lloc, entenem que les polítiques d'immigració haurien de contenir una planificació econòmica, demogràfica, social i cultural a llarg termini i en l'àmbit local i autonòmic, amb caràcter interdepartamental i vinculant que permeti arribar a acords reals i efectius entre les institucions implicades.

En segon lloc, una de les metes que ha de plantejar-se la nostra comunitat és incidir més en la igualtat bàsica de tots els éssers humans en termes de participació real en el poder i la riquesa, això és la base per arribar a una democràcia pluralista que permeti el reconeixement social i cultural dels que vénen de fora, i a la vegada, ens permeti compartir la realitat institucional, cultural i lingüística de les Illes Balears. Per tant, apostam per un reconeixement de les nostres diferències que, a la vegada, ens permeti gaudir als autòctons, forasters, estrangers i immigrants de cert estatus econòmic, social, cultural, polític... en un espai social compartit.

En tercer lloc, entenem que necessitam definir principis comuns de convivència, que tinguin en compte la necessitat de consolidar una llengua vehicular comuna, un pacte de convivència mitjançant el qual la societat receptora es compromet a una ciutadania igualitària, a un tracte just, a què hi hagi un equilibri social, mentre que la societat d'arribada es compromet a assumir la realitat cultural, institucional i lingüística de les Illes Balears, una realitat que, a la vegada, ha estat conformada històricament per moltes realitats culturals distintes.

En quart lloc, creiem important aconseguir unes relacions interculturals justes entre les generacions joves. Entenem que la construcció d'una imatge positiva «de l'alteritat» dependrà, en gran mesura, que la institució escolar sigui capaç d'assumir els nous reptes que planteja l'arribada massiva d'immigrants. En definitiva, hem d'apostar per una educació intercultural que aprofiti les diferències i ens permeti respectar «l'altre», a partir de la defensa dels drets humans i dels drets constitucionals.

Finalment, en cinquè lloc, hem de tenir en compte que un altre dels reptes que hem d'afrontar en aquests moments és el clima hostil que es percep cap a la immigració islàmica, la qual cosa alimenta prejudicis i discriminacions. Entenem que es necessari treballar per millorar la imatge de la immigració islàmica començant per la detecció de discursos racistes per així poder discutir-los, corregir-los i adaptar el llenguatge per eliminar els comentaris o expressions racistes, en tots els sectors socials amb la implicació de les forces polítiques, agents socials, ONG i altres moviments cívics.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.

Börgstrom, M. (2002). «La relación de la sociedad y la escuela sueca con niños de otro transfondo étnico y lingüístico». Ponència presentada en el Seminario Inmigración y sistemas educativos. Madrid, 13-14 de juny de 2002.

Birsl, U.; Solé, C. (coord.) (2004). *Migración e interculturalidad en Gran Bretaña, España y Alemania*. Barcelona: Anthropos Editorial. Rubí.

Cachón, L. (2003). «La inmigración en España: los desafíos de la construcción de una nueva sociedad» dins *Migraciones* 14, 219-304.

Carrasco, S.; Soto, P. (2003). *Inmigració i diversitat sociocultural a les escoles de Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

Castles, S. (2000). *Ethnicity and Globalization*. Londres: SAGE Publications Ltd.

Colectivo Ioé i CIMOP (1995). *Discursos de los españoles sobre los extranjeros. Paradojas de la alteridad*. Madrid: CIS.

Ibáñez, J. (1992). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI. España Editores. (Primera edició 1979)

Lucas, Javier de (2003). *Globalització i identitats. Claus polítiques i jurídiques*. Barcelona: Col·lecció Temes Contemporanis: Pòrtic.

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

Marí, I. (2002). «Un pacte per a la convivència» dins *Quadern de debat*. núm. 100 pàg. 17-21.

Miquel, A. (2002b). «Immigració» dins Consell Econòmic i Social de les Illes Balears 2001. *Memòria del CES sobre l'economia, el treball i la societat de les Illes Balears*. Llibre II. (pàg. 789-807) Palma: Consell Econòmic i Social de les Illes Balears.

Pajares, M. (2003). «Discriminación racial y políticas antidiscriminatorias» dins Garganté, S.; Pajares, M.; Cachón, L.; Egenberger, V. *La discriminación racial. Propuestas para una legislación antidiscriminatoria en España*. (pàg. 13-38) Barcelona: Icaria.

Vila, I. (1999). «Inmigración, educación y lengua propia» dins AA.VV. *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. (pàg. 145-165) Barcelona: Fundació La Caixa. Col·lecció Estudis Socials, núm. 1-2000.



Estratègies dels joves front de les necessitats. El cas de Mallorca

Lluís Ballester Brage

RESUM

Es presenta un breu resum de les concepcions, metodologia i conclusions de la investigació desenvolupada com a tesi doctoral de sociologia i presentada a la Universitat Autònoma de Barcelona aquest any 2006. Els marcs de referència de l'anàlisi són la família i les formes de convivència, d'una banda; Mallorca, entesa com a societat diferenciada, per una altra. Però, abans dels estudis empírics, desenvolupats a partir de diverses fonts i amb múltiples metodologies complementàries (enfocament multimètode), es desenvolupa també una revisió de la construcció de l'objecte de coneixement. L'estudi del constructe sociològic denominat «joventut» permet plantejar la investigació des d'un enfocament crític.

L'anàlisi de la realitat social de Mallorca introdueix les anàlisis sobre les estratègies i trajectòries dominants entre els joves de l'illa, especialment, les estratègies desenvolupades davant les diverses situacions de necessitat. A partir d'anàlisis factorialis i d'anàlisis de clúster, s'estableixen les tipologies bàsiques de subpoblacions de joves amb trajectòries diferenciades. Se seleccionen tres subpoblacions, entre les diverses situacions identificades: joves universitaris, amb trajectòries d'intensificació de la inversió en formació; joves amb trajectòries formatives i laborals precàries; finalment, s'analitza la subpoblació de dones joves dedicades a la pràctica de la prostitució.

Els tres grups són estudiats en detall, des d'entrevistes en profunditat i des d'una perspectiva comparativa, especialment, a partir de la seva participació o no en les diverses xarxes de relacions disponibles en la comunitat; així com a partir de l'anàlisi del discurs. En aquests últims treballs, desenvolupats amb l'anàlisi de correspondències així com en l'anàlisi, les estratègies dominants i la definició de subpoblacions joves, es basen les conclusions de la investigació. En aquest breu resum, solament es presenta una part del treball fet.

RESUMEN

Se presenta un breve resumen de las concepciones, metodología y conclusiones de la investigación desarrollada como tesis doctoral de sociología y presentada en la Universitat Autònoma de Barcelona este año 2006. Los marcos de referencia del análisis son la familia y las formas de convivencia, por un lado; Mallorca, entendida como sociedad diferenciada, por otro. Pero, antes de los estudios empíricos, desarrollados a partir de diversas fuentes y con múltiples metodologías complementarias (enfoque multimétodo), se desarrolla también una revisión de la construcción del objeto de conocimiento. El estudio del constructo sociológico denominado «juventud» permite plantear la investigación desde un enfoque crítico.

El análisis de la realidad social de Mallorca introduce los análisis sobre las estrategias y trayectorias dominantes entre los jóvenes de la isla, en especial, las estrategias desarrolladas ante las diversas situaciones de necesidad. A partir de análisis factoriales y de análisis de clúster se establecen las tipologías básicas de subpoblaciones de jóvenes con trayectorias diferenciadas. Se seleccionan tres subpoblaciones, entre las diversas situaciones identificadas: jóvenes universitarios, con trayectorias de intensificación de la inversión en formación; jóvenes con trayectorias formativas y laborales precarias; finalmente, se analiza la subpoblación de mujeres jóvenes dedicadas a la práctica de la prostitución.

Los tres grupos son estudiados en detalle, desde entrevistas en profundidad y desde una perspectiva comparativa, en especial, a partir de su participación o no en las diversas redes de relaciones disponibles en la comunidad; así como a partir del análisis de su discurso. En estos últimos trabajos, desarrollados con el análisis de correspondencias, así como en los análisis sobre las estrategias dominantes y la definición de subpoblaciones jóvenes, se basan las conclusiones de la investigación. En este breve resumen, solo se presenta una parte del trabajo realizado.

I. MARC DE L'ESTUDI

El treball d'investigació que presentam neix d'inquietuds i conviccions relacionades amb una determinada concepció de la tasca sociològica. Les inquietuds es podrien resumir en la comprensió que fan i per què ho fan els individus en situacions de necessitat, a partir de la concepció de les estratègies d'aquests agents individuals en el marc de les estratègies familiars i socials. Les conviccions es poden resumir en l'afirmació que hi ha una relació sistèmica entre el que fan els individus i les estructures i processos socials que els envolten. Aquestes qüestions no són noves, ja varen ser plantejades per Bourdieu i altres autors, de tal manera que aquesta investigació no pot deixar d'establir les relacions i diferències amb els models de referència per analitzar les estratègies.

No s'analitza tot tipus d'agents, només els considerats joves. No s'analitzen tot tipus d'accions, sinó les considerades com a centrals (formatives, laborals i relacionals). No s'analitzen tot tipus de contextos i processos socials, sinó principalment els relacionats amb les famílies.

El manament social de «viure en família» es pot interpretar com una norma universal. La família s'institueix per garantir la reproducció social, per a la transmissió hereditària, tant de la riquesa com de la concepció de la joventut, del capital econòmic, cultural i simbòlic. Per això, té sentit estudiar les estratègies¹ que desenvolupa la família per aconseguir, com a mínim la reproducció. Un dels indicadors de l'èxit o fracàs d'aquestes estratègies s'observa en els joves, és a dir, en la manera que els joves compleixen amb el manament social de viure en família i de guanyar-se la vida és un dels principals indicadors que s'han desenvolupat estratègies familiars correctes, adaptant-les als canvis socials, econòmics i culturals.

És en aquestes famílies en què els joves aprenen a ser agents socials, en què aprenen les maneres de diferenciació i les pràctiques econòmiques i no econòmiques que reproduïxen l'ordre social. Entenem que, a ser jove, s'aprèn. El jove és socialitzat perquè s'acostumi a viure com ho ha fet en la seva família. El jove s'habitua a ser jove, a acceptar la precarietat o l'abundància, la falta de diners o la possibilitat d'aconseguir-lo amb activitats no normatives. El conformisme, relativament automàtic, es tradueix en conductes de tipus diversos. El jove està construït socialment com a jove. La construcció de la joventut des de la mirada de l'investigador ha privilegiat «la manca», l'«encara no» de ser jove, com a criteri de diferenciació i ha contribuït a estigmatitzar o estereotipar la joventut. Aquí ens proposam reconstruir aquesta mirada des de la construcció que des de la seva pròpia situació efectuen els joves. S'han intentat identificar alguns d'aquests criteris diferenciadors en les històries de vida, a descobrir els béns que es juguen en aquest camp i que generen un interès per la seva adquisició, a precisar les institucions i organitzacions que intervenen (i interfereixen) en aquest camp i contra les quals, moltes vegades, es lluita per imposar les definicions de les estratègies i comportaments que es consideren legítims per als quals estan en aquesta situació.

¹ La concepció que es manté sobre les estratègies les considera com un conjunt d'accions determinades, les quals produeixen un resultat, satisfactori o no per a l'agent. Si aquestes accions estiguessin sempre orientades en una determinada direcció, de forma conscient, es tractaria d'un projecte. Tots els projectes inclouen estratègies, però no totes les estratègies constitueixen projectes. Aquesta concepció es desenvolupa posteriorment a partir dels treballs de Pierre Bourdieu.

La joventut s'ha construït com a àmbit amb autonomia relativa en el qual institucions diverses lluiten per accedir a la representació dels joves: les institucions estatals i administracions, alguns cultes religiosos, i recentment, les ONG (organitzacions no governamentals). Sens dubte, l'acció d'aquestes institucions i organitzacions diverses constitueixen un recurs i poden conformar un focus d'interès per desenvolupar estratègies familiars en famílies amb joves, però això no significa una acceptació entre els joves dels criteris que aquestes institucions i organitzacions els intenten imposar. La no acceptació és sentida i conceptualitzada com a «resistència» al canvi per aquells que en desplegar la seva pròpia estratègia «d'ajuda» reben el rebuig dels criteris que solapadament s'intenta imposar, dels propis criteris de diferenciació que implícita o explícitament els imposa qui fa l'ajuda.

D'aquesta manera ens vàrem proposar estudiar les estratègies familiars en famílies amb joves. Una primera pregunta que pot semblar innecessària és si són els joves un sector social «exclòs» fins i tot, es podria discutir si existeixen com a sector social. La primera qüestió sembla innecessària perquè no pot generalitzar-se i perquè la pregunta es relaciona amb una hipòtesi exagerada. És cert, però aleshores per què es parla tant de la inserció, de la inclusió dels joves. El concepte d'exclusió social només pot comprendre's adequadament en relació amb l'oposat, la inclusió social, que significa englobar el conjunt de la població en el sistema d'institucions socials per participar en els seus «beneficis». La inclusió és una conseqüència del reconeixement ple de la ciutadania, entesa com l'exercici universal del «dret a tenir drets».

La nostra investigació, de les estratègies en famílies amb joves, reconeix en la perspectiva teòrica de Pierre Bourdieu la seva inspiració, desenvolupant l'estudi amb mètodes quantitius i entrevistes en profunditat i històries de vida.

L'estudi de les estratègies s'ha destacat com una via teòrica i metodològica fèrtil ja que ha permès unificar sota un concepte integrador molts comportaments (econòmics, socials, culturals, demogràfics) que s'estudiaven de forma independent i integrar, al seu torn, els diferents enfocaments psicosocials, antropològics, sociològics proporcionant un criteri per sistematitzar part del coneixement teòric i metodològic. La perspectiva analítica, a la qual habitualment va estar associat l'estudi de les estratègies, és la de l'estudi dels «estils de comportament». Les estratègies, en aquest context teòric convencional, es relacionen fonamentalment amb els comportaments que els agents socials desenvolupen per constituir i mantenir unitats familiars en el si de les quals s'assegura la reproducció biològica i psicològica dels seus membres i en què s'assegura la incorporació de pràctiques econòmiques i no econòmiques que garanteixen la reproducció social. La manera d'explicar les estratègies, que des d'aquesta perspectiva s'estableix, és desenvolupada en una doble orientació contradictòria:

a) Hipòtesi de les estratègies com a comportaments informats

D'una banda, es considera que els «estils de comportament» són un resultat de transaccions diverses entre els agents i l'entorn. D'aquesta manera, els estudis que privilegien aquesta relació, estudien les estratègies a partir dels estils de comportament de cada un dels familiars: inserció laboral, adquisició de capital formatiu, etc.

b) Hipòtesi de les estratègies com a accions condicionades

Per altra banda, es considera als estudis convencionals que les estratègies familiars típiques de cada classe social estan plenament condicionades per l'estructura i dinàmica econòmica i social en una situació històrica particular. D'aquesta manera s'enfoquen aquells aspectes de les estratègies familiars que serveixen per mostrar la importància de la determinació exterior.

A partir dels treballs de Bourdieu, s'ha intentat mostrar com hi ha una possible concepció alternativa: ni basada en agents plenament lliures ni explicant les estratègies com a resultats mecànics de la determinació exterior. És innegable la relació de les estratègies familiars amb l'estructura de classes (Lapierre-Adamcyk i Marcil-Gratton, 1995) i la relació sistèmica entre aquestes classes en una situació històrica particular. També és innegable que els individus tenen un cert marge de decisió. Però, la combinació de les dues hipòtesis anteriors, tal com estan formulades, és impossible, pel caràcter contradictori i mútuament exclouent.

Per resoldre aquesta falsa dicotomia, sembla fructífer apropar-nos a les estratègies familiars des de la perspectiva teòrica de Pierre Bourdieu, que ens permet estudiar les estratègies en relació amb l'espai social. Seguint a Bourdieu, es pot definir com a estratègia les pràctiques dels agents quan estan dirigides a defensar els interessos de la posició en un determinat camp social. No es tracta d'una elecció racional com a càlcul de mitjans a fins, ni com a irracional. L'estratègia, en aquest sentit, és producte del «sentit pràctic», del coneixement del joc que es juga socialment i de les possibilitats d'innovació que li planteja cada situació a l'agent. Com els camps estan travessats per l'estructura objectiva de l'espai social en classes socials, també les estratègies poden ser destinades a mantenir o millorar la posició dels agents, de les famílies o grups en l'estructura de relacions de classe.

Hi ha diversos tipus d'estratègies, però les dominants són les estratègies de reproducció que es poden definir com el conjunt de pràctiques diferents, per mitjà de les quals els individus, els grups o les famílies tendeixen de manera conscient o inconscient a conservar o augmentar el seu patrimoni i, correlativament, a mantenir o millorar la posició en l'estructura de les relacions de classe. La família² és el lloc per excel·lència de l'acumulació de capital de diferents espècies i de la transmissió entre generacions, per això és el subjecte principal de les estratègies de reproducció. Això pot observar-se en la transmissió del nom de família, el cognom, element principal del capital simbòlic hereditari que és la base per a transmetre el patrimoni, el conjunt fonamental del capital econòmic i simbòlic.

D'aquesta manera, es pot definir com a estratègia de reproducció familiar al conjunt de pràctiques de subsistència, contenció familiar, de diferenciació i ascens per mitjà de les quals les famílies tendeixen de manera conscient o parcialment inconscient a conservar o augmentar el patrimoni i, correlativament, a mantenir o millorar la posició en relació amb la seva posició en l'estructura de les relacions de classe.

² Els termes família i llar s'empren pràcticament com sinònims en els darrers vint anys (Allan i Crow, 1989; Mallett, 2004). Així, una llar es considera com a tal només si una família viu en ella, si no, és només un habitatge. No obstant això, la identificació de llar amb família dona lloc a confusió: només perquè una família consta de diverses persones en estreta relació no s'ha de deduir que una llar també ho és. En aquest treball es parla de família conscientment, ja que encara que no hi hagi convivència a la mateixa llar, la família exerceix la seva influència i continua actuant com a agent privilegiat en la definició i implementació de les estratègies.

En les estratègies, revelades mitjançant anàlisi estadística, entrevistes en profunditat i anàlisi d'històries de vida, es pot visualitzar un canvi qualitatiu en la joventut i en les maneres que les famílies d'origen s'organitzen i actuen quan estan formades per joves o inclouen joves. En la trajectòria familiar, les estratègies personals dels seus membres poden ser explicades també per la influència de diverses conjuntures per les quals el país ha passat, com el procés de transició democràtica (des de 1975 fins a 1982), el període de polítiques socialdemòcrates (de 1982 a 1992), la crisi del model socialdemòcrata (de 1993 a 1996), el desenvolupament de les polítiques conservadores i l'aprofitament del nou cicle expansiu (de 1996 a 2001). Els avenços aconseguits en matèria social en el període de polítiques socialdemòcrates, per exemple, van contribuir de manera decisiva a mantenir l'esperança de canvi de les condicions de vida dels joves. Actualment, amb el desmantellament d'algunes de les estructures de benestar, l'acció política s'ha subordinat als manaments de l'economia, i els marges d'autonomia que disposen els governs autonòmics o locals. Si en la dècada del setanta i vuitanta la política «sobreideològica» les relacions socials, a partir de la dècada del noranta es viu un procés de «sobreconomització» de la vida social.

El relatiu desmantellament de l'Estat de benestar, conforme als nous imperatius econòmics dels anys 90, ha generat una nova destinació de la joventut: també s'ha privatitzat. Pareix que, fins i tot, augmenten els defensors de la idea que les organitzacions privades i altres agències socials no estatals serien més eficients en l'administració dels pocs fons destinats a la joventut. La política és un camp en el que també s'influeix sobre les estratègies.

Aquest estudi intenta analitzar justament tots aquests factors. Després de fer els primers treballs sobre estratègies dels joves, ens vàrem reafirmar en la rellevància sociològica d'aquest estudi. La reafirmació ve avalada tant per l'estreta relació que les estratègies tenen amb algunes de les principals inquietuds teòriques actuals en el camp de la sociologia (els debats sobre l'estructura social, sobre la interacció, etc.); pel que pot suposar de contrast de les diferents teories sociològiques sobre el grau i naturalesa de l'activitat social al llarg del temps; així com pel que podia representar pel que fa al replantejament de l'activitat política. No obstant això, l'amplitud del tema és tan gran que una de les primeres tasques amb les quals ens hem hagut d'enfrontar a l'hora de plantejar aquesta investigació és la delimitació del camp d'estudi. La primera alternativa sobre la qual s'havia de prendre una decisió va ser entre el plantejament d'un estudi general sobre les estratègies, l'elecció d'un aspecte concret de les mateixes o el tractament d'un tipus d'agents. Encara que amb les limitacions que s'exposaran a continuació, hem optat per l'última de les opcions, centrant-nos en la població jove de les Illes Balears entre 1996 i 2001. A pesar del risc que comporta abordar un tema tan ampli i complex com aquest des d'un plantejament sectorial, ens hem decidit per aquesta opció. La raó principal que ens ha impulsat a això és, sobretot, que aquesta elecció ens obligava a plantejar-nos, com un model teòric, analític i metodològic general, és aplicat a un conjunt d'hipòtesis concretes.

En l'àmbit més general, el nostre objectiu es podria resumir en el coneixement no només de les principals estratègies dels joves en un territori i en un període delimitat, sinó també de la naturalesa de les mateixes, les causes principals que les han provocat, els mecanismes a través dels quals s'han portat a terme i els efectes que han tingut. De qualsevol manera, cal deixar clar des d'ara mateix que importants temes que, en principi, entraven dintre el camp d'interès de la investigació han hagut de quedar en la reserva per a una pròxima ocasió, per evidents raons d'extensió. Així, per exemple,

l'acostament al debat sobre la diferenciació de les estratègies segons els patrons de gènere; l'estudi de la influència de les diferències interterritorials sobre les estratègies, aprofundint en la influència dels models culturals; la problemàtica de la immigració, en els seus diversos tipus, en relació amb els canvis de les estratègies; la comparança amb la situació d'altres països; etc., són alguns exemples dels molts i importants temes que no entren dintre el contingut d'aquesta investigació, alhora que constitueixen un projecte de continuïtat investigadora durant un temps relativament perllongat.

2. METODOLOGIA

La metodologia dels estudis fets és **multimètode**, perquè s'hi consideren enfocaments qualitius i quantitius. És evident que en cada estudi, segons els plantejaments i objectius, cada una de les escales de la recollida de dades, els instruments de treball, les fonts i els mètodes a utilitzar han de ser diferents, en correspondència als diferents objectius que es volen assolir. Per conèixer la realitat actual dels joves i de les seves famílies a Mallorca s'ha d'utilitzar necessàriament una pluralitat de fonts inconnexes. A part de les dades estadístiques institucionals,³ hi ha diversos estudis parcials, amb metodologia diferent, que permeten tenir un quadre bastant complet sobre un aspecte determinat en un moment concret. Però no hi ha estudis específics sobre joves que permetin tenir una visió general amb una perspectiva longitudinal i evolutiva.

En la metodologia es pot parlar de dos moments diferenciats, primer dels treballs preparatoris; després, dels treballs fets en base als treballs preparatoris. Els primer varen ser presentats en la Memòria d'investigació i aquí només se n'explica el plantejament.

La **unitat territorial de referència** al llarg de tota la investigació és Mallorca. La diversitat de realitats socioculturals de les illes, així com la dificultat d'accés a les fonts de dades i als informants, va motivar l'elecció, confirmada posteriorment a partir de les anàlisis sobre el mercat de treball, la dinàmica poblacional i la dinàmica sociocultural de Mallorca.

El **període de referència** de tota la investigació és de 1996 a 2005. La darrera dècada ha estat un període de canvi intens a tot l'Estat, però viscut de forma especial a les illes per diverses circumstàncies (primera alternança política en el Govern de les Illes; intensificació de la immigració estrangera; etc.), factors que s'han de tenir presents per anslitzar les estratègies. També s'ha considerat aquest període per poder comprendre les trajectòries desenvolupades pels joves informants i les seves famílies.

La **població objecte d'estudi**, en el marc general (Mallorca), és el conjunt de joves compresos en els grups d'edat de 15 a 29 anys. Hi havia un problema de delimitació. En aquest cas la fixació dels 15 anys és més que justificable tant per raons de caràcter psicològic com també social, sobretot tenint en compte l'estructura del sistema educatiu i la legislació laboral. Allà on la delimitació es fa més problemàtica és per determinar l'edat superior. Hi ha estudis que han comprès com a edat màxima a tenir en compte els 24 anys, uns altres estiren la cohort fins als 29 anys, per exemple:

³ Després es fa una presentació de les principals fonts de dades.

| Estudi | Responsable | Límits d'edat |
|--|---|---------------|
| Estudio Joventut 1989 | Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) | 15 a 29 anys |
| Valores y dinámica intergenerac. 1994 | CIS | 15 a 24 anys |
| Jóvenes españoles 1994 | Fundación Santa María | 15 a 24 anys |
| Expectativas y preocupaciones sociales de los jóvenes 1996 | CIS | 15 a 29 anys |
| La inserció sociolaboral dels joves des Raiguer de Mallorca 1996 | Mancomunitat des Raiguer de Mallorca | 15 a 24 anys |
| Informe Juventud en España 1996 | Instituto de la Juventud. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales | 15 a 29 anys |
| Viure al dia. Condicions d'existència, comportaments i actituds dels joves catalans. Informe sobre la joventut catalana a 2001 (Serracant, 2001) | Secretaria General de Joventut. Departament de la Presidència. Generalitat de Catalunya | 15 a 29 anys |
| Joves balears (Elzo, 2002) | Fundació Sa Nostra | 15 a 24 anys |
| Jóvenes españoles 1994 | Instituto de la Juventud. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales | 15 a 29 anys |

Com es pot observar en aquesta selecció d'estudis de referència, el període seleccionat de forma dominant és de 15 a 29 anys, en el capítol següent comentarem aquesta tradició dels talls per edats. En la nostra investigació, s'ha considerat que, en un estudi general de les diverses realitats de la població jove a Mallorca, el més adequat era no deixar fora de l'estudi cap dels grups d'edat (15-29), però en la part final de l'estudi, quan es desenvolupin les comparacions del grups, es passarà a un grup més restringit, considerant les edats entre 18 i 29 anys. L'explicació és que per analitzar les estratègies i trajectòries dels joves és necessari considerar-les quan ja estan clarament definides i això no es pot observar fins als 18 anys.

Mètodes i fonts d'informació de la investigació dels treballs preparatoris

Per tal de posar les bases de la investigació, es va fer un treball d'anàlisi de dades a partir dels estudis sobre els joves fets l'any 1997 (Ballester i March, 1998). Igualment es va construir una mostra estructural de 46 individus, a partir de la base de dades original d'aquest estudi general sobre els joves. Les dimensions mínimes de la mostra estructural, definides prèviament, establien límits entre un mínim de 32 individus (8 per cada un dels quatre clústers) i un màxim de 48 individus (12 per a cada clúster). El requisit era la presència d'equilibri per sexe i grups d'edat, així com presència de Palma i de la resta de municipis de l'illa de Mallorca.

Els individus seleccionats aleatòriament, amb una única restricció: que la residència fos qualsevol municipi de Mallorca, varen ser localitzats a partir de les dades disponibles (fulls de control de l'enquesta de 1996: telèfon, adreces).

La mostra estructural de 46 individus va ser seleccionada, com s'ha dit, aleatòriament, però respectant els criteris d'equilibri per edat i sexe que s'havien definit prèviament. La mostra empírica restà formada de la manera següent:

- Sexe: 24 homes (52,2%) i 22 dones (47,8%)
- Edats: 24 de 20 a 24 anys (52,2%) i 22 de 25 a 29 anys (47,8%)

A partir de les dades ja disponibles i de les enquestes i entrevistes en profunditat, es va delimitar l'estudi que a continuació es desenvolupa.

En la investigació que aquí es presenta, s'integren tots els aprenentatges i resultats de la fase preparatòria, així com un conjunt d'estudis i treballs que conformen la investigació. A continuació se'n presenta cada un.

a. Els joves a Mallorca

Objectius

Conèixer quines són les característiques dels joves a Mallorca en els darrers 10 anys (1996-2005), així com les principals tendències i processos que emmarquen i expliquen les estratègies i trajectòries desenvolupades.

Mètode

Anàlisi de diverses fonts de dades disponibles a Mallorca, en especial les de l'Institut Balear d'Estadística (IBAE),⁴ el Servei d'Ocupació de les Illes Balear (SOIB),⁵ la Universitat de les Illes Balears (UIB)⁶ i la resta de l'Administració pública present a Mallorca⁷ i a altres organismes.⁸ Sempre s'han utilitzat dades secundàries, distribuïdes al públic o no, presentades en format de base de dades sense tractaments o en taules ja construïdes.

S'han utilitzat també les bases de dades dels dos estudis fets entre 1996 i 2005. Com a estudis generals més recents comptam amb l'*Estudi sociològic sobre els joves de les Illes Balears* (Ballester, i March, 1998), publicat per la Direcció General de Joventut i Família de la Conselleria de Presidència del Govern Balear i elaborat per un equip de la UIB; juntament amb l'estudi titulat: *Anàlisi de la realitat social dels joves a les Illes Balears* (AA VV, 2005), també encarregat per la Direcció General de Joventut de la Conselleria de Presidència i Esports del Govern de les Illes Balears. Per fer aquesta

⁴ Cens de Població i Habitatge/Revisions padronals.

⁵ Registres d'atur i informació sobre el mercat de treball.

⁶ Vegeu: Ballester (2001) i Ballester (2004).

⁷ En especial: Direcció General d'Educació de la Conselleria d'Educació i Cultura (Registres educatius); Administració Perifèrica de l'Estat (Enquesta de Població Activa).

⁸ Consell Econòmic i Social de les Illes Balears, Gabinet Tècnic de Comissions Obreres de les Illes.

investigació, s'ha pogut comptar amb els fitxers de les dades originals dels dos estudis, la qual cosa ha facilitat la realització de part de les anàlisis.

El primer estudi es basa en una enquesta que es va dur a terme durant el primer semestre de 1997 entre 1.344 joves (de 15 a 29 anys) residents i censats a les Illes Balears. L'índex d'error de la mostra global és de +2,7%, amb una probabilitat de $p=q=50$ (nivell de confiança del 95,5%).

El segon estudi es basa en una enquesta que es va dur a terme del 14 de desembre de 2004 al 14 de febrer de 2005, entre 1.523 joves (de 15 a 29 anys) residents i censats a les Illes Balears. L'índex d'error de la mostra global és de +3,0%, amb una probabilitat de $p=q=50$ (nivell de confiança del 95,5%). La informació bàsica s'ha completat amb altres fonts ja elaborades, quan n'hi havia, per tal d'aprofundir més en els aspectes centrals de la realitat juvenil.

b. Les estratègies familiars i socials dels joves

Objectius

- Contrastar les hipòtesis sobre la realitat diferencial dels joves a Mallorca.
- Contrastar les hipòtesis sobre el desenvolupament de les estratègies familiars.
- Identificar els grups diferenciats de joves, considerant-ne la situació social, les estratègies i trajectòries desenvolupades.
- Analitzar la consistència de les trajectòries al llarg del temps, identificant les estratègies determinants de les trajectòries diverses, així com les variables dominants.

Mètode

Anàlisi de les dades de l'EPA del segon trimestre de 2004, a partir d'una explotació pròpia de la base de dades distribuïda.

Anàlisi de les dades del *Panel de Hogares de la Unión Europea* (PHOGUE) (European Commission, 2001).⁹

Anàlisi de clústers sobre les bases de dades de les enquestes de joves (Ballester i March, 1998; AA VV, 2005). L'objectiu principal que es planteja amb l'aplicació de l'anàlisi tipològica és fer un tractament diferenciat de les possibles trajectòries i estratègies dels subgrups o segments que constitueixen la població jove de Mallorca. L'anàlisi general, com un tot integrat, d'una població a la qual hi ha indicis raonables que les diferències són substancials, constitueix una abstracció teòrica que, en darrer terme, només ajuda a ocultar les diferenciacions de la població estudiada. Per dur a terme aquesta anàlisi, es parteix d'un procediment de classificació que agrupa els individus en funció de la seva coincidència o proximitat amb relació a una sèrie de variables que, a la vegada, distingeixen uns grups dels altres. Es tracta d'arribar a una solució a la qual l'heterogeneïtat dins cada grup sigui mínima i, pel contrari, màxima entre cada un dels grups.

⁹ Les dades i part de l'anàlisi els distribueix l'INE: <<http://www.ine.es/prodyser/catalogo/consumo.htm>>.

Entrevistes en profunditat a 46 individus, desenvolupades en la fase de preparació de la investigació, per tal de poder complementar l'anàlisi estadística amb una primera exemplificació de trajectòries.

c. Tres maneres diferents de ser joves

Objectius

- Contrastar les hipòtesis sobre la diferenciació de les formes de ser joves. Les subpoblacions de joves es caracteritzen per desenvolupar trajectòries clarament diferenciades, en el marc de famílies amb estratègies diferents.
- Mostrar la diferenciació de les formes de relacionar-se amb les xarxes socials dels diversos grans grups de joves.
- Analitzar els discursos com a exemplificació de les diferències dels diversos grans grups de joves.

Mètode

Selecció de tres grans grups diferenciats de joves, d'acord amb el posicionament i les trajectòries desenvolupades:

1. la trajectòria d'especialització en cicles educatius de llarga durada;
2. la trajectòria dels treballadors i les treballadores joves en situacions precàries, no només vulnerables sinó ja precàries;
3. la trajectòria de les dones dedicades a la prostitució com a estratègia de manteniment.

Anàlisi de la realitat diferencial a partir de les dades de la Universitat de les Illes Balears (UIB), de l'Administració pública present a Mallorca¹⁰ i altres organismes.¹¹

Anàlisi d'enquestes i entrevistes en profunditat a tres mostres estructurals.¹² S'han fet 32 entrevistes a universitaris (de diverses àrees d'estudi i diversos cursos), 35 a treballadors que complien els criteris d'inclusió com a treballadors en precari i 17 a dones joves dedicades a la prostitució. Tots els subjectes foren seleccionats mitjançant dissenys de mostres estructurals, contactats per procediments parcialment aleatoritzats i entrevistats en sessions repetides. El total de la mostra d'aprofundiment (84 joves), representa més de 250 hores de registres d'àudio, transcrites posteriorment en registres de text i sistematitzats mitjançant anàlisi amb dos programes informàtics (Nudist:QSR i SPSS), per fer les anàlisis qualitatives i les anàlisis quantitatives a partir de les variables construïdes al llarg de la sistematització de les dades.

Criteris de les mostres estructurals. Per a cada estudi concret sobre les estratègies i trajectòries dels tres grups, la delimitació ha estat diferent. En conjunt, s'ha optat per seleccionar joves, dels dos sexes, entre els 18 i els 29 anys. Els motius principals són dos, primerament perquè es tracta de

¹⁰ En especial: SOIB i INEM, sobre mercat de treball.

¹¹ Consell Econòmic i Social de les Illes Balears, Gabinet Tècnic de Comissions Obreres de les Illes, Metges del Món, Creu Roja.

¹² El detall de les tres mostres estructurals es presenta en la publicació completa de l'estudi.

joves amb una trajectòria ja definida. Segonament, perquè amb aquests límits d'edat es podia identificar un any de referència (1996),¹³ en què tots estaven estudiant, més un any (2004)¹⁴ en què ja hi havia diferenciacions clares que podien servir com a punt de comparació de les trajectòries en els darrers deu anys (1996-2005).

La mostra d'aprofundiment seleccionada per a l'estudi dels grups no ha estat una mostra estadística, per problemes de tipus diversos:

- problemes de recursos: el cost d'una enquesta estratificada de cada grup, comparables en fiabilitat a les de 1997 i 2005 és impossible d'assumir sense suport institucional;
- problemes de disseny de la investigació: una mostra estadística s'ha de tractar amb instruments tancats, especialment mitjançant l'enquesta estadística; aquest requisit limita la possibilitat de fer correccions i ampliacions de les informacions a partir de les entrevistes, tal com sí s'ha pogut fer aquí (amb doble entrevista);
- problemes metodològics: l'enfocament d'aquest estudi no requereix tant descripcions estadísticament sofisticades com arguments i comprensions que només són possibles a partir de les entrevistes, complementades amb l'enquesta. A més, la dificultat per completar mostres estadísticament significatives, en grups com els joves treballadors en situacions precàries i joves dedicades a la prostitució, fa quasi impossible aquest plantejament.

Finalment, es va optar per mostres estructurals que, a partir de l'anàlisi tipològica (quatre clústers no jeràrquics, no imbricats), permetessin mantenir la representació dels tres grups definits per a l'exemplificació, respectant tots els criteris anteriors: complementació de tècniques (entrevista i enquesta; diverses sessions d'entrevista; baix cost; etc.). La mostra estructural va ser seleccionada de forma parcialment aleatòria, amb dues mostres de substitució, a partir de tres bases de dades diferenciades:

- Dades de matrícula dels joves estudiants universitaris a la UIB de 2003-2004, gestionades per l'Oficina de Planificació i Prospectiva de la UIB, la qual va fer, exclusivament per aquest estudi, una selecció de 50 casos (més una mostra de 10 casos per substitucions), 12 de cada una de les cinc grans àrees incloses a la UIB: ciències experimentals, matemàtiques i carreres tecnològiques, biosanitàries, humanístiques i socials. La selecció feta només considerava l'alumnat resident a Mallorca i estava equilibrada per sexe. Dels cinquanta casos necessaris, tot i la mostra de substitució, només vàrem poder completar les entrevistes i enquesta de 32 casos. Altres quatre o cinc casos es podien haver «salvat», però amb dades i informacions parcials, la qual cosa obligava a canvis constants de la mostra.
- Dades de joves treballadors en situacions de precarietat. També es varen cercar dades sobre joves que complissin almenys quatre de les cinc condicions que definien aquest grup: (1) manca de capital formatiu, (2) presència d'importants períodes d'atur al llarg de l'any, (3) trajectòria erràtica o semierràtica, (4) limitat suport familiar (sigui per la immigració d'una altra comunitat o d'un altre país, sigui per les dificultats de la família), (5) limitada possibilitat d'aprofitar les xarxes de relacions comunitàries. Al final, els interlocutors que varen acceptar fer la proposta

¹³ Dades de l'enquesta general a les Illes Balears (Ballester i March, 1998).

¹⁴ Dades de l'enquesta general a les Illes Balears (AA VV, 2005).

als joves que anaven a fer consultes foren els serveis de Comissions Obreres i dues oficines territorials d'orientació sociolaboral (Calvià i Binissalem).¹⁵ De tots els subjectes que acceptaren la proposta de col·laboració (47), només en finalitzaren l'estudi 35 joves. Com es pot concloure fàcilment, aquesta és una mostra autoseleccionada, no totalment aleatòria; però, en qualsevol cas, no s'hi ha introduït cap biaix en la selecció per part de l'investigador.

- Dades de les històries de vida fetes pel mateix grup d'estudi de la prostitució juvenil femenina del qual forma part l'investigador. La selecció dels casos que s'havien d'entrevistar i completar les recollides de dades, es va fer a partir dels casos analitzats fins a 2003-2004, dels quals es varen seleccionar 30 que complien les quatre condicions necessàries: (1) residir encara a Mallorca; (2) parlar almenys castellà, encara que fos de manera precària (per poder fer les entrevistes amb garanties d'enteniment); (3) disposar d'un lloc de trobada adient per poder desenvolupar les sessions d'entrevista; (4) no exigir cobrar per fer les dues sessions mínimes necessàries.¹⁶ De tots els casos seleccionats, només 17 varen completar totes les aportacions d'informacions i dades.

Les dimensions mínimes de la mostra estructural total, definides prèviament, establien límits entre un mínim de 60 individus (20 de cada un dels tres grups) i un màxim de 150 individus (50 de cada grup), finalment es va poder arribar a treballar amb una dimensió mitja: 84 casos, restant representat per sota del límit inicial el darrer grup. El requisit era la presència d'equilibri per sexe, en els dos primers, i dels grups d'edat (18-23 i 24-29) en els tres grups; així com la no concentració en Palma dels casos, és a dir, que hi hagués presència de la resta municipis de l'illa de Mallorca, almenys en un 30% de la mostra total.¹⁷ En la secció 6.1, es presenta la mostra empírica final, detallant les seves característiques.

Anàlisi de les xarxes de relacions. Fet a partir de les mostres estructurals, utilitzant una entrevista estructurada sobre la base d'una versió adaptada als joves de la coneguda enquesta OARS, desenvolupada per la Duke University, (1978) per a persones majors. L'adaptació pròpia es va fer canviant l'orientació de totes les preguntes específiques per a persones majors. L'entrevista resultant, complementada amb les dades de l'enquesta, permet una anàlisi bàsica de les xarxes en una població jove i permet normalitzar les respostes i tractar-les estadísticament, a la vegada que són interpretades des de criteris qualitius.

Anàlisi del discurs. Es va fer una anàlisi de correspondències basada en les respostes a dues preguntes específiques de l'entrevista. El programa Nudist*QSR va permetre identificar cada paraula com una unitat i constituir d'aquesta manera una base de dades de termes que poden ser associats a significats rellevants, per això es varen fer possibles certs càlculs; en primer lloc, càlculs de freqüències dels termes, és a dir, quines són les paraules més utilitzades pels propis subjectes quan responen a cadascuna de les preguntes; posteriorment, una anàlisi més sofisticada dels patrons de discurs grupal.

¹⁵ Aquesta oficina dona servei a 11 municipis de la Mancomunitat des Raiguer de Mallorca.

¹⁶ En anteriors estudis, realitzats pel grup d'estudi de la prostitució de la UIB, es va optar per acceptar pagar, en alguns casos de situacions de control per part de terceres persones (Ballester [et. al.], 2003).

¹⁷ Es tracta d'un límit mínim, atenent a les dificultats d'aconseguir-ho en una mostra estructural tan complexa.

3. PRINCIPALS CONCLUSIONS

Aquestes pàgines inclouen, de forma resumida, els resultats principals obtinguts en els estudis inclosos a la investigació sobre les estratègies. L'objectiu general de la investigació ha estat analitzar la diversitat de les formes de ser jove, a partir de les estratègies i trajectòries per fer front a les necessitats. Tot això, en el marc que es configura a Mallorca en els darrers anys del segle XX i primers del XXI; escenari caracteritzat per processos tan rellevants per als joves com els canvis en els comportaments demogràfics i socioculturals, la desregulació del mercat de treball, l'agreujament de les condicions d'accés a l'habitatge, la consolidació de l'Administració autonòmica o l'expansió del sistema educatiu.

Les estratègies han estat estudiades atenent a una àmplia varietat de dimensions, amb especial atenció als recursos formatius en la determinació de les trajectòries, l'estabilitat de les mateixes i la importància de les xarxes familiars i comunitàries en la seva definició.

El marc teòric, amb el qual s'orienta la investigació està format per les perspectives teòriques més rellevants per a aquest treball. Dins l'anàlisi de les estratègies, s'han considerat en especial els models desenvolupats per Pierre Bourdieu, rebutjant els models que expliquen l'acció a partir de plantejaments que suposen individus aïllats que calculen les opcions més adequades. Igualment, s'ha treballat la realitat dels joves des d'un plantejament que considera com a fonamental la hipòtesi de la diferenciació radical de formes de vida, expressada a partir de les diferents posicions socials, de les estratègies i trajectòries desenvolupades, així com des de formes de discurs també diferenciades.

En aquest context, s'ha discutit la pretensió que hi ha «una joventut», que es tracta d'un objecte de coneixement i d'una realitat amb perfils unitaris. La nostra hipòtesi ha estat que les diferències en aquesta etapa del cicle vital i social, entre les diverses formes de ser jove, són tan importants com les diferències amb les altres etapes del cicle, sigui la comparació feta amb els adults o amb qualsevol altra. D'aquí ve la importància de les tipologies i dels tres grups, internament bastant heterogenis, seleccionats per mostrar justament la dificultat de parlar d'una «joventut», la necessitat de parlar de joves, en plural, la necessitat de concretar de quins processos s'està parlant. També aquí s'ha coincidit amb els plantejaments crítics de Bourdieu sobre la mistificació de «la joventut», reconstruint el procés històric i social de «construcció» d'aquest objecte de coneixement.

També s'ha discutit, en aquest cas sense conclusions definitives, la pertinència de les caracteritzacions transicionals de la joventut, tot i reconeixent les importants aportacions fetes en aquest sentit pel Grup de Recerca Educació i Treball (GRET), els dubtes expressats creiem que són consistents i que el conjunt de l'estudi ha mostrat la seva pertinència. Les transicions són tan característiques dels joves com dels infants o de les persones majors, siguin fetes en un o altre sentit, siguin considerades socialment com més o manco importants. Les característiques diferencials dels joves, s'han de cercar en cada una de les formes de ser joves, per això no hi ha una o altra característica diferencial comú a tots.

En aquesta investigació, tenint en compte el context de Mallorca, s'ha considerat que el marc històric configurat en la darrera dècada del segle XX i primers anys del segle XXI ha afavorit el desenvolupament de determinades estratègies familiars que, en les seves formes diverses, han contribuït a construir les trajectòries dels joves de Mallorca.

En aquest sentit, si bé alguns dels resultats obtinguts s'ajusten al model de les estratègies de Bourdieu, la configuració dels processos ha resultat ser una realitat més complexa que permet captar una única perspectiva teòrica. Així, la consideració d'altres enfocaments, com algunes hipòtesis de les teories del capital humà, per exemple, ha permès introduir més elements explicatius als fenòmens observats i ha possibilitat donar resposta al fet que les característiques diferencials de les trajectòries siguin explicades també per factors com els recursos formatius. Igualment, les teories sobre la segmentació del mercat de treball o sobre el paper de les xarxes socials han resultat útils en diversos moments de l'argumentació per mostrar com es configuraven les diferents maneres de ser joves, en el primer cas, o com aquestes diferents maneres de ser joves i les estratègies que es desenvolupaven en cada cas, tenien conseqüències pel que fa a les formes de relació social.

Justament, mostrar que la situació en les xarxes socials explica les estratègies i a la vegada és un resultat del desenvolupament ha estat també un resultat apreciable de la investigació.

Revisant amb més detall les hipòtesis plantejades, es pot dir que s'ha aconseguit mostrar la seva eficàcia cognitiva, és a dir, la validesa eventual, en termes popperians. Dit d'una altra manera, els fets no han refutat les hipòtesis de la investigació.

Hipòtesi 1. Els estudis han mostrat que és correcte afirmar que no hi ha homogeneïtat a les situacions socials de les persones considerades joves, només es pot parlar de subpoblacions de joves atenent a les diverses realitats socials, econòmiques i culturals.¹⁸

Hipòtesi 2. S'ha pogut mostrar que parlar d'estratègies individuals és forçar els conceptes; de fet, hi ha processos col·lectius (familiars, socials) que expliquen la formació de les diverses estratègies i trajectòries. A més, no hi ha necessitats individuals ni capacitat per al «càlcul racional» individual previ als processos en què els diversos tipus de joves s'impliquen,¹⁹ sempre el punt de partida és un procés previ en el qual els agents ja estan inclosos. En el capítol tercer i quart s'ha mostrat quins eren aquests processos, en el capítol cinquè i sisè, s'ha mostrat primer com les famílies desenvolupaven les estratègies en aquest marc i, després, com les diverses formes de ser joves s'explicaven justament per aquests processos.

Hipòtesi 3. Les necessitats socials, entre les quals es poden incloure, entre d'altres, les necessitats de formació i reproducció de la força de treball, les necessitats d'habitatge i localització al territori, etc. expliquen les estratègies col·lectives, els processos de canvi i expressió, conscients o no, de les famílies i subpoblacions (diferents tipus de joves-classes socials). Les estratègies de les famílies per fer front a les necessitats, identificades en el capítol cinquè, expliquen les estratègies dominants entre els joves, siguin les seves estratègies habitacionals o de formació de llars, les estratègies de dilatació de la formació o siguin les estratègies de relació familiar i social.

¹⁸ Recordem la cita de Bourdieu una altra vegada, cal analitzar... «las diferencias entre las juventudes (...). Es por un formidable abuso de lenguaje que se pueden subsumir bajo el mismo concepto universos sociales que no tienen prácticamente nada en común» (2000, 144).

¹⁹ Processos d'inserció laboral i social, processos formatius dilatats, etc.

Hipòtesi 4. No s'ha pogut mostrar com les polítiques socials intervenen sobre els processos socials, reforçant-los o limitant la seva expressió i desenvolupament, tal com s'esperava poder fer. La pràctica absència de polítiques socials per a joves,²⁰ la no continuació de l'experiència del Govern del Pacte de Progrés (1999-juliol 2003) va limitar l'anàlisi que s'esperava poder fer, en el marc de l'avaluació del Pla estratègic en el qual col·laborava des del seu diagnòstic. Però, si aquesta limitació no ha permès obtenir evidència empírica sobre la seva influència, sí s'ha pogut observar una conseqüència de la primera part de la hipòtesi, la que afirmava que les famílies assumeixen el suport a les estratègies i trajectòries dels joves en absència de suport públic.

Hipòtesi 5. La hipòtesi sobre la relació entre estabilitat de les trajectòries, ocupació i formació ha estat parcialment comprovada, mitjançant l'anàlisi agregat d'una sèrie d'indicadors per cada un dels cinc grups identificats en l'anàlisi tipològica. Una de les confirmacions és que les trajectòries més erràtiques ho són per la seva ineficiència, en termes de resultats de les estratègies per fer front a les necessitats. De tal manera que les trajectòries amb major estabilitat poden ser interpretades com les estratègicament més eficients, són trajectòries en les quals s'han de produir canvis d'orientació en períodes curts de temps.

Hipòtesi 6. Pel que fa a la hipòtesi sobre les diferències entre grups,²¹ s'ha pogut mostrar efectivament que la diferència s'expressa en les trajectòries, tal com ha evidenciat l'anàlisi tipològica. Però, si les trajectòries generals donen una idea de les grans diferències entre els grups, algunes característiques internes dels grups (diferències internes) també es poden mostrar en determinades variables associades a les trajectòries com el tipus d'ocupacions dels joves o el nivell d'ingressos.

Hipòtesi 7. La darrera hipòtesi partia de l'afirmació que les trajectòries són el resultat del desenvolupament de les estratègies, de fet les subpoblacions de joves (els grups) es caracteritzen per desenvolupar trajectòries clarament diferenciades, en el marc de famílies amb estratègies diferents. Les formes de relacionar-se amb les xarxes socials i els seus discursos mostren aquestes diferències substancials. La pròpia consciència més o manco difusa de cada grup (amb les seves diverses variants), així com l'autopercepció dels joves, està relacionada amb els processos socials de diferenciació, per exemple, serà més negativa en els individus que no han pogut desenvolupar estratègies de reproducció, que només desenvolupen estratègies de supervivència, és a dir, en els individus en els quals s'observa una adaptació social precària.

Totes les anàlisis presentades s'han fet a partir d'anys de treballs de camp, d'un coneixement detallat de la realitat, en les Illes Balears, però especialment a Mallorca, de les diverses realitats i tipologies seleccionades. Aquest coneixement de primera mà ha permès utilitzar instruments provats en diversos estudis previs; aconseguir desenvolupar el treball de camp en condicions i amb

²⁰ Les polítiques de suport per a l'accés a l'habitatge són, per ara, testimonials a les Illes Balears, tot i les possibilitats obertes darrerament. Les Rendes Mímines d'Inserció no arriben als joves, segons la reglamentació vigent i l'experiència del període considerat (1996-2005).

²¹ En aquesta investigació es parla de «grup» per referir-se a «subpoblacions», és a dir, aquells sectors de la població que poden ser caracteritzats com a diferenciats, en funció de determinades variables que n'expliquen l'estructuració, situació i processos en què s'impliquen. De fet, no es pot pretendre disposar d'un cens de membres d'aquestes subpoblacions, els límits entre les diverses subpoblacions són difusos, per això es tracta de definicions aproximatives, més que d'etiquetes indiscutibles, aplicables sense cap altra consideració que complir una sèrie de requisits exteriors.

el suport de diverses organitzacions; participar en discussions repetides sobre les bases i els resultats dels treballs amb informants de procedències diverses. Aquesta contrastació d'instruments i plantejaments també es pot considerar com una conclusió dels treballs: hi ha variables operacionalitzades de tal manera que permeten una informació molt rellevant, hi ha determinades maneres de fer les entrevistes (doble sessió amb una estructura específica) o els tractaments de les dades (factorials, clústers, etc.) que poden ser aplicats a altres realitats, és a dir, que han demostrat la validesa en termes tècnics.

En qualsevol cas, aquest estudi s'ha de considerar com una aproximació més a l'estudi de les trajectòries i estratègies de les diverses maneres de ser joves, de tal manera que encara s'ha de millorar la metodologia per completar, amb un enfocament inferencial, el que aquí resta presentat amb un plantejament no paramètric o directament qualitatiu.²² Aquí s'ha demostrat que el plantejament és consistent, més endavant es podrà mostrar que el model teòric apuntat té capacitat explicativa i validesa externa, servint com a model generalitzable a la realitat dels joves de les Illes Balears i altres àmbits similars.

REFERÈNCIES

AA VV (2005). *Anàlisi de la realitat social dels joves a les Illes Balears*. Documentació no publicada. Distribució restringida en suport magnètic. Palma: Direcció General de Joventut de la Conselleria de Presidència i Esports del Govern de les Illes Balears.

Ballester, L. (dir.) (2001). *Estadística i Indicadors. UIB 2000*. Palma: Oficina de Planificació i Prospectiva, Universitat de les Illes Balears.

Ballester, L. (2004). «Els estudis universitaris a les Illes Balears». pàg. 126-149 dins: March, M. X. (dir.). *Anuari de l'educació de les Illes Balears*. Palma: Fundació Guillem Cifre de Colonya.

Ballester, L. i March, M. X. (dir.). (1998). *Estudi sociològic sobre els joves de les Illes Balears. 1997*. Palma: Direcció General de Joventut i Família. Conselleria de Presidència del Govern Balear.

Ballester, L.; Orte, C.; Perelló, J.; Jordà, M. M. (2003). «Estudi sobre la prostitució femenina a Mallorca». pàg. 103-156 dins: AA.VV. *La prostitució femenina a les Balears. Aproximació sociològica, enfocaments i perspectives*. Palma: Lleonard Muntaner.

Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo. (Edició original: *Questions de sociologie*. Paris: Minuit, 1980).

²² Una part substancial de l'estudi sí s'enfoca amb plantejaments paramètrics, com és tota l'anàlisi de conjunt de la situació dels joves i de les estratègies familiars.

L'alumnat immigrant en el CP Joan Mas (Pollença)

Margalida Cerdà Moragues ()*

(*) Aquest treball s'ha fet amb la col·laboració de Catalina Cifre, medidora cultural de Pollença.

RESUM

Aquest treball intenta aportar unes dades actualitzades i, a més, fer conèixer la situació a Pollença, concretament a l'escola Joan Mas, sobre el fenomen de la immigració. A partir de les dades recollides i d'una visió real del moment pretenem presentar la situació en què ens trobam i reflexionar sobre el present i el futur de la convivència entre cultures diferents.

RESUMEN

Este trabajo intenta aportar unos datos actualizados y dar a conocer la situación actual en Pollença, concretamente en el colegio Joan Mas, sobre el fenómeno de la inmigración. A partir de los datos recogidos y de una visión real del momento pretendemos presentar la situación en que nos encontramos y reflexionar sobre el presente y el futuro de la convivencia entre culturas diferentes.

INTRODUCCIÓ

Un dels objectius d'aquest article és analitzar la realitat educativa actual en aquest centre atenent a una variable a considerar, els nouvinguts.

El desenvolupament d'aquesta anàlisi implica un problema important, ja que suposa una organització i gestió de tots els recursos dels quals comptam.

El que pretenem és posar de manifest els aspectes més significatius de la immigració dins una escola de Pollença, el CP Joan Mas. Aquest document és un reflex de la realitat actual, atenent a la problemàtica i, al mateix temps, a l'enriquiment que ens suposa per part de tota la comunitat.

L'objectiu va més enllà d'intentar integrar aquests nouvinguts dins el sistema escolar, sinó que pretén dur a terme una integració generalitzada que impliqui tots els àmbits de la persona en si.

Per tot això, s'han analitzat alguns indicadors sobre l'estat actual de la població immigrant i, sobretot, en relació amb l'alumnat matriculat en el nostre centre d'Educació Infantil i Primària.

S'ha estructurat partint d'unes dades i posterior seguiment des de l'acolliment de l'infant a l'escola i el seu procés durant la resta de l'escolarització.

Seguint les instruccions de la Direcció General de Planificació i Centres per a l'organització i funcionament dels centres docents i davant l'entrada progressiva d'alumnes provinents de diferents països i cultures, era necessari per part de l'escola fer un nou plantejament per donar resposta a les necessitats de tota la comunitat educativa.

Donar resposta pedagògica a les necessitats d'aquests alumnes implica acceptar l'alumne/a tal com és, comprendre'l, valorar-lo i ajudar-lo a progressar dia a dia en les diferents experiències educati-

ves des d'un tractament transversal i interdisciplinari. També implica potenciar l'intercanvi i relació entre tots els alumnes des d'una perspectiva d'enriquiment intercultural, ajudar-los a valorar la pròpia cultura i incorporar-los en la descoberta i coneixement del món cultural en què viuen ara.

1. EVOLUCIÓ DELS HABITANTS EXTRACOMUNITARIS A POLLENÇA (EMPADRONATS A L'AJUNTAMENT)

| | ANY 2000 | ANY 2001 | ANY 2002 | ANY 2003 | ANY 2004 | ANY 2005 |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | 520 | 655 | 1081 | 1323 | 1394 | 1677 |

Els darrers anys, la comunitat de les Illes Balears ha experimentat un notable augment pel que fa a l'arribada de persones immigrants, sobretot d'origen extracomunitari.

El cas de Pollença no és una excepció i la realitat que ho demostra són les dades del nombre de persones extracomunitàries empadronades a l'Ajuntament d'aquesta localitat.

L'any 2000, hi havia empadronades 250 persones d'origen no comunitari i l'any 2005 es va arribar a la xifra de 1.677 empadronats extracomunitaris.

L'evolució de les dades indica que una evolució ascendent, encara que la major arribada i posterior empadronament es va donar l'any 2002 amb una xifra de 1.081 empadronats comptabilitzats, fet que indica un augment entre els anys 2001 i 2002 de 425 persones.

Entre els anys 2003 i 2004 aquest procés s'alenteix, i així es poden trobar 1.323 persones l'any 2003 i 1.394 l'any següent, mostrant un augment de 71 persones.

Com es pot observar a la taula anterior, el fenomen migratori és un fet real dins Pollença ja que cada any arriben a la localitat, ja sigui en major o menor nombre, persones d'origen extracomunitari.

2. EVOLUCIÓ DE LES NACIONALITATS EXTRACOMUNITÀRIES A POLLENÇA (MAJOR NOMBRE DE NACIONALITATS EMPADRONADES)

| | ANY 2000 | ANY 2001 | ANY 2002 | ANY 2003 | ANY 2004 | ANY 2005 |
|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| MARROC | 212 | 235 | 268 | 264 | 271 | 295 |
| ARGENTINA | 58 | 84 | 187 | 236 | 258 | 299 |
| URUGUAI | 21 | 36 | 137 | 208 | 228 | 257 |
| EQUADOR | 32 | 79 | 143 | 184 | 153 | 168 |
| ROMANIA | 1 | 19 | 51 | 102 | 142 | 255 |

Font: padró de l'Ajuntament.

Marroc, Argentina, Uruguai, Equador i Romania són els països extracomunitaris més nombrosos a Pollença, actualment.

La procedència des de Marroc és un fet significatiu a Pollença. Si analitzam les dades dels darrers cinc anys (fins a l'any 2005), podem observar que ja l'any 2000 hi havia 212 persones marroquines empadronades, fins a arribar a les 295 de l'any 2005.

La seva evolució, pel que fa al nombre, ha estat poc significativa en els darrers anys si la comparem amb altres nacionalitats. Marroc és el segon país extracomunitari més nombrós a Pollença durant l'any 2005 i sempre segons les dades de l'empadronament.

De procedència argentina, l'any 2005 hi va haver 299 empadronats, convertint-se aquest país en el més representatiu dels extracomunitaris pel que fa al nombre d'empadronats.

L'evolució de les dades d'aquesta procedència, l'any 2000 trobam 58 persones, però l'augment significatiu d'empadronats argentins el trobam l'any 2002 amb 187 empadronats fins a arribar als 299 abans esmentats l'any 2005.

La tercera procedència més nombrosa empadronada durant l'any 2005 fou Uruguai amb 257 i, també igual que en el cas anteriorment explicat d'Argentina, l'any 2000 té dades poc significatives d'aquesta procedència (21 persones), fet que canvia a partir de l'any 2002 amb 137 empadronats de procedència uruguaiana.

D'Equador es pot dir que, l'any 2000, es troben en el municipi 32 persones empadronades i a final del 2005 hi ha un increment significatiu quant a l'empadronament fins a arribar a les 168 persones. Les dades, de totes formes, reflecteixen una arribada gradual de persones d'origen equatorià.

El cas de Romania, convertida l'any 2005 en la quarta procedència extracomunitària més nombrosa, ha estat molt significatiu i quasi es podria definir com a espectacular.

L'any 2000 només trobam 1 persona empadronada, però ja a partir d'aquest mateix any, l'augment és molt significatiu, ja que en el 2001 hi ha 19 empadronats. L'any 2002 s'incrementa fins a arribar a un total de 51 empadronats d'origen romanès, l'any 2003 s'augmenta en 51 donant així un total de 102; 142 persones són les empadronades l'any 2004 fins que l'any següent, en el 2005 ja són 255.

Amb aquesta evolució de dades, es pot afirmar que el cas de Romania presenta l'augment més significatiu i important pel que fa a nacionalitats extracomunitàries que es dona a Pollença en els darrers 5 anys.

3. CP JOAN MAS (POLLENÇA)

En el curs 2005-2006, la matrícula total és de 448 alumnes, dels quals 78 són alumnes estrangers.

| Nombre d'alumnes per curs | Nacionalitat | Nin | Nina |
|---------------------------|--------------|-----|------|
| El 3 anys | França | 1 | |
| | Uruguai | 1 | |
| | Colòmbia | | 1 |
| El 4 anys | Bèlgica | 2 | |
| | Irlanda | | 1 |
| | França | 1 | |
| | Marroc | 1 | |
| | Anglaterra | | 1 |
| | Argentina | 2 | |
| | Uruguai | | 1 |
| | | | |
| El 5anys | Escòcia | | 1 |
| | Polònia | 1 | |
| | Romania | 1 | |
| | Argentina | 3 | |
| | Equador | 1 | |
| | Xile | 1 | |
| | Alemanya | | 2 |
| 1r primària | França | 1 | |
| | Marroc | | 1 |
| | Romania | | 1 |
| | Xina | | 1 |
| | Xile | 1 | |
| | Argentina | 1 | |
| | Alemanya | 2 | |
| | Anglaterra | 1 | |
| 2n Primària | Polònia | | 1 |
| | Colòmbia | 1 | |
| | Argentina | 1 | |

| Nombre d'alumnes per curs | Nacionalitat | Nin | Nina |
|---------------------------|--------------|-----|------|
| 3r Primària | Alemanya | | 2 |
| | Argentina | 1 | |
| | Marroc | 3 | |
| | Polònia | 2 | |
| | Romania | 1 | |
| | Xile | | 2 |
| 4t | Alemanya | 1 | |
| | Marroc | 1 | |
| | Polònia | 1 | 1 |
| | Anglaterra | 1 | |
| 5è | Anglaterra | 1 | |
| | Argentina | 1 | |
| | Sàhara | | 1 |
| 6è | Anglaterra | | 2 |
| | Argentina | 4 | 2 |
| | França | 1 | |
| | Marroc | 3 | 1 |
| | Uruguai | 1 | |

La immigració és un fet important en el nostre municipi, ja que, de sempre ha estat un lloc turístic, fet que ha propiciat l'arribada de gent amb distintes nacionalitats, cultures i tradicions. És important partir de l'origen i les característiques generals de la població nouvinguda.

La pràctica totalitat del pares respon a un perfil socioeconòmic bastant semblant, però hi ha una diferència notable quant al nivell cultural i educatiu.

En el cas de la població magribina, hi ha un indicador clar d'un nivell cultural molt baix, fins i tot, d'un grau elevat d'analfabetisme. Com a conseqüència, es veuen obligats a treballar en el sector secundari, concretament en la construcció.

El altres dos casos rellevants són Gran Bretanya i Amèrica del sud.

En ambdós, es pot comprovar que el nivell cultural és molt més alt que en el cas dels magribins, encara que el nivell econòmic també és baix i es dediquen al sector secundari de la construcció i també al de serveis (hoteleria).

3.1. Dades dels alumnes matriculats (segons la nacionalitat)

| NACIONALITATS ALUMNES CURS 2003-04 | |
|------------------------------------|-----------|
| ALEMANYA | 4 |
| ARGENTINA | 9 |
| GRAN BRETANYA | 8 |
| MARROC | 19 |
| TOTAL | 40 |
| ALEMANYA | 4 |
| BÈLGICA | 2 |
| ARGENTINA | 18 |
| COLÒMBIA | 3 |
| EQUADOR | 4 |
| FRANÇA | 2 |
| GRAN BRETANYA | 11 |
| IRLANDA | 1 |
| XINA | 1 |
| MARROC | 16 |
| POLÒNIA | 7 |
| ROMANIA | 2 |
| SAHARA | 1 |
| URUGUAI | 3 |
| XILE | 3 |
| TOTAL | 78 |

Atenent a dos cursos escolars no consecutius es pot veure clarament que hi ha un gran augment i que es manté el nombre d'alumnes d'origen argentí i marroquí i s'incrementen altres nacionalitats.

3.2. L'alumne/a immigrant a l'escola

Davant l'arribada continuada d'alumnes immigrants a l'escola sempre ens trobam amb una problemàtica comuna:

- Dificultats de comunicació a causa del desconeixement de la llengua i la cultura d'origen.
- Manca d'informació del sistema educatiu de procedència, i dels expedients acadèmics dels alumnes.

3.3. Actuacions de l'escola

L'escola treballa conjuntament amb els serveis socials i, sobretot, amb la mediadora cultural (en el cas de Pollença, majoritàriament treballa amb els magribins) per donar resposta a qualsevol qüestió relacionada amb els alumnes.

3.4. La figura del mediador dins l'àmbit escolar

La figura de la mediadora cultural fa uns 6 anys que és present dins Pollença. En un principi, aquesta figura es va posar per donar resposta a les demandes que sorgiren arran de les dificultats de les famílies d'origen extracomunitari dins l'àmbit escolar encara que posteriorment esdevingué una figura present en altres àmbits, com poden ser el de serveis socials, sanitat, etc.

La introducció de la figura de la mediadora cultural dins l'àmbit escolar ha suposat una passa molt important, tant per a l'escola com per a les famílies. La mediadora esdevé un pont entre les dues cultures.

Entre les seves funcions, cal destacar:

- Apropar les famílies i el centre escolar.
- Conscienciar els pares de la necessitat d'una escolarització efectiva.
- Intervenir en cas de conflictes entre els alumnes.
- Realitzar entrevistes personals amb els pares dins i fora de l'escola per tal de tractar qüestions individuals relacionades amb els seus fills sobre informació general, material escolar, tramitació de beques, ajudes econòmiques, participació de sortides escolars, qüestions d'higiene, etc.
- Altres tasques que sorgeixen en funció de les necessitats i demandes de les escoles.

La mediadora cultural treballa amb els alumnes i famílies d'origen no comunitari encara que treballa sobretot amb persones marroquines, ja sigui per motius de llengua o de cultura distints als d'aquí.

Actualment, la mediadora cultural està ubicada dins l'àrea de Cultura de l'Ajuntament i, a més a més de treballar dins l'àmbit específic de l'educació, treballa per fomentar la integració de totes aquestes persones mitjançant distintes actuacions, entre les quals poden destacar:

- Jornades Interculturals: l'any 2005 s'han dut a terme les II Jornades Interculturals amb l'objectiu de donar a conèixer a tota la població moltes de les distintes nacionalitats existents dins el municipi amb músiques, balls, conferències, gastronomia, exposicions... sobre aquests llocs del món. A més a més, és una oportunitat per tal que els immigrants s'acostin a la cultura del poble i per conèixer la resta de gent que hi viu.
- Campanya d'immersió «Jo visc la cultura»: amb aquesta frase es donen a conèixer els protagonistes de la campanya que no són altres que persones immigrants que escolliren, per un motiu o un altre, viure a Pollença i que han après la llengua i participen de les festes, tradicions, etc. que s'organitzen des de l'Ajuntament.

- Cursos de català: un any es va oferir a la població marroquina un curs de català. Era especial perquè es va posar un horari adequat a les seves necessitats (fora de l'horari laboral i distint a la resta d'horaris dels altres cursos que l'Ajuntament ofereix).
- Tallers de conversa: durant l'hivern s'ofereix als alumnes d'educació secundària la possibilitat d'assistir a uns tallers de conversa que consisteixen a fer dues hores de xerrada en català juntament amb monitors catalanoparlants. Es tracta de l'espai adequat per posar en pràctica una llengua que els és nova. Aquesta experiència també es desenvolupa durant els mesos de juliol i agost i va destinat a persones majors que també tenen dificultats o tenen por de parlar una llengua que els és encara desconeguda.
- Tallers durant setmanes culturals a les escoles: en funció de la temàtica de la setmana cultural, la mediadora cultural organitza tallers específics destinats a l'alumnat en general.

3.5. L'alumnat nouvingut

L'alumne/a nouvingut/da se sent molt insegur, s'enfronta amb una situació que no pot controlar. Un món diferent i desconegut. Però l'agreujant més hostil és la manca de comunicació. No entén i no l'entenen.

Abans que l'infant comenci l'escola hem estat informats prèviament, bé pels pares, bé pels serveis socials o bé per la mediadora cultural. Això ens permet per part de la direcció informar al mestre/a de l'arribada d'un nou nin/a i aquest pot informar la resta de la classe.

En aquest moment, a l'escola sols hi ha una mestra titular d'atenció a la diversitat, que forma part de l'equip directiu, el que dificulta una mica l'eficàcia de la tasca perquè les hores són insuficients. D'altra banda, és beneficiós perquè quan arriben a l'escola s'organitza el Pla d'acolliment i d'aprenentatge de l'alumne/a nouvingut automàticament. Per donar sortida a aquest tema decidírem que la mestra que tenim més l per l'etapa d'educació primària treballés conjuntament amb l'AD.

A principi de curs, sols sabem els alumnes de l'any anterior que encara necessiten ajuda, però ens deixam un marge d'hores per als alumnes matriculats estrangers. A partir d'aquí, en els mesos de setembre i octubre es recull tota la informació necessària per poder fer la seva ACI (sols de llengua catalana).

Les mestres d'AD fan el reforç tant dintre com fora de la classe, depenent de l'activitat. Aquest reforç es manté fins que l'equip de suport juntament amb el mestre tutor considera que l'alumne/a pot ser mínimament autònom dins l'aula. El temps màxim de reforç és de dos cursos escolars, encara que en alguns casos s'ha de perllongar.

Funcions i tasques de l'equip directiu (l'asterisc indica que la funció és compartida):

DIRECTORA:

- Procés de matriculació
- Acollida familiar
- *Decidir l'adscripció al curs

CAP D'ESTUDIS:

- Informar el professorat implicat
- *Intervenir en la planificació dels suports

3.6. Projecte d'atenció a la diversitat

Fa cinc anys aquesta plaça de mestre d'atenció a la diversitat no existia en aquest centre, encara que s'havia de fer molta feina per part dels mestres juntament amb l'equip de suport i es demanà que es creàs. Una vegada concedida aquesta plaça es reuní l'equip de suport amb l'EOEP i intentàrem canalitzar l'ensenyament d'aquests alumnes .

Férem un projecte i l'objectiu fonamental fou que fos una eina eficaç i eficient per a tots, no podia ser un manual per poder mostrar, sinó tot el contrari, era el lloc on es podien trobar les pautes a seguir, tant per a mestres com per a l'equip de suport.

El centre preveu l'atenció a la diversitat dels alumnes pel que fa a :

- L'adequació dels objectius
- La seqüenciació de continguts adequats a ritmes diferents
- La diversitat de metodologies
- L'avaluació individualitzada
- L'atenció individualitzada

Hem intentat dur a terme un pla on es defineixin les prioritats i els objectius a assolir durant el curs:

A. Què treballam?

A l'àrea de llengua catalana es treballen els aspectes següents:

- comunicació
- expressió oral
- comprensió
- expressió escrita

B. Com treballam?

El professorat i els professionals de suport actuen de forma coordinada com a equip.

Es consideren membres de l'equip de suport en el nostre centre:

- PT: mestre/a en pedagogia terapèutica
- AD: mestre/a d'atenció a la diversitat
- AL: mestre/a d'audició i llenguatge
- ATE: auxiliar tècnica educativa
- El/la mestre/a que dedica més temps del seu horari als reforços educatius, en aquest cas la mestra més I.

També hi ha un mestre que ve un dia a la setmana del Govern Balear (cada any l'Ajuntament de Pollença ens ofereix dues opcions: rebre suport material o professional).

Amb la mediadora, encara que no estigui dins el nostre equip, funcionam de forma totalment coordinada, en els temes socials.

C. Àmbits de treball

1. En relació amb el centre educatiu:

| Pla d'actuació anual |
|------------------------|
| Prioritats |
| Responsabilitats |
| Temporització |
| Avaluació d'indicadors |

A principi de curs, abans de començar les classes, ens reunim l'equip de suport per revisar els llistats o bé per introduir alumnes nous. Tot això es fa per poder organitzar el suport tant individual com col·lectiu, per això és imprescindible reunir-se amb els mestres i tutors implicats per poder coincidir en aquelles hores que siguin més adients i profitoses per als alumnes.

Cal tenir en compte la temporització, encara que varia segons l'aprenentatge de l'alumne/a i la seva motivació.

Seguidament, quan un alumne/a comença per primera vegada es fa una avaluació d'indicadors que consisteix a fer una avaluació inicial. Aquesta avaluació és totalment individual i particular ja que s'ha d'ajustar totalment a l'infant.

2. Amb relació al mestre/a tutor i els altres mestres que puguin tenir relació amb l'alumne/a:

| Amb relació a l'alumnat |
|-----------------------------------|
| Elaboració i seguiment de les ACI |
| Socialització |

Una vegada que més o manco hem superat aquesta etapa d'adaptació, el pas següent serà fer l'ACI corresponent. Aquest document és una adaptació curricular, que serveix d'eina al tutor/a i mestres que estan en relació amb aquest alumne/a per poder donar-li el màxim de suport i saber exactament què és el que s'ha de treballar.

Un aspecte molt important és el de la sociabilització, per tant dins el seu horari personal, s'ha d'especificar quines sessions sortirà de la classe i quines altres serà la mestra de compensatòria que entrarà dins l'aula.

Tots sabem que l'alumne/a rep un gran aprenentatge per part del seus iguals. L'idioma que és la part més important per afavorir una bona comunicació s'aprèn amb la relació diària amb els altres companys.

| Mestre/a AD |
|--|
| Conèixer el context |
| Nivell acadèmic |
| Avaluació inicial per saber el nivell de competència lingüística |
| Elaboració d'ACI (llengua catalana) amb la col·laboració del tutor |
| Informe trimestral (àrea de llengua) |
| Informe final (àrea de llengua) |

La funció de la mestra AD (atenció a la diversitat) és fonamental per alleugerar el mestre tutor. És una figura que no existeix a tots els centre i s'ha de suplir per mestres de reforç. La mestra AD és la que s'encarrega d'informar-se de la situació en què es troba l'alumne/a. A part de les seves tasques diàries, a final de trimestre elabora un informe per fer conèixer als pares la seva evolució. No és un informe quantitatiu, és més qualitatiu, en què s'exposen les actituds, les aptituds, el progrés...

| Tutor/a |
|---|
| Coneixement dels espais escolars |
| Presentació dels especialistes |
| Parlar amb el curs de l'arribada d'un nou alumne |
| Demanda d'implicació dels alumnes |
| Donar alguna responsabilitat a l'alumne nouvingut |

Quan un infant arriba a un lloc nou, el primer que ha de conèixer i dominar són els espais. Aquest aspecte el tenim com una rutina molt important per a tots els nins/es. A partir d'aquí hi ha la presentació i implicació de tota la comunitat escolar.

Per donar a entendre d'una manera descriptiva el que fa tota la comunitat educativa quan arriba un nou alumne ha quedat esmentat al principi. Del que es tracta, és de donar solucions ràpides i eficaces amb els infants immigrants. Es desenvolupen projectes generals per adquirir hàbits de

socialització, de convivència, de treball... però el més important és que des de tota la comunitat educativa individual s'atén l'infant segons les seves capacitats i actituds. Serà un repte important i reeixit tot aquell projecte que ens hagi ajudat a la formació de l'infant com a persona.

Respecte als resultats acadèmics, a causa de la manca de recursos, i en alguns casos a la poca importància que hi donen els pares a la formació acadèmica dels seus fills, podem dir que aquests resultats no són del tot positius. Així i tot, donam un suport quantitatiu i qualitatiu a fi que els propers anys puguem donar una resposta millor en tots els seus àmbits.

CONCLUSIÓ

La situació actual a l'escola, feta a partir de les dades exposades anteriorment i de la realitat vigent, ens du a tenir una perspectiva de futur eficaç i eficient, perquè l'educació en sentit ampli ha de ser una eina de qualitat en la qual tinguin cabuda totes aquelles experiències i vivències que ens ajuden a créixer com a persones.

Respecte a les perspectives de futur és important tenir en compte:

- Una millor qualitat de la docència
- Un compromís en la multiculturalitat
- Més implicació per part de tots
- Un aprenentatge més individualitzat i més flexible
- Un treball de grup atenent a la formació i a la informació
- Un canvi d'actituds

Si ens fixam amb els alumnes magribins, són els que presenten un nivell més baix de resultats acadèmics i actualment representen un tant per cent nul d'alumnes que arriben a batxillerat. Això és a causa, sobretot, de la poca implicació que hi ha per part de la família que sols persegueix un objectiu econòmic.

És avui un repte important de caràcter qualitatiu i per això hi han d'estar implicats tots els àmbits de la societat.

Sols estam en el punt de partida i hi ha una gran tasca a fer. No sols hem de parlar de la manca de recursos (que sí sabem que són necessaris), és molt important un canvi d'actituds i aptituds per ambdues parts, per arribar a un grau de convivència en sentit ampli del terme.

Concretament, dins el sistema escolar, encara ens trobam que hi ha grups bastant diferenciats i units per interessos propis, cultures, estils de vida que, o bé ho marquen els mateixos nins/es, o bé es veu la influència dels pares.

Encara que hi hagi una actitud positiva, ens queda molt per avançar i aprendre. El dia que deixem de celebrar algun esdeveniment de forma puntual, com es fa (dia de la festa de...), voldrà dir que vivim i sentim la multiculturalitat.

Aquestes desigualtats no faciliten el dret a conviure, ni garanteixen una igualtat d'oportunitats. És necessari un compromís de tota la societat per equilibrar aquestes desigualtats.

BIBLIOGRAFIA

Dades estadístiques d'empadronament del 2000 al 2005.
Cedit per l'Ajuntament de Pollença.

ALZINA, P. (2001). *Treballar amb la diversitat. Nous enfocaments curriculars metodològics.*
Alaior: Ajuntament d'Alaior, Institut Menorquí d'estudis i UIB.

CARBONELL, F. (1977). *Immigrants estrangers a l'escola.*
Desigualtat social i diversitat cultural en l'educació. Barcelona: Altafulla.
Fundació de serveis de cultura popular.

MARCH, M. *Anuari de l'educació de les Illes Balears 2005.*
Fundació Guillem Cifre de Colonya.

Projecte de formació de qualitat a l'IES Sa Colomina (Eivissa)

Dolors Roig Martí

M. Carmen Hernández González

Ernesto Olariaga Rodríguez

Antònia Cardona Benítez

Josefa Bonet Torres

Lourdes Ramon Tur

RESUM

En aquest article es parlarà sobre el projecte d'implantació del sistema de gestió de qualitat en centres educatius (FPQ). El nostre centre educatiu va començar aquest projecte el curs 2003/2004 i ara mateix acaba de passar una auditoria externa feta per l'empresa AENOR per obtenir la certificació de qualitat basada en la norma UNE-EN ISO 9001:2000.

RESUMEN

En este artículo hablaremos del proyecto de implantación del sistema de gestión de calidad en centros educativos (FPQ). Nuestro centro comenzó este proyecto en el curso 2003/2004 i en estos momentos acaba de pasar una auditoría externa realizada por la empresa AENOR para obtener la certificación de calidad basada en la norma UNE-EN ISO 9001:2000.

INTRODUCCIÓ

Aquest projecte ha estat impulsat per la Direcció General de Formació Professional de la Conselleria d'Educació i Cultura. Donada la importància que adquireix l'educació basada en la qualitat i veient que els seus principis coincidien plenament en la visió de l'educació que tenia aquest equip directiu, vàrem considerar molt interessant participar en aquest projecte.

Amb la implantació del projecte es pretén millorar els processos de gestió del centre per tal d'assolir la màxima eficàcia i eficiència, mitjançant, entre d'altres, una millora de la tramesa i accés a la informació i una optimització dels recursos humans i materials disponibles.

Es pretén també donar resposta a les necessitats i expectatives dels nostres clients:

- l'alumnat i les seves famílies
- les empreses col·laboradores en les FCT
- tota la comunitat educativa del nostre centre

Per desenvolupar aquest projecte hem dividit tota la nostra gestió en diferents processos cadascun dels quals té objectius diferents a assolir.

MAPA DE PROCESSOS

TAULA I. PROCESSOS OPERATIUS

| | PROPIETARI | | | | | | | | | | | |
|---|-------------|---|----|---|----|---|----|----|---|---|---|---|
| | CODI | D | CE | S | CD | T | CQ | EM | | | | |
| Planificació docent, oferta educativa i matriculació | MP01 | | x | | x | | | | | | | |
| Difusió de l'oferta educativa i matriculació | PR0101 | | | | x | | | | | | | |
| Planificació docent | PR0102 | | x | | | | | | | | | |
| Ensenyament - aprenentatge | MP02 | x | | | | | | | | | | |
| Acollida | PR0201 | | | | | x | | | | | | |
| Programació | PR0202 | | | | x | | | | | | | |
| Activitats d'aula | PR0203 | | | | x | | | | | | | |
| Avaluació | PR0204 | | | | | x | | | | | | |
| Orientació i tutoria | PR0205 | | | | | x | | | | | | |
| Formació en centres de treball | PR0206 | | | | | | x | | | | | |
| Resolució de conflictes | PR0207 | | x | | | | | | | | | |
| Atenció a la diversitat | PR0208 | | | | | | | x | | | | |
| Extraescolars | PR0209 | | x | | | | | | | | | |
| Mesura, anàlisi i millora (pla d'avaluació) | MP03 | | | | | | | | | | x | |
| Seguiment i mesura de cursos i processos | PR0301 | | | x | | | x | | | | | |
| Suggeriments, queixes i reclamacions | PR0302 | | | | | | | | | x | | |
| Gestió de no conformitats | PR0303 | | x | | x | | x | | x | | | x |
| Planificació: gestió de la millora | PR0306 | | x | | x | | x | | x | | | x |
| Auditories internes | PR0308 | | | | | | | | | | | |
| Mesura directa de satisfacció de clients | PR0309 | | x | | | | | | | | | x |
| Revisió del sistema | PR0310 | | x | | | | | | | | | x |
| Gestió documental | MP04 | | | | | | | | | | | x |

Continua

| PROPIETARI | | | | | | | | | |
|--|-------------|----------|----------|----------|----|---|----------|----|--|
| | CODI | D | CE | S | CD | T | CQ | EM | |
| Elaboració del manual de qualitat i procediments | PR0401 | | | | | | x | | |
| Control de la documentació | PR0402 | | | | | | x | | |
| Control dels registres | PR0403 | | | | | | x | | |
| Entrega de qualificacions i titulacions | PR0404 | | | x | | | | | |
| Estratègia, pla anual i responsabilitats de la direcció | MP05 | x | | | | | | | |
| Missió i visió | PR0501 | x | | | | | | | |
| Polítiques | PR0502 | x | | | | | | | |
| Identificació, desplegament i revisió del Pla estratègic | PR0503 | x | | | | | | | |
| Elaboració i seguiment del Pla anual | PR0504 | x | | | | | | | |
| Gestió del personal | MP06 | x | x | x | | | | | |
| Acollida del personal | PR0601 | x | x | x | | | | | |
| Formació del personal | PR0602 | x | | x | | | | | |
| Estructura organitzativa i comunicació interna | PR0603 | x | x | x | | | | | |
| Gestió de recursos | MP07 | | | | | | x | | |
| Assignació de recursos | PR0701 | x | | | | | | | |
| Manteniment d'instal·lacions i equips | PR0702 | x | | | | | | | |
| Prevençió i tractament d'emergències | PR0703 | x | | | | | | | |
| Gestió de compres i proveïdors | MP08 | | | | | | x | | |
| Compres | PR0801 | | | | | | x | | |
| Verificació de compres | PR0802 | | | | | | x | | |
| Selecció i avaluació de compres i proveïdors | PR0803 | | | | | | x | | |

MPXX Codi dels macroprocessos de prestació de servei formalitzat en sistema.

PRXXYY Descriu els processos que s'inclouen dins cada macroprocés del sistema

D= Director

CE= Cap d'estudis

S= Secretari

CD= Cap de depart.

T= Tutor

CQ= Coordinador qualitat

EM= Equip millora

OBJECTIUS

L'objectiu fonamental és la qualitat educativa i, per tant, s'ha adoptat el sistema de gestió basat en la qualitat com a model de referència per la gestió de la institució.

Els referents fonamentals són el MODEL EUROPEU de gestió de l'EFQM i el sistema d'assegurament de la qualitat basat en la norma UNE-EN ISO 9001:2000.

Més en concret el nostre centre adopta la qualitat com una filosofia d'actuació que s'identifica amb els objectius següents:

- La millora contínua com a base per assolir els objectius educatius mitjançant la planificació, el desenvolupament i l'avaluació de tots els processos.
- Una metodologia de treball basada en la cultura de l'evidència, la gestió a partir de dades i el treball en equip.
- La participació activa en la vida del centre per part de la comunitat educativa, donant el valor que pertoca a les aportacions dels diferents sectors, (pares/mares, alumnes, professorat) procurant satisfer les seves expectatives.
- La millora dels resultats de tots els processos que tenim en marxa a través del projecte de qualitat definint els indicadors i els objectius i avaluant-ne el nivell d'assoliment.

En el marc d'una educació de qualitat, hem definit una sèrie de polítiques que fan referència als diferents àmbits d'intervenció educativa. Aquestes polítiques són les següents:

- Política de qualitat
- Política pedagògica
- Política de personal
- Política lingüística
- Política social
- Política medi ambiental

LÍNIES D'ACTUACIÓ

Els objectius anomenats en l'apartat anterior es despleguen a través de:

- Implantació i desenvolupament d'un sistema de qualitat segons UNE-EN ISO 9001:2000.
- Formulació dels objectius a llarg termini (pla estratègic, 3/4 anys) i a curt termini (PGA). Els objectius del centre seran quantificables i mesurables a través d'indicadors i tots ells constitueixen l'objectiu de qualitat, el nivell de compliment dels quals serà avaluat periòdicament.

El Pla estratègic és un instrument de planificació educativa i, per tant, inclou diferents àmbits (polítics) així com agents i subjectes que determinen la seva aplicació (propietaris).

Cada àmbit té objectius diferents que es corresponen a la vegada amb una o diverses polítiques que tenen un o diversos responsables per dur-les a terme.

PROCÉS D'IMPLANTACIÓ

Ha estat un procés laboriós que ha durat gairebé tres cursos acadèmics. Per dur-lo a terme es va crear un equip de persones que han desenvolupat els diferents processos per poder-los posar en marxa. Cada procés consta d'una sèrie d'indicadors que serveixen per mesurar l'abast dels nostres objectius.

A través d'aquests indicadors, hem vist quins objectius hem assolit i amb quins altres s'ha de seguir millorant per poder-los assolir.

En qualsevol cas, l'objectiu final serà prendre accions per arribar als nostres objectius i també controlar aquells que hem assolit perquè segueixen millorant.

A continuació adjuntem una taula amb els nostres objectius separats per processos i amb els indicadors que ens hem marcat per a cada un d'ells. Per saber el grau d'assoliment dels diferents objectius de la taula hem emprat diferents mètodes de recollida de dades com: enquestes als col·lectius directament implicats en cada un dels processos, fulls de valoració...

TAULA 2. CONTROL I CONFORMITAT DE CURSOS

Els criteris d'acceptació que determinen les conformitats de curs són les assenyalades a continuació

| | | |
|--|--|------|
| Qualitat dels cursos | % de mòduls/assignatures que compleixen el criteri d'acceptació de compliment de la programació prevista | 70% |
| | % de mòduls/assignatures que compleixen el criteri d'acceptació d'aprovat sobre matriculats | 70% |
| | % de mòduls/assignatures que són valorats/des positivament per més d'un 80% dels alumnes | 70%. |
| Que l'alumnat aprovi tot o tingui com a màxim el 25% dels mòduls/assignatures suspeses | % d'alumnat que aprova tot o té com a màxim 25% suspeses | >70% |
| Que l'alumnat tingui el 75% o més dels mòduls/assignatures suspeses | % d'alumnat que té un 75% o més suspeses | <15% |

| Acol·lida | | |
|---|---|------|
| Que els tutors quedin satisfets amb la informació rebuda | % tutors satisfets amb la informació rebuda | 90% |
| Que els alumnes quedin satisfets amb la inf. rebuda | % alumnes satisfets amb la informació rebuda | 90% |
| Que els alumnes assisteixin a l'acte | % assistència a la jornada d'acollida | 90% |
| Programació | | |
| Que les programacions es lliurin en la data prevista | % de programacions lliurades en la data indicada | ≥90% |
| Que les programacions s'ajustin al model del centre | % de les programacions ajustades al model | ≥90% |
| Que les memòries s'ajustin al model del centre | % de les memòries ajustades al model | ≥90% |
| Activitats d'aula | | |
| Que s'està complint la programació prevista | % unitats didàctiques vistes de les programades | 80% |
| Que els al. matriculats aprovin el mòdul/assignatura | % dels matriculats aprovats per mòdul/assignatura | 50% |
| Que els alumnes valorin positivament el mòdul/assignatura | % d'alumnes que valoren positivament el mòdul/assignatura | 80% |
| Que el quadern del professor es porti al dia | % de professorat que porta el quadern al dia | 70% |
| Que es compleixi el termini d'introducció de qualificacions a l'ordinador | % de notes introduïdes en data | 80% |
| Que la sessió d'avaluació es desenvolupi de forma correcta | % de sessions d'avaluació desenvolupades correctament | 70% |
| Que l'informe es lliuri en la data prevista | % d'informes lliurats en data | 90% |
| Tutoria i orientació | | |
| Que els tutors valorin positivament el desenvolupament de les activitats d'orientació i tutoria | % de respostes ≥3 | 80% |
| Que els alumnes valorin positivament el desenvolupament de les activitats | % de respostes ≥3 | 60% |
| Que es compleixi el calendari d'activitats previst al PAOT | % d'activitats complertes | 80% |
| Formació en centres de treball | | |
| Que es signen els convenis dins el termini establert | % de convenis signats dins el termini | 90% |
| Que els tutors fan les visites programades | % visites programades | 80% |
| Que els alumnes siguin aptes | % d'alumnat apte | 90% |
| Que l'alumne estigui satisfet de l'FCT | Nota ≥6 | |
| Que l'empresa estigui satisfeta de l'FCT | Nota ≥6 | |

| Oferta educativa matriculació i planificació docent | | |
|--|-----------------------------------|------|
| Que l'alumnat tingui clar quina és l'oferta educativa del centre | % de respostes afirmatives | 75% |
| Que l'alumnat no estigui matriculat incorrectament | % de rectificacions de matrícules | <5% |
| Que els canvis als horaris siguin mínims (prof/grups/aules) | % horaris canviats | <10% |

| Gestió de compres i proveïdors | | |
|--|---|------------------------------|
| Que les compres són conformes amb la comanda | Nombre d'incidències (no conformitats) de compres | menys de 2% de compres fetes |
| Que els proveïdors són adequats | % de proveïdors avaluats | 100% |

| Gestió de les persones | | |
|--|--------------------------------------|-----|
| Que el professorat nou quedi satisfet amb la informació rebuda | % del professorat nou quedi satisfet | 90% |
| Que la fitxa de dades personals es lliuri en la data prevista | % de fitxes lliurades en data | 90% |

| Gestió de compres i proveïdors | | |
|--|------------------------------|----------------------------------|
| Que s'atenen totes les demandes de reparació | % de demandes ateses | 100% Positiu |
| Que l'informe del simulacre contra incendis és positiu | Balanç general del simulacre | (dins del temps màxim establert) |

Una vegada es disposa de tota la informació, es fa una anàlisi de la mateixa i a partir de les dades obtingudes una revisió. Per fer aquesta revisió a més de les dades, que s'extreuen a partir de la taula anterior, també es tenen en compte:

- Els resultats de les auditories fetes al centre.
- Qualsevol altre tipus d'informació obtinguda a partir de les aportacions que puguin haver fet els diferents col·lectius i que afecten directament la gestió del sistema.
- Les accions preses per millorar els resultats que no han arribat als nostres objectius.
- El seguiment trimestral per part de l'equip directiu dels objectius de la PGA.
- Els canvis que puguin afectar el sistema de gestió.
- Recomanacions per millorar.

Una vegada feta l'anàlisi de tots aquests punts obtenim com a resultats d'aquesta revisió les accions que hem de prendre tant per millorar l'eficàcia del sistema de gestió de la qualitat i els processos com el servei amb relació al client.

IMPLICACIÓ DE LA COMUNITAT EDUCATIVA

Per dur endavant aquest projecte, es necessita la implicació i col·laboració de tota la comunitat educativa. Donada l'estructura que es crea de tota la gestió del centre a partir de la implantació del projecte, és molt importat que cada sector de la comunitat educativa tenguí clares quines són les seves tasques i/o funcions dins cada procés.

Per facilitar la recollida i anàlisi de dades dels diferents indicadors senyalats a l'apartat anterior, és d'especial rellevància el compliment dels terminis establerts per lliurar la documentació o informació necessària, per la qual cosa, cal fomentar la participació de tothom.

També és necessari que tothom porti suggeriments, així com, les diferents queixes o reclamacions que hi puguin haver. Es tracta de millorar la nostra gestió amb l'ajuda i participació de tots els membres de la comunitat educativa de manera que tots se sentin implicats en el procés i així el puguin considerar com a propi.

És molt important per aconseguir aquest clima participatiu la transparència en la informació i comunicació per part de l'equip directiu i el coordinador del Projecte, per tal que, aquest sistema de gestió no es prengui com una eina de control sinó com una eina de millora contínua en què totes les aportacions són igual d'importants.

En aquest sentit, s'han establert els canals i les vies de comunicació pertinents per afavorir una bona tramesa d'informació i una bona comunicació entre tots els sectors de la comunitat educativa.

EXPECTATIVES PER AL FUTUR

En aquests moments, després d'haver implantat tots els processos i haver fer la nostra primera revisió, hem confeccionat un pla d'accions de millora. Amb l'execució d'aquestes accions es pretén obtenir uns resultats millors i assolir tots els nostres objectius.

Com ja hem dit anteriorment, es tracta d'un sistema per la millora contínua i, per tant, mai s'ha de deixar de fer anàlisis, ja que, encara que s'arribi als objectius proposats sempre sorgiran possibles canvis o àrees de millora que s'hauran de tenir en compte per continuar amb la implantació del sistema.

Després d'haver passat una auditoria externa per l'empresa AENOR, i amb la possibilitat d'obtenir un certificat de qualitat en UNE-EN ISO 9001:2000, el nostre propòsit és seguir treballant per mantenir aquesta certificació i poder-la ratificar d'aquí a tres anys.



L'adaptació dels infants i les seves famílies a les escoles de Menorca

Vicenç Arnaiz Sancho

RESUM

Menorca s'ha anat configurant com un territori en el qual l'educació dels més petits compta ja amb una tradició pedagògica sòlida i peculiar en què destaquen la cooperació entre ensenyats i progenitors i la cura de la dimensió afectiva dels infants. En aquest article, s'exposa com es desenvolupa el procés d'adaptació en la primera escolarització i com es planifica la transició dels infants al segon cicle d'educació infantil amb unes estratègies prou innovadores que cerquen evitar el sofriment innecessari dels menuts i de les seves famílies

RESUMEN

Menorca se ha ido configurando como un territorio en el que la educación infantil cuenta ya con una tradición pedagógica sólida y peculiar en la que destacan la cooperación entre enseñantes y progenitores así como el cuidado de la dimensión afectiva de los pequeños. En este artículo se expone como se desarrolla el proceso de adaptación en la primera escolarización y como se planifica la transición de las niñas y los niños al segundo ciclo de educación infantil con unas estrategias novedosas que buscan como evitar el sufrimiento innecesario de los menores y de sus familiares.

I. ENCÀRREC I JUSTIFICACIÓ

Em van encarregar que exposi alguna activitat, dimensió o materials que sigui significatiu de les escoles de Menorca.

No sé si l'encàrrec té a veure amb el significat que l'evolució de les escoles de Menorca han tengut com a paradigma el que molts territoris de l'estat, encara, només desitgen. No és casual que cada any rebem la visita de col·lectius interessats a documentar-se de la realitat emergida a la nostra illa.

S'hi solen interessar per factors polítics i administratius: com ha estat possible assolir el grau d'implicació de les administracions i com es manté. Però també i sobretot els interessa conèixer el model pedagògic desenvolupat que sense ser brillant és força sòlid, que combina la serenor de l'austeritat amb la creativitat que es genera en equip i, sobretot, fa créixer innovacions que són cercades per publicacions especialitzades.

Tanmateix és possible que l'encàrrec pretengui un testimoni pedagògic del que succeeix a la nostra illa en aquesta institució.

L'encàrrec no anava acompanyat de cap directriu. Mai és fàcil triar, tanmateix des del primer moment vaig tenir clar que posaria de relleu qualsevol de les dimensions i activitats en què s'evidencia una estreta cooperació entre les famílies i els ensenyants perquè aquesta relació és un dels trets definitoris de la primera escola a Menorca.

Tant és així que és molt alt el percentatge de famílies amb infants molt menuts que participen en grups, dinàmiques formatives, activitats culturals en les quals estan inclosos els infants menors de 3 anys. Podríem estar parlant de 500 o 600 famílies que cada any tenen una participació directe d'un total de quasi cinc mil nuclis amb criatures menors de 3 anys.

Si un eix que ha de presidir l'elecció de què exposar ha de ser la implicació familiar, l'altre ha de ser la dimensió afectiva que esdevingué des del bon començament un argument estructurador del fer diari. Les pràctiques pedagògiques aquí fetes han generat models i documentació publicada que possiblement supera el centenar d'articles i infinitats de demandes de xerrades.

Ara, si ajuntam la dimensió afectiva i la implicació de les famílies, ens trobam abocats a triar parlar del procés d'adaptació a l'escoleta que a Menorca té unes característiques ben peculiars a molts centres i que estat objecte d'interès evident per part de molts col·lectius forans.

2. EL PROCÉS D'ADAPTACIÓ A L'ESCOLETA

Tothom que ha participat a l'escolarització de criatures menudes sap que el procés es complex i sovint dolorós.

Complex perquè les criatures menudes i les seves famílies exigeixen un alt grau de personalització de tots els processos donada la fragilitat personal dels implicats i, tanmateix, quan parlem d'escolarització estam parlant de normalització, institucionalització en una o altra mesura i per tant de sometiment molt primerenc a la vida de grup d'iguals.

Dolorós perquè pot fer trontollar les estructures de vincle que s'acaben d'establir entre els fills i els progenitors quan el menut encara no disposa de mecanismes simbòlics autònoms per entendre què succeeix i a la intimitat de l'adult, generalment la mare, es desenvolupa un greu conflicte entre les exigències de participació del món econòmic i el seu desig de mantenir-se més temps amarat de temps la cria del fill.

Sovint el procés d'adaptació genera externament una època de tristor en els infants i progenitors, fins i tot sovint apareixen en aquests dies alguna petita malaltia les quals sospitosament ens solen acompanyar en les crisis emocionals (trastorns respiratoris i digestius). També les mares (els pares semblen afectar-se menys) per la seva part entren sovint en cadenes d'ansietat i patiment.

Bolwby va explicar com es genera el procés de vincle i sobretot va justificar el dol, la pèrdua de vincle, com l'origen de molta patologia de les relacions i de les relacions afectives. El treball de John Bolwby feren que la comunitat internacional inclogués el vincle com una necessitat bàsica dels subjectes menuts entrant en la mateixa consideració que l'aliment i la higiene.

Així que la gent que tenim responsabilitats en el disseny i la gestió pedagògica de les escoles hem de fer front a la paradoxa que d'una banda afirma els centres educatius com a eines útils a la socialització i a la vegada poden ser font de trastorns relacionals i afectius.

I tot es cou, es decideix, en el procés d'adaptació com a moment que es poden crear fractures de vincle que generaran dificultats innecessàries tant en els progenitors com en la criatura. També, el model proposat d'adaptació en cada cas defineix la concepció que es tenen de les necessitats afectives i de com satisfer-les.

Per açò tots plegats, fa anys, ens vam afanyar a dissenyar una estratègia que permetés l'accés a la separació de l'infant com una conquesta de l'infant i no com l'acceptació amb més o menys resignació d'una distància imposada.

Així és com va néixer el model d'adaptació que és present a bona part de les escoletes de l'illa i que la gent de fora anomena ***l'adaptació de la ratlla***.

2.1. En síntesi: QUINA ÉS LA PROPOSTA D'ADAPTACIÓ

Habitualment el que es feia, i es fa a molts centres de l'Estat, era deixar la criatura amb la nova mestra després d'una estona explicant-li les preteses bonances de la nova situació. I açò que es tracta de criatures d'un o dos anys i, per tant, sense llenguatge encara suficient per entendre i explicar vivències.

De vegades, s'intentava apaivagar aquesta violència de separació amb un primer dia en què els pares o mares podien quedar-se amb el menut. Situació que ben poc alleugeriria el sofriment que havia de venir perquè el que és viscut com amenaça no és tant el desconeixement de l'espai com l'abandó per part dels progenitors en mans d'un nou adult desconegut.

El plor desesperat, trist i persistent durant 3 o 4 setmanes era viscut com un preu normal *fins que s'acostumen*. Tanmateix és clarament sofriment innecessari i arriscat des de qualsevol anàlisi documentat.

La proposta que vam generar suposava, pel contrari, el convenciment que la criatura sana és vençuda per la curiositat i el seu impuls a ampliar el seu territori de relacions i coneixements: si oferim a les criatures una situació en la qual no senti que se l'empeny a allunyar-se serà ella mateixa qui prendrà la iniciativa.

Calia respectar el seu ritme i els seus espais.

Calia també garantir que els pares i mares viurien la iniciativa de la separació per part del seu fill com una mostra de la confiança dipositada en els progenitors per la fortalesa i fiabilitat dels vincles.

Des del moment de la inscripció i matrícula se'ls explica com serà l'estratègia.

En concret, se'ls explica que hauran d'assistir a escola entre 8 i 10 dies i que quedaran asseguts a una zona de la classe reservada per a ells. Se'ls recomana que vinguin el pare o la mare, però també pot fer aquest acompanyament alguns dels avis o àvies, germans... o qualsevol altre adult que sigui conegut per l'infant i l'inspiri seguretat.

I si al començament calia invertir esforços perquè ho entenguessin avui dia són moltes les famílies que ja ho coneixen per informació arribada d'amics o altres familiars i fins i tot són moltes les que es reserven dies de vacances per poder atendre aquesta funció.

No cal dir que són mimats tots els processos informatius pel que fa a les característiques de la dinàmica institucional del centre, es fan entrevistes prèvies a l'escolarització amb totes i cada una de les famílies per tal de conèixer amb detall les característiques, necessitats i interessos dels infants així com poder dialogar amb els pares i mares respecte a les seves inquietuds i dubtes.

2.2. Com s'organitza el grup

El primer que cal destacar són els espais de l'aula.

Cal que hi hagi una zona on s'ubiquen els familiars que han portat els infants a l'escola i on es mantindran tota l'estona. És reduïda just a l'espai necessari per estar-hi asseguts, mirant que sigui molt propera a la porta d'accés a l'aula, definida visualment amb una ratlla de color a terra que sol estar feta amb una cinta adhesiva de color.

Els familiars tenen, ja ho sabeu, la consigna de no traspasar la línia cap a la resta de l'espai de la classe. Els infants sempre poden anar i venir entre els seus familiars i la resta d'espai.

A la resta de la classe es procura organitzar el mobiliari de manera que no suposi cap mena de barrera en cap sentit i permeti la màxima facilitat i claredat en la circulació. Així mateix, la transparència per facilitar l'observació del que hi succeeix, suggereix als infants temorencs que en aquell espai tot és clar, que no hi ha res. Els materials i possibilitats d'acció s'han d'ajustar lògicament a les característiques dels infants, assegurant que les propostes són prou senzilles d'ús i a la vegada prou atractives.

Per exemple, cal evitar materials que puguin generar conflictes, com per exemple tenir un sol cotxe perquè fàcilment quan el tengui un infant els altres també sentiran el desig de jugar-hi. Si només n'hi ha un, qui no el té se sent exclòs amb només dues opcions: viure la frustració que suposa en aquest sentit la vida de grup quan encara no en coneix la riquesa o entrar en conflicte generant, possiblement, una imatge encara més negativa de la convivència

Així mateix, els materials deixats a l'abast seu no han de suposar la necessitat d'ajuda adulta pel seu ús perquè possiblement encara no estan disposats a rebre-la de la mestra ni tampoc tenen facilitats per rebre-la dels familiars.

Convé que la mestra estigui ubicada de forma estable a un espai i amb una actitud de disponibilitat corporal, millor asseguda baixa i relaxament emocional. Si està relativament quieta no genera el sentiment d'amenaça als infants que de moment no en volen saber res i a la vegada qui vulgui relacionar-se sap on trobar-la.

Per no haver-se de desplaçar convé que tingui a l'abast seu alguns materials que puguin ser-li d'utilitat com a mediadors relacionals amb els infants més predisposats a acostar-s'hi així com aigua,

mocadors... i tot allò que tengui a veure amb les necessitats bàsiques que es puguin generar en aquesta estona

Què sol succeir en un primer moment

Els infants més agosarats són els que de bon començament tresquen per tot l'espai i assagen la descoberta dels objectes i joguines. Uns ho fan decidits per l'atractiu d'algun objecte, altres semblen empesos a circular per tots els espais.

Els més temorencs passaran un, dos o més dies arrecerats a prop del seu adult de referència. Mirant, mirant i mirant... intentant aprofitar l'acció dels altres com a experiència pròpia. Si algun altre adult es dirigeix a ells llavors s'amaguen i abracen fort a qui els dona seguretat.

N'hi ha molts que van combinant una i altra estratègia en funció del que els sembla que s'esdevé o segons el que passa pel seu imaginari en cada moment.

Les anades i vingudes dels infants entre els espais de l'aula i el que està reservat a les famílies són freqüents. I ben prest saben que no els és permès tragar joguines més enllà de la línia al sector *famílies*. Davant aquesta limitació alguns opten per seure just al costat de la línia i jugar ben encastrats als acompanyants. Altres, per allunyar-se estonetes ben curtes. També, n'hi ha que senzillament aturant de tant en tant el joc aixequen el cap per comprovar que els seus adults de referència continuen allà i estan pendents d'ells per si pot ser necessari refugiar-se.

Els adults de referència, freqüentment pares o mares, solen estar sempre atents de l'infant vivint amb joia qualsevol incursió del menut cap als espais que els són novells, però també viuen amb alegria els gestos de retorn perquè senten que aquesta demanda és un reconeixement al seu rol parenteral i una demostració del vincle que els uneix. Les explicacions que els han pogut donar els mestres són decisives en aquest sentit.

Aquests adults solen seguir amb la mirada les exploracions del menut i aquesta mirada constitueix una ampliació del territori de seguretat que ells representen. La seva mirada i sobretot el seu estat relaxat són indicadors clars pels menuts que *tot està controlat*, que no hi ha cap amenaça que els pugui sorprendre, que estan a gust i que se senten complaguts per les noves relacions que comencen a sorgir.

La mestra mentrestant resta disponible i organitzadora del conjunt de la situació. Per als infants és un adult que apareix amable i disponible, en un espai més o manco estable (mentre estigui allà qui vulgui acostar-se sap a on anar i qui no hi vulgui tractes sap a on no acostar-se).

Sempre he cregut que era important que no fes intents evidents de seducció dels infants perquè en aquests més segurs se senten si pensen que són ells que controlen els ritmes, els espais i les iniciatives.

Els infants quan arriben a aquesta primera experiència ja porten acumulats diversitat de situacions en la qual els adults han tingut rols diferents. És important que no tinguin arguments per assimilar

la mestra en aquells altres adults que ja deuen conèixer que intenten segrestar-los a la força o amb l'intercanvi de joguines. El menut és qui ha poder prendre la iniciativa d'acostament i permanència en les relacions amb la mestra. Ho farà si sap que la mestra està disponible però que no és més gran el desig en la mestra que en ell mateix.

Mentre la mestra s'evidencia com l'adult que organitza, seguritza... el conjunt de la situació. La mestra conversa amb els adults, des del seu lloc estant i, així, s'evidencia com la resta d'adults la respecten i valoren. La mestra és qui reconeix amb paraules i amb gestos el que els infants fan. Qui a la llarga no voldrà ser acollit i protegit per l'adult que tothom respecte i escolta? Perquè el seu domini no s'exerceix amb violència ni amenaça sinó amb serenor i amorosia vers tothom.

2. 3. Quan dura?

Els procés té diverses fases i potser les més importants tenen a veure amb com es prepara els pares i les mares per viure amb tranquil·litat i intel·ligència l'itinerari de l'adaptació.

Quan parlem de les primeres passes en el procés d'incorporació de l'infant a l'escola els ritmes individuals són, està clar, molt diversos. Tanmateix poden assenyalar-se algunes generalitats:

Primers dies

Solem proposar als familiars que acudeixin devers una hora cada dia. Calculam, els diem, que ho hauran de fer la primera quinzena.

Alguns fan una acceptació immediata de la nova situació i es mostren des del primer moment autònoms en les seves exploracions i molt actius i segurs en les relacions noves, incloses les de la nova mestra. Tanmateix necessiten uns dies la mirada acompanyant dels seus adults. Sense aquesta, molts perden la seguretat i actuen sentint-se amenaçats, mostrant-se com si estiguessin en risc i amb mostres de desconfiança.

Altres es mantenen uns dies refugiats en la zona dels adults o molt propers a ells. En aquesta dinàmica sovint inicien relacions amb els altres pares i mares que, de fet, suposen ja una passa en la direcció que pretenem provocar. Tanmateix, no passen gaire dies que comencen a distanciar-se algunes passes incitats pel que passa al voltant seu i seduïts pel plaer que observen en els infants que juguen més allunyats.

L'element decisorí és l'acceptació de les relacions amb la mestra. Quan l'accepten com a interlocutora dels seus jocs, accepten les seves ajudes davant les petites dificultats o com còmplice de les seves emocions... llavors l'escola deixa de ser un entorn amenaçant.

No sol passar mai més de 4 o 5 dies fins que açò passa. Alguns en triguen 7 o 8. Només més de 10 (dues setmanes) quan hi ha algun factor que dificulta com passa amb els infants i famílies en les quals hi ha hagut períodes d'hospitalització en què l'infant s'ha pogut sentir *maltractat* pels adults nous, o quan hi ha hagut dols mal resoltos com es dona de vegades en algunes històries de separacions.

En aquestes circumstàncies, el procés de presència dels familiars s'ha allargat més enllà de la primera quinzena anunciada. Tanmateix, llavors, la presència dels adults de referència la proposam en altres espais: que l'adult pugui estar-se, per exemple, a secretaria. L'infant pot comprovar la seva proximitat sempre que ho requereixi, l'adult pot ocupar-se d'altres qüestions com lectura i, a la vegada, ja suposa una primera i progressiva separació més enllà de la referència visual.

Primera sortida de l'adult de la classe

Tornant als processos habituals... un cop un parell de dies l'infant ha acceptat espontàniament la mestra en les seves relacions, sigui per beure aigua o per complicitats de jocs... llavors es quan es proposa al familiar que surti de la classe, anunciant-ho a l'infant i deixant algun objecte personal a la cadira per tal que l'infant tingui l'evidència que l'adult no se n'ha anat del tot.

Aquesta sortida serà sempre molt curta (5 minuts el primer dia) i serà justificada davant l'infant («vaig al cotxe a buscar el llibre», «vaig a comprar pa»...). És possible que l'infant plori o es mostri inquiet. Però res té a veure amb els plors de por i angoixa quan es *abandonat* a les mans d'una persona que ell no ha acceptat mai. També l'infant a vegades es nega a quedar amb el pare a casa quan la mare surt i no per açò parlem d'angoixa.

Hi ha una bona diferència del plor de contrarietat o disgust, al plor d'angoixa o temença.

L'infant ja queda

Passats els primers dies de separacions curtes que normalment són al final de la primera quinzena d'escolarització és quan proposam als progenitors que ja deixin a l'infant en arribar a l'escola sense quedar-se ells més estona del que és un acomiadament normal, sense presses i seguint alguns rituals (penjar la bossa al lloc, acostar-se a la mestra i fer alguna salutació i començar a incorporar-se a algun grup o espai de joc).

2. 4. Per què els adults de referència dels infants no han de trespasar per tot l'espai?

Certament és bo que una primera vegada, potser el «dia de portes obertes», abans de començar l'escolarització el pare i les mares caminin amb l'infant per tota la classe i mirin conjuntament tots els materials.

Tanmateix, el període d'adaptació més que la capacitat de vida activa i relaxada en uns nous espais suposa l'acceptació de la vida en aquests espais sense la companyia dels adults i sobretot fer-ho sense sentiment d'amenaça ni pèrdua.

Per açò, el procés d'adaptació ha de facilitar l'accés amorós i en la mesura del possible autoregulat a la capacitat de viure en la distància dels progenitors en un espai investit de seguretat per aquests.

Sense l'experiència d'acompanyament en aquesta ocupació progressiva i segura dels espais i relacions desconegudes, les noves situacions són viscudes no com una conquesta sinó com una pèrdua.

Tenir els adults en un espai del que sap que no es mouran permet saber quin és el port de refugi i la talaia des d'on anticipar exploracions.

Són molt pocs els infants que tenint els seus progenitors fixos a un lloc no intenten per compte seu allunyar-se i explorar. En aquests supòsit, sol ser l'adult qui cerca estratègies per mantenir l'infant a prop i que no es distanciï seguint el seu neguit explorador. Per què no aprofitar aquesta dinàmica que tots hem observat en circumstàncies espontànies.

Al contrari: quan és l'adult qui pretén desprendre's de l'infant aquest s'aferra a ell en un mecanisme defensiu prou descrit per tost els investigadors de l'afecció i les seves manifestacions.

2. 5. Què s'aconsegueix

On és la bondat de la proposta que acabam de descriure?

El lector ja l'hauran percebut: l'infant compta amb la possibilitat d'operativitzar la seva pròpia estratègia per observar, explorar i assajar l'accés al nou territori i a les noves relacions disposant «d'una base segura».

No és forçat a la separació i *abandó* dels progenitors fins que ell no disposa de referents que li assegurin que no s'enfronta a cap amenaça perquè aquestes noves relacions ja compten amb referents experiencials positius.

En l'imaginari de l'infant no quedarà cap petjada que pugui relacionar l'inici de l'escolarització amb significats d'abandó.

El que és clarament observable és que els plors disminueixen molt i molt a més de no tenir el signes de ser resultat d'angoixa

Tots sabem que l'aprenentatge és possible quan hi ha un compromís emocional acceptat amb els significats de l'entorn on es produeix. Per açò, per exemple, els infants immigrants precisen sentir-se ben acollits per poder-se interessar en l'aprenentatge. En aquest mateix sentit, l'infant menut precisa identificar el centre i les relacions que s'hi produeixen com a resultat d'una relació acceptada i segura.

3. ELS CANVIS DE CENTRE A L'ESCOLARITZAR-SE AL PARVULARI

Si la primera escolarització va ser curada no podíem ignorar les dificultats que es poden presentar en canviar de centre als tres anys.

Cal recordar que a Menorca el 80% dels infants van a escoleta i, per tant, quan comencen el parvulari (P·3) pràcticament tots ja vénen d'un centre anterior.

Per açò, cap al 2000, es va fer la proposta a la Delegació Territorial de la Conselleria d'Educació a

Menorca de constituir un grup de treball amb l'objectiu de definir un protocol per facilitar la transició dels infants dels centres de primer cicle al de segon cicle d'infantil.

La Comissió estigué formada per ensenyants de tota l'illa que representaven d'alguna manera tota l'educació infantil de l'illa.

Tothom deu saber que un protocol és un conjunt de procediments i rutines acordats per actuar respecte a una situació.

I vam decidir elaborar un protocol pel canvi de centre en educació infantil perquè quan els infants als tres anys canvien de centre no solen tenir prou eines per entendre i manipular tots els processos necessaris per deixar uns vincles i construir-ne uns altres.

I perquè les famílies sovint senten els seus infants molt fràgils en aquest procés i perquè d'un bon abordatge d'aquesta primeres relacions amb la nova escola segurament se'n derivarà una bona cooperació entre l'escola i la família

D'altra banda, **les mestres i els mestres** saben que una adaptació ben feta exigeix una preparació que implica aspectes molts diversos i comença abans que els infants comencin l'escola.

La intenció del protocol era facilitar **servir de base per arribar a acords per zones**

3.1. Eines que poden servir a les mestres

Vam cercar algunes estratègies que servissin a les metres per fer-se una idea ben clara de quina és la història del grup que «li arriba» i així tenir referències precises que li permetin ajustar els plantejaments educatius i recursos per fer-se entendre més fàcilment pels infants que fins ara no la coneixien.

Possibilitats proposades

1. Dossier de la història del grup:

Objectiu: que la mestra conegui i pugui emprar els referents de la història el grup que té al davant.

Contingut:

- Quins rituals d'ordre feien al grup anterior
- Temes estudiats
- Cançoners, per poder començar el curs emprant les cançons ja conegudes
- Quin nom han tengut com a grup
- Símbols que utilitzaven i amb els quals els infants se senten identificats
- Petits animals que han tingut
- Quines sortides han fet

2. Dossier informatiu dels alumnes

Objectiu: disposar de la història escolar i personal dels alumnes

Contingut:

- Informació directe dels alumnes amb necessitats educatives per part dels mestres que han tingut l'infant i l'EAP traspassada en una entrevista a final de curs per poder planificar la incorporació i el model d'atenció que rebrà.
- Recursos utilitzats pel seu suport
- Treball amb la família (entrevistes, etc.)
- Fotocòpia dels informes

3.2. Eines que poden ser útils a les famílies

També van cercar estratègies per facilitar informacions dels processos administratius, per ajudar-les que construeixin des de bon començament una relació de confiança amb la nova escola, i perquè tinguin recursos per ajudar els infants a començar amb confiança la relació amb la nova escola.

Possibilitats proposades

1. Facilitar informació i «acompanyar-les» en el procés d'inscripció i matrícula

Objectiu: fer arribar a totes les famílies, especialment a les que estan en dificultats, la informació puntual i necessària dels processos administratius.

Contingut: convocatòries, fulls informatius...

2. Procés d'adaptació.

Objectiu: Que els infants i les seves famílies facin un procés d'incorporació progressiu

Contingut:

- Que els alumnes i les famílies tinguin una informació prèvia de les persones que atendran els infants, dels espais, dels processos i les normes... que els permetin imaginar com serà la seva vida a l'escola «dels grans» des del primer dia.
- Que aquesta informació se'ls faci arribar abans de finalitzar el curs anterior per tal que tinguin l'estiu de marge per situar-se amb dades fonamentades. Es proposa fer una reunió informativa de la futura classe i potser també un dossier informatiu dels aspectes més rellevant de l'escola.
- Planificar un procés d'adaptació dels alumnes i així no estiguin obligats des del primer dia a romandre 5 hores amb uns companys i mestres que desconeixien i per açò es proposava la flexibilització del calendari d'escolarització pels infants que s'inicien a P3.

3.3. Eines que poden ser útils als infants

Per descomptat que sobretot es proposaren estratègies perquè als infants els sigui més fàcil confiar en la seva nova mestra en concret i en la nova escola en general, perquè puguin disposar

d'eines per teixir i desteixir vincles afectius sòlids en el marc escolar i perquè puguin entendre el procés de canvi de centre.

Possibilitats

1. Durant el 2 darrers mesos del curs anterior:

- **En el cas que el 30% vagi després a un mateix centre:** parlarem de la possibilitat de visitar l'escola on aniran i així conèixer els espais i els materials i siguin *rebutts* pels alumnes i/o els mestres;
- **També assenyalem** la possibilitat que la mestra que els ha de tenir els visiti a l'escoleta i els expliqui un conte

2. Totes les escoletes disposen d'àlbum de fotos de les diferents escoles on han d'anar els infants d'aquell grup (incloent fotos d'espais, persones, etc.).

3. «Fer la maleta» com una opció d'acomiadament de l'escoleta perquè quan marxem d'un lloc per anar a viure a un altre preparem l'equipatge. Hi ha avui dia alguna escoleta que proposa als filllets que facin la maleta. Que què hi posen? Van elaborant records de l'escoleta (casset de cançons, fotos del grup...) i també hi posen algun regal per als que els han de rebre

4. Passats un parell de mesos algunes mestres amb qui han estat el darrer curs a l'escoleta els visiten a l'escola nova. Aprofiten per evocar el que han viscut plegats a partir de fotos, amb cançons, contes... coneix i valora les novetats.

CONCLUSIONS

Menorca és prou petita perquè el que es fa a un cap sigui conegut i valorat a l'altre cap. Açò ha fet que s'escampessin les propostes amb facilitat.

Menorca també és prou gran perquè hi hagi diversitat de situacions i de ritmes. Per açò el que he explicat no és uniforme ni universal.

Tanmateix és del tot cert que ningú no gosa dir amb seguretat que el plor de l'infant és normal els primers dies.

Sobretot el teixit educatiu d'aquestes edats s'ha amarat d'idees, estratègies i competències professionals per cercar un procés en el qual el sofriment innecessari és evitat.

Crec que bona part de la capacitat de cooperació entre les famílies i l'escola arrela en aquestes primeres passes perquè les famílies descobreixen en els ensenyants la voluntat d'adaptació i escolta a les seves peculiaritats.

I les ensenyants gaudeixen de veure que la seva competència professional és reconeguda pels progenitors en evitar la por dels menuts i la seva pròpia culpa en deixar-los tan entristits.

Vicenç Arnaiz Sancho

Psicòleg

arnaiz@cop.es

Equip d'Atenció Primerenca de Menorca

Membre del Consell de Direcció de Guix d'Infantil

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



Modernització social i canvi educatiu a les Illes Balears. El nivell educatiu augmenta

Lluís Ballester Brage

RESUM

El present treball aporta un conjunt de dades actualitzades amb l'objectiu d'identificar els trets particulars de l'evolució del nivell educatiu al llarg del segle XX, fent especial esment als darrers trenta anys. També identifica les possibles causes d'aquesta evolució, globalment positiva, i s'endinsa en la història dels darrers anys, en els quals s'ha consolidat un sistema educatiu potent basat en la generalització de la cobertura.

RESUMEN

El presente trabajo aporta un conjunto de datos actualizados con el objetivo de identificar las características particulares de la evolución del nivel educativo a lo largo del siglo XX, prestando especial atención a los últimos treinta años. También identifica las posibles causas de esta evolución, globalmente positiva, profundizando en la historia de los últimos años, en los que se ha consolidado un sistema educativo potente, basado en la generalización de la cobertura.

INTRODUCCIÓ

Durant les tres últimes dècades del segle XX passat s'han produït a Espanya canvis socials que, per la seva envergadura i implicacions, podem qualificar de transcendents en el context de la nostra història contemporània. Es poden resumir aquests canvis dient que en l'últim terç del segle el país s'ha modernitzat. La intensitat i l'abast de la modernització inclou importants transformacions en els processos demogràfics bàsics, les pautes familiars i l'estructura ocupacional i de classes. En aquest mateix context històric modernitzador cal situar el desenvolupament de les polítiques i institucions del benestar que protegeixen contra el risc social i econòmic i que constitueixen un tret específic de les societats avançades contemporànies. Pel que fa a aquest tret característic, hi ha un acord bastant generalitzat a assenyalar l'educació, l'atenció sanitària i la provisió de pensions com els tres pilars bàsics dels moderns sistemes del benestar.

Un tret comú a tot procés de modernització és la difusió de l'educació bàsica, mitjançant l'augment de l'edat límit de l'ensenyament obligatori i del creixement dels nivells de l'ensenyament superior. A aquesta expansió quantitativa correspon també un canvi en l'estructura del sistema educatiu i en les principals funcions que ocupa. Fins a les principals lleis dels primers anys vuitanta estava vigent un sistema molt segmentat, basat en rígids criteris de selecció, que només preveia vuit anys d'escola obligatòria —subjecta, a més, a un elevat fenomen d'abstencionisme escolar, sobretot en algunes minories culturals i determinades zones de l'Estat— i després dos nivells posteriors, un de tipus terminal, destinat a la socialització per al treball manual, típic d'una societat tradicional, i l'altre que donava accés als diplomes de l'escola secundària postobligatòria (batxillerat) per a l'exercici de professions no manuals de nivell subaltern. L'accés a la universitat estava regulat i limitat socialment i econòmicament i, de fet, només alguns podien accedir-hi. Aquest sistema educatiu, molt selectiu en funció de l'origen social, confirmava les desigualtats d'una societat que conservava importants sectors sense modernitzar i no estimulava plenament un creixement general dels nivells d'instrucció.

Cal preguntar-se com ha reaccionat la societat espanyola en el terreny de l'educació als profunds desafiaments de l'intens canvi social i polític que ha experimentat aquests últims anys. Dit d'una

altra manera, com s'ha adaptat el sistema educatiu espanyol i quina ha estat la resposta de la població a totes aquestes transformacions implicades en el procés de modernització? La resposta és molt simple: mitjançant l'expansió del sistema de formació reglada i l'acceptació total per part de la població, és a dir, fent créixer el segment de població que rep educació, elevat el nivell de formació de les seves generacions més joves i augmentant els recursos dedicats a les tasques educatives, tot comptant amb el reconeixement i la demanda de la població. Aquestes transformacions viscudes a tot l'Estat expliquen els canvis observats a les Illes Balears, tot i comptant amb determinades particularitats que després intentarem explicar.

Per descomptat, no és gens estrany que les transformacions de l'estructura social de les Illes Balears hagin estat acompanyades en el nostre país d'un desenvolupament sense precedents del sector de l'educació. Com és sabut, l'expansió del sistema educatiu és un dels correlats dels processos de modernització sociocultural i desenvolupament econòmic que han tingut lloc en totes les societats avançades. En els països europeus en general, i en Espanya en particular, la dinàmica modernitzadora ha acabat per produir una clara tendència a la convergència en l'ampliació de la cobertura dels seus sistemes educatius (Garrido 2001).

L'educació és, en efecte, una de les peces clau del funcionament de les societats modernes, de les quals podem esperar que produeixin i mantinguin uns sistemes educatius amplis i molt desenvolupats. Com veurem, l'amplitud i el desenvolupament dels sistemes educatius obeeixen a diverses raons. L'educació funciona, d'una banda, com a vehicle de promoció social i, d'altra, com un generador de riquesa agregada. La consciència d'aquests processos desperta expectatives creixents de millora de la condició personal i col·lectiva per mitjà de la formació i, en conseqüència, expandeix la demanda formativa de la població. Tots aquests factors conflueixen per convertir la formació en un valor poc menys que indiscutit, comunament sol·licitat per tota la població i massivament difós entre els ciutadans de les societats contemporànies. Aquest estat de coses ha impulsat el foment públic de l'educació i ha dut els moderns Estats de benestar a promoure, directament o indirectament, el creixement dels seus sistemes d'ensenyament.

El resultat de tots aquests processos és, com han assenyalat Lenski i Lenski (1987, 323), la tremenda expansió de les oportunitats educatives, que constitueix un dels grans assoliments de les modernes societats industrials i de serveis. En aquestes societats, l'educació formal ha deixat de ser un privilegi limitat a les classes acomodades i s'ha convertit en una oportunitat real per a segments creixents de la població, que arriben a nivells formatius cada vegada més alts. Aquestes generalitzacions s'apliquen sense reserves al cas espanyol i, amb peculiaritats que analitzarem, també a les Illes Balears. Per això s'insisteix sovint —i amb raó— en el fet que les noves generacions són les més formades de la nostra història. És cert que, amb motiu de la publicació dels resultats de les avaluacions internacionals del rendiment escolar —els coneguts informes PISA (Programme for International Student Assessment) de l'OCDE (2003)—, es discuteix si es tracta de les més ben formades i si la formació dels joves espanyols està en línia amb la dels altres països desenvolupats, encara que aquí no abordarem aquesta interessant discussió.

Del que no hi ha dubte és que mai fins ara hi havia hagut a Espanya una tal quantitat de ciutadans amb un nivell formatiu tan alt; mai fins ara un nombre tan elevat d'espanyols dedicava en el nostre

país tant temps de les seves vides a l'aprenentatge formalitzat que proporcionen les institucions educatives, i mai fins ara l'ensenyament universitari havia acollit tants estudiants.

A continuació il·lustrarem l'expansió del sistema educatiu espanyol al llarg de les tres últimes dècades i analitzarem amb un cert deteniment l'evolució de diversos indicadors que considerem rellevants per entendre les línies mestres del procés i per poder formar-nos una imatge precisa d'aquest procés i de la seva influència en l'increment de la formació de les darreres generacions de la població resident a les Illes Balears. Per comprendre el canvi, observarem, en primer lloc, el paper de les reformes legislatives i els recursos que s'han dedicat a la formació reglada. En segon lloc, examinarem l'ampliació de la cobertura del sistema educatiu a partir de l'evolució de l'alumnat i de les taxes d'escolaritat. En tercer lloc, analitzem com ha crescut en termes intergeneracionals la formació de la població de les Illes Balears, en el marc dels canvis de l'Estat.

Més enllà de la seva positiva influència en el desenvolupament integral de la personalitat, per què és tan important l'educació per al funcionament de les societats modernes? Dit d'una altra manera, quina importància té l'educació en termes sociològics o econòmics per a aquest tipus de societats? Una primera forma de respondre a aquesta pregunta és considerar que l'assoliment educatiu és un determinant molt rellevant de l'assoliment ocupacional o, expressat en termes més generals, que l'educació és un factor amb una assenyalada influència en la posició social i econòmica i, per tant, en el benestar material. En realitat, l'educació és un dels factors que configuren les oportunitats vitals dels individus en un sentit ampli. Així, per exemple, el nivell formatiu influeix en les probabilitats de supervivència i en la salut de la gent (Regidor 2002).

Diverses perspectives teòriques han tractat d'esbrinar com influeix el nivell educatiu en l'ocupació i la posició social de la gent. D'acord amb la teoria sociològica funcionalista, que es va desenvolupar principalment en el període posterior a la Segona Guerra Mundial (Parsons 1990), la relació entre educació i ocupació es va estudiar en termes de la clàssica dicotomia entre adscripció i assoliment. El terme *adscripció* engloba els factors heretats (com la cultura familiar, el sexe i la classe d'origen) que influeixen en la ubicació social de la gent; en canvi, el terme *assoliment* es refereix a les característiques (com l'educació o l'ocupació) que els individus aconseguen al llarg de les seves vides i que influeixen en la seva posició social. Per als funcionalistes, la condició ocupacional en les societats modernes depèn cada vegada més de factors assolits, com l'educació, i cada vegada menys de factors adscrits, com les característiques socioeconòmiques de la família d'origen. A què es deu aquesta creixent importància de les característiques assolides i, en particular, de l'educació? D'una banda, en totes les societats hi ha posicions que són funcionalment més importants que les altres per a l'equilibri i la supervivència del sistema social. Per exemple, els funcionalistes argumenten que un enginyer o un metge ocupen unes tasques funcionalment més importants que les d'un treballador no qualificat. Per ocupar les tasques associades a aquestes posicions es necessiten competències i qualificacions especials. D'altra banda, en totes les societats hi ha només una quantitat limitada de persones amb prou talent per desenvolupar les competències i obtenir la qualificació que requereixen aquestes posicions més exigents. La conversió del talent en competències i qualificacions implica un període de formació que, en termes generals, el mateix Estat té interès a promoure.

No és aquest el lloc més adequat, ni tenim espai suficient, per discutir aquesta i altres perspectives teòriques, com la del capital humà o les teories credencialistes. Aquestes teories apunten als

diferents mecanismes —desenvolupament de talents i inversió en capital humà, obtenció de credencials— encarregats de traduir els diferents nivells formatius en diferents posicions ocupacionals i, per tant, socioeconòmiques. Però cap d'aquestes teories no posa en qüestió ni el fet que l'educació sigui un important factor de promoció social, ni la seva crucial importància en les societats contemporànies. L'educació és, doncs, sigui quina sigui la perspectiva teòrica que un adopti, un bon vehicle per cloure amb èxit el viatge cap a l'assoliment d'una ocupació que doni accés a un seguit d'importants béns socialment valorats.

D'altra banda, per explicar l'expansió dels sistemes educatius, hem d'assenyalar que l'educació no és sols un dels determinants de la promoció social i una condició prèvia del desenvolupament econòmic, sinó que s'ha convertit, a més, en un dels pilars bàsics de les institucions del benestar. Molts i molt diversos arguments han confluït per situar l'educació en el focus d'atenció de les polítiques socials relacionades amb el benestar. Les nostres societats concedeixen un valor intrínsec a la formació per al desenvolupament personal i reconeixen el seu paper com a agent de socialització de les noves generacions. A més, els ciutadans de les societats avançades —i no sols les teories sociològiques i econòmiques— han reconegut plenament aquesta connexió entre l'educació i l'assoliment d'una bona posició social. Això ha fet créixer la demanda de nivells cada vegada més grans de formació per part d'uns ciutadans molt conscient dels seus interessos. La resposta a aquesta demanda creixent de formació ha estat el foment públic de l'educació i la seva conversió en matèria de política de benestar.

D'altra banda, en països amb mercats de treball molt rígids —concretament, allà on hi ha un fort bloqueig a les possibilitats d'integració laboral dels joves—, hi ha un altre factor que empeny a perllongar els períodes formatius i a fer créixer i expandir-se el sistema educatiu en els seus nivells superiors. Una vegada que aquesta connexió entre educació i promoció social és àmpliament coneguda i reconeguda, dedicar més anys a estudiar, perllongar la formació i aconseguir una titulació de major nivell es converteix en una alternativa atractiva en els països que han mantingut durant anys altes taxes d'atur juvenil i poques oportunitats laborals per als joves. El creixement del nombre d'estudiants en les instàncies superiors del sistema educatiu, a unes edats cada vegada més tardanes, s'ha d'interpretar llavors com la doble conseqüència, d'una banda, de la disminució dels costos d'accés a una formació superior que, cada vegada més, forma part del règim de benestar i, d'altra, de les dificultats per seguir trajectòries vitals alternatives. Aquesta és una explicació molt correcta per a moltes comunitats autònomes de l'Estat, però també ho és pel que fa a les Illes Balears, i explica per què els nostres nivells educatius i les taxes de matriculació són dels més baixos de tot l'Estat.

Modernització social i modernització del sistema educatiu

El primer que hem de subratllar és que, en realitat, l'expansió del sistema educatiu espanyol no és un procés que començà en els anys setanta del segle passat, coincidint amb les reformes de l'economia de 1959 i les de la darrera dècada del franquisme. El creixement del sistema educatiu i l'ensenyament reglat respon a una evolució en la qual es van anar produint avanços i progressos des de dates molt anteriors. Es pot entendre bé el sentit i els resultats d'aquesta llarga evolució secular si observam la situació educativa de l'Espanya de començaments del segle XX i la comparam amb la que vivim en l'actualitat. En començar el segle passat, més de la meitat de la població espanyola era analfabeta i l'experiència de l'escola era estranya a gairebé la meitat dels joves, que

començaven la seva vida laboral a edats molt primerenques, i més estranya encara a les dones joves, tradicionalment excloses de l'accés a l'ensenyament. La legislació aprovada a principis de segle, que establí l'educació obligatòria dels sis als dotze anys, era només l'expressió d'una aspiració que la realitat d'un país sumit en l'endarreriment econòmic, social i cultural impedia complir. (Colom i Domínguez 1997)

La situació educativa de l'Espanya de començaments del segle XX era la que, més o menys, corresponia amb el grau de desenvolupament d'un país de base majoritàriament rural, molt arcaic en la seva estructura econòmica i productiva, infradotat pel que fa als equipaments culturals i fragmentat per unes desigualtats socials tan flagrants com punyents. No és estrany, per això, que els publicistes de l'època d'orientació reformista (regeneracionistes, institucionistes), fent-se ressò de la tradició il·lustrada, advertissin el país de la necessitat de posar fi al dèficit educatiu de l'Estat com a remei segur perquè els espanyols avançassin pel camí del progrés cultural i el benestar material.

Més d'un segle després, la condició educativa del país és ben distinta. Encara que aquí no podem entrar en el detall de l'evolució educativa al llarg del segle XX espanyol, ni en les diverses circumstàncies que va experimentar durant la segona república i el règim franquista, sí que cal explicitar les característiques generals que, en matèria d'educació, defineixen la modernitzada Espanya actual. Aquestes característiques, que concretam en quatre importants aspectes, serveixen per establir la distància que avui, al començament del segle XXI, ens separa del nostre passat educatiu.

- a. En primer lloc, l'analfabetisme ha desaparegut pràcticament entre els nostres conciutadans i es concentra només en uns pocs espanyols d'edats avançades que no van tenir l'oportunitat de formar-se durant la seva infància.
- b. S'ha posat fi, en segon lloc, al treball infantil i s'ha assolit l'escolarització plena entre els quatre i els setze anys.
- c. En tercer lloc, s'ha arribat també a l'equilibri entre sexes i, el que és tan important o més, l'equilibri es dona ja en tots els nivells d'ensenyament, amb la qual cosa s'ha suprimit un element tradicional de desigualtat educativa que havia penalitzat greument les dones.
- d. Finalment, en els graons superiors del sistema educatiu l'accés a l'ensenyament universitari s'ha generalitzat i difós fins a extrems mai no vists en el nostre país.

Alfabetització massiva, escolarització general, feminització de l'alumnat i ampli accés a l'ensenyament superior defineixen els grans canvis que han caracteritzat l'evolució i la modernització de l'educació a Espanya. En definitiva, com a efecte de la modernització del país, el sistema educatiu s'ha expandit de forma decisiva i, en l'últim terç del segle XX, ha crescut fins al punt que la institució escolar ha substituït «el treball, el carrer i en bona mesura la llar com a llocs de socialització, informació i formació» (Viñao 2004: 253-254). Una conseqüència crucial d'aquesta modernització de l'educació —de fet, una de les seves peces clau i una de les seves motivacions polítiques més importants— és que l'ensenyament reglat ha deixat de ser el privilegi exclusiu de les minories acomodades del país i s'ha obert en tots els seus nivells a amplis segment i capes de la població.

Una forma especialment interessant d'analitzar el canvi de l'educació en el nostre país és observar el nivell d'instrucció assolit per les successives generacions d'espanyols nascuts al llarg del segle XX (Garrido 2004). Per a aquesta anàlisi, convé distingir entre tres grans categories educatives de persones:

- a. Aquelles que no tenen estudis (que inclou els analfabets, els que no van anar a escola i els que no van acabar l'ensenyament obligatori);
- b. aquelles que tenen estudis bàsics (que inclouen l'ensenyament obligatori, sigui l'ensenyament general bàsic o l'ensenyament secundari obligatori), i
- d. aquelles que tenen estudis laborals (que inclou els que han acabat i obtingut un títol corresponent a una formació acceptada en el mercat de treball, això és, formació professional i estudis universitaris mitjans o superiors).

Les dades sobre el canviant grau d'instrucció de les diferents generacions aquí considerades permeten visualitzar amb molta claredat el que s'ha denominat «el canvi formatiu»¹ (Garrido 2004) que la societat espanyola ha experimentat en el segle XX. Es tracta d'un canvi decisiu que ha anat dotant de nivells creixents de capital humà les successives generacions d'espanyols. Aquí resumirem aquest canvi generacional en tres observacions.

- a. En primer lloc, la meitat dels membres de les generacions nascudes en les primeres dècades del segle XX no van aconseguir cap tipus d'estudis, i els que van arribar a qualche títol de capacitació laboral eren una molt reduïda minoria. Per exemple, dels nascuts entre 1916 i 1929, un 51% estava mancat d'estudis, un 43% tenia estudis bàsics i només un 6% va aconseguir formació de tipus laboral; i cal esperar les generacions nascudes en els anys quaranta perquè els espanyols amb formació laboral superin el 10%.
- b. En segon lloc, entre les generacions nascudes al final dels anys setanta, en canvi, la proporció d'individus sense estudis és pràcticament residual (prop d'un 2%), mentre que pràcticament sis de cada deu tenen capacitació laboral; l'augment de la capacitació laboral ha estat continu en el temps i no s'ha vist interromput ni tan sols per la guerra civil.
- c. En tercer lloc, són les generacions nascudes en els anys trenta i quaranta les que formen la frontissa d'aquest canvi, ja que a partir de llavors comencen a disminuir de grandària de manera accelerada les categories de persones analfabets i sense estudis.

El canvi educatiu es resumeix, llavors, dient que, si al llarg del segle la proporció d'espanyols amb estudis bàsics ha oscil·lat entre el 40% i el 60%, els qui no tenien estudis s'han vist progressivament substituïts pels qui han arribat a qualche títol laboral. Les dades, per al conjunt de l'Estat en general, i per a les Illes Balears en concret, són molt evidents, tal com després es mostra a la secció sobre el nivell educatiu. Avançant quin era el nivell per al conjunt de l'Estat, segons les dades del cens de 2001 (taula I), es poden comprovar les consideracions anteriors.

Com es pot observar a la taula I, efectivament la població de menys de seixanta-cinc anys, és a dir, els nascuts posteriorment als anys quaranta, aconsegueix passar d'un 9,91% d'estudis de segon i tercer grau a nivells propers al 60% entre els joves nascuts als anys setanta.² A les Illes Balears aquest canvi s'ha retardat més que en altres comunitats i que al conjunt de l'Estat. Aquest percentatge de joves amb estudis de segon o tercer grau només arriba a un de cada dos joves, és a dir, aconsegueix nivells propers al 50%.³ L'explicació d'aquest nivell formatiu inferior a les Illes Balears

¹ Garrido el denomina «el vuelco formativo».

² Un 58,28% entre els joves de 20 a 24 anys i un 58,78% entre els joves de 25 a 29 anys.

³ Un 45,75% entre els joves de 20 a 24 anys i un 50,15% entre els joves de 25 a 29 anys.

s'explica per la capacitat del seu mercat de treball de fer ofertes de baixa qualificació i de facilitar l'accés a treballs precaris amb certa facilitat. En qualsevol cas, observant l'evolució de les dades de les Illes entre 1991 i 2001, s'observa un augment molt considerable d'aquests nivells formatius, que passen d'un 40,39% a un 50,15% entre els joves de 25 a 29 anys.

TAULA I.A. POBLACIÓ DE 16 ANYS O MÉS, SEGONS MÀXIM NIVELL D'ESTUDIS PER SEXE I EDAT, 2001

| Espanya | Analfabets | Sense estudis | Primer grau (1) | Obligatori (2) | Segon grau (3) | Tercer grau (4) | Total |
|----------------------------|--------------|---------------|-----------------|----------------|----------------|-----------------|---------------|
| 16-19 | 0,40% | 2,28% | 19,33% | 49,32% | 28,66% | | 100,0% |
| 20-24 | 0,46% | 1,86% | 9,60% | 29,79% | 43,52% | 14,76% | 100,0% |
| 25-29 | 0,59% | 2,10% | 10,15% | 28,39% | 32,07% | 26,71% | 100,0% |
| 30-34 | 0,67% | 2,65% | 12,82% | 31,21% | 29,80% | 22,85% | 100,0% |
| 35-44 | 0,84% | 4,35% | 18,24% | 32,33% | 25,36% | 18,88% | 100,0% |
| 45-54 | 1,32% | 10,34% | 27,74% | 31,17% | 15,87% | 13,56% | 100,0% |
| 55-64 | 3,28% | 21,64% | 35,00% | 22,75% | 9,22% | 8,11% | 100,0% |
| 65-74 | 6,65% | 33,72% | 37,04% | 12,68% | 5,46% | 4,45% | 100,0% |
| 75-84 | 8,76% | 38,57% | 36,02% | 9,32% | 4,14% | 3,19% | 100,0% |
| 85 ó más | 14,30% | 40,67% | 31,70% | 7,13% | 3,17% | 3,04% | 100,0% |
| TOTAL (>15 anys) | 2,53% | 12,80% | 23,08% | 27,05% | 20,98% | 13,55% | 100,0% |

Nota: Els intervals per edats els proporciona ja definits l'INE

(1) Estudis primaris sense certificació de nivell

(3) Batxillerat superior, Batxillerat, FP

(2) Batxillerat elemental, EGB o ESO

(4) Diplomatura, llicenciatura, estudis homologables, doctorat

Font: INE, Cens 2001 i elaboració pròpia

TAULA I.B. POBLACIÓ DE 16 ANYS O MÉS, SEGONS MÀXIM NIVELL D'ESTUDIS PER SEXE I EDAT, 2001

| Illes Balears | Analfabets | Sense estudis | Primer grau (1) | Obligatori (2) | Segon grau (3) | Tercer grau (4) | Total |
|---------------|------------|---------------|-----------------|----------------|----------------|-----------------|--------|
| 16-19 | 0,42% | 3,32% | 20,88% | 53,16% | 22,22% | | 100,0% |
| 20-24 | 0,38% | 2,32% | 12,37% | 39,19% | 35,42% | 10,33% | 100,0% |
| 25-29 | 0,54% | 2,29% | 11,62% | 35,41% | 30,97% | 19,18% | 100,0% |
| 30-34 | 0,54% | 2,55% | 13,37% | 36,95% | 29,50% | 17,09% | 100,0% |

Continua

| Illes Balears | Analfabets | Sense estudis | Primer grau (1) | Obligatori (2) | Segon grau (3) | Tercer grau (4) | Total |
|----------------------------|--------------|---------------|-----------------|----------------|----------------|-----------------|---------------|
| 35-44 | 0,68% | 3,78% | 17,36% | 38,43% | 25,40% | 14,36% | 100,0% |
| 45-54 | 1,00% | 7,47% | 24,66% | 38,75% | 17,48% | 10,65% | 100,0% |
| 55-64 | 2,28% | 15,66% | 31,85% | 30,79% | 12,38% | 7,06% | 100,0% |
| 65-74 | 5,66% | 29,33% | 35,12% | 18,50% | 7,21% | 4,18% | 100,0% |
| 75-84 | 8,52% | 35,68% | 33,50% | 14,05% | 5,26% | 2,99% | 100,0% |
| 85 ó más | 14,74% | 40,22% | 29,55% | 9,82% | 3,49% | 2,18% | 100,0% |
| TOTAL (>15 anys) | 2,04% | 10,25% | 21,70% | 34,15% | 21,15% | 10,70% | 100,0% |

Font: INE, Cens 2001 i elaboració pròpia

TAULA I.C. POBLACIÓ DE 16 ANYS O MÉS, SEGONS MÀXIM NIVELL D'ESTUDIS PER SEXE I EDAT, 1991

| Illes Balears | Analfabets | Sense estudis | Primer grau (1) | Obligatori (2) | Segon grau (3) | Tercer grau (4) | Total |
|----------------------------|--------------|---------------|-----------------|----------------|----------------|-----------------|---------------|
| 16-19 | 0,39% | 2,66% | 17,12% | 43,90% | 35,92% | | 100,0% |
| 20-24 | 0,31% | 2,37% | 16,63% | 50,33% | 33,97% | 5,20% | 100,0% |
| 25-29 | 0,38% | 2,88% | 20,48% | 35,88% | 29,35% | 11,04% | 100,0% |
| 30-34 | 0,50% | 4,47% | 31,81% | 27,85% | 22,79% | 12,58% | 100,0% |
| 35-44 | 0,81% | 9,32% | 43,32% | 20,39% | 16,68% | 9,47% | 100,0% |
| 45-54 | 2,23% | 20,38% | 46,33% | 13,69% | 11,20% | 6,17% | 100,0% |
| 55-64 | 4,48% | 36,44% | 41,27% | 7,45% | 6,09% | 4,27% | 100,0% |
| 65-74 | 6,76% | 45,80% | 34,26% | 5,24% | 4,29% | 3,65% | 100,0% |
| 75-84 | 12,79% | 52,11% | 26,08% | 3,50% | 2,86% | 2,66% | 100,0% |
| 85 ó más | 20,43% | 51,26% | 21,98% | 2,49% | 2,04% | 1,80% | 100,0% |
| TOTAL (>15 anys) | 2,91% | 18,66% | 32,51% | 26,40% | 13,20% | 6,31% | 100,0% |

Font: INE, Cens 1991 i elaboració pròpia

Pel que fa a les dades sobre «analfabetisme i sense estudis», s'observa un nivell d'analfabetisme residual, d'un 2,35% a l'Estat i d'un 2,04% a les Illes Balears, molt explicat per la composició per edats de la població. A les Illes és inferior per la menor importància relativa dels seus grups d'edat superior als seixanta-cinc anys. En qualsevol cas, entre 1991 i 2001 es produeix una reducció de les

dades d'analfabetisme pels mateixos motius: la presència de l'analfabetisme a les poblacions que van poder escolaritzar-se plenament és purament residual i es pot explicar per motius relacionats amb discapacitats més que no per motius socials d'uns altres tipus. Pel que fa a la categoria de «sense estudis», s'observa un fenomen similar de tipus generacional.

Per observar la magnitud del canvi a les Illes Balears, al llarg del segle XX, s'ha preparat una taula i un gràfic que mostren les taxes d'analfabetisme en tres moments del segle:

| TAULA 2: POBLACIÓ DE SETZE ANYS O MÉS I ANALFABETISME | | | | | | |
|--|----------------|------------|-------|----------------|------------|-------|
| TOTAL | ESPANYA | | | CAIB | | |
| | Total població | Analfabets | % | Total població | Analfabets | % |
| Censo de 1900 | 18.618.086 | 11.874.890 | 63,78 | 311.649 | 240.065 | 77,03 |
| Censo de 1950 | 27.976.755 | 3.982.905 | 14,24 | 422.089 | 67.567 | 16,01 |
| Censo de 2001 | 34.223.905 | 866.184 | 2,53 | 697.553 | 14.201 | 2,04 |
| HOMES | | | | | | |
| | ESPANYA | | | CAIB | | |
| | Total població | Analfabets | % | Total població | Analfabets | % |
| Censo de 1900 | 9.087.821 | 5.068.056 | 55,77 | 150.739 | 107.831 | 71,53 |
| Censo de 1950 | 13.469.684 | 1.328.111 | 9,86 | 204.683 | 23.129 | 11,30 |
| Censo de 2001 | 16.647.293 | 258.033 | 1,55 | 344.088 | 4.454 | 1,29 |
| DONES | | | | | | |
| | ESPANYA | | | CAIB | | |
| | Total població | Analfabets | % | Total població | Analfabets | % |
| Censo de 1900 | 9.530.265 | 6.806.834 | 71,42 | 160.910 | 132.234 | 82,18 |
| Censo de 1950 | 14.507.071 | 2.654.794 | 18,30 | 217.406 | 44.438 | 20,44 |
| Censo de 2001 | 17.576.612 | 608.151 | 3,46 | 353.465 | 9.747 | 2,76 |

NOTA: En 1900 l'edat de tall eren els 11 anys, en 1950 els 15 i en 2001 els 16.

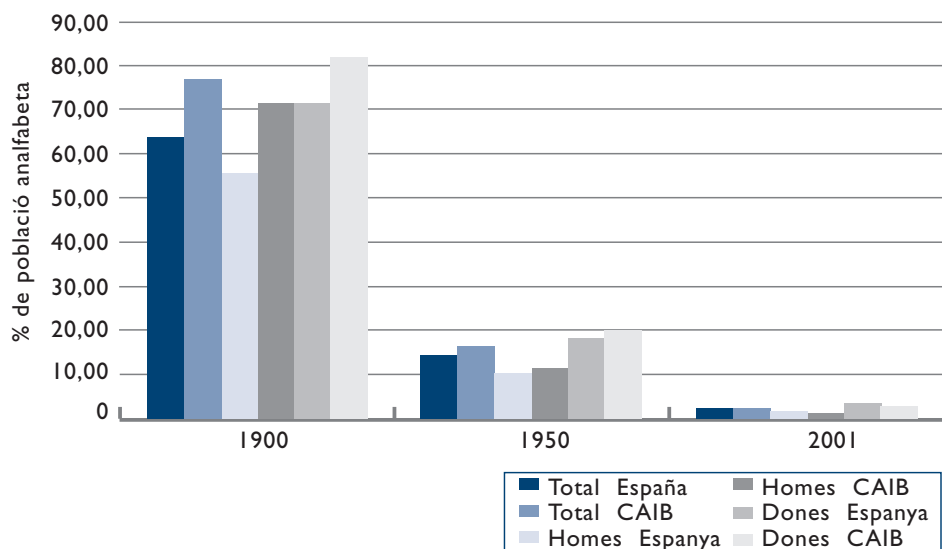
Font: INE (1900 i 1959), IBAE (2001) i elaboració pròpia

Les dades seleccionades mostren una evolució molt significativa al llarg del segle, similar a la d'altres zones d'Europa, encara que amb un cert retard en l'evolució interna al llarg del segle. En qualsevol cas, el punt de partida i el punt d'arribada són perfectament comparables. Tal com s'havia dit, l'analfabetisme pràcticament desapareix al llarg del segle XX a Espanya i a les Illes Balears. En la comparació es pot observar que el 1900 i 1950 les dades de les Illes són notablement superiors a les del conjunt d'Espanya, mentre que el 2001 les dades de les Balears són sensiblement inferiors. L'explicació més consistent és la generacional.

Fent una selecció de nou municipis significatius, dels quals hi ha informació detallada al llarg de tot el segle, es poden fer precisions d'un cert interès (vegeu la taula 3). Hi ha una clara desaparició de

l'analfabetisme en tots els municipis, amb les etapes establertes abans: nivells molt elevats al principi de segle; manteniment d'un nivell apreciable d'analfabetisme als anys cinquanta; pràctica desaparició de l'analfabetisme a finals del segle. Els motius ja s'han explicat i ajuden a entendre la feminització de l'analfabetisme al llarg de tot el segle, Fins i tot en les dades de 2001 s'observa aquesta feminització de la precarietat educativa característica de les poblacions de més edat.

GRÀFIC I. ANALFABETISME AL LLARG DEL SEGLE XX



En aquestes dades és molt interessant observar les diferències entre les diverses zones: nivells més baixos a Menorca que a Eivissa; nivells més baixos a Palma fins a final de segle, mentre que hi ha nivells més elevats als municipis agraris (Llucmajor, sa Pobla), seguits d'altres municipis d'interior (Manacor, Felanitx, Inca). Amb l'escolarització generalitzada ja no hi ha aquestes diferenciacions territorials, i s'igualen els nivells en els diversos municipis. En qualsevol cas, a finals dels anys noranta s'ha de considerar el paper de la població immigrada ja resident als municipis. Tot i que aquesta població inclou persones amb nivells de formació apreciables, també inclou persones que no saben llegir ni escriure, i això fa que augmentin les taxes en alguns municipis amb forta presència d'immigrants (per exemple a Inca o Eivissa).

Com a conclusió d'aquestes dades, es pot dir que, en conjunt, el desenvolupament del sistema educatiu ha permès enriquir el capital humà de la major part de la població i reduir molt les situacions de marginalitat social originades per l'analfabetisme, encara que hi ha estudis que posen en dubte la seva capacitat per modificar l'estructura de les oportunitats de mobilitat social entre els joves provinents dels diferents estrats socials (Carabaña 2004: 209 i seg.). L'augment de l'edat d'escolarització obligatòria, si bé assegura a tots les mateixes possibilitats de partida, retarda al nivell superior els mecanismes de selecció social.⁴ El sistema educatiu espanyol, malgrat la seva progressiva obertura a estrats socials cada vegada més amplis, igual que el dels altres grans països europeus,

continua funcionant encara, almenys parcialment, com un mecanisme de certificació de les desigualtats d'origen. Efectivament, segons les dades de l'estudi esmentat, es pot afirmar que el resultat escolar continua estant, almenys en part, condicionat per l'origen social.

**TAULA 3: POBLACIÓ DE 16 ANYS O MÉS I ANALFABETISME.
9 MUNICIPIS AL LLARG DEL SEGLE XX**

| Municipi | Cens de 1900 | | | | | | |
|------------|----------------|------------------|--------------------|------------------|-----------------------|------------------|------------------------|
| | Total població | Total analfabets | % de la pobl total | Homes analfabets | % de total analfabets | Dones analfabets | % del total analfabets |
| Palma | 63.937 | 39.723 | 62,13 | 16532 | 41,62 | 23191 | 58,38 |
| Ciutadella | 8.611 | 5.947 | 69,06 | 2754 | 46,31 | 3193 | 53,69 |
| Eivissa | 6.327 | 4.864 | 76,88 | 1989 | 40,89 | 2875 | 59,11 |
| Felanitx | 11.294 | 9.301 | 82,35 | 4091 | 43,98 | 5210 | 56,02 |
| Inca | 7.579 | 6.138 | 80,99 | 2656 | 43,27 | 3482 | 56,73 |
| Llucmajor | 8.859 | 7.472 | 84,34 | 3352 | 44,86 | 4120 | 55,14 |
| Manacor | 12.408 | 9.416 | 75,89 | 4353 | 46,23 | 5063 | 53,77 |
| Maó | 17.144 | 11.294 | 65,88 | 5129 | 45,41 | 6165 | 54,59 |
| Sa Pobla | 5.999 | 5.398 | 89,98 | 2588 | 47,94 | 2810 | 52,06 |

| Municipi | Cens de 1950 | | | | | | |
|------------|----------------|------------------|--------------------|------------------|-----------------------|------------------|------------------------|
| | Total població | Total analfabets | % de la pobl total | Homes analfabets | % de total analfabets | Dones analfabets | % del total analfabets |
| Palma | 136.814 | 14.229 | 10,40 | 4.260 | 29,94 | 9.969 | 70,06 |
| Ciutadella | 11.170 | 1.257 | 11,25 | 529 | 42,08 | 728 | 57,92 |
| Eivissa | 12.283 | 2.148 | 17,49 | 722 | 33,61 | 1.426 | 66,39 |
| Felanitx | 11.771 | 1.469 | 12,48 | 461 | 31,38 | 1.008 | 68,62 |
| Inca | 12.522 | 2.260 | 18,05 | 740 | 32,74 | 1.520 | 67,26 |
| Llucmajor | 10.094 | 2.391 | 23,69 | 936 | 39,15 | 1.455 | 60,85 |
| Manacor | 18.956 | 3.529 | 18,62 | 1.188 | 33,66 | 2.341 | 66,34 |
| Maó | 16.547 | 1.634 | 9,87 | 505 | 30,91 | 1.129 | 69,09 |
| Sa Pobla | 10.127 | 2.669 | 26,36 | 972 | 36,42 | 1.697 | 63,58 |

⁴Aquesta era la tesi de l'estudi clàssic de Baudelot i Establet (1990), el nivell educatiu augmenta, però no per a tothom, ni sempre de la mateixa manera. Per aquests autors hi ha una separació important entre el grup de privilegiats (cada vegada més nombrosos) i la resta de la població. La seva conclusió era que s'havia d'augmentar en nivell cultural mínim de tota la població i no preocupar-se tant pel grup de més avançats. Les dades presentades en aquest treball mostren que aquest nivell mínim ha augmentat considerablement en el període considerat.

| Municipi | Cens de 2001 | | | | | | |
|------------|----------------|------------------|--------------------|------------------|-----------------------|-------------------|------------------------|
| | Total població | Total analfabets | % de la pobl total | Homes analfabets | % de total analfabets | Dones analfabetes | % del total analfabets |
| Palma | 136.814 | 4.804 | 3,51 | 1.327 | 27,62 | 3.477 | 72,38 |
| Ciutadella | 11.170 | 299 | 2,68 | 96 | 32,11 | 203 | 67,89 |
| Eivissa | 12.283 | 664 | 5,41 | 204 | 30,72 | 460 | 69,28 |
| Felanitx | 11.771 | 197 | 1,67 | 83 | 42,13 | 114 | 57,87 |
| Inca | 12.522 | 933 | 7,45 | 348 | 37,30 | 585 | 62,70 |
| Llucmajor | 10.094 | 332 | 3,29 | 88 | 26,51 | 244 | 73,49 |
| Manacor | 18.956 | 441 | 2,33 | 162 | 36,73 | 279 | 63,27 |
| Maó | 16.547 | 334 | 2,02 | 131 | 39,22 | 203 | 60,78 |
| Sa Pobla | 10.127 | 360 | 3,55 | 116 | 32,22 | 244 | 67,78 |

NOTA. Municipis dels que hi ha dades detallades dels tres censos
 Font: INE (1900 i 1959), IBAE (2001) i elaboració pròpia

Tenint en compte el rerefons de l'evolució de l'educació a Espanya, il·lustrarem empíricament les principals dimensions de la transformació del sector educatiu espanyol durant els últims tres decennis del passat segle XX. Però abans d'evidenciar la magnitud, les dimensions i els efectes del canvi, abordarem la qüestió més general d'esbrinar com i sota quins supòsits s'ha produït. Concretament, ens interessa saber com podem explicar el creixement del sector educatiu a Espanya en el període dels últims trenta anys. Per respondre cal tenir presents dos factors: d'una banda, les polítiques i reformes educatives i, d'una altra, l'augment de recursos dedicats al sector educatiu. Ha estat l'efecte conjunt d'aquests dos factors —en combinació amb l'augment generalitzat de la demanda d'educació per part de les famílies espanyoles— el que ha impulsat l'expansió del sistema educatiu i la seva obertura a sectors creixents de la població.

Un primer factor del creixement del sistema d'ensenyament l'han constituït les reformes i polítiques educatives que s'han aplicat en el país des de la dècada dels anys setanta. Durant els últims anys del franquisme, el 1970, es va aprovar la Llei general d'educació (LGE), patrocinada pels sectors tecnocràtics del règim. La LGE es proposava no sols ampliar la base educativa del país com a condició del seu futur creixement econòmic, sinó també intentar legitimar-lo establint unes certes condicions d'igualtat d'oportunitats en matèria de formació. Per tant, una de les finalitats de la reforma educativa era —motivacions estrictament ideològiques de justificació del règim al marge— establir les bases d'un sistema meritocràtic de promoció social d'acord amb els requisits ocupacionals d'una societat desenvolupada. Sense entrar en el detall dels seus aspectes pedagògics i curriculars, la LGE ampliava el període d'educació obligatòria i gratuïta fins als catorze anys, creava una formació professional alternativa a l'educació postobligatòria i pretenia universalitzar l'accés a la universitat. El balanç de la LGE —molt problemàtica en la seva aplicació a causa tant de raons polítiques com econòmiques— és ambigu. És neutre o negatiu pel que fa a la seva contribu-

ció a l'augment de l'escolarització dels joves (Carabaña 1998) i als seus efectes igualadors de les oportunitats educatives dels alumnes de diferents orígens socials (Carabaña 2004). No obstant això, gràcies al fet que la incorporació femenina als diferents nivells del sistema educatiu no es va detenir, el sistema en el seu conjunt no va deixar d'expandir-se.

Ja en plena democràcia, durant el govern del Partit Socialista es va aprovar el 1985 la Llei orgànica reguladora del dret a l'educació (LODE) i, el 1990, la Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE). La LODE abordava el foment de la igualtat d'oportunitats educatives establint tres diferents tipus de centres (públics, privats i concertats), amb el clar objectiu d'homogeneïtzar les condicions d'accés a l'ensenyament. Per part seva, la LOGSE ampliava l'educació obligatòria fins als setze anys i es proposava dur a la pràctica una reforma educativa de tipus comprensiu. L'objectiu d'aquest tipus de reformes és implantar una escola integrada en la qual quedi unificat el currículum dels diferents itineraris de l'ensenyament secundari. Així mateix, durant els anys noranta, i en aplicació de les reformes educatives, el sistema educatiu espanyol s'ha descentralitzat a mesura que s'anava desenvolupant el procés de transferències a les comunitats autònomes.

Sota aquestes premisses, i d'acord amb una tipologia àmpliament utilitzada per la sociologia de l'educació (Allmendinger 1989), podem dir que el sistema educatiu espanyol està poc estratificat, ja que el grau de diferenciació dels estudiants en diferents itineraris educatius és baix després de les reformes comprensives i no hi ha procediments de selecció en edats primerenques. En tot cas, cal reconèixer que l'aplicació de les últimes reformes ha estat lenta, amb un calendari autonòmic parcialment desigual, i no ha estat exempta de problemes de diferent índole, per la qual cosa és encara prest per avaluar-ne els efectes, sobretot pel que fa a la influència que hagi pogut tenir en l'assoliment d'una major igualtat d'oportunitats educatives. El que, en qualsevol cas, sí que es pot afirmar és que, com veurem a l'epígraf següent amb detall, el sistema de l'ensenyament reglat ha continuat creixent, desenvolupant-se i ampliant-se —especialment en el nivell universitari— amb les polítiques educatives reformistes.

De vegades s'argumenta que aquestes reformes educatives no s'han acompanyat de les mesures pressupostàries necessàries per poder ser desenvolupades d'una manera satisfactòria. Sigui o no cert aquest argument, això no significa, no obstant això, que no hagin crescut els recursos que en el nostre país s'han dedicat a l'educació. Per això, un segon factor pel qual el sistema d'ensenyament ha crescut i s'ha obert a segments cada vegada majors de la nostra societat és que el país ha dedicat una quantitat creixent de recursos al finançament públic i privat de les seves institucions educatives. Com és lògic, la modernització educativa implica un finançament més generós de l'ensenyament per atendre les necessitats d'un sistema que s'expandeix i una major inversió en capital humà tot esperant-ne els rendiments futurs, i tant el sector públic com les famílies han respost a aquestes creixents necessitats augmentant els recursos que apliquen a l'educació.

Una primera aproximació al creixement dels recursos dedicats o, si es prefereix, invertits en ensenyament ens l'ofereixen els diners destinats directament a educació. Entre 1980 i 2004 la despesa total en educació del país (despesa pública més despesa de les famílies) va augmentar de manera molt significativa. Pel que fa a la despesa pública, es va multiplicar per onze vegades en aquests anys, i passà dels 3.100 milions d'euros el 1980 als 35.000 milions de l'any 2004 (vegeu el gràfic 2, eix de la dreta, dades provisionals per als tres últims anys). En els anys noranta la despesa

de les famílies creixia fins i tot més de pressa, ja que va augmentar un 90 per cent, mentre que la despesa pública ho va fer un 65 per cent durant aquest decenni.

El 1960 la despesa pública educativa a Espanya se situava en l'1 per cent del seu producte interior brut (Cárceles 2004), una proporció molt escassa per als estàndards dels països desenvolupats. Des llavors ençà, els recursos públics gastats o invertits en el sector educatiu han crescut de forma significativa. Situant-nos en un horitzó temporal més proper, observam que la despesa pública en educació va créixer des de 1980 fins a 1992-1993 des d'un 3,45 per cent del PIB l'any vuitanta fins a un 5,2 per cent al començament de la dècada dels anys noranta. És cert que a la segona meitat dels anys noranta s'ha produït una lleugera contracció de l'esforç financer públic en el sector educatiu (mesurat com a percentatge del PIB), que s'ha estabilitzat entorn del 4,5 per cent en els primers anys del nou segle. Però ha de tenir-se en compte que, per motius estrictament demogràfics, el nombre absolut d'estudiants integrats en l'ensenyament formal (alumnes de primària, secundària, nivells postobligatoris no universitaris i universitat) ha descendit des de finals dels anys vuitanta. Com sabem, des de mitjan anys setanta la fecunditat ha caigut a Espanya de manera continuada, fet que ha provocat que les noves cohorts que s'anaven incorporant al sistema escolar fossin cada vegada més petites. Com que aquesta reducció del volum de les cohorts i, per tant, de l'alumnat, ha estat major que la del finançament públic educatiu, el resultat és que la despesa pública unitària (per alumne) ha augmentat fins i tot en els anys en els quals la proporció de despesa pública sobre el PIB descendia. Els càlculs del Banc d'Espanya posen de manifest que, si el 1985 l'Estat gastava 64.200 euros (mesurats en paritat de poder de compra) per cada cent habitants entre 16 i 64 anys, el 2002 aquesta xifra s'havia multiplicat per 1,8 vegades i havia crescut fins a situar-se en 114.600 euros. En aquesta mateixa línia, segons les estimacions de Calero i Bonal (2004, 186), Espanya finançava públicament el 1995 amb un 4,54% del PIB l'educació, fet que suposava 2.297 euros dedicats a cada estudiant no universitari i 2.676 euros dedicats a cada estudiant universitari. El 2001, destinant en despesa pública només un 4,32% del PIB a educació, es dedicaven 2.952 euros a cada alumne no universitari i 4.080 euros a cada alumne universitari (tot això mesurat en euros constants de 2001). Per tant, la quantitat de diners públics dedicat a cada alumne havia continuat creixent en aquest període.

En resum, encara que al llarg de tots aquests anys el nostre país ha dedicat al finançament de l'educació una proporció menor dels seus recursos públics que la mitjana dels països de la Unió Europea, i menor també que el conjunt dels països de l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE), no es pot negar el creixent esforç dirigit a l'ampliació de la cobertura del sector educatiu en tots els seus nivells. El resultat és que el sistema educatiu ha crescut inicialment sota l'impuls de les polítiques públiques de l'últim franquisme i, de forma molt més significativa, de les polítiques dels governs de la democràcia per aconseguir l'expansió del seu sistema d'ensenyament i l'augment dels nivells educatius de la població.

Augmenta l'escolaritat, augmenta l'alumnat

Una de les manifestacions més paleses de l'expansió del sector educatiu és el creixement de la població atesa pel sistema d'ensenyament. Per a això precisament han servit les reformes legislatives i els recursos creixents empleats en l'ensenyament. D'altra banda, que el potencial alumnat al qual van dirigits els serveis educatius creixi és la condició prèvia que garanteix una major acumulació de capital humà en el país. Per això estudiarem el creixement de l'alumnat espanyol en aquests

anys i —el que és tan important o més— de les taxes d'escolaritat, que expressen la proporció d'estudiants a diferents edats. Per què fem aquesta distinció entre els nombres absoluts (l'alumnat) i relatius (les taxes d'escolaritat) d'estudiants? Perquè són magnituds distintes que responen a processos diferents.

El nombre absolut o volum total d'alumnes respon a un procés primordialment demogràfic en la mesura que està afectat de forma decisiva per la grandària de les cohorts que per la seva edat es van incorporant a l'ensenyament. En canvi, les taxes d'escolaritat depenen, bàsicament, de l'oferta educativa (dels recursos públics i privats disponibles) i de la demanda d'ensenyament (tant de les possibilitats i oportunitats de les famílies com de les seves preferències en matèria d'educació dels seus fills). Com és lògic, les taxes d'escolaritat poden créixer mentre el nombre absolut d'estudiants disminueix. Perquè això succeeixi n'hi ha prou que, amb la mera successió de generacions, creixi la proporció d'individus que, pertanyent a cohorts de menor grandària que les seves predecessores, es troben escolaritzats. Això és precisament el que ha succeït a l'Espanya d'aquests últims anys.

Comencem, en primer lloc, per l'evolució de l'alumnat espanyol. La creixent cobertura del sistema educatiu espanyol va propiciar el creixement del nombre absolut d'alumnes fins a finals dels anys vuitanta, moment en el qual el conjunt dels alumnes d'educació primària, secundària, secundària postobligatòria i universitària s'aproximava als vuit milions d'individus. A partir d'aquest moment, el conjunt de l'alumnat espanyol comença a descendir, ja que, encara que el nombre d'estudiants de nivell universitari continuava creixent, la quantitat d'estudiants a primària i secundària començava a disminuir a causa de la incorporació al sistema escolar de les cohorts menys nombroses nascudes a partir de la segona meitat dels anys setanta, un fenomen que s'aprecia també en la matrícula universitària, però només a partir del curs 1999-2000. Per descomptat, fins que les deprimides taxes de fecunditat no es recuperin a Espanya, i noves generacions compostes per més efectius es vagin incorporant al sistema d'ensenyament, no es pot esperar que aquesta tendència a la baixa del contingent d'alumnes s'inverteixi.

D'altra banda, amb independència de l'evolució del nombre absolut d'alumnes inscrits en l'ensenyament reglat, el nombre relatiu d'estudiants (que és precisament el que mesuram amb les taxes d'escolaritat) en tots els nivells educatius no ha deixat de créixer en aquests anys. L'anàlisi del canvi de les taxes d'escolaritat a diferents edats en els cursos 1994-95 i 2004-2005 permet observar que en aquest últim decenni s'ha aconseguit l'escolarització total (100%) entre els quatre i els quinze anys, com correspon a les previsions legislatives en matèria d'ensenyament obligatori. Però el més interessant, una vegada que hem comprovat el fenomen de l'escolarització completa en aquestes edats, és apreciar com el sistema s'expandeix també en les edats més primerenques (que corresponen a l'ensenyament preescolar) i en les més avançades (que corresponen als ensenyaments postobligatoris). En ambdós casos, les taxes d'escolarització han pujat apreciablement. Destacam les taxes als tres anys d'edat, que gairebé s'han doblat i s'aproximen a l'escolarització total. Així mateix, és de destacar que les taxes del rang comprès entre els 21 i els 24 anys, que també han pujat encara que en molta menor mesura, impliquen que en aquestes edats una tercera part dels joves espanyols estan estudiant (previsiblement, la majoria en l'ensenyament universitari). Podem concloure, per tant, que en nombres relatius el sector educatiu espanyol ha continuat creixent fins a la data, per més que el nombre absolut d'estudiants enquadrat en el sistema d'ensenyament hagi decrescut.

Un esment a part mereix el creixement de la universitat espanyola. Com acabam de comprovar, una vegada que s'ha aconseguit l'escolarització completa entre els quatre i els quinze anys, el sistema només pot seguir expandint-se pels extrems inferior i superior: d'una banda, per l'educació infantil i, d'altra, per l'educació superior o laboral. Com sabem, ambdós processos d'expansió progressiva s'han produït realment. Pel que fa a l'ensenyament superior, en el curs 1979-1980 hi havia a Espanya 639.000 estudiants matriculats a la universitat; en el curs 1999-2000 aquesta xifra s'havia elevat fins a 1.651.000. Dit d'una altra manera, el nombre d'estudiants universitaris s'havia duplicat en aquests vint anys 2,6 vegades. A partir d'aquest any el nombre global d'estudiants universitaris ha disminuït lleugerament (fins als 1.482.000 del curs 2003-2004), però fonamentalment per raons demogràfiques, a causa del fet que les cohorts que accedeixen a la universitat comencen a tenir una grandària menor, com ja succeïa amb els alumnes de primària i secundària des del curs 1986-1987. El creixement ha estat especialment intens en les arquitectures i enginyeries tècniques (que entre els cursos 1987-88 i 1997-98 han multiplicat els seus alumnes per un factor pròxim a 2,7) i en les arquitectures i enginyeries superiors (en les quals el nombre d'estudiants s'ha multiplicat per 2,5), encara que no és de cap manera menyspreable l'avanç de la matrícula en diplomatures (1,8) i llicenciatures (1,4). Així mateix, els estudis de tercer cicle —en els quals el contingent d'estudiants és lògicament d'un ordre de magnitud molt més reduït— també han experimentat un creixement molt destacat de la seva matrícula, que s'ha més que doblat en aquests anys.

Com és evident, una part del creixement del nombre d'estudiants matriculats a la universitat espanyola des de 1979 a 1999 s'ha degut al simple desenvolupament vital de les molt nodrides cohorts demogràfiques que van néixer a la fi dels anys seixanta i començaments dels setanta. Dit d'una altra manera, encara que durant aquests anys s'hagués mantingut constant la proporció de joves que optaven per seguir ensenyament superior (el que, de fet, no ha ocorregut), la matrícula universitària hauria crescut en el nostre país. En aquest sentit, i sobretot per raons d'inèrcia demogràfica, la tendència des de l'any 2000 és la reducció de la demanda d'ensenyament universitari i la consegüent disminució del nombre d'alumnes matriculats. Però, com acabam d'assenyalar, al marge del volum d'efectius de les cohorts que han accedit a la universitat, ha crescut el nombre relatiu de joves de cada generació que han seguit estudis universitaris. A fi d'eliminar l'efecte de la grandària de les cohorts, podem observar que ha anat canviant la proporció simple de joves l'ocupació principal dels quals és estudiar entre els 20 i 24 anys, edats a les quals es pot suposar que, encara que no tots els estudis que se segueixen són de caràcter universitari, l'ensenyament rebut és de caràcter específicament i netament professional. La informació disponible no deixa lloc al dubte: segons dades de l'Enquesta de Població Activa, la proporció d'estudiants entre els 20 i els 24 anys ha crescut de forma gairebé ininterrompuda entre 1974 i 1999, moment en el qual arriba a un màxim històric (amb gairebé quatre de cada deu dones i tres de cada deu homes d'aquestes edats estan estudiant). Des de llavors, l'escolarització en aquestes edats mostra una tendència a decreïxer lleument, coincidint amb una millora per als joves de les seves oportunitats laborals. Aquestes millors perspectives laborals contrasten vivament amb la situació dels vint-i-cinc anys anteriors, durant els quals el mercat de treball espanyol va ser un entorn especialment hostil als joves, fet que va propiciar que molts d'ells continuassin estudiant.

Un altre aspecte especialment interessant d'aquestes dades és la diferència d'escolaritat entre homes i dones. Les dades d'escolarització entre 20 i 24 anys confirmen que part de l'expansió de la universitat espanyola en les tres últimes dècades es deu precisament a la seva creixent feminitat.

zació. Des de començaments dels anys vuitanta, la taxa d'escolarització de les dones espanyoles entre vint i vint-i-quatre anys (edats a les quals es cursen estudis primordialment orientats a la formació en les universitats) supera la dels homes. El superàvit formatiu femení en aquestes edats s'ha perllongat també durant la dècada dels anys noranta. I, en concordança amb aquesta major taxa d'escolarització que s'ha mantingut al llarg d'aquests últims anys, des de mitjan anys vuitanta hi ha més dones matriculades a la universitat espanyola que homes. Com s'aprecia en la taula 4, al curs 1998-1999 la diferència entre homes i dones es va fer màxima, ja que hi havia 119 dones matriculades a la universitat per cada cent homes. Encara que els estudis d'arquitectura i enginyeria (tant tècnica com superior) mantenen el patró tradicional de major matrícula masculina, la presència de les dones supera de bon tros la dels homes en les diplomatures i les llicenciatures, el tipus d'estudis en el qual hi ha més estudiants matriculats.

TAULA 4. DONES MATRICULADES EN LES UNIVERSITATS ESPANYOLES PER CADA 100 HOMES.

| Curs | Nombre | Curs | Nombre |
|---------|--------|---------|--------|
| 1979-80 | 83 | 1997-98 | 114 |
| 1983-84 | 93 | 1998-99 | 119 |
| 1986-87 | 101 | 1999-00 | 117 |
| 1989-90 | 103 | 2000-01 | 116 |
| 1992-93 | 106 | 2001-02 | 111 |
| 1995-96 | 106 | 2002-03 | 114 |
| 1996-97 | 114 | 2003-04 | 115 |

Font: Ministerio de Educación y Ciencia

La importància d'aquestes dades no es pot passar per alt. Ja hem avançat al començament que un dels components del canvi educatiu que ha protagonitzat la societat espanyola al llarg del segle passat és la cada vegada major presència de les dones entre la població que atén el sistema escolar. Aconseguida la plena igualtat escolar de dones i homes gràcies a l'escolarització obligatòria fins als setze anys, les possibles desigualtats educatives es decideixen sobretot en el terreny dels ensenyaments postobligatoris. I és aquí on les dones han aconseguit avantatjar els homes en els últims anys. L'avanç educatiu de les dones ha arribat a tal punt que s'ha aconseguit invertir la tendència històrica, molt arrelada en la nostra societat, que situava les dones en condicions d'inferioritat educativa i desavantatge cultural en relació amb els homes. Dit en altres termes, en les tres últimes dècades s'ha posat fi a Espanya a un dels factors tradicionals de discriminació femenina, que era l'accés a l'educació reglada.

En tot cas, el balanç final de l'expansió universitària durant aquestes gairebé tres dècades (1976 i 2005) és molt clar per a ambdós sexes: per cada estudiant universitari mascle d'aquestes edats que hi havia el 1976, n'havia dos el 2004; per cada estudianta universitària dona el 1976, n'havia gairebé tres el 2004. Tres de cada deu homes de les cohorts nascudes a partir dels anys vuitanta i gairebé

quatre de cada deu dones passen per la universitat (encara que no tots acabin els estudis universitaris). Convé tenir en compte que aquesta expansió —la dita massificació de la universitat— ha estat acompanyada també per un augment dels recursos materials i humans emprats. En aquest mateix període, el nombre de professors universitaris pràcticament s'ha doblat i el mateix ha succeït amb els centres d'ensenyament superior: així, per exemple, des de 1985 a 2004 el nombre d'universitats (públiques i privades) en el país ha passat de trenta-quatre a setanta-dues. El creixement del nombre d'universitats ha permès, a més, arribar a una implantació espacial més homogènia i una distribució menys polaritzada: les universitats ja no se circumscriuen a unes quantes grans universitats de referència, sinó que s'han disseminat per tot el territori del país, fet que sens dubte facilita l'accés a l'ensenyament superior en condicions de menors costos econòmics per a les famílies.

Dues implicacions de l'ampliació de l'accés a l'educació universitària mereixen assenyalar-se. En primer lloc, la universitat no sols constitueix, com és obvi, el grau superior de la formació reglada, sinó que a poc a poc es va convertint en un element diferencial transcendental. No és solament que el món dels titulats universitaris sigui per molts conceptes diferent de la resta de les titulacions inferiors —cosa que sempre ha ocorregut—, sinó que el mateix grau universitari va adquirint més importància com a línia divisòria entre els diferents nivells. Això és així simplement perquè, una vegada que s'ha aconseguit l'escolarització obligatòria fins als quinze anys, l'accés a la universitat i l'obtenció d'un títol de grau superior acaben per convertir-se en la frontera principal que separa i distingeix els nivells educatius. En les últimes generacions (les nascudes a partir dels anys setanta) la distinció fonamental és entre els estudis bàsics i els estudis de caràcter laboral. Entre aquests últims, la formació universitària ocupa un lloc destacat. Dit d'una altra manera, en un món en el qual es generalitza l'ensenyament secundari, la universitat fa la diferència.

En segon lloc, una altra de les implicacions més importants de l'ampliació de la cobertura del sistema educatiu és que el sistema d'ensenyament reglat gestiona una quantitat de temps cada vegada major de la biografia de les persones. De les dades que hem presentat es dedueix, en efecte, que la fase del cicle vital dels espanyols dedicada a (o invertida en) la formació s'ha ampliat extraordinàriament. A llarg termini, el canvi intergeneracional és innegable. Pensem en les generacions nascudes a començament del segle XX i que la meitat dels seus integrants no van dedicar pràcticament cap temps de les seves vides a la formació. Comparem-les ara amb els nascuts en els últims anys del segle, dels quals sis de cada deu van completar algun tipus d'ensenyament de capacitació laboral (estudis postobligatoris) i, en conseqüència, van passar en les institucions escolars com a mínim dotze anys. En el cas dels universitaris de les últimes generacions, el període de formació reglada comprèn no menys de disset anys. Com és natural, i d'aquí la seva gran importància, la prolongació dels períodes de formació està en relació directa amb altres importants tendències de la nostra societat, com són l'ampliació del període de la joventut i la menor dedicació a les activitats reproductives (sobretot en el cas de les dones) i productives (sobretot en el cas dels homes).

El nivell educatiu augmenta

El conjunt de canvis socials i culturals implicats en la modernització ha provocat l'expansió del sistema educatiu a Espanya i, amb això, l'augment de la formació de la seva població, i en especial dels seus joves. La posada en pràctica de determinades reformes educatives i la creixent inversió pública i privada en ensenyament han fet possible el creixement del sector de l'ensenyament, tot i que amb diferències entre les comunitats autònomes pel que fa a la configuració de l'oferta.

Tal com s'ha vist abans, després de comprovar el recent augment de l'alumnat i de les taxes d'escolaritat, hem conclòs que en aquests últims anys un nombre creixent de joves espanyols ha seguit diferents estudis de preparació professional, entre els quals ocupa un lloc molt destacat l'ensenyament universitari. Per augmentar la seva formació, aquests joves han hagut de dedicar una part també creixent de les seves biografies a la seva pròpia formació.

Quina importància té aquest augment de l'alumnat i, sobretot, de les taxes d'escolaritat? D'una banda, és de preveure que l'accés a la formació de caràcter universitari o professional permetrà a aquestes noves generacions de joves espanyols incorporar-se a llocs de treball productius dels quals obtindran millors rendiments en termes de remuneracions, condicions laborals i prestigi social. Per tant, a títol individual, l'augment de formació suposarà una certa millora de les oportunitats de benestar per als que hagin accedit als nivells superiors d'ensenyament. D'altra banda, com hem assenyalat al començament d'aquest treball, les noves generacions d'espanyols són les més formades de la nostra història. Per això podem dir que, en termes col·lectius, una de les conseqüències més rellevants de la recent expansió educativa ha estat l'acumulació, sense precedents en la nostra història, de capital humà en el país. La rellevància d'aquesta acumulació de títols universitaris per al mercat de treball i l'estructura ocupacional del país pot haver estat important (Garrido 2004, 111).

Per verificar com aquesta ampliació de l'accés a la universitat ha repercutit en el creixement de l'estoc de capital humà del país, podem precisar el nombre total de titulats universitaris que hi ha entre la població espanyola (consideram només la població amb més de quinze anys). Considerant ara només el període 1976-2004, el nombre absolut de titulats universitaris s'ha ampliat des dels aproximadament 950.000 de mitjan anys setanta fins als gairebé cinc milions de l'any 2004 (Enquesta de Població Activa). En altres paraules, els titulats universitaris espanyols s'han multiplicat en aquests vint-i-vuit anys més de cinc vegades. Aquestes xifres absolutes suposen, de fet, que si el 1976 hi havia a Espanya un 4 per cent d'universitaris entre la població major de quinze anys, el 2004 arribaven al 15 per cent, això és, un de cada set espanyols amb més de quinze anys tenia un títol universitari. Cal afegir que des de començaments del segle XXI hi ha més titulades universitàries que titulats, fet que de nou trenca la pauta de desavantatge educatiu femení tan característica del nostre país. El creixement generalitzat dels nivells d'instrucció sens dubte ha afavorit el desenvolupament econòmic i social, gràcies a la relació entre innovació i dotació de capital humà en un país que sempre ha tingut un retard en aquest terreny respecte als altres grans països europeus. La combinació d'un creixement generalitzat dels nivells d'instrucció amb una estructura ocupacional que continua fortament estratificada ha produït el fenomen de la «inflació de títols», que fa que, per accedir a la mateixa posició professional, cada vegada calgui tenir nivells d'instrucció més alts.

Fins a aquí hem vist com ha canviat el flux d'entrada a la universitat i les variacions de l'estoc de titulats universitaris a Espanya. Convé, així mateix, per donar per conclòs aquest ràpid repàs al creixement del capital humà, revisar també com ha anat canviant el flux de sortida de la universitat. El que ens interessa ara és observar com ha variat el flux anual del que podríem denominar la producció de titulats universitaris (taula 5). Referent a això, podem dir tres coses.

1. Primer, si l'any 1982 van sortir de la universitat prop de 80.000 graduats, vint anys després en sortiren ni més ni menys que 225.000, o el que és el mateix, la producció anual de titulats universitaris es va multiplicar en aquests vint anys per un factor pròxim a tres.

- Segon, ja al començament dels anys vuitanta la universitat espanyola titulava més dones que homes (entorn d'1,2), una relació que s'ha ampliat fins a prop d'1,4 dones per cada home i que és perfectament congruent amb tot el que sabem ja sobre la feminització de l'ensenyament universitari.
- Finalment, cal apuntar que el descens del flux de sortida de titulats universitaris en l'últim curs observat a la taula (un descens de quatre mil titulats al curs 2002-2003) respon al fet que les noves cohorts de llicenciats són de menor grandària que les predecessores, però no desmen-teix el fet més que probable que el volum de titulats universitaris es mantindrà o seguirà augmentant moderadament a Espanya i a les Illes Balears en els pròxims anys.

TAULA 5. GRADUATS UNIVERSITARIS PER CURS I SEXE

| Cursos | Total | Dones | Homes | Dones/Homes |
|---------|---------|---------|--------|-------------|
| 1982-83 | 76.814 | 41.295 | 35.519 | 1,16 |
| 1985-86 | 90.873 | 49.589 | 41.284 | 1,2 |
| 1988-89 | 112.198 | 65.423 | 46.775 | 1, |
| 1991-92 | 123.550 | 70.176 | 53.374 | 1,31 |
| 1994-95 | 158.053 | 93.963 | 64.090 | 1,47 |
| 1997-98 | 198.094 | 118.658 | 79.436 | 1,49 |
| 1999-00 | 202.959 | 120.517 | 82.442 | 1,46 |
| 2000-01 | 205.288 | 121.941 | 83.347 | 1,46 |
| 2001-02 | 230.617 | 134.542 | 96.075 | 1,4 |
| 2002-03 | 226.273 | 132.743 | 93.530 | 1,42 |

Font: MEC

Per a un país com Espanya, la importància d'aquest creixement de l'estoc de capital humà és difícil d'exagerar. Com hem indicat més amunt, el dèficit educatiu ha estat al llarg de la recent història espanyola una de les conseqüències i causes de l'endarreriment econòmic i cultural del país. L'Espanya tradicional no era sols un país econòmicament endarrerit, sinó també un país molt inculte i poc format. Paral·lelament, aquest dèficit formatiu ha estat també un dels trets que més ens diferenciava dels països desenvolupats del nostre entorn geogràfic, un problema que pot arribar a adquirir una nova dimensió actualment. En un escenari globalitzat de països cada vegada més interdependents, és d'esperar que els diferencials educatius adquireixin més importància de la que van tenir en el passat. No quedar enrere en aquest procés col·lectiu d'acumulació de capital humà sembla fonamental pensant en les perspectives de futur del país. Per això té tanta transcendència l'expansió del sistema educatiu i el gran esforç formatiu que s'han produït últimament a Espanya i, en particular, l'ampliació de l'ensenyament universitari i el creixement del nombre de titulats.

Un dels problemes que aquest procés de millora de la capacitat universitària podria tenir és el de la desvaloració d'aquest capital humà. Per analitzar el grau d'utilització del capital humà es pot definir una taxa d'atur en termes de capital humà de la forma com ho fan Serrano i Pastor (2002 i 2006). En comptes d'utilitzar la fracció d'actius aturats tindrem en compte quin pes tenen els anys d'estudis totals dels desocupats respecte dels anys d'estudis totals dels actius. Si en el conjunt de l'Estat la taxa d'atur era, el 2003, del 14,15 per cent, la taxa d'atur del capital humà era del 12,8 per cent, 1,3 punts menys. Si repetim l'exercici per a cada comunitat autònoma obtenim la resta de resultats. Les comunitats amb un menor grau d'utilització del seu capital humà són Andalusia (taxa d'atur del capital humà de 20,5%), Extremadura, les Canàries (15,4%) i Astúries (15,1%). Les que l'utilitzen en major mesura són Navarra (taxa d'atur del capital humà del 9,1%), la Rioja (9,4%), Catalunya (9,6%) i Aragó (9,6%). En totes les comunitats la taxa d'atur del capital humà és menor que la taxa d'atur habitual. La reducció és especialment important a les comunitats amb més atur: Andalusia (-2,7 punts) i Extremadura (-2,6 punts). La reducció supera un punt percentual a les Illes Balears, les Canàries, Catalunya o Madrid. Com es pot observar, al conjunt de l'Estat produeix avantatges clars, en termes de posicionament en el mercat de treball, disposar d'estudis universitaris, però a les Illes Balears aquest avantatge no és tan important com en altres comunitats. Tal com diuen Serrano i Pastor (2006, 148):

«Los datos censales relativos al año 2001 permiten obtener las tasas de actividad por niveles educativos [...]. La tasa de actividad nacional era del 55,6 por ciento. Sin embargo, existían enormes diferencias según el nivel educativo de los individuos. Los analfabetos tenían la menor tasa de actividad, el 13,7 por ciento. Para el resto de colectivos la tasa de actividad crece progresivamente conforme aumenta el nivel educativo: para los sin estudios 23,5 por ciento, estudios primarios 42,66 por ciento, la ESO y sus equivalentes 63,8 por ciento, la FP de grado medio 76,7 por ciento, el Bachillerato 59,2 por ciento, la FP de grado de superior 81 por ciento, los diplomados 75,9 por ciento, los licenciados 84,4 por ciento y los doctores 84,6 por ciento. No se trata de un crecimiento lineal, pero hay que tener en cuenta el notable efecto que la prolongación de los estudios tras el bachillerato tiene sobre la participación en el mercado de trabajo. La imagen general es de un mayor nivel educativo asociado con mayores tasas de actividad.»

Cárceles (2004, 239) ha assenyalat que Espanya es troba encara molt per sota del nivell educatiu mitjà dels països de la Unió Europea. Però afegeix que les perspectives són molt millors si es compara el nivell educatiu de les generacions més joves. Estam en el camí de la convergència formativa amb els països europeus més desenvolupats (Garrido 2001). Observant el canvi intergeneracional que s'ha produït a Espanya i el nivell de formació assolit per les noves generacions, és raonable esperar que aquesta tendència a la convergència no es detingui en els pròxims anys i continuïn millorant els nivells educatius del conjunt de la població de l'Estat i, a la vegada, de les Illes Balears. Els factors fonamentals s'han assenyalat: modernització de la nostra societat, millora del sistema educatiu en tots els seus nivells, valoració en el mercat de treball de la formació, manteniment de la representació social del valor de l'educació. Aquests factors han permès una evolució molt positiva en tot el segle XX, però especialment en els darrers trenta anys.

REFERÈNCIES

- ALLMENDINGER, L. (1989). «Educational Systems and Labour Market Outcomes». *European Sociological Review* 5, 231-250.
- BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. (1990). *El nivel educativo sube*. Madrid: Morata.
- CALERO, J.; BONAL, X. (1999). *Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso española*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- (2004). «La financiación de la educación en España». A: NAVARRO, V. (coord.). *El Estado de bienestar en España*, pàg. 183-207. Madrid: Tecnos.
- CARABAÑA, J. (1998). «De cómo la LGE encogió el sistema educativo» A: GARCÉS, R. (coord.). *VI Conferencia sobre Sociología de la Educación*, pàg. 13-26. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.
- (2004). «Educación y movilidad social». A: NAVARRO, V. (coord.). *El Estado de bienestar en España*, pàg. 209-237. Madrid: Tecnos.
- CÁRCELES, G. (2004). «La educación en España: acceso, participación, niveles de instrucción alcanzados y disparidades internas». A: LEAL, J. (coord.). *Informe sobre la situación demográfica en España*, pàg. 231-263. Madrid: Fundación Fernando Abril Martorell.
- COLOM, A. J.; DOMÍNGUEZ, E. (1997). *Introducción a la política de la educación*. Barcelona: Ariel.
- GARRIDO, L. (2001). «Estructura y evolución de los sistemas educativos en Europa». A: *Condiciones de vida en España y en Europa. Estudio basado en el Panel de Hogares de la Unión Europea (PHOGUE). Años 1994 y 1995*, pàg. 75-111. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- (2004). «Demografía longitudinal de la ocupación». *Información Comercial Española* 815, 105-142.
- LENSKI, G; LENSKI, J. (1987). *Human Societies. An Introduction to Macrosociology*. Nova York: McGraw-Hill.
- PARSONS, T. (1990/1959). «El aula como sistema social». *Educación y Sociedad* 6, 173-196.
- REGIDOR, E. (ed.) (2002). *Desigualdades sociales en salud: situaciones sociales en España en los últimos años del siglo XXI*. Alacant: Universitat d'Alacant.
- SERRANO, L.; PASTOR, J. M. (2002). *El valor económico del capital humano*. València: Fundació Bancaixa.
- (2006). *La geografía del capital humano en España: niveles educativos de los municipios*. València: Fundació Bancaixa.
- VIÑAO, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.

**RELACIÓ DE COL·LABORADORS
I COL·LABORADORES
DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES
ILLES BALEARS 2006**



**Relació de col·laboradors
i col·laboradores
de l'Anuari de l'Educació
de les Illes Balears 2006**

VICENÇ ARNAIZ SANCHO

Ciutadella de Menorca 1952 Llicenciat en Psicologia. Director de l'Equip d'Atenció Primerenca de Menorca. Professor associat d'Atenció Primerenca al Departament de Ciències de l'Educació de la UIB. Membre del consell de direcció de la Revista *Guix d'infantil* i membre del consell d'assessors d'altres. Director de la col·lecció Biblioteca d'Infantil d'Editorial Graó. President de l'Observatori de la Infància de Menorca. És autor de més d'un centenar d'articles publicats a revistes del món educatiu i d'alguns llibres. El darrer llibre publicat és *Jugant, jugant* (2004).

LLUÍS BALLESTER BRAGE

Santiago de Compostel·la 1960. Diplomant en Treball Social i llicenciat i doctor en Filosofia per la UIB; doctor en Sociologia per la Universitat Autònoma de Barcelona. Professor titular d'universitat del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB. Fou director (1990-96) de la Unitat de Planificació i Estudis dels Serveis Socials del Consell de Mallorca. Fou també el primer director de l'Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears (2002-2003). És autor, entre d'altres, de: *Las necesidades sociales. Teorías y conceptos básicos* (1999), i coautor, entre altres llibres, de *La inserció sociolaboral dels joves des Raiguer de Mallorca* (1997), *Estudi sociològic sobre els joves de les Illes Balears* (1998), *Intervención educativa en inadaptación social* (2000), *La prostitució femenina a les Balears* (2003).

RAMON BASSA I MARTÍN

Sa Pobla (Mallorca) 1949. Llicenciat en Filosofia i Lletres (secció Pedagogia) per la Universitat de Barcelona i doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Catedràtic d'escola universitària. És director del Servei Lingüístic de la UIB (des de l'octubre de 2003). Professor de l'àrea de Didàctica i Organització Escolar del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació. Les seves recerques se centren en la didàctica de la llengua i la literatura, en la literatura infantil i juvenil catalana, l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, la didàctica del llenguatge oral i escrit i en estudis sobre textos escolars de llengua, temes dels quals ha publicat una cinquantena de llibres i articles.

JOSEFA BONET TORRES

Eivissa 1964. Professora d'EGB, Escola Normal de Magisteri de Palma. Llicenciada en Geografia i Història per la UIB. Professora d'ensenyament secundari i cap d'estudis de l'IES Sa Colomina (Eivissa).

ANTÒNIA CARDONA BENÍTEZ

Sant Antoni de Portmany 1966. Llicenciada en Filosofia i Lletres, especialitat Filologia Anglògermànica, Universitat Autònoma de Barcelona. Professora d'ensenyament secundari i cap d'estudis de l'IES Sa Colomina (Eivissa). Professora de Didàctica Específica del CAP a Eivissa.

MARGALIDA CERDÀ MORAGUES

Pollença 1960. Diplomada en professorat d'EGB. Llicenciada en Ciències de l'Educació, especialitat Pedagogia Terapèutica (UIB). Ha exercit de mestra d'educació infantil, mestra d'educació primària, mestra especialista en Pedagogia Terapèutica, i actualment és la mestra d'Atenció a la Diversitat del CEP de Joan Mas (Pollença), del qual és la directora.

ANDREU CLOQUELL MANRESA

Palma 1966. Diplomant en Ciències de l'Educació. Ha cogestionat la Cooperativa Jovent des dels seus inicis (1984), en la qual sempre s'ha dedicat a la inserció sociolaboral de joves de baix nivell educatiu. Fou monitor i director d'esplai durant quinze anys en el Club d'Esplai Jovent. Amb els altres membres de la cooperativa desenvolupà una experiència de vida en comunitat i agricultura (1984-89), i posteriorment exercí de mestre d'Educació Compensatòria i d'educador de Formació Ocupacional (1989-92). Des de 1993 a 2000 coordinà múltiples projectes d'intercanvi i formació en el marc del Fons Social Europeu (Youthstart, Now, Horizon). Actualment exerceix tasques de programació, avaluació i investigació. Des de l'any 2002 també coordina el programa de dinamització sociocultural Barri en Acció i un projecte de centre cívic en el barri de sa Indioteria.

DOLORS FORTEZA I FORTEZA

Palma 1957. Llicenciada en Pedagogia Terapèutica l'any 1982 i doctora en Psicopedagogia el 1998 per la Universitat de les Illes Balears. Està especialitzada en l'àmbit de l'educació especial i l'atenció a la diversitat a secundària. És degana de la Facultat d'Educació des de l'any 2003 i anteriorment vicedegana i cap d'estudis de Mestre des de l'any 2000.

MACIÀ GARCÍAS SALVÀ

Llucmajor (Mallorca) 1960. Llicenciat en Filosofia i Lletres, secció de Filologia Hispànica, per la Universitat de les Illes Balears (1984). Ha estat professor de Llengua Catalana a l'ensenyament secundari (1984-1993) i ara ho és, des del curs 1993-1994, a l'Escola Oficial d'Idiomes de Palma, de la qual ha estat director i vicedirector. Ha exercit de cap del Servei d'Ensenyaments de Règim Especial de la Conselleria d'Educació i Cultura (1999-2003) i de secretari del Consell Escolar de les Illes Balears (2001-2003).

M. CARMEN HERNÁNDEZ I GONZÁLEZ

Águilas (Múrcia) 1972. Llicenciada en Ciències Matemàtiques per la Universitat de València. Professora d'ensenyament secundari i cap d'estudis de l'IES Sa Colomina (Eivissa).

MARTÍ X. MARCH I CERDÀ

Pollença (Mallorca) 1954. Llicenciat i doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de Barcelona. Catedràtic d'universitat de Sociologia de l'Educació i Pedagogia Social de la UIB. Està especialitzat en avaluació de programes educatius i socials, estudis sociològics de l'educació i en pedagogia social en els seus diversos àmbits, sobre els quals té diverses publicacions, comunicacions i ponències a congressos, etc. Ha estat director del Departament de Ciències de l'Educació de la UIB durant diversos anys i director general d'Universitat del Govern de les Illes Balears (1999-2003). Actualment és director del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques; també ostenta actualment la vicepresidència de la Societat Iberoamericana de Pedagogia Social.

MIQUEL MARTORELL MAS

Palma 1957. Llicenciat en Filosofia per la Universitat de Barcelona i MA per la Universitat d'Il·linois, Estats Units. Professor d'Anglès a l'IES Juníper Serra, de Palma. Director del mateix institut des de 1999. Abans havia estat cap d'estudis i adjunt al cap d'estudis durant set anys. Membre fundador de l'Associació de Directores i Directores d'Ensenyament Secundari de Mallorca (Adesma). Ha col·laborat en revistes com *Cuadernos de Pedagogía* i *Escola Catalana*.

XAVIER MOTILLA SALAS

Maó 1975. Mestre i pedagog per la Universitat de les Illes Balears. Professor ajudant de Teoria i Història de l'Educació de la UIB des del 2004. Ha centrat les seves investigacions en la història de l'educació a l'època contemporània, i més concretament en els moviments associatius i l'educació popular, social i fora de l'escola.

ERNESTO OLARIAGA I RODRÍGUEZ

Eivissa 1967. Enginyer tècnic de telecomunicacions per la Universitat Politècnica de Catalunya. Professor tècnic d'Informàtica a l'IES Sa Colomina (Eivissa) al cicle formatiu d'Administració de Sistemes Informàtics. Coordinador de qualitat de l'IES.

MIQUEL F. OLIVER TROBAT

Palma 1958. Mestre d'educació primària. Llicenciat i doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Professor titular d'escola universitària del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la UIB. Està especialitzat en formació del professorat, formació de formadors i educació ambiental. Fou (1989-1991) director dels Serveis Educatius de l'Ajuntament de Palma. Fou també director (1992-2001) del Pla de reciclatge i formació lingüística i cultural de l'Institut de Ciències de l'Educació. Actualment és vicedegà de la Facultat d'Educació de la UIB i responsable tècnic de la presidència estatal de la base de dades documental REDINED.

CARME ORTE SOCIAS

Santander 1957. Llicenciada en Psicologia i doctora en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Professora titular d'universitat del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB. Està especialitzada en temes d'inadaptació social, drogodependències i gerontologia, dins els camps de la psicologia i la pedagogia social, sobre els quals té diverses publicacions a nivell estatal i a nivell internacional. Ha estat la creadora i la directora de la Universitat Oberta per a Majors de la UIB, des de l'any 1998 fins a l'any 2003.

BELÉN PASCUAL BARRIO

Palma 1968. Llicenciada en Sociologia i Ciències Polítiques per la Universitat Complutense de Madrid. Doctora en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Actualment és professora ajudanta doctora al Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears. Ha desenvolupat la seva tasca professional i investigadora als àmbits de la inserció laboral, la dinamització comunitària, l'educació en el lleure i la promoció de la salut dels joves.

ANTÒNIA PASCUAL GALMÉS

Manacor 1969. Llicenciada en Sociologia i Ciències Polítiques per la Universitat Complutense de Madrid. Ha desenvolupat la seva tasca investigadora en l'àmbit de les migracions, el racisme i l'educació. Ha estat professora de Sociologia de l'Educació al Departament de Ciències de l'Educació de la UIB. Treballa actualment com a tècnica de la Direcció General de Cooperació a la Conselleria d'Immigració i Cooperació del Govern de les Illes Balears.

LOURDES RAMON TUR

Mallorca 1958. Professora d'EGB, Escola Normal de Magisteri de Palma. Llicenciada en Ciències de l'Educació per la UNED. Professora d'ensenyament secundari i secretària de l'IES Sa Colomina (Eivissa). Docència a l'assignatura d'Educació Social i Educació Permanent a la UNED.

MIQUEL ÀNGEL RAYÓ BORDOY

Palma 1963. És Llicenciat en Pedagogia, diplomat professor d'EGB i titulat com a monitor i director de temps lliure. L'any 1977 entrà al col·legi Sant Pere, on estudià BUP i COU. Allà conegué Bartomeu Suau Serra, que el va engrescar per fer un curs d'ajudant de monitor, anar a Can Tàpera com a monitor, etc. Fou monitor del Club d'Esplai Jovent des d'octubre de 1984 fins a agost de 1995, i des d'aquest moment fins a juny de 2004 hi realitzà tasques d'administrador i coordinador. També fou secretari general dels Grups d'Esplai de Mallorca (GDEM) des de 1987 fins a 1992. Participà en la constitució de la primera granja escola i des de l'any 1985 forma part de l'equip gestor de la Cooperativa Jovent, on actualment desenvolupa la funció de responsable de recursos didàctics.

JOAN CARLES RINCÓN I VERDERA

Ciudad Rodrigo (Salamanca) 1959. Mestre, llicenciat i doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Professor titular d'escola universitària de Teories i Institucions Contemporànies de l'Educació. S'ha dedicat especialment a la filosofia de l'educació, a la teoria de l'educació i a l'economia de l'educació, temàtiques sobre les quals ha publicat distints treballs (llibres, capítols de llibres, articles, ponències i comunicacions).

DOLORS ROIG I MARTÍ

La Pobla Tornesa (Castelló) 1966. Llicenciada en Ciències Matemàtiques per la Universitat de València. Professora d'ensenyament secundari i directora de l'IES Sa Colomina (Eivissa). Professora de Didàctica General i Organització Escolar del CAP a Eivissa.

BERNAT SUREDA GARCIA

Palma 1953. Llicenciat i doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de Barcelona. Catedràtic d'universitat de la UIB des del 1991. Està especialitzat en història de l'educació i en política i legislació educativa. Ha estat vicerector d'Ordenació Acadèmica de la UIB i president del Consell Escolar de les Illes Balears.

CARMEN TOUZA GARMA

Albacete 1967. Llicenciada i doctora en Psicologia per la Universitat Complutense de Madrid. Actualment és professora titular d'escola universitària al Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears, on imparteix docència en la diplomatura de Treball Social i en la llicenciatura en Pedagogia. En la seva activitat investigadora, ha investigat sobre maltractaments a menors i a persones majors.

SEBASTIÀ VERGER GELABERT

Palma 1966. Llicenciat en Pedagogia Terapèutica l'any 1989, especialista en Audició i Llenguatge (1991) i doctor en Ciències de l'Educació (2001) per la Universitat de les Illes Balears. Està especialitzat en l'àmbit de l'educació especial i l'atenció primerenca. És vicedegà dels estudis de Mestre de la Facultat d'Educació des de l'any 2003 i anteriorment coordinador dels estudis de Mestre d'Educació Especial l'any 2002.

LUISVIDAÑA FERNANDEZ

Granada 1960. Llicenciat en Història i en Geografia i doctor en Geografia Humana per la Universitat de les Illes Balears (2004). Està especialitzat en migracions internacionals dins l'àmbit de la geografia humana i dins el marc educatiu en educació ambiental, com també en l'elaboració de material didàctic. 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*. Actualment és, també, professor associat del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB.