

Anuari de l'educació de les Illes Balears 2011



Martí X. March i Cerdà
Director

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

2011



Universitat de les
Illes Balears



Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2011

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

Consell de Direcció

Director: Dr. Martí X. March i Cerdà

Vocals:

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

Secretari:

Dr. Joan Amer Fernández

- * © del text: els autors 2011
- * © de l'edició: Fundació Guillem Cifre de Colonya
- * Disseny, maquetació i impressió: amadip.esment
- * ISSN: 1889-805X
- * Dipòsit legal: PM-2548-2004

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

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

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

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

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

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

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

E-mail: marti.march@uib.es

SUMARI

PRESENTACIÓ	7
• PARLAM DEL NOSTRE FUTUR	8
<i>Per Josep Antoni Cifre</i>	
PRÒLEG	11
• L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS DE 2011: L'EDUCACIÓ COM UNA SORTIDA A LA CRISI ECONÒMICA	12
<i>Per la Direcció de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears</i>	
I. INTRODUCCIÓ	17
• L'EDUCACIÓ COMA CONSENS O COMA CONFLICTE: EL CAMÍ ENVERS L'ÈXIT O ENVERS EL FRACÀS EDUCATIU I SOCIAL	18
<i>Per Martí X. March Cerdà</i>	
II. EL SISTEMA ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS	49
• EL DESENVOLUPAMENT DE LA FORMACIÓ PROFESSIONAL A LES ILLES BALEARS. ELS CENTRES INTEGRATS DE FORMACIÓ PROFESSIONAL	50
<i>Per Joan Estaràs Fernández, Àngels Molino Roca, Cristina Sorell Adrover, Consuelo Verdejo Rodríguez i Gabriel Amengual Coll</i>	
• BURNOUT ALS CENTRES PÚBLICS D'ENSENYAMENT SECUNDARI DE LES ILLES BALEARS	80
<i>Per Daviu Sánchez Llull</i>	
• CANVI DE TENDÈNCIA O ESTABILITZACIÓ DE LA POBLACIÓ ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS	118
<i>Per Lluís Vidaña Fernández</i>	
• EDUCACIÓ I SOCIETAT TURÍSTICA A LES ILLES BALEARS. L'IMPACTE DE L'ECONOMIA DE SERVEIS TURÍSTICS EN L'ABANDONAMENT EDUCATIU PREMATUR	154
<i>Per Joan Amer Fernández</i>	

• ESTUDIANTS UNIVERSITARIS A L'ILLA DE MENORCA: DADES PER A L'ANÀLISI	174
<i>Per Pere Alzina Seguí</i>	
III. EL SISTEMA EDUCATIU NO ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS	201
• L'EDUCACIÓ ALS MUSEUS D'ART CONTEMPORANI. EL CAS D'ES BALUARD, MUSEU D'ART MODERN I CONTEMPORANI DE PALMA	202
<i>Per Aina Bauzà Medrano</i>	
• TREBALL EN XARXA AMB MENORS A SA POBLA	222
<i>Per Jaume Font i Mach i Margalida Pons Morell</i>	
IV. RECERCA I INNOVACIÓ PEDAGÒGICA A LES ILLES BALEARS	237
• L'APRENENTATGE AL LLARG DE LA VIDA COM A ELEMENT CLAU DINS L'ENVELLIMENT ACTIU I LA QUALITAT DE VIDA	238
<i>Per Margalida Vives Barceló</i>	
• ESTUDI DE L'ANSIETAT I L'ESTRÈS EN LA POBLACIÓ D'ESTUDIANTS DE BALEARS. RELACIÓ AMB EL RENDIMENT ACADÈMIC	266
<i>Per Glòria Grases Colom</i>	
• UNA DÈCADA DEL PROJECTE D'IMPLANTACIÓ DE SISTEMES DE GESTIÓ DE QUALITAT ALS CENTRES DOCENTS DE LES ILLES BALEARS (2001-2011)	284
<i>Per Joan Antoni Sancho Castañer</i>	
• EL CP ANTONI JUAN DE MAÓ: UN CENTRE OBERT A LA MULTICULTURALITAT	318
<i>Per M. Victòria Sintes Rita (directora), amb la col·laboració de la secretària, la cap d'estudis, l'equip de suport, la Comissió de Normalització Lingüística i Biblioteca i la Comissió Ecoambiental</i>	
• CEIP EL PILAR: L'ESCOLA RURAL, ESCOLA DE VALORS	328
<i>Per Esperança Riera Riera</i>	
V. ESTADÍSTICA I LEGISLACIÓ EDUCATIVA DE LA COMUNITAT AUTÒNOMA DE LES ILLES BALEARS	335
• EL SISTEMA ESCOLAR A LES ILLES BALEARS EN XIFRES (2011)	336
<i>Per Belén Pascual Barrio</i>	

• QUALITAT I IMPACTE SOCIAL, CULTURAL I EDUCATIU DE LES ESCOLES DE MÚSICA RECONEGUDES DE LES ILLES BALEARS	360
<i>Per Noemy Berbel Gómez</i>	

RELACIÓ DE COL·LABORADORS I COL·LABORADORES DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS 2011	389
--	-----

PRESENTACIÓ

Parlam del nostre futur

Per Josep Antoni Cifre

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

Al temps que escric aquestes paraules milers d'educadors surten al carrer reivindicant una educació digna. Les Administracions autonòmiques que pateixen greus desequilibris pressupostaris i urgents necessitats financeres estan retallant inversions en educació, materials, en uns casos, o modificant les condicions laborals dels professionals de l'educació en altres. La reacció social davant les polítiques que marca el denominat Pacte de l'Euro és desigual, hi ha una desorientació, tal vegada, per manca de credibilitat dels lideratges. Ens trobam en una conjuntura complexa on molts de factors han de ser considerats per tal d'encarar un futur que no sembla senzill i que suposarà, sens dubte, un alentiment del ritme per aconseguir un millor benestar social o, fins i tot en alguns casos, la pèrdua de les fites que semblaven consolidades.

En aquestes mateixes pàgines, a l'anuari de l'any 2009, deia que la conjuntura econòmica condicionaria les condicions de l'educació per les pressions i urgències pròpies de les necessitats socials. En la minva de recursos i inversions públiques, a vegades, pot semblar que no hi ha uns criteris clars de priorititzacions o que aquests es redueixen a un criteri purament comptable de minvar despeses. Per la nostra història, a Colònia sempre hem defensat el món de l'educació i, en coherència amb el nostre tarannà, mantenim que l'educació/formació de les persones és la inversió més important per aconseguir un millor benestar social. Ara també ens posicionam en aquesta defensa i assenyalam la formació com un dels ponts cap a la millora, no sols social, sinó també econòmica, que permetran un òptim desenvolupament de la nostra societat. Si es manifesta que la reducció de la inversió pública es fa per necessitats, hi hauria d'haver consens en invertir en les palanques que permetin superar aquestes necessitats, una d'elles és l'educació i la formació de les persones.

En aquestes pàgines, com cada any, trobareu l'opinió dels qui coneixen l'educació, dels qui la treballen i la pensen, dels qui denuncien les seves mancances però també saben lloar-ne les virtuts i encerts. En definitiva, un document pel coneixement de la situació del nostre sistema educatiu, destinat tant als professionals de l'educació com a tots els qui els interessa conèixer el seu desenvolupament. Gràcies, una vegada més, en nom de la Fundació Guillem Cifre de Colònia, al Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) de la Universitat de les Illes Balears pel seu treball, a la Conselleria d'Educació del Govern de les Illes Balears, i a tots els professionals de l'educació que participen en aquesta edició, especialment, al seu director, Martí X. March Cerdà, guardonat enguany amb la "C d'Or" de Colònia, màxima distinció de la nostra Entitat, que li va ser concedida, entre d'altres contribucions a la nostra obra social i cultural, per la iniciativa de dur a terme aquest Anuari de l'Educació de les Illes Balears, convertit ja en obra de referència en l'àmbit de l'educació de la nostra Comunitat.

PRÒLEG

L'anuari de l'educació de les Illes Balears de 2011: l'educació com una sortida a la crisi econòmica

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

L'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2011* és el vuitè informe que presentam a la societat de les Illes Balears i no fa més que continuar el camí que vàrem començar l'any 2004, quan el Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) de la Universitat de les Illes Balears va realitzar l'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears*; un anuari que es plantejava, d'entrada, dos grans objectius: en primer lloc, contribuir, amb tota la modèstia i el convenciment de què som capaços, a situar l'educació en el centre de la preocupació de la societat de les Illes Balears. Efectivament, el desenvolupament econòmic i social de les Illes Balears necessitava i necessita —malgrat els avanços dels darrers anys— que féssim un esforç en educació. Una aposta no tan sols de l'Administració pública, dels governants, sinó també per part de la societat de les Illes Balears; un esforç al qual ha de contribuir de forma fonamental, tanmateix, la comunitat educativa en tots els sectors: estudiants, pares i mares, professors, sindicats i empresariat de l'educació, Universitat, etc. Partim del punt de partida que per poder afrontar el segle XXI amb èxit, amb força, la nostra societat necessita creure en l'educació, en la formació, en el capital humà, en la innovació, en la recerca, en el coneixement. I això no és fàcil; més aviat complicat, ja que cal canviar actituds, mentalitats i conductes, però també estructures. Cal, per tant, situar la societat en el camí adequat. A més, i en aquests moments d'una crisi econòmica global i local, l'aposta per l'educació és fonamental per a la construcció d'una economia del coneixement, en què la productivitat i la innovació siguin fonamentals. Això implica, doncs, la necessitat d'articular les polítiques educatives en el marc de la reforma del sistema productiu, no des d'un plantejament mecanicista, sinó des d'un plantejament de globalitat, d'increment del nivell formatiu de la població, de possibilitar que els estudis de formació professional o d'universitat tinguin un component pràctic significatiu o que els empresaris facin una aposta per les persones formades o en procés de formació.

El segon objectiu era i és conseqüència de l'anterior. Només seria possible canviar el paper de l'educació en la nostra societat, si fóssim capaços de posar a l'abast de tothom més coneixement sobre el nostre sistema educatiu, més dades sobre l'estat de l'educació, més elements per conèixer i comprendre l'estat de l'educació de les Illes Balears. Pensàvem —de fet, pensam— que només des del coneixement educatiu era —i és— possible començar a transformar la mentalitat, el pensament de la nostra societat en relació amb l'educació. Un coneixement del sistema educatiu de les Illes Balears que volem que es realitzi des de diverses perspectives teòriques, ideològiques, professionals, polítiques... Un coneixement de la realitat educativa que si bé resulta fonamental, cal que possibiliti una reflexió seriosa, rigorosa i profunda, allunyada de l'excessiva ideologització o politització que determinats sectors polítics i educatius imprimeixen a l'educació. Si bé no es tracta de deixar de banda la implicació política de l'educació, sí que cal fugir dels dogmatismes o dels estudis excessivament descriptius que segons com es plantegen per a l'educació. En aquest sentit cal rebutjar un fet que s'està estenent, de forma general, dins la nostra societat, l'«opionitis»: efectivament, podem constatar que actualment són molts els qui volen i pretenen opinar sobre l'educació, sobre els seus problemes, sobre les seves solucions, sobre els punts forts del sistema educatiu... I tot i que és bo que hi hagi la implicació de tothom en relació amb l'educació, també es positiu que el que se n'opini es faci des del coneixement, des de les dades, des de la reflexió, des de la fonamentació... I en aquest sentit podem constatar que, a vegades, se senten afirmacions que no tenen cap tipus de fonamentació o de base estadística. I els problemes de l'educació només es poden resoldre des del coneixement de la realitat, des de la reflexió fonamentada, i no des de la improvisació, els apriorismes, els plantejaments ideològics, etc.

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

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

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

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

En aquest sentit, i d'acord amb l'estructura dissenyada per a l'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears*, en el de 2011 hi ha quinze treballs, i té els continguts següents. A la «Introducció» fem una anàlisi de la realitat educativa de les Illes Balears d'acord amb les línies generals dels treballs que formen aquesta publicació i dels anuaris dels anys anteriors, i de les opinions personals sobre la dinàmica del curs acadèmic actual. La nostra reflexió es basa actualment en l'anàlisi de diversos resultats del sistema educatiu de les Illes Balears, en el pacte o no de l'educació, en la problemàtica de la Universitat, en el trilingüisme, en el bilingüisme o en el «monolingüisme» de la llengua catalana a les escoles... En qualsevol cas, en aquest article es fa una incidència especial sobre la realitat de la Universitat de les Illes Balears en si de la nostra societat. Aquest primer text és una porta d'entrada a l'*Anuari*, un editorial que pretén analitzar els punts fonamentals i més significatius de l'educació a les Illes Balears.

Al segon apartat, «El sistema escolar de les Illes Balears», desenvolupam els estudis següents. En primer lloc, fem una anàlisi sobre els centres integrats de FP a les Illes Balears. En segon lloc es realitza una anàlisi sobre el *burnout* als centres públics d'ensenyament secundari de les Illes Balears. En tercer lloc, estudiem la situació de l'escolarització de l'alumnat immigrant a les escoles de les Illes Balears, en uns moments en què la immigració està a la baixa. En quart lloc, s'analitza la relació entre l'educació i la societat turística de les Illes Balears, des del punt de vista del seu impacte. I, finalment, analitzam l'escolarització universitària a Menorca.

Al tercer apartat, «El sistema educatiu no escolar de les Illes Balears», oferim dos treballs: per una part els programes educatius dels museus de Mallorca, i per l'altra, una experiència del treball socioeducatiu en xarxa.

Al quart apartat, «Recerca i innovació pedagògica a les Illes Balears», primerament fem referència a dues tesis doctorals, realitzades a la Universitat de les Illes Balears: una es refereix a la importància de l'aprenentatge al llarg de la vida com a element clau dins l'envelliment actiu i la qualitat de vida; l'altra, a l'anàlisi sobre la relació entre el rendiment educatiu i l'ansietat.

Quant a la innovació educativa, fem referència a tres treballs: un sobre una anàlisi dels projectes d'implantació de sistemes de gestió de qualitat als centres educatius de les Illes Balears entre 2001 i 2011; un sobre el centre educatiu Antònia Juan de Maó de Menorca; i un altre, el tercer, sobre el projecte educatiu del CEIP El Pilar de Formentera, com a escola rural, com a escola de valors.

Al cinquè i darrer apartat, «Estadística i legislació educativa de la comunitat autònoma de les Illes Balears», hi incloem dos treballs. En primer lloc, un article sobre el sistema educatiu de les Illes Balears en xifres, i en segon lloc, un estudi quantitatiu i qualitatiu sobre els diversos indicadors de qualitat de les escoles de música de les Illes Balears.

En qualsevol cas, en aquest número volen insistir en una idea fonamental: cal potenciar la idea de l'educació com a consens, en contrapartida a l'educació com a conflicte. Efectivament: l'educació a les Illes Balears, a Espanya, té importants i significatius problemes, que cal abordar des del rigor, des de la transparència, des de la participació, des del pacte. Qualsevol intent de potenciar, conscientment o inconscientment, implícitament o explícitament, els conflictes educatius, a qualsevol nivell o en qualsevol aspecte, l'única cosa que aconseguix és potenciar els problemes, és, en definitiva, una forma de desprestigiar l'educació. Per tant, només des del consens, des del pacte, des de l'acord, serà possible començar a resoldre els problemes de l'educació: l'acord en si mateix no resol els problemes, però contribueix a la seva resolució.

I a més, tal com s'ha dit, cal posar l'èmfasi en la necessitat de plantejar l'educació com un element, com un factor fonamental per a la sortida de la crisi econòmica, social i moral, no només de les Illes Balears, sinó també del conjunt d'Espanya. Aquest és el camí, aquest és l'enfocament, aquesta és la perspectiva.

Finalment, a més d'agrair a la Fundació Guillem Cifre de Colonya la implicació, col·laboració i generositat en l'edició d'aquest *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*, volem agrair a tots els col·

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

I. INTRODUCCIÓ

L'educació com a consens o com a conflicte: el camí envers l'èxit o envers el fracàs educatiu i social

Martí X. March Cerdà

RESUM

En aquest article es fa una anàlisi, mitjançant diversos indicadors, del sistema educatiu de les Illes Balears i el seu paper en la integració d'aquesta comunitat en la societat del coneixement; se'n posen de manifest les dificultats, els problemes i les contradiccions. Així mateix, es fa una anàlisi profunda de la realitat universitària de les Illes Balears en el marc del procés de convergència universitària europea, mitjançant una sèrie d'indicadors que ens donen una visió prou interessant sobre les perspectives de l'educació de les Illes Balears. Finalment, s'aborden, per una part, la problemàtica de l'elecció de centre per part dels pares i, per altra part, els diversos elements per configurar un pacte educatiu que vagi a la rel dels problemes i que articuli les accions adequades per resoldre els problemes més significatiu de l'educació a la nostra comunitat.

RESUMEN

En este artículo se hace un análisis, a través de varios indicadores, del sistema educativo de las Islas Baleares y su papel en la integración de esta Comunitat en la sociedad del conocimiento, poniendo de manifiesto sus dificultades, sus problemas y sus contradicciones. Asimismo se hace un análisis profundo sobre la realidad universitaria de las Islas Baleares en el marco del proceso de convergencia universitaria europea, a través de una serie de indicadores que nos dan una visión lo suficiente interesante sobre las perspectivas de la educación balear. Finalmente se aborda, por una parte, la problemática de la elección de centro por parte de los padres y, por otra parte, los diversos elementos para configurar un pacto educativo que vaya a la raíz de los problemas y que articule las acciones adecuadas para resolver los problemas más significativos de la educación en nuestra comunidad.

I. EDUCACIÓ I LA SOCIETAT DEL CONEIXEMENT A LES ILLES BALEARS: UNA REALITAT CONTRADICTÒRIA I INVIABLE?

No és la primera vegada que ens referim a la relació entre la societat del coneixement i l'educació a les Illes Balears. Es tracta d'una reflexió necessària, ja que una de les incògnites que volem posar de manifest és si realment les Illes Balears estan en disposició de participar plenament de la societat del coneixement, si realment la política educativa que es duu a terme a les Illes Balears és, en aquest sentit, l'adequada, si els empresaris de les Illes Balears aposten pel coneixement i la innovació, si la classe política pren les mesures adequades per aconseguir aquesta societat del coneixement... Efectivament, una de les característiques del nostre temps, tant des d'una perspectiva econòmica com des d'una perspectiva social, és, sense cap dubte, la importància de l'educació, de la formació i la transferència de coneixement a la societat i al teixit productiu, de la investigació per tal de possibilitar el desenvolupament integral de la nostra societat. Les Illes Balears, malgrat el seu desenvolupament econòmic i social –que començà amb el turisme durant la dècada dels anys seixanta–, no s'han caracteritzat, en general, per la seva aposta per l'educació, per la formació, per la investigació o per la innovació. I tot això, malgrat que sigui evident que el futur de la societat del segle XXI passa per l'educació, per invertir en capital humà, per creure en la formació, per produir coneixements.

Tanmateix, aquesta despreocupació per aquestes qüestions, que són fonamentals per a la integració de les Illes Balears dins la societat del coneixement està, des de final de la dècada dels anys

noranta, en procés de canvi, a causa no solament de les polítiques posades en marxa per part de l'Administració autonòmica, sinó també per la progressiva conscienciació de la societat i de la classe empresarial de la importància d'aquesta qüestió per al futur de la societat de les Illes Balears. Així, en aquest context de millora de l'educació a les Illes Balears que s'ha produït en aquests darrers anys, hem d'assenyalar l'increment del nivell educatiu, 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. Però aquesta millora no pot fer oblidar els importants i significatius problemes que presenta el nostre sistema educatiu: insuficiència de recursos econòmics, insuficiència de places educatives, important percentatge de fracàs escolar i d'abandonament escolar, resultats escolars insatisfactoris, desigual escolarització entre l'escola pública i l'escola privada concertada dels estudiants immigrants, problemes de massificació, insuficient digitalització de les nostres escoles, autonomia escolar insuficient, manca de professionalització de la direcció educativa, poca participació dels pares als centres educatius...

De tota manera, l'actual crisi econòmica, amb totes les seves conseqüències, no solament no contribuirà a la resolució dels problemes plantejats, sinó que té el perill d'agreujar-los, fet que implicaria un retrocés d'anys que no solament pot contribuir a una desmoralització de la comunitat educativa, dels estudiants, de les famílies, etc., sinó que fonamentalment pot suposar una passa enrere en aquest procés d'integració de les Illes Balears dins la societat del coneixement, amb tot el que aquest fet implica. Per tant, la situació del nostre sistema educatiu i l'actual crisi econòmica són una amenaça per a l'educació balear, però poden tenir importants conseqüències des de la perspectiva de la prosperitat econòmica i social, de la dualització social, per la baixada del nivell o de la qualitat educativa, etc.

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, però la pregunta que, finalment, ens podem formular és, en aquest sentit, la següent: a la llum de l'anàlisi realitzada: es troba l'educació de les Illes 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...? La resposta està plena de llums i ombres.

D'acord amb el plantejament inicial, cal analitzar la situació del sistema educatiu de les Illes Balears com a element fonamental des de la perspectiva de la construcció de la societat del coneixement i de poder posar en marxa una política educativa que possibiliti la millora del nivell educatiu, l'assoliment de la qualitat educativa i la superació dels processos d'exclusió escolar i social. Les relacions entre la societat del coneixement i l'estructura i la realitat educativa de les Illes Balears cal que siguin analitzades des de la complexitat. Efectivament, es tracta d'un tema complex que és important abordar si hom té en compte no solament la importància de l'educació en el món actual, sinó el que diuen els estudis econòmics recents de les Illes Balears sobre la problemàtica de la productivitat i de la competitivitat, els problemes de les empreses en relació amb la política de R+D+I, la importància de la construcció en el model de creixement de les Illes Balears o les reflexions sobre la necessitat de canviar determinats aspectes del model turístic de les Illes Balears. En el context plantejat, i en relació amb les qüestions objecte de reflexió, la pregunta que ens

podem formular és si l'educació de les Illes Balears és un factor positiu en el procés d'integrar les Illes dins la societat del coneixement, dins l'economia de la innovació i del coneixement, dins la política de recerca i desenvolupament. Tot i que es tracta d'un tema que té moltes perspectives, plantejarem una sèrie de reflexions a l'entorn de l'esmentada pregunta.

En primer lloc, cal posar de manifest que, tot i que històricament l'educació no ha estat a les Illes Balears un factor de desenvolupament econòmic i social, la realitat és que el nivell educatiu de les Illes Balears s'ha incrementat, ha augmentat, malgrat que no ho ha fet en la velocitat necessària, ni de manera equitativa ni en la qualitat requerida. Així, hom pot afirmar que, si el *boom* turístic va ésser possible –amb tots els seus impactes econòmics, socials, culturals o educatius–, aquest desenvolupament es va realitzar dins un context en què l'escola, la formació, el nivell educatiu o la qualificació de la mà d'obra eren prou baixos i poc importants. El desenvolupament de la nostra economia es va fonamentar sobre altres factors que poc tenien a veure amb l'existència d'unes condicions formatives adequades. Però el segle XXI, els canvis dins la nostra economia, la necessitat de canviar aspectes del model turístic, la necessària introducció de la innovació dins les empreses, la millora de la productivitat econòmica, etc., implicarà un nou context educatiu, una aposta real per l'educació. Aquest nou context educatiu ha de millorar la situació actual del sistema educatiu balear, malgrat els avenços en la generalització de l'educació i en la millora de la seva qualitat a les Illes Balears. Un treball realitzat per L. Ballester sobre aquesta qüestió posa de manifest que, malgrat tots els problemes, les dicotomies educatives i socials, les contradiccions existents, és evident que el nivell educatiu de les Illes Balears, en els darrers trenta anys, ha millorat de manera significativa en l'extensió de l'educació, en la millora de la qualitat, en l'increment d'estudiants universitaris, en la demanda d'educació permanent, etc. És a dir, tot i la necessitat de superar els problemes que tenim, la societat de les Illes Balears es troba en una situació més bona per poder afrontar els reptes de la societat del coneixement.

En segon lloc, cal fer referència a una qüestió que pot tenir efectes negatius en aquest procés de construir una societat més preparada per afrontar els reptes de la innovació, de les noves tecnologies o del coneixement mateix. Ens referim, per una part, al fracàs escolar i, per altra part, a l'abandonament del sistema educatiu per part de joves sense tenir la qualificació adient. En aquest sentit, cal tenir en compte els resultats de diversos anys que PISA ens mostra, el percentatge de fracàs escolar que arriba, en general, a més d'un 30%. Així, en aquest aspecte, cal assenyalar que el fracàs escolar a les Illes Balears –igual que les altres variables educatives– s'explica, en part, en funció del model econòmic imperant a la nostra comunitat; de la poca importància que ha tingut l'educació i la formació en el desenvolupament econòmic, social i individual; del retard de les Illes Balears en el procés d'institucionalització d'un sistema educatiu modern, generalitzat i equitatiu; de la importància i els efectes educatius que han tingut a les Illes Balears els moviments migratoris; dels problemes de finançament de l'educació a la comunitat autònoma; de la desigual escolarització entre escola pública i escola privada en relació amb les diferents problemàtiques socioeducatives; de la manca d'un professorat estable i preparat per poder afrontar els nous reptes educatius; dels valors existents dins la nostra societat en relació amb la formació; de la poca implicació de determinades famílies en l'educació dels seus fills; de la poca motivació de grups d'estudiants envers els seus estudis, etc. En qualsevol cas, el fracàs escolar no solament es manifesta en un rendiment escolar inadequat, sinó també en l'abandonament dels estudis abans d'acabar l'ensenyament obligatori o

quan s'acaben els estudis sense obtenir el certificat corresponent, o a les dificultats per entrar dins el mercat de treball perquè els estudiants no tenen les competències i els coneixements necessaris per dur a terme un treball específic. A les Illes Balears, aquests problemes són importants i significatius i poden ésser un element negatiu tant des de la perspectiva de la incorporació a la societat del coneixement, com des de la perspectiva de la construcció d'una societat dualitzada i amb persones excloses socialment i escolarment; dues situacions que no afavoreixen la modernització de la societat de les Illes Balears.

En tercer lloc, cal posar de manifest que, si bé cal constatar un creixement del nombre d'estudiants dels nivells obligatoris –la qual cosa és una de les característiques que defineixen de manera clara el sistema educatiu de les Illes Balears en relació amb altres comunitats autònomes en què el decreixement educatiu és un fet–, en els nivells postobligatoris –batxillerat, formació professional, ensenyament superior i Universitat– la xifra és de les més baixes d'Espanya. Es tracta, doncs, d'una contradicció important que pot tenir a llarg termini importants conseqüències per al desenvolupament econòmic i tecnològic i per a la cohesió social 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 Dr. Calero posa de manifest que els joves que resideixen a les comunitats autònomes de l'arc mediterrani –en concret, les Illes Balears, Catalunya, la Comunitat Valenciana i Múrcia– tenen una probabilitat molt elevada d'interrompre els seus estudis i incorporar-se de manera prematura al mercat de treball. Aquest fet implica una debilitat de l'accés a l'educació secundària postobligatòria per a aquestes comunitats autònomes. Fins i tot, aquest mateix autor considera que les Illes Balears no solament presenten aquesta debilitat a causa de les característiques del dinamisme del mercat de treball, sinó perquè les Illes Balears, juntament amb les Illes 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 per tal d'explicar 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 solament les Illes Balears presenten, juntament amb Melilla, el percentatge més baix de població de setze i disset anys matriculats 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 avenços en les darreres dècades, encara ens trobam en una situació prou delicada no solament des de la perspectiva quantitativa, sinó també des de la perspectiva comparativa. En aquest context, la crisi econòmica suposa, entre altres conseqüències, l'increment del nombre de persones que tornen als estudis, a causa de l'atur existent. Aquest increment es produeix en relació amb l'ESO, la formació professional o la Universitat. Tanmateix, aquest aspecte positiu té, també, un aspecte preocupant: per una part, el dubte sobre si aquest increment d'alumnes també implicarà un increment dels recursos econòmics i humans dedicats a l'educació i, per altra part, si el sistema productiu serà capaç d'integrar aquests alumnes més formats i educats.

¹ Calero, J. (2006): *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas tendencias*. Madrid: Fundación Alternativas.

Finalment, a aquestes característiques analitzades –increment de l'escolarització obligatòria, important percentatge de fracàs escolar, importants elements de dualització escolar i social, baixa taxa d'escolarització postobligatòria, problemes estructurals significatius del sistema universitari de les Illes Balears, etc.– cal afegir-hi un tema que consideram important: la sobreeducació com a característica de la nostra societat. Efectivament, és capaç la nostra societat d'absorbir, de manera raonable, els productes educatius, sobretot els universitaris? Es tracta d'un tema complex i difícil, però que cal tenir en compte quan hom parla del paper dels titulats dins la nostra societat. No hi ha cap dubte que és impossible una relació absoluta entre l'educació universitària i el mercat de treball i, a més, cal tenir en compte que la sobreeducació serà una de les característiques de la nostra societat. Però la societat de les Illes Balears, d'acord amb la seva estructura econòmica i productiva i amb la necessitat de canviar aspectes del model existent, necessita no solament utilitzar adequadament els titulats existents, sinó planificar adequadament les titulacions a implantar, en el context de la convergència universitària europea, des d'una perspectiva de la polivalència i de la flexibilitat. En qualsevol cas, la sobreeducació cal que sigui analitzada, també, en un sentit positiu, ja que resulta necessari tenir persones formades per donar resposta a la societat del coneixement. Tanmateix, l'actual situació de crisi econòmica pot provocar un augment de la sobreeducació, a causa d'un mercat de treball aturat i de l'increment del nombre d'estudiants a nivell de l'ESO, de la formació professional o de la Universitat. Això implica, a més, que les Illes Balears siguin capaces de posar en marxa un procés de canvis progressius en el model econòmic que puguin tendir a la millora de la productivitat o de la innovació, si volem ésser capaços d'integrar la mà d'obra qualificada.

Efectivament, tal com s'ha plantejat anteriorment, ens trobam davant una situació en la qual coexisteixen debilitats i fortaleces, aspectes positius i aspectes negatius, èxits i fracassos, oportunitats i debilitats, una progressiva conscienciació social i empresarial sobre la importància de l'educació, malgrat la lentitud del procés; una situació que posa de manifest la necessitat de donar impuls a les polítiques educatives des de les institucions, però també des de la societat civil, des de la ciutadania, des de l'empresariat. Voluntat, recursos, lideratge, projectes clars, etc. són condicions necessàries per possibilitar la integració de les Illes Balears dins la societat del coneixement, de la recerca i de la innovació.

En aquest context, són diverses les veus, els informes i les declaracions que estan posant de manifest que el model de creixement i de desenvolupament actual de les Illes Balears comença a presentar signes i evidències del seu 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 de fa un temps, va assenyalar l'èxit conjuntural del model econòmic i turístic de les Illes Balears, però va posar de manifest l'absència d'una alternativa viable amb vista als propers anys.

A aquesta realitat se li ha d'afegir el fet que el grau de desenvolupament de l'estat i de la societat del benestar a les Illes Balears es caracteritza per un dèficit i per unes contradiccions sobre les quals cal analitzar i reflexionar d'una manera seriosa i rigorosa. Les dades i els fets que sobre aquesta realitat constatam resulten prou simptomàtics d'una situació perillosa i preocupant i que ens pot dur a una situació social conflictiva i amb tendència a la desvertebració, si no es prenen mesures que vagin més enllà de les conjuntures.

Efectivament, si hom analitza l'estat de les pensions i dels serveis i recursos per a la gent gran, els recursos sanitaris existents o la despesa sanitària per habitant, les dades sobre la qualitat en el

treball, la mitjana dels salaris, el nombre i les característiques dels contractes temporals, la incapacitat progressiva del sistema per absorbir tota la mà d'obra que es vol incorporar al mercat de treball, la disminució dels fixos-discontinus, la baixa qualificació professional dels treballadors o l'augment de les situacions d'exclusió social i la manca de recursos per donar resposta a les necessitats i a les demandes que l'allau immigratòria dels darrers anys està plantejant, etc., podem posar de manifest no solament els dèficits socials de les Illes Balears, sinó també la necessitat de desenvolupar unes polítiques estructurals de benestar social si es vol una societat cohesionada.

Si tots els experts plantegen que el futur i el present passen per una inversió real en capital humà, per 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 solament en el fet que el Govern central participi en la construcció de noves infraestructures educatives, sinó que passa per un canvi real del model de finançament de les Illes Balears –bàsic per seguir creixent de manera sostenible, per seguir essent solidaris, per desenvolupar polítiques de benestar social i per no perdre el tren del futur–, que possibiliti la construcció real d'un sistema educatiu públic, equitatiu i de qualitat.

Però també passa, i això resulta encara més difícil, per canviar les actituds socials i individuals de la ciutadania de les Illes Balears, dels empresaris, dels dirigents polítics i socials, de les famílies i dels estudiants sobre la necessitat de la formació i de l'educació, passa per no posar en marxa falsos debats que ens desvien dels autèntics problemes i preocupacions; passa, en definitiva, per posar els fonaments d'una nova etapa del model turístic i econòmic que se'ns està esgotant. Però canviar les actituds, els tarannàs, les escales de valors, les prioritats socials i individuals... no es pot fer mitjançant lleis o decrets. En aquest aspecte, els lideratges i les pràctiques institucionals, polítiques, empresarials, socials i turístiques o la renúncia al curt termini són fonamentals. Si no som capaços de canviar la tendència actual de les Illes Balears i fer una aposta real i decidida per la sostenibilitat econòmica, ambiental i social, tenim tots els números per morir d'èxit. Tanmateix, el canvi envers una qualitat total del nostre model econòmic turístic i territorial necessita, en qualsevol cas, una ciutadania educada, formada i preparada i una societat fortament cohesionada. Estam en el camí? Hi som a temps? O haurem de morir, abans, d'èxit?

Així doncs, l'educació, si vol ésser un instrument fonamental en la construcció de la societat del coneixement de les Illes Balears, no solament necessita reformes profundes, sinó també la incardinació d'aquestes amb les que es poden i s'han de dur a terme a l'àmbit econòmic, turístic, industrial, territorial o polític. Sense un esforç global, el coneixement i les Illes Balears tindran, de facto, gairebé una relació impossible.

2. APROXIMACIÓ A LA REALITAT EDUCATIVA ACTUAL DE LES ILLES BALEARS: ELEMENTS I INDICADORS PER A L'ANÀLISI I LA REFLEXIÓ

Però, de la constatació d'aquesta realitat social de la qual parlàvem anteriorment, el que en la meua opinió resulta més preocupant és l'anàlisi sobre l'estat de l'educació a les Illes Balears i les dificultats per resoldre els problemes estructurals del nostre sistema educatiu, amb tot el que aquest fet pot tenir per poder afrontar els reptes d'un futur que ja és aquí. Efectivament, l'anàlisi de l'estat

de l'educació mitjançant una sèrie d'indicadors resulta realment preocupant, malgrat els esforços dels darrers anys: baixa despesa pública en educació; taxa prou alta de fracàs escolar; dèficits de places escolars i increment de les ràtios; baix nombre d'estudiants d'educació postobligatòria en el batxillerat i la formació professional; baixa taxa d'estudiants universitaris; problemes reals per a l'acollida i l'escolarització dels fills dels immigrants; tendència a la dualització escola pública/escola privada i progressiva imatge de l'educació pública, per part de sectors de classe mitjana i de professionals, com un escola de pobres, d'immigrants i conflictiva; baixa inversió en recerca, desenvolupament i innovació, i escassa presència del sector privat en aquesta; poca consideració social en relació amb la formació; ineficient i ineficaç inversió realitzada en la formació ocupacional...

Tot i que, al llarg dels diversos articles i treballs del present *Anuari de l'Educació*, es fa una anàlisi sobre diversos aspectes del sistema educatiu de les Illes Balears, en aquesta introducció volem analitzar els aspectes més significatius que defineixen l'estat actual de l'educació a la nostra comunitat autònoma.² Així, d'entrada, podem caracteritzar els aspectes més assenyalats de l'educació balear:

- 1) Cal constatar que continua l'increment progressiu de la matrícula dels darrers anys; així, al curs 2010-2011 es registra un increment de la matrícula a tots els ensenyaments no universitaris de règim general obligatori i no obligatori (infantil, batxillerat i cicles formatius).
- 2) Aquest augment es relaciona directament amb les altes taxes de matriculació d'alumnat estranger. L'escolarització de l'alumnat estranger procedent de diferents països al conjunt de l'Estat, i especialment a les Illes Balears, és un fenomen que ha tingut i té importants i significatives conseqüències en el conjunt del sistema escolar, tant des d'una macroperspectiva com des d'una perspectiva de centre. Aquest fenomen té una evolució envers l'estabilització de la població escolar immigrant a les escoles de les Illes Balears.
- 3) En aquest mateix sentit, cal assenyalat que els percentatges d'escolarització d'alumnat estranger en els diferents nivells educatius són els següents: 11,4% a educació infantil; 16,7% a educació primària; 19,7% a educació secundària obligatòria; 11,3% a batxillerat; 17,9% a formació professional i 10,9% als ensenyaments de règim especial. Aquests percentatges són molt significatius pel que fa a la relació entre l'escola pública i l'escola concertada, ja que, mentre l'escola pública escolaritza el 81% d'aquest alumnat, l'escola concertada n'escolaritza un 19%. En aquest sentit, cal assenyalat que el percentatge d'alumnat estranger als centres públics de les Illes Balears ens situa, per comunitats autònomes, en el primer lloc de l'Estat.
- 4) En relació amb les universitats presents a les Illes Balears (UIB, UNED i UOC), aquestes han augmentat el nombre d'alumnes en un context d'intensa reforma per adaptar-se a l'espai europeu d'educació superior. Aquest increment s'ha d'explicar per la situació de dificultat d'accés al mercat de treball per als joves de les Illes Balears, fet que motiva la inversió en processos de formació de llarga durada. A més, s'observa una reducció de les transferències nominatives per estudiant, és a dir, una reducció real dels ingressos aportats per l'Administració. Aquests

² Vegeu, en aquest sentit, dos documents bàsics: a) IAQSE (2011): Indicadors del sistema educatiu de les Illes Balears. Palma: Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears; b) Ministeri d'Educació (2010): Sistema estatal de indicadors de educació. Edició 2010. Madrid. Ministeri d'Educació.

tres processos complementaris (reforma dels plans d'estudis i els ensenyaments, increment de l'alumnat i reducció pressupostària) poden posar en risc la millora de la qualitat dels nivells superiors de formació.

- 5) Les taxes d'escolarització a les diverses etapes educatives de les Illes Balears presenten les característiques següents: a) baixa escolarització en el primer cicle d'educació infantil; b) escolarització de gairebé el 90% en el segon cicle d'educació infantil; c) escolarització gairebé del 100% en educació primària i secundària; d) importants taxes d'escolarització en educació secundària postobligatòria, importants en el batxillerat i menys importants en cicles formatius de grau mitjà o grau superior.
- 6) Les Illes Balears són una de les comunitats autònomes d'Espanya en què la presència de l'escola privada concertada té un pes més important i significatiu. Així, cal constatar que, a l'educació infantil i a l'educació primària, la presència de la privada concertada, el curs 2009-10, és del 31,1% i del 33,9%, respectivament. A l'educació especial arriba al 66,5%; a l'ESO arriba al 35,6% i al batxillerat és del 21,4%, mentre que a la formació professional de grau mitjà és del 10,8% i a la de grau superior, del 4,1%. Per tant, és evident que les Illes Balears tenen en els nivells obligatoris una presència molt clara de l'ensenyança privada-concertada. Es tracta d'un fet que cal considerar a l'hora de definir la política educativa a dur a terme i la concepció que es té sobre l'escola concertada com a servei públic.
- 7) En aquest sentit, cal assenyalar que les Illes Balears estan, en relació amb la presència de l'escola pública, per sota de la mitjana estatal. Des d'aquesta perspectiva, hem d'assenyalar que durant la darrera dècada l'evolució d'aquesta variable presenta les característiques següents: a) a l'educació infantil s'ha incrementat la presència de l'escola pública; b) a l'educació primària també s'observa un increment del pes de l'escola pública; c) aquest increment també es dona a l'educació secundària; d) al batxillerat cal assenyalar que la presència de l'educació pública disminueix de manera important; e) a la formació professional, tant de grau mitjà com de grau superior, també es dona un increment de la presència de l'escola pública; f) finalment, a l'educació especial, malgrat el paper predominant de l'escola privada, cal assenyalar l'increment de la presència de l'escola pública. Per tant, és evident que, durant aquesta primera dècada del segle XXI, l'increment del pes de l'escola pública a les Illes Balears és una evidència clara i manifesta.
- 8) Una altra dada significativa no solament per analitzar la realitat educativa de les Balears, sinó també pel que fa a l'actitud de la societat illenca en relació amb la importància de l'educació és, sense cap dubte, l'anàlisi de l'esperança de vida escolar dels estudiants de les Illes Balears (entenen per esperança de vida escolar el nombre mitjà d'anys de permanència previsible en el sistema educatiu d'un estudiant de sis anys, inclosos els estudis universitaris). Així, en aquest sentit, cal assenyalar que, al curs 2009-2010, l'esperança de vida escolar a les Illes Balears és de tretze anys i es manté estable, amb petites oscil·lacions, durant tota la dècada del 2000 al 2010. Des d'aquesta perspectiva, cal constatar que les Illes Balears són la comunitat autònoma d'Espanya amb una esperança de vida escolar més baixa; en aquest aspecte cal destacar que la mitjana espanyola és de 14,6 anys i el País Basc és la comunitat que presenta l'esperança de vida més alta, amb 15,5 anys. Es tracta d'una dada que demostra de manera clara la realitat de l'educació balear i l'actitud de la societat illenca

en relació amb l'educació. Per tant, és evident que cal incrementar els anys que els estudiants de les Illes Balears romanen dins el sistema educatiu i fer un treball educatiu que impossibiliti tant el fracàs com l'abandonament escolar. La modernització de la societat illenca passa per la modernització del sistema educatiu, tant en quantitat com en qualitat.

- 9) Una altra dada interessant per comprendre la realitat educativa de les Illes Balears es refereix a les taxes netes d'escolarització en els nivells no obligatoris. Així, cal assenyalar que el curs 2009-2010 les taxes netes d'escolarització a l'educació infantil a les Balears presenten les característiques següents segons l'edat dels infants: a) menys d'un any: 5,4%; un any: 19%; dos anys: 27,5%; tres anys: 89,5%; quatre anys: 86,4%; cinc anys: 88,8%. En aquest sentit, cal assenyalar que, durant la primera dècada del segle XXI, es pot constatar una estabilitat en l'evolució del nombre mitjà d'anys a l'educació infantil: del 3,1 el 2000-2001 al 3,2 el 2009-2010, amb petites oscil·lacions que no són significatives. En tot cas, cal posar de manifest que, en percentatge d'escolarització i per edats entre les comunitats autònomes, es pot dir que les Illes Balears estan per sota de la mitjana estatal entre els zero i els dos anys; així, mentre que a l'Estat el percentatge és del 24,6%, a les Illes Balears és de l'11,8% i són el País Basc, la Comunitat de Madrid, Navarra i Catalunya les comunitats que tenen un percentatge d'escolarització més alt. Entre la població infantil de tres anys, les Illes Balears també estan per sota de la mitjana estatal, ja que a les Illes Balears el percentatge és del 85%, mentre que a l'Estat és del 98%. Entre la població infantil de quatre anys, el percentatge de les Illes, amb un 88,1%, també està per sota del 99,4% de la mitjana estatal. Finalment, en la població infantil de cinc anys, cal esmentar que les Illes Balears estan per sota de la mitjana estatal, amb un 93,4% i 99,4%, respectivament. Tot i que les Illes Balears presenten en els darrers anys una política educativa en educació infantil molt interessant en tots els aspectes (places d'escolarització i qualitat), cal posar de manifest, per entendre les xifres abans esmentades, que la demografia de les Illes Balears ha sofert un canvi molt important amb un increment de la població a tots els nivells; fins i tot, cal assenyalar que la immigració escolar que ha afectat l'educació obligatòria ha suposat un increment de la població escolaritzable, que ha afectat l'educació infantil, tant des de la perspectiva de l'escolarització com des de la perspectiva de les places a posar en marxa. La manca de recursos econòmics és, juntament amb l'increment de la població escolaritzable, una explicació al fet que la taxa d'escolarització de l'educació infantil, en els diversos anys, estigui per sota de la mitjana espanyola.
- 10) En aquest mateix aspecte de les taxes d'escolarització en els nivells no obligatoris, cal assenyalar les que fan referència a l'educació secundària postobligatòria (setze, disset i divuit anys); així, en aquest aspecte, les dades posen de manifest que les Illes Balears són la comunitat autònoma espanyola amb la taxa d'escolarització més baixa, durant el curs 2008-2009, amb un percentatge del 81,7% (setze anys), del 63,2% (disset anys) i del 41,4% (divuit anys), mentre que la mitjana espanyola és del 92,4% (setze anys), del 77,7% (disset anys) i del 63% (divuit anys). En aquest sentit, cal assenyalar que, durant la primera dècada del segle XXI, els percentatges d'escolarització es mantenen estables. Així doncs, resulta prou significativa la realitat d'aquestes xifres des de la perspectiva de la importància que té l'educació per a la població de les Illes Balears; aquest fet, en qualsevol cas, s'ha de posar en relació amb les taxes de fracàs escolar i d'abandonament escolar i amb les facilitats per poder accedir al mercat de treball. Un fet que la crisi econòmica actual alentarà de manera significativa.

- 11) Una altra dada que contribueix a conèixer la situació de l'educació a les Illes Balears des d'una perspectiva qualitativa és l'anàlisi del nombre mitjà d'alumnes per grup i ensenyament. En aquest sentit, les dades del nostre sistema educatiu resulten prou significatives en tota una sèrie d'aspectes en el curs 2009-2010: a) al primer cicle d'educació infantil, el nombre mitjà és de 12,9; mentre que al segon cicle és de 23,6; una xifra que podem considerar alta en una etapa com l'educació infantil; b) a l'educació primària, la ràtio és de 22,8 alumnes per professor; una xifra que podem considerar; d'entrada, adequada, al marge del tipus d'alumnat que es pugui tenir; c) a l'educació especial, la ràtio és de 3,5 alumnes per professor; tot i que es tracta d'una xifra baixa, cal tenir en compte que caldria analitzar el tipus de problemàtica a què es dona resposta per poder tenir una visió global i comprensiva de la qüestió analitzada; d) a l'ESO la ràtio d'alumnes per grup és de 24,3, si bé es tracta d'una dada no gaire alta, cal tenir en compte que a l'ESO és on es troba la problemàtica educativa més important del sistema educatiu; e) al batxillerat el nombre mitjà d'alumnes per grup és de 23,7; una dada que considerem adequada; f) a la formació professional, tant la de grau mitjà com la de grau superior, la ràtio és de 16,2 i de 12,7 respectivament; en aquest sentit, cal tenir en compte que, si bé es tracta d'una dada baixa, no podem deixar de tenir en compte que aquest tipus d'ensenyament necessita una ràtio baixa. En aquest context, cal assenyalar que a tots els nivells analitzats la ràtio del nombre mitjà d'alumnes per grup és superior als centres privats en relació amb els centres públics, amb diferències significatives: per exemple, a primària la diferència és d'uns quatre alumnes; a l'ESO la diferència és d'uns tres alumnes i al batxillerat, d'uns dos alumnes. Així mateix, cal assenyalar que les Illes Balears tenen un nombre mitjà d'alumnes per grup superior que a l'Estat al segon cicle d'educació infantil, a l'educació primària o a l'ESO. Per altra part, al batxillerat, a la formació de grau mitjà i a la de grau superior o a l'educació especial, el nombre mitjà és superior a l'àmbit estatal: en aquest sentit, cal tenir en compte que a les Illes Balears aquests nivells d'escolarització presenten unes taxes d'escolarització més baixes que la mitjana espanyola.
- 12) En aquesta perspectiva, el nombre mitjà d'alumnes per professor és, també, una altra dada que cal considerar tant des d'una perspectiva quantitativa com qualitativa. En aquest sentit, cal tenir en compte que és un indicador complementari del nombre d'alumnes per grup. Així, en aquest sentit, les dades presenten les característiques següents en el curs 2009-2010: a) Globalment, el nombre mitjà d'alumnes per professor és de 10,6; als centres d'educació infantil és de 9,6; als centres d'educació primària, de 12,4; als centres d'educació primària i ESO, de 13,1; als centres d'ESO, batxillerat i CF, de 7,6 i als centres d'educació primària, ESO, batxillerat i CF, de 15,1. Per tant, podem afirmar que es tracta de ràtios que podem considerar baixes, malgrat que caldria analitzar la distribució d'aquestes ràtios en funció dels centres i de les zones. b) Una dada que considerem significativa és que les ràtios professor/alumnes són més altes als centres privats que als centres públics; en aquest sentit cal posar de manifest que, globalment, el nombre mitjà d'alumnes per professor és de 9,6 als centres públics i de 13,2 als centres privats: una diferència significativa; i el mateix podem dir a l'educació infantil i a l'educació primària, a l'ESO, al batxillerat o a la formació professional de grau mitjà o superior les ràtios són més altes als centres privats. c) Una altra dada, també important, és la comparació d'aquesta dada a l'àmbit estatal i al de les Illes Balears: des d'una perspectiva global, cal assenyalar que el nombre mitjà d'alumnes és més alt al conjunt d'Espanya que a les Illes Balears, amb una diferència de 0,7 dècimes. Per tant, podem constatar una similitud en els diversos nivells educatius en

relació amb aquesta dada entre la mitjana espanyola i la mitjana illenca. d) Amb tot, durant els primers deu anys del segle XXI a les Illes Balears, cal parlar d'una disminució a tots els centres públics i privats de les Illes Balears. e) Finalment, cal esmentar que, si es comparen les diverses comunitats autònomes, les Illes Balears estan per sota de la mitjana estatal. Per tant, tot i que les dades són generals, s'ha de dir que les xifres analitzades posen de manifest que les Illes Balears presenten, en aquest aspecte, unes dades que podem considerar, d'entrada, positives, amb tots els matisos que cal fer en funció del tipus de centre, de les zones on s'ubiquen aquests centres, de la diversitat existent, etc.

- 13) Una de les qüestions que sempre es planteja quan es parla de l'educació i de les polítiques educatives és la qüestió pressupostària. Així, en aquesta perspectiva, hem de fer constar, segons dades de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears, que el percentatge del PIB dedicat a educació era l'any 2008 del 3,1%, mentre que l'any 2000 era del 2,5%. Per tant, hi ha hagut un increment progressiu dels diners dedicats a l'educació en relació amb el PIB general de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears. En aquest sentit, cal dir que la nostra és de les comunitats autònomes que menys percentatge del PIB dedica a l'educació; per exemple, només la comunitat autònoma de Madrid està per davall el PIB educatiu de les Illes Balears. Unes dades, doncs, per reflexionar. Dins aquest mateix context, s'ha d'assenyalar que el percentatge de la despesa pública dedicat a l'educació, una vegada liquidats els pressupostos de la CAIB, era l'any 2008 del 22,4%. Un percentatge important, però, de fet, insuficient, d'acord amb les necessitats i demandes de l'educació balear. Una altra dada a tenir en compte quan parlem de la despesa o de la inversió pública dedicada a l'educació és la que fa referència a la distribució d'aquesta despesa en l'educació no universitària i l'educació universitària: en aquest aspecte cal assenyalar que a les Illes Balears aquesta proporció és la següent l'any 2008: 88,5% a l'educació no universitària i 11% a l'educació universitària; les Illes Balears varen ser la comunitat autònoma espanyola que més dedicà a l'ensenyament no universitari i menys a l'universitari. Així mateix, cal dir que, d'acord amb les característiques educatives de les Illes Balears, la nostra comunitat és, després del País Basc i Navarra, la que dedica més diners a l'escola concertada, una despesa que arriba al 18,1% del total de la Conselleria d'Educació. Es tracta, doncs, d'una dada que explica la relació entre l'escola pública i l'escola concertada a les Illes Balears. Finalment, hem de manifestar que la despesa pública per alumne i per comunitat autònoma ens dona un resultat significatiu, en què la despesa per alumne de les Illes Balears l'any 2008 (5.721 €) estava per damunt la mitjana estatal (5.539 €), de manera que les Balears eren la vuitena comunitat autònoma espanyola en relació amb aquest indicador. En aquest mateix context, és evident que la despesa pública per alumne escolaritzat en centres públics a les Illes Balears està per damunt de la mitjana espanyola. Per tant, en relació amb la qüestió del pressupost educatiu, cal posar de manifest que les Illes Balears es troben en una situació important, malgrat els problemes de finançament que té l'educació de les Illes Balears.
- 14) Una altra dada important és la idoneïtat en l'edat de l'alumnat, és a dir, el percentatge d'alumnat que es troba matriculat en el curs o cursos teòrics corresponents a la seva edat. En aquest sentit, cal assenyalar que, durant el curs 2008-2009, els percentatges d'idoneïtat són els següents: 90,4% als vuit anys i 53,2% als quinze anys, i la taxa d'idoneïtat és més alta entre l'alumnat de sexe femení que el de sexe masculí. Finalment, s'ha de posar de manifest que la taxa d'idoneïtat

a les Illes Balears és, durant el curs 2008-2009, més baixa que la que es dona a l'Estat espanyol, amb unes diferències que conviden a la reflexió.

- 15) Si la qüestió de la idoneïtat ens dona una mirada significativa sobre la realitat qualitativa escolar del rendiment educatiu dels estudiants, el percentatge de repetidors ens dona una visió també important d'aquesta problemàtica educativa. Així, les dades sobre aquest aspecte presenten les característiques següents: a) el percentatge de repetidors és del 6,6% al segon curs de l'educació primària; del 6,4% al quart curs i del 6,9% al sisè curs; mentre que a l'ESO els percentatges són del 16%, del 12,4%, del 13,4% i de l'11,6% al primer, segon, tercer i quart curs, respectivament. b) El percentatge de repetidors és més important tant a l'educació primària com a l'educació secundària. c) L'alumnat de sexe masculí presenta un percentatge de repetició més alt que el de sexe femení a tots els nivells educatius. d) Finalment, cal assenyalar que les Illes Balears presenten, de manera global, un percentatge de repetidors més alt que el que es dona a Espanya.
- 16) El percentatge d'abandonament escolar és, també, una dada significativa per comprendre la realitat educativa de les Illes Balears. Així, en aquest mateix aspecte, cal assenyalar les característiques següents: a) el percentatge global d'abandonament, durant el curs 2009, és del 40,8%, una dada que podem qualificar de molt alta. b) El percentatge d'abandonament escolar és més alt entre els homes que entre les dones. c) El percentatge d'abandonament escolar, durant la dècada dels anys 2000, ha sofert una petita disminució. d) Finalment, cal assenyalar que les Illes Balears, durant l'any 2009, presenten el percentatge més alt d'abandonament escolar en relació amb el conjunt de les comunitats autònomes espanyoles. Aquesta dada ens ajuda a entendre els problemes del sistema educatiu de les Illes Balears.
- 17) En relació amb la repetició de cursos escolars, cal assenyalar que l'OCDE, a partir del darrer informe PISA, considera car i inútil repetir curs. Per aquest organisme, cal revisar aquest sistema i la transferència dels alumnes amb dificultats a escoles especials. A més, els experts mateixos de l'OCDE consideren que la repetició de curs incrementa les desigualtats socials. Això significa que cal fer una reflexió sobre aquesta qüestió i posar en marxa alternatives clares a aquest sistema i això passa per una educació individualitzada i una autonomia més gran dels centres educatius.
- 18) Però si aquestes dades ja són preocupants des d'una perspectiva de l'aprofitament educatiu que fan els estudiants de les Illes Balears, el rendiment educatiu és, també, un factor important per conèixer la realitat educativa d'aquesta comunitat. Així, segons l'avaluació de segon d'ESO feta a tot Espanya a les diverses comunitats autònomes, els resultats han posat de manifest que els estudiants d'ESO de les Illes Balears estan en els darrers llocs de l'Estat en les quatre àrees avaluades en relació amb les competències bàsiques: comunicació lingüística, matemàtiques i ciències. Amb tot, cal assenyalar una sèrie de reflexions: a) en primer lloc, cal posar de manifest la mediocritat dels resultats obtinguts; 2) en segon lloc, cal tenir en compte que la comparació dels resultats de les àrees analitzades posa de manifest que, si bé hi ha diferències entre comunitats autònomes, aquestes no poden considerar-se excessivament significatives. En aquest aspecte, des del Ministeri d'Educació s'ha insistit tant en la preocupació

pels resultats obtinguts com en l'homogeneïtat dels resultats entre comunitats autònomes. És a dir, hi ha diferències entre comunitats, però no són excessives. Les dades són en aquest aspecte les següents: a) Competència lingüística: Navarra, que és la que té la puntuació més alta, té 531 punts, mentre que les Illes Balears en tenen 497; en aquest aspecte, cal tenir en compte que darrere de les Balears podem trobar la Comunitat Valenciana, les Illes Canàries, Galícia, Extremadura, Andalusia, Ceuta i Melilla. b) Competència en matemàtiques: Navarra també és la que té la puntuació més alta, amb 546 punts, mentre que les Balears presenten una puntuació de 494 punts, i darrere hi ha comunitats com la Comunitat Valenciana, Catalunya, Extremadura, Andalusia, Extremadura, Ceuta i Melilla. c) Competència en ciències: Navarra segueix essent la comunitat amb la puntuació més alta, amb 534 punts, mentre que les Balears arriben als 503 punts, i per darrere s'hi troben Extremadura, la Comunitat Valenciana, Andalusia, les Illes Canàries, Melilla i Ceuta. d) Competència en socials: Madrid és la comunitat amb la puntuació més alta, amb 529 punts, mentre que les Balears en tenen 491, i per darrere hi ha les Illes Canàries, Andalusia, Extremadura, Melilla i Ceuta.

- 19) D'aquestes dades podem concloure la necessitat de fer una anàlisi de les causes que ens situen en aquesta posició. En aquest aspecte, cal tenir en compte que seria absurd pensar en una única causa per explicar aquest rendiment. Des d'aquesta perspectiva, cal pensar en diferents factors que expliquen els problemes de rendiment escolar: a) En primer lloc, cal pensar en causes estructurals i històriques, tal com ha plantejat el Dr. Jorge Calero, en relació amb el retard de les Balears en sortir de l'analfabetisme i entrar dins la modernització educativa; un fet que ens ajuda a entendre els problemes històrics que han tingut les Illes en educació, tant des d'una perspectiva objectiva com subjectiva. Cal relacionar aquest retard amb el retard en el procés de modernització econòmica i industrial. En tot cas, és una realitat que ens fa coincidir amb comunitats com Andalusia, les Illes Canàries, Extremadura o Múrcia. 2) En segon lloc, hem de fer referència al model econòmic que a partir dels anys seixanta triomfa a les Illes Balears; un model econòmic basat en el turisme i la construcció, que no necessita una mà d'obra qualificada. En aquest sentit, és evident que aquest model no ha fet una aposta per l'educació, per la formació o per la investigació i això ha tingut i té importants conseqüències des de la perspectiva de les expectatives empresarials, socials, econòmiques, familiars i personals per a l'educació. En aquest context, cal posar de manifest que les coincidències en diverses regions de l'arc mediterrani són evidents, com a la Comunitat Valenciana, Catalunya o Múrcia. A més, aquest model econòmic ha implicat el foment de la immigració que a les Illes Balears ha tingut tres moments o aspectes: a) la immigració des de la península; b) la immigració des de països com Alemanya o Anglaterra; i c) la immigració des d'Amèrica del Sud, el nord d'Àfrica o els països de l'est europeu. I això també té importants conseqüències des de la perspectiva educativa, tant en la construcció de centres i la necessitat de personal docent, com des de la perspectiva qualitativa del tractament de la diversitat o del rendiment escolar. En aquest darrer aspecte, cal assenyalar que, segons les dades de la avaluació de l'ESO comentades, els resultats de rendiment entre els nascuts a Espanya i els nascuts fora d'Espanya oscil·la entre els trenta i els quaranta punts. Les Illes Balears són la comunitat autònoma d'Espanya amb la taxa més alta d'estudiants estrangers; és necessari tenir en compte aquest factor. d) El sistema educatiu balear, des dels anys noranta –de manera important– s'ha caracteritzat per la insuficiència de recursos o d'infraestructures i per la inestabilitat escolar des de la perspectiva dels centres

educatius, del personal docent o de les aules. I ja se sap que un sistema educatiu necessita continuïtat, recursos i coherència. e) Les Illes Balears, tal com s'ha dit anteriorment, tenen una important taxa de repetidors i les dades de la avaluació diagnòstica de l'ESO han posat de manifest que els alumnes que han repetit un curs estan, de mitjana, un nivell per davall de la resta dels de segon d'ESO. Això implica replantejar, tal com s'ha dit, la qüestió de les repeticions. f) Un factor per entendre els resultats educatiu és, sense cap dubte, el que fa referència a les expectatives escolars que tenen tant els estudiants o els professors com les famílies. Es tracta d'un tema important, ja que el que pensen o el que fan les famílies és, en aquest aspecte, important per al rendiment. I sobre aquest aspecte cal incidir a l'hora de plantejar les solucions. g) Els estudis realitzats sobre el rendiment educatiu han posat de manifest les diferències entre centres en funció de la seva titularitat, composició, mida, ubicació o l'existència d'un projecte educatiu coherent o d'un equip directiu i docent estable: en aquest aspecte és evident que el rendiment educatiu s'ha de concretar en funció dels centres, que és, per altra part, l'única base per poder resoldre els diversos problemes existents, amb la implicació de tota la comunitat educativa i amb els canvis que la millora del rendiment educatiu necessita. Per tant, l'aposta per l'autonomia dels centres, la professionalització del sistema educatiu o l'avaluació educativa són condicions necessàries, malgrat que siguin insuficients, per millorar aquest rendiment educatiu. h) Cal millorar la formació inicial i la formació permanent del professorat en els aspectes que siguin clau per a la millora del rendiment educatiu; en aquest sentit, cal prioritzar les àrees que necessiten una millora docent de formació o de metodologia: ens referim a la qüestió de les llengües, sobretot de les llengües estrangeres, a la qüestió tecnològica o a la qüestió directiva. i) Cal responsabilitzar, també, els alumnes i les seves famílies sobre el seu paper en la millora del rendiment educatiu; aquesta em sembla una qüestió sobre la qual cal treballar, tant des de l'Administració com des de les AMIPA, els centres o la societat mateixa, de manera constant. j) Aquest tema també necessita una reflexió i una actuació clares sobre la qüestió de la diversitat a les aules; en aquest aspecte, a més de dur a terme una distribució diferent de la diversitat educativa, cal fer referència a la formació del professorat, a la millora de les ràtios, a l'existència de metodologies contrastades, etc. k) Finalment, es necessita un esforç del conjunt de la comunitat educativa per ésser més eficaç o més eficient en la gestió dels recursos, però, sobretot, es necessita una implicació de tota la societat i de tota l'Administració en la millora de l'educació, com a prioritat social.

- 20) Finalment, cal fer una reflexió sobre la qüestió de l'excel·lència educativa; en aquest sentit —a més de rebutjar la utilització simple, interessada i superficial d'aquest concepte— cal posar de manifest que les polítiques de suport a l'excel·lència educativa s'han de dur a terme tenint en compte els principis de normalitat, d'equitat educativa i d'integració escolar. Premiar o fomentar l'èxit educatiu, l'excel·lència educativa, és una bona manera de premiar l'esforç o el rendiment educatiu, però això no pot suposar la creació de centres públics d'elitisme educatiu o la separació d'alumnes en funció del rendiment educatiu. L'educació, entre altres funcions, ha de tenir com a objectiu la cohesió o la vertebració social, amb l'existència d'una ciutadania educada i que està en condicions de participar en les decisions socials, polítiques, econòmiques, culturals o educatives, des de la formació o la responsabilitat. El futur de la societat passa per societats equitativament formades amb un nivell educatiu que, malgrat tot, no ha deixat de créixer. Les Illes Balears necessiten donar suport a l'excel·lència educativa però des de l'equitat,

des de la coherència o des de la normalitat; en qualsevol cas, necessitam un sistema educatiu de qualitat, però equitatiu: és l'opció més bona per tenir una societat preparada per afrontar amb responsabilitat, rigor, participació i transparència el seu futur.

3. UNIVERSITAT, BOLONYA I EXCEL·LÈNCIA UNIVERSITÀRIA. UNA REFLEXIÓ SOBRE LA UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

No hi ha cap dubte que la universitat espanyola, en general, i la UIB, de manera específica, es troben en una cruïlla important per al seu futur. Efectivament, després d'anys de creixement tant en nombre d'universitats com en universitaris, és el moment de fer una passa endavant, de fer les actuacions necessàries perquè la qualitat i l'excel·lència siguin els objectius universitaris a assolir, a partir de la reflexió, del debat, de la participació i de la voluntat política. Efectivament, la universitat espanyola necessita una important reconversió i reestructuració que ens posi, a l'àmbit internacional, en el lloc adequat. Així, si hom analitza els diversos rànquings internacionals sobre les universitats, podem assenyalar que no tenim universitats excel·lents, que tenim dues universitats entre les dues-centes universitats més bones del món. I la pregunta –al marge del necessari debat no solament sobre els criteris per realitzar els rànquings universitaris, sinó sobre les característiques que fan que les universitats més bones del món actual siguin nord-americanes i amb una important emergència d'universitats asiàtiques– és: per què les universitats espanyoles no figuren en les primeres posicions dels rànquings: manca de finançament adequat? Model de governança ineficaç i ineficient? Escassa relació amb el món de l'empresa? Estructura de professorat excessivament rígida i poc flexible? Manca de suport polític i financer? Poca visibilitat i suport social? Inexistència d'especialització? Excessiva massificació universitària? Poc desenvolupament de polítiques d'investigació i d'innovació? Actitud i conductes massa poc competitives i competidores a l'àmbit extern? Poca internacionalització universitària? Escassa mobilitat del professorat? Etc.

Efectivament, són moltes les raons que poden explicar la manca de presència d'universitats espanyoles en els primers llocs dels diversos rànquings internacionals; tanmateix, aquesta manca de presència no significa que les universitats espanyoles no hagin tingut, durant aquests anys, una millora contínua en la docència, en la investigació, en la transferència de coneixement, en l'impuls a la innovació, en la visibilitat social, en la seva internacionalització, en la millora de la seva eficàcia i eficiència, en la consecució d'una flexibilitat organitzativa més gran, en la captació de professorat de qualitat, en la millora del seu finançament i del seu autofinançament, etc. I tot això, tenint en compte que la modernització de la universitat espanyola s'ha duit a terme en un temps relativament important i ràpid i amb un nivell d'universalització de l'escolarització universitària impressionant, malgrat la manca de recursos.

Així doncs, és evident que la universitat espanyola necessita fer un esforç important; un esforç que no pot dur a terme sense el suport de les administracions públiques i de la societat espanyola en el seu conjunt, però, sobretot, necessita un esforç propi, un esforç de reestructuració i de responsabilització de les seves pròpies decisions. En aquest sentit, és evident que cal un treball de diferenciació i de singularització universitàries, cal un treball de col·laboració entre les diverses universitats, d'entrada, d'una mateixa comunitat autònoma per fer possible una optimització de

recursos, un acord per reduir titulacions i fer campus especialitzats; cal un treball de transparència més gran en relació amb els seus resultats, el grau d'inserció professional dels seus titulats, el grau d'autofinançament, etc. Cal fer un esforç d'atractament mutu entre la universitat i el món de l'empresa, però mantenint cada un la seva independència per raons de rigor i d'ètica; l'actual crisi econòmica global ha posat de manifest que l'excessiva comunió entre les universitats i el món de les empreses no és bona; és un fet que no és convenient, no és rigorós i no és seriós. L'època del creixement quantitatiu, de la relació d'universitats o de la posada en marxa de titulacions s'ha acabat. S'ha acabat la presa de decisions dels governs autonòmics i de les universitats sense la realització d'estudis de viabilitat i de sostenibilitat futura. Cal una època nova en la qual la qualitat, l'excel·lència, la transferència de coneixements, la responsabilització, la rendició de comptes, etc. siguin els elements definidors de les universitats i de les polítiques universitàries.

En qualsevol cas, necessitam una nova cultura universitària: nou model de «governança» universitària; flexibilitat a tots els nivells; pocs objectius, missions i funcions, però clars i avaluable; enfocament cap a la qualitat i l'excel·lència universitàries; visibilitat davant la societat; confiança de la ciutadania, del món empresarial i del món cultural; rapidesa en la presa de decisions des de la perspectiva de l'eficàcia i de l'eficiència; transparència en la gestió i en els resultats i un nou model de finançament en què l'autofinançament, l'eficiència, els resultats i la responsabilitat seran fonamentals.

Segurament, els resultats dels rànquings universitaris són preocupants per a les universitats espanyoles; però, al marge de la necessitat de reflexionar no solament sobre els indicadors utilitzats i sobre els resultats obtinguts, en què es posen de manifest els punts febles i els punts forts de les universitats, convendria tenir una radiografia universitària d'aquesta realitat per centres, departaments i unitats de recerca. Convendria posar en marxa, d'acord amb els punts febles, actuacions que possibilitassin la millora de les universitats espanyoles, no per una qüestió de rànquings, sinó, i fonamentalment, per una qüestió de servei a la societat, de millora de la qualitat en els seus productes docents, investigadors i de transferència de coneixement, en la seva gestió i en les seves inversions i despeses.

En aquest context, el procés de convergència universitària europea, el pla Bolonya, amb vista a la consecució d'un espai europeu d'ensenyament superior i de recerca, és un bon element per fer una reflexió. Així, en aquest sentit, cal plantejar-se si Bolonya és un factor de canvi o un factor de retard en el procés de construir una universitat europea de qualitat, homologable a nivell intern, competitiva a nivell intern i extern, i reconeguda a l'àmbit universitari per part de la societat dins aquest món global.

En aquesta perspectiva, cal fer-se una pregunta: contribueix el pla Bolonya a la millora de les universitats espanyoles? És l'aplicació que s'està fent la més adequada per aconseguir uns resultats docents, científics i socials més bons? És Bolonya, en definitiva, més un entrebanc que una solució? Les respostes a aquestes i d'altres preguntes no són fàcils, ja que ens trobam, per una part, davant una pluralitat d'opinions contradictòries i, per altra part, ens falta temps per poder fer una anàlisi seriosa i rigorosa. En educació, els resultats cal que s'avaluïn a mitjà i a llarg termini.

Tanmateix, i en la meva opinió, les reflexions sobre la posada en marxa de l'espai europeu d'ensenyament superior són les següents:

- 1) En primer lloc, és evident que la construcció d'una Europa universitària és una bona idea econòmica, política, educativa, tecnològica, social, cultural i de ciutadania. No podem oblidar, en aquest sentit, que la Unió Europea no té cap competència educativa; són els estats els que s'han quedat aquesta competència. Per tant, és evident que aquest pacte universitari és una conseqüència d'una voluntat política per part de tots i això cal que sigui valorat de manera positiva. En aquest aspecte, no podem deixar de considerar que aquest pacte de política universitària va més enllà dels països de la Unió Europea. Així doncs, la primera passa està feta; cal veure com es desenvoluparà aquest procés i quins en seran els resultats.
- 2) El procés d'implantació a Espanya del pla Bolonya ha estat molt lent, contradictori i no ha tingut un lideratge clar. Efectivament, varen haver de passar gairebé deu anys perquè l'aplicació de Bolonya fos una realitat al nostre país. Una realitat, a més, amb decisions problemàtiques i discutibles, com, per exemple, l'aposta per un model de 4 + 1, els graus i els màsters, ja que la majoria de països europeus han apostat per un model de 3 + 2. Tanmateix, la implantació definitiva fou lenta però, també, massa ràpida; és a dir, les decisions finals varen implicar que l'aplicació real s'hagués de dur a terme en pocs cursos.
- 3) La implantació de Bolonya a Espanya s'està duent a terme, a més, en uns moments d'una forta crisi econòmica, amb retalls dels diners dedicats a la Universitat. I tot això passa quan cal dur a terme inversions per fer possible que l'esperit de Bolonya, amb grups petits o mitjans, amb l'aplicació de les tecnologies educatives actuals, amb la realització de tutories, sigui una realitat pedagògica. Per tant, no solament no s'està fent a cost zero, sinó que podem afirmar que amb menys diners. Es tracta, doncs, d'una situació contradictòria quan es parla de qualitat, d'excel·lència, d'homologació amb els països més desenvolupats pel que fa a les universitats. És una situació, en qualsevol cas, que va en la direcció contrària a la que seria necessària per fer possible que les nostres universitats puguin competir amb les universitats més bones del món. Això implicarà, a més, l'aplicació de numerus clausus per fer possible una ensenyança de qualitat i, per tant, la disminució de l'alumnat universitari, i la seva desviació envers la formació professional, una desviació totalment necessària des d'una perspectiva europea, econòmica, educativa i laboral.
- 4) L'aplicació de Bolonya, a més, s'està fent a Espanya amb una excessiva burocratització tant a l'hora de dissenyar els plans d'estudis com a l'hora d'aplicar-los. Necessitam, en aquest sentit, una simplificació dels processos burocràtics, una flexibilització pedagògica que possibiliti que l'esperit universitari no sigui devorat per la burocràcia, pel formalisme pedagògic o per la uniformitat excessiva dels ensenyaments. La Universitat necessita llibertat per créixer, desenvolupar-se i fer un bon producte educatiu. La burocràcia, la rigidesa, la manca de flexibilitat, el formalisme pedagògic i els plantejaments educatius dogmàtics van en contra de la filosofia no solament de Bolonya, sinó també de la Universitat. I, en aquest aspecte, el Ministeri d'Educació, l'ANECA i les agències autonòmiques, les comunitats autònomes i les universitats podem fer un treball important.
- 5) Tal com s'ha dit, l'aplicació de Bolonya s'ha de fer amb una perspectiva de temps i amb tots els indicadors: mobilitat, internacionalització, resultats educatius, satisfacció en els estudiants i professorat, incardinació amb la societat, inserció de titulats universitaris, millora del rendiment

educatiu, millora de l'impacte universitari, etc. Per tant, cal tenir una visió de llarg termini en aquest aspecte.

- 6) En qualsevol cas, és evident que les reformes universitàries a Espanya serien igualment necessàries, malgrat que no existís Bolonya. Però, a més, cal dur a terme més reformes de caràcter estructural, tal com he posat de manifest anteriorment, per fer possible que la universitat espanyola aconseguís la qualitat, l'excel·lència i l'homologació global necessària: finançament, governança, personal docent i investigador, relació amb la societat, paper del Consell Social, etc.

En qualsevol cas, el camí envers l'excel·lència, la qualitat, la competitivitat, l'eficàcia, l'eficiència, la transparència, la responsabilització i la societat no és fàcil; està ple de dificultats i d'entrebancs. En aquest sentit, és interessant tenir en compte les reflexions que va realitzar, a la lliçó inaugural de la Universitat Jaume I de Castelló, el professor Francisco Michavila, catedràtic d'universitat de la Universitat Politècnica de Madrid i director de la Càtedra UNESCO de Política i Gestió Universitària; una lliçó inaugural titulada «Para ser una universidad de excelencia no basta con desearlo». Així, una de les idees bàsiques de la reflexió del professor Michavila és que poques vegades com ara s'ha parlat tant de la universitat, i és necessari construir aquesta nova universitat a partir de la que tenim, no es pot partir de zero, sinó tot el contrari. Un exemple d'aquesta reflexió és una cita del seu discurs:

«Dicho con palabras sencillas, se trata de hacer mejor lo que ya se hace bien y, a la vez, hacer bien otras cosas nuevas. En 1861, William Rogers, fundador del MIT, establecía un criterio básico para la institución naciente: que fuese “un lugar hecho para jóvenes que desearan aplicar los frutos de los descubrimientos científicos a la satisfacción de los deseos humanos”. Los cuatro principios que Rogers establecía hace ciento cincuenta años para la nueva universidad que fundaba en Massachusetts eran: el valor educativo de la aplicación de los conocimientos, la responsabilidad social, el aprendizaje activo y la combinación de la educación profesional con la educación liberal. Lo nuevo sobre lo antiguo, allí también. En los últimos cursos, la *Task Force on Student Life and Learning* ha incorporado nuevos principios que sumar a los anteriores, para el futuro del prestigioso Instituto de Massachusetts: la visión integrada de los valores académicos, de la investigación y de la interacción con la sociedad; la diversidad; y la intensidad, la curiosidad y el entusiasmo como características esenciales de la formación».

En tot cas, cal rebutjar, a l'hora d'analitzar les reformes que es duen a terme, els punts de vista derrotistes, els plantejaments apocalíptics, la falsa idea que «qualsevol temps passat fou millor», la confusió entre els problemes reals d'aplicació i la idea de la convergència europea; sóc dels que creuen que mai la universitat espanyola havia estat en aquesta posició, mai havia aconseguit tants d'objectius, a l'àmbit de docència, d'internacionalització, de producció científica, d'impuls cultural, social o econòmic. Però no ens podem conformar, cal fer més esforços, cal treballar amb més intensitat, cal seguir el camí traçat. I no solament perquè és necessari dur a terme tots els objectius plantejats, sinó perquè val la pena en tots els sentits. Així, i tal com segueix reflexionat el professor Michavila a l'esmentat discurs:

«¿Cómo puede sintetizarse el cambio deseado? Es difícil hacerlo con una sola frase o con una sola idea. La complejidad de lo hasta aquí descrito no permite su simplificación. Acaso, y corriendo el riesgo de caer en ella, podría, a modo de final de mi intervención, mencionar tres factores fundamentales en la implantación de un modelo educativo que facilite el avance de la universidad hacia la excelencia. Éstos son: que exista un colectivo humano, capacitado y motivado, que disponga de suficientes recursos, gestionados eficientemente; que las condiciones en que desarrollen su carrera los profesores los animen a competir internacionalmente, y encauzar sus aspiraciones profesionales; y que los estudiantes asuman, de día en día, responsabilidades crecientes y sean más activos en asuntos relacionados con su formación. La visión del futuro no es única. Por el contrario, es plural. La cuestión esencial es de qué modo pueden sumarse las contribuciones de cada uno, por discrepantes que sean las visiones que tengan. Volviendo a Flaubert, con el que comenzaba mi disertación, hay en *L'education sentimentale*, al final, un diálogo entre Frédéric y su amigo Deslauriers que puede ser adecuado recordarlo aquí. Frédéric atribuía sus males a su conducta alejada de la línea recta, mientras que el otro se lamentaba de su exceso de rectitud. “Yo tenía demasiado de lógico y tú de sentimental”. En la complementariedad de los intereses y las motivaciones, y en el sentido integrador que debe tener el proyecto educativo común, se encuentran poderosas razones para que quien quiera contribuir a la causa colectiva, con su trabajo y su dedicación, tenga cabida. El resto será el azar, las circunstancias y la época en la que nos toca vivir, como decía Gustave Flaubert».

Per tant, si el desig no basta, és evident que sense aquest desig no és possible; és un punt de partida fonamental, però que, tal com s'ha vist, necessita tota una sèrie d'actuacions, accions o polítiques que cal aplicar amb fermesa.

Quina és la realitat de la Universitat de les Illes Balears? Efectivament, no hi ha cap dubte que la construcció d'una societat del coneixement implica una universitat forta, potent, amb lideratge social, amb capacitat de penetració social i econòmica, amb possibilitat de dur a terme l'hegemonia de la política científica, tecnològica i de transferència del coneixement. Per altra part, diversos informes i dades estadístiques, en relació amb les Illes Balears,³ ens donen una sèrie de reflexions que cal definir com a preocupants:

- 1) Les Illes Balears són una de les comunitats autònomes amb una densitat d'estudiants universitaris més baixa.
- 2) Mentre que podem assenyalar l'existència d'un universitari cada 22,7 madrilenys, a les Illes Balears en trobam un entre cada 68,7 persones.
- 3) Les Illes Balears són una de les comunitats amb més poca atracció d'estudiants universitaris.
- 4) Tot i que les Illes Balears són de les comunitats autònomes amb una taxa més baixa d'estudiants universitaris, les darreres dades posen de manifest que el nombre de matriculats universitaris a tot Espanya, menys a les Illes Balears, ha disminuït. Una dada que té una doble lectura:

³ Vegeu els diversos informes de la Fundación CYD sobre les universitats espanyoles des de l'any 2005 fins al 2010: <www.fundacioncyd.org/>.

per una part, que es parteix d'una taxa baixa d'estudiants universitaris i, per altra part, que la crisi econòmica i la pèrdua de dinamisme del mercat balear han possibilitat aquest increment. Un increment, tanmateix, que presenta un problema important: la manca dels recursos econòmics i humans adequats per part de la UIB per fer front a aquest augment d'estudiants universitaris; una situació que està obligant a posar *numerus clausus* a la majoria de les noves titulacions de grau.

- 5) En aquesta mateixa perspectiva de l'increment del nombre d'alumnes, cal assenyalar que la presència relativa de les dones entre els matriculats va tenir lloc a les Balears o a Galícia. A més, una altra dada interessant és que les Illes Balears són, juntament amb les Illes Canàries, Madrid i Catalunya, de les comunitats que tenen un percentatge més alt d'estudiants estrangers matriculats.
- 6) Les Illes Balears són una de les comunitats autònomes espanyoles amb menys contribució a l'ocupació. De tota manera, les dades dels darrers anys apunten a una direcció positiva; així, durant el període comprès entre 2007 i 2010, una etapa de crisi econòmica profunda des de la perspectiva del creixement i del mercat de treball, per comunitats autònomes, i malgrat la tendència general, s'observa a les Illes Balears en l'activitat laboral tant en la taxa d'activitat global com per aquells que han acabat els seus estudis superiors. No podem deixar de tenir en compte que, des que la UIB es va posar en marxa, han sortit de les aules universitàries més de quaranta mil estudiants. En aquest context, la pregunta que ens podem formular és com serien la societat o l'economia balears sense aquesta entrada de titulats superiors dins les empreses, institucions públiques o entitats privades.
- 7) Una perspectiva necessària en l'anàlisi del sistema universitari de les Illes Balears és, sense cap dubte, el seu impacte econòmic. Així, es constata que el sistema universitari de les Illes Balears té poc impacte sobre l'economia balear. De fet, la Universitat a les Illes 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%.
- 8) A tot això se li han d'afegir dues dades importants: per una part, la poca ocupació d'estudiants universitaris per habitant i, per altra part, la poca aportació del sector privat a la UIB des de la perspectiva del recursos econòmics.
- 9) Segons dades de l'any 2008, per comunitats autònomes, la distribució dels ingressos liquidats demostra l'existència de diferències evidents; així, les Illes Balears varen ser la comunitat que va presentar la participació més baixa de transferències corrents, el 48%, mentre que Castella - la Manxa fou la que va tenir la participació més alta, amb un 80,5%.
- 10) Segons dades també de l'any 2008, el finançament net de les universitats públiques fou l'equivalent al 0,9 del PIB; amb tot, cal posar de manifest les diferències entre comunitats autònomes: així, Andalusia, la Comunitat Valenciana i Galícia són les comunitats autònomes amb un grau més alt de suficiència financera, mentre que les Illes Balears, Navarra i la Rioja són les comunitats que tenen una proporció més baixa d'ingressos nets en relació amb el PIB.

- 11) Una altra dada financera de l'any 2008 és la que fa referència al finançament per alumne. Així, les comunitats amb més esforç foren Cantàbria, Castella - la Manxa i Andalusia, mentre que les de menys esforç foren la Rioja, les Illes Balears i Madrid.
- 12) Dins aquest mateix context financer, cal posar de manifest que, segons dades del mateix 2008, les transferències corrents per estudiant matriculat foren més altes a Navarra, el País Basc i Cantàbria, mentre que les universitats d'Extremadura, la Rioja i les Illes Balears foren les que varen tenir menys recursos per part de les seves respectives administracions. Aquesta dada implica que, si correlacionam el PIB regional i les transferències corrents per alumne, les Illes Balears se situen per sota el nivell de renda per habitant.
- 13) Unes dades acadèmiques interessants i significatives fan referència a la qüestió del debat entre universitats generalistes o especialitzades, que en el cas de les Illes Balears és necessari analitzar. Així, hom pot afirmar que la UIB és, d'entrada, una universitat generalista, com no podria ésser d'una altra manera, però si hom analitza els estudis implantats –i al marge que no existeixen titulacions com medicina o estudis adscrits a centres privats– cal afirmar que es tenen els estudis que la societat balear demana: estudis de turisme, d'administració d'empreses o d'economia; estudis de dret o de relacions laborals; estudis d'infermeria, fisioteràpia o psicologia; estudis d'enginyeria informàtica, de telemàtica, d'enginyeria industrial, de la construcció o agroalimentària; estudis de mestre, de pedagogia o d'educació social; estudis de biologia, de química, de bioquímica o de física; o estudis d'humanitats. Podem discutir si alguns estudis són adequats per a l'economia de les Illes Balears, però tant des del vessant econòmic com del benestar social, de la salut, de l'educació, de la cultura, de les humanitats o de les noves tecnologies, podem afirmar que hi ha una relació amb el mercat de treball. Però la universitat també té una funció de ciutadania i una funció cultural que no podem deixar de tenir en compte. Per exemple, en la qüestió de les llengües: cal assenyalar que a la UIB hi ha les titulacions de català, de castellà o d'anglès. Per tant, aquí hi ha un fals debat que, de vegades, no contribueix a generar confiança a la societat de les Illes Balears en relació amb la seva Universitat. Un altre debat fa referència a la necessitat d'una especialització en temes d'investigació en funció del que marca el pla balear d'investigació.
- 14) Tanmateix, i en relació amb aquesta qüestió, cal fer referència a un altre tema interessant que té, també, relació amb el mercat de treball. Ens referim al fet que la UIB és una universitat que ha tingut històricament una especialització en els estudis de cicle curt (diplomatures, enginyeries tècniques o arquitectura tècnica). Aquesta especialització en titulacions de cicle curt implica un esforç per adaptar aquests estudis a l'espai europeu a causa de la seva transformació en estudis de quatre anys. A més, no podem oblidar la funció que desenvolupen les seus de Menorca o d'Eivissa des de la perspectiva de la seva relació amb les necessitats i demandes de la societat balear.
- 15) La Universitat de les Illes Balears fou una de les primeres universitats espanyoles a adaptar els seus estudis a l'espai europeu d'ensenyament superior. I això era important tant des de la perspectiva funcional com des de la perspectiva de la imatge.

- 16) Un altre tema important, des d'una perspectiva acadèmica i de la qualitat, és, sense cap dubte, el que fa referència a la qüestió del professorat. Així, cal tenir en compte que la UIB és la que té més professorat a temps parcial i la que té més contractació temporal. Aquesta dada té efectes des de la perspectiva de poder tenir una plantilla homologable i des de la perspectiva econòmica, ja que aquest fet suposa tenir un professorat més econòmic. Per tant, la Universitat de les Illes Balears és la que presenta una taxa més baixa de professorat permanent que si bé, per una part, pot donar més flexibilitat, per altra part suposa menys cost econòmic i més dificultats per poder aconseguir equips docents més estables tant a la investigació com a la docència. Una dada que cal corregir des de la perspectiva de la qualitat.
- 17) Una altra dada que també és important, des de la perspectiva de la qualitat docent o investigadora és, sense cap dubte, el fet que la UIB ha d'incrementar el percentatge de doctors, tant pel que fa a la lectura de tesis com de professors doctors. Amb tot, el fet de tenir aquest nombre important de professors a temps parcial no afavoreix aquest fet. Per tant, es tracta d'una qüestió que cal abordar en totes les seves dimensions. De tota manera, cal tenir en compte que la UIB és de les universitats amb una proporció de professorat de menys edat, com a universitat jove que és. Es tracta d'un fet que, si es treballa bé, és positiu.
- 18) Un estudi de l'IVIE (Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas)⁴ ha analitzat l'impacte econòmic de la UIB amb les seves contribucions socioeconòmiques més significatives. Es tracta, en aquest sentit, d'un estudi que contribueix a tenir una altra imatge de la universitat balear, que posa de manifest les seves aportacions socioeconòmiques, al marge d'altres contribucions de caràcter educatiu, professional, cultural o polític, que cal conèixer per saber el paper que realitza la nostra universitat com a motor socioeconòmic o cultural de la societat balear. Un estudi les conclusions més significatives del qual són les següents: a) L'activitat docent de la UIB contribueix de manera significativa a augmentar el capital humà de la població de les Illes Balears. b) Els universitaris, en general, i els titulats de la UIB en particular, pel fet de gaudir de rendes més altes, tenen més oportunitats per treballar i, per tant, tendeixen a participar en una mesura més gran en el mercat de treball. c) La contribució de la UIB en matèria d'investigació és molt rellevant. d) Una de les externalitats més destacades de la UIB es refereix a l'augment de la recaptació fiscal, associat als impostos més elevats que els individus més qualificats paguen com a conseqüència dels seus ingressos més alts i, també, de les taxes més altes d'ocupació i d'activitat laboral. e) La rendibilitat que obté el Govern de les Illes Balears per invertir en ensenyança superior indica que aquesta és una activitat rendible. Tot això implica, doncs, que l'aportació de la Universitat de les Illes Balears al creixement econòmic i a l'augment de la renda és prou significativa per a les Illes Balears.
- 19) Però si l'impacte econòmic de la UIB és prou important, no ho és menys, malgrat que des d'una altra perspectiva, l'impacte en la investigació que té la UIB mitjançant l'anàlisi de diversos indicadors. Així, d'acord amb l'estudi de l'IVIE, des de 1997 les despeses realitzades en I+D per la UIB han generat capital tecnològic per valor de 194,4 milions d'euros, una xifra que

⁴ IVIE (2011): La contribución socioeconómica de la Universitat de les Illes Balears. Palma: UIB.

representa el 2,8 de tot l'estoc de capital en infraestructures públiques de les Illes Balears, quadruplica l'estoc en capital en productes d'agricultura, ramaderia i pesca i equival a un 39,95% de capital en programari. Però, a més, segons dades sobre diversos estudis d'impacte, s'ha posat de manifest la important i significativa productivitat científica de la UIB. Les dades així ho posen de manifest.

- 20) En aquest sentit de posar de manifest la productivitat científica de qualitat de la UIB és interessant analitzar una sèrie d'estudis que, mitjançant diversos indicadors, així ho ratifiquen d'una manera clara. I tot això, malgrat els problemes de finançament, els problemes que impliquen l'existència d'una plantilla de PDI no consolidada i amb un percentatge de professorat a temps parcial, la manca d'un context social i empresarial adequat per a la investigació o la debilitat de la política d'I+D de les Illes Balears, sobretot si es compara amb altres comunitats autònomes que són un suport per a les universitats del seu territori. Així, i a través d'una sèrie d'indicadors tals com la producció científica, la col·laboració internacional, la qualitat científica com a mitjana o les publicacions en el primer quartil, es posa de manifest que la Universitat de les Illes Balears es troba ben posicionada en el rànquing d'universitats i té uns resultats que posen de manifest la bona qualitat, l'eficàcia i l'eficiència de la UIB i del seu professorat.⁵

Per tant, s'ha de destacar que, des del punt de vista de producció científica, el sistema de les Illes Balears mostra nivells d'eficàcia i qualitat més grans que els de la mitjana espanyola, fet que posa de manifest l'excel·lència i la dedicació dels investigadors aquí radicats. Una voluntat que tenen els investigadors de la UIB, des de fa uns deu anys, amb una sèrie de complements de productivitat científica de caràcter autònom que contribueixen a tenir aquest nivell d'eficàcia, d'eficiència i de qualitat.

I tota aquesta productivitat científica important i significativa es desenvolupa dins un sistema d'I+D petit i desequilibrat. A pesar del notable i continuat esforç efectuat durant els últims anys per l'Administració autònoma, la inversió total en I+D en relació amb la riquesa d'aquesta comunitat segueix representant l'esforç relatiu més baix de totes les comunitats autònomes de l'Estat. El problema principal és que la inversió de l'empresa és proporcionalment molt baixa en comparació amb el que és habitual en països i regions avançats. Per això, l'Administració pública haurà de seguir incrementant els seus esforços, però per disposar d'un sistema suficientment efectiu serà més important que el sector privat assumeixi la seva part de responsabilitat en el foment i l'execució d'activitats científiques i tecnològiques. En aquesta mateixa perspectiva, cal dir que el capital humà en I+D a les Illes Balears és molt escàs; representa prop de la quarta part de la mitjana de l'Estat Espanyol (en investigadors/població activa). Seria per això prioritari incrementar aquest capital, formar i atreure investigadors d'excel·lència, en qualsevol matèria però amb especial èmfasi en les àrees o temàtiques de més interès social, econòmic i cultural per a les Balears. Això requereix una obertura i flexibilitat del

⁵ Vegeu els documents següents: a) Ranking Iberoamericano SIR 2011. SCIMAGO Instituciones Rankings. B) Francesc Xavier Grau Vidal (2011): La Universidad Pública Catalana de hoy: Dimensión, eficacia y eficiencia. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. C) Ranking SCIMAGO 2011. En qualsevol cas, vegeu l'adreça següent: <www.scimagoir.com/>.

sistema més grans, sobretot pel que fa a la UIB. Sembla necessari incrementar la presència en aquesta comunitat dels OPIS dependents de l'Administració central, com una via poc costosa per a la nostra Administració regional d'atracció de recursos econòmics i humans.

El Govern de les Illes Balears, pel seu compte, hauria de potenciar l'aparició i la potenciació de nous centres d'I+D, tant propis com a la UIB. La política d'investigació de la UIB hauria de revisar-se profundament, en el sentit de la creació d'instituts universitaris d'investigació d'excel·lència, capaços de tenir una presència rellevant en l'escenari nacional i internacional; això requereix selecció, decisió i obertura a l'exterior. Per altra banda, l'estructura de funcionament i gestió de la UIB hauria de modificar-se perquè els criteris habituals i generalitzats sobre els quals es basen les polítiques d'I+D+I tinguin el pes necessari i suficient. Entre altres qüestions, seria interessant avançar envers plantilles d'investigadors a temps complet.

Una altra debilitat del sistema d'I+D de les Illes Balears és la falta d'articulació entre el sector públic i el privat, a pesar dels esforços que, just és reconèixer-ho, efectua la UIB mitjançant la Fundació Universitat-Empresa i altres mecanismes, i dels esforços que efectuen de manera habitual altres organismes d'investigació (IEO, IMEDEA, IFISC). En aquest sentit, el sector empresarial té una part no petita de responsabilitat. A més, es requeriria també una diversificació d'actors en el sistema, que està caracteritzat per una enorme preponderància d'un sol actor, la UIB. La riquesa dels sistemes és condició inexcusable, avui, per al seu bon funcionament, amb el grau de sofisticació que l'economia del coneixement exigeix.

En qualsevol cas, és evident que per possibilitar la integració de les Illes Balears dins la societat del coneixement, de la recerca i de la innovació, cal voluntat política, una aposta per l'educació, lideratge, projectes clars, recursos, implicació dels empresaris i de la societat civil, exigència i qualitat. Cal, en definitiva, potenciar els punts forts i treballar amb intensitat els punts febles del nostre sistema d'I+D+I. Dins aquest context, la UIB ha de tenir un paper fonamental i ha de modificar les estructures i les polítiques necessàries, però no ha de ser l'únic paper i el Govern de les Illes Balears ha de tenir una política clara, que compti amb el suport de l'empresariat i d'una societat innovadora.

De totes aquestes dades, podem concloure que la UIB és, malgrat els problemes de joventut, de finançament, del tipus de plantilla, de l'organització interna o del suport empresarial i social, una universitat de qualitat pel que fa a la docència, la investigació i l'impacte socioeconòmic i cultural. Qualsevol mesura del govern que no vagi en la direcció de treballar els punts febles i seguir donant suport als punts forts implicaria una disminució de la qualitat universitària. Una qualitat universitària que necessita canvis en la governança de les universitats espanyoles i canvis interns dins la UIB, d'acord amb els reptes existents des de totes les perspectives universitàries. Una política de més retalls dels que ja ha patit la UIB seria una altra manera de tirar enrere tota la feina realitzada fins al moment. Les dades que s'han exposat són clares: la política universitària i de recerca autonòmica, les respostes de la universitat mateixa i el suport de la societat balear seran claus per aconseguir una Universitat de més qualitat, més europea, més internacional, més incardinada i més visible dins la societat del coneixement, de la recerca i de la innovació.

4. L'ELECCIÓ DE CENTRE: DRETS, MERCAT EDUCATIU I CONTRADICCIONS

Les eleccions del mes de maig d'enguany han suposat un canvi important en el mapa autonòmic espanyol; un canvi que, també, ha tingut conseqüències a les Illes Balears, on el PP ha guanyat les eleccions de manera clara i contundent, amb una majoria absoluta indiscutible. En aquesta perspectiva, el Govern de les Illes Balears, del Partit Popular, ha plantejat, entre d'altres qüestions educatives, per una banda, l'elecció de centres per part dels pares i, per altra part, la lliure elecció de llengua d'ensenyament per part també dels pares; dues propostes que estan generant debats, polèmiques i contradiccions. En aquest sentit, és significatiu que tant el president del Govern, José Ramón Bauzá, com el conseller d'Educació, Rafel Bosch, ja han posat de manifest que la lliure elecció de centre per part dels pares és impossible en un 100%. Es tracta d'una afirmació de sentit comú i que demostra que, de vegades, es fan promeses que tenen, fonamentalment, un caire ideològic més que un plantejament pràctic. La realitat sempre s'encarrega de posar les promeses electorals en el seu lloc i, en aquest cas, el PP ha realitzat una matisació de realisme educatiu de la seva promesa electoral.

Tanmateix, no hi ha cap dubte que, no solament en relació amb la llibertat d'elecció de centre, sinó també en relació amb altres aspectes, les lleis i la lògica del mercat comencen a penetrar, de manera significativa i manifesta, en el si del sistema educatiu, i la llibertat d'elecció de centre n'és el paradigma fonamental; aquesta qüestió ha provocat importants controvèrsies polítiques, ideològiques i educatives, en el marc de les diverses polítiques escolars que s'han desenvolupat per part dels diversos poders públics, sobre el dret a l'educació i sobre la llibertat d'ensenyança. De tota manera, 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.

Un primer element que condiciona lògicament la possibilitat d'elecció de centre educatiu per part de les famílies és, sense cap dubte, l'existència suficient 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 que hi ha un problema de massificació a les aules, sinó que el nivell d'elecció de tipus de centre varia en funció dels municipis, de les zones o de les barriades.

Un segon element que resulta fonamental és la relació existent entre el tipus de centre –públic, privat o concertat– i la ubicació geogràfica d'aquests. En aquest sentit, la situació dels centres privats o concertats de les Illes Balears ens dona com a conclusió que existeixen models 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 o a les barriades més populars de les Illes Balears és gairebé imperceptible; que les escoles privades i concertades són 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, la possibilitat d'elecció de centre per a les famílies és desigual en funció del lloc on es viu.

Un tercer element 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, cal assenyalar que les diferències entre

els diversos centres, a més d'altres indicadors, s'estableix, fonamentalment, en funció del tipus d'alumnat que escolaritzen i no s'ha d'oblidar que la manera en què la diversitat es distribueix en els distints centres educatius té molt a veure amb les possibilitats d'aquests centres de desenvolupar la seva tasca educativa.

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. La realitat d'aquestes dades resulta clau, ja que afecta, per una part, les condicions en què la pràctica educativa es desenvolupa, i per altra part, constitueix 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. Els problemes de l'educació no es poden resoldre d'acord amb la lògica del mercat ni es poden reduir a la qüestió de la llibertat d'ensenyança. La recerca 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 d'allò que és públic en educació, amb tot el que aquest fet implicaria.

Per tant, la pregunta que cal fer-se és: qui pot elegir centre? Quins són els condicionants i els factors de diferents tipus que matisen la possibilitat d'elegir? En qualsevol cas, les dades existents a les Illes Balears posen de manifest que gairebé el 90% dels pares poden elegir el centre que volen, d'acord amb els condicionants abans esmentats. No tenir en compte aquests condicionants no solament és enganyar, sinó sobretot fer un plantejament erroni sobre una qüestió que necessita responsabilitat, informació verídica o opcions possibles. No cal crear més problemes amb un tema que no contribueix a millorar la qualitat de l'educació. I aquest ha d'ésser l'objectiu de l'Administració autonòmica –i també de la central, d'acord amb les seves competències o de la seva voluntat política–, dels centres i de la seva direcció, o de tota la comunitat educativa: la millora de la qualitat dels centres, la satisfacció de la comunitat educativa, la millora dels resultats individuals o de centre. L'esforç ha d'anar, fonamentalment, en aquesta direcció. En qualsevol cas, el dret dels pares a elegir el centre de la seva preferència s'ha de protegir, tenint en compte els condicionants existents. No tenir en compte aquests condicionants és crear un problema allà on no n'hi ha, és crear falses expectatives, és fer opcions massa ideologitzades, és no posar els esforços allà on cal. Fins i tot, en aquesta perspectiva, hi ha qui, a les Illes Balears, duu la qüestió de l'elecció de centres a la creació del xec escolar, un plantejament que suposa dur la qüestió del mercat educatiu a una situació extrema, sense tenir en compte, entre d'altres qüestions, el que suposaria de desplanificació escolar, de falsa competència, de burocratització insuportable o d'instabilitat dels centres. En educació cal fer les coses que no suposin crear més problemes dels que ja existeixen.

5. PACTE EDUCATIU: CONFLICTIVITZACIÓ ESCOLAR I IDEOLÒGICA O RESPONSABILITAT SOCIAL I EDUCATIVA

De l'anàlisi realitzada sobre la situació de l'educació a les Illes Balears, hom pot afirmar que ens trobam en una cruïlla; ens trobam davant la necessitat d'abordar en profunditat els problemes més importants del nostre sistema educatiu. Una manera d'abordar els problemes que necessita, clarament, un acord entre totes les forces polítiques, socials i educatives de les Illes Balears. En aquest sentit, podem afirmar, tal com es diu al títol del present article introductor de *l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2011*, que el camí envers l'èxit o el fracàs educatiu implica abordar les coses o bé des del consens o bé des del conflicte. No s'han d'abordar els problemes de l'educació per crear més problemes dels que existeixen. Només hi ha dues solucions: o conflictivitzam l'educació o cercam el consens educatiu.

Efectivament, és evident que l'educació de les Illes Balears necessita un consens de mínims i d'una prioritització d'objectius, atesos els problemes reals i quotidians que té plantejat el nostre sistema educatiu: la manca d'un adequat finançament educatiu, la solució de la qual no pot dependre de les conjuntures polítiques; la significativa taxa de fracàs escolar, sobretot a l'ESO, necessita mesures plurals, recursos i flexibilitat pedagògica; el baix nivell d'escolarització de les Illes Balears en les etapes no obligatòries (batxillerat, formació professional i Universitat); la construcció d'infraestructures educatives a les zones urbanes i a les zones turístiques de les Illes Balears, a causa, fonamentalment, de l'allau immigratòria; la necessitat de modernitzar els equipaments educatius actuals; la imprescindible informatització educativa dels centres; el tractament adequat i la distribució equitativa de la diversitat social i educativa; la redefinició de les relacions entre l'escola pública i l'escola concertada, a través d'un acord que possibiliti, entre d'altres objectius, l'existència d'una xarxa educativa integrada amb els mateixos drets i deures; l'estabilització i la racionalització de les plantilles de professorat als centres; el desenvolupament total del model lingüístic escolar que possibiliti l'aprenentatge de les dues llengües al final de l'escolarització obligatòria, partint de la situació real del català; l'aposta real per la qualitat de l'educació; la solució dels problemes de convivència a les escoles; la urgent coordinació dels serveis educatius amb els serveis socials; l'aposta real per l'autonomia dels centres i la necessària professionalització de la gestió; la potenciació del paper dels ajuntaments en l'educació; la dotació de serveis educatius complementaris a l'escola pública, etc.

En aquest mateix context de consens, d'aposta per la responsabilitat, per l'altura de mires, per la capacitat de renunciar als màxims per possibilitar l'acord de mínims, cal també una reflexió que redefineixi el que ha d'ésser l'escola pública en unes noves circumstàncies polítiques, ideològiques, econòmiques, socials, culturals, tecnològiques, laborals, familiars o personals. I aquesta redefinició significa prendre decisions en relació amb una sèrie de temes de gran transcendència social i política; em referesc a la necessitat de posar en marxa, dins les escoles públiques, el desenvolupament generalitzat i universal dels serveis que donin resposta a les noves demandes i necessitats socials i educatives actuals, com per exemple les escoles matineres, els serveis de menjador, els serveis extraescolars, el desenvolupament de polítiques de suport educatiu, la redefinició de la jornada i dels horaris escolars, etc. La nova societat actual, les noves relacions familiars, la incorporació de la dona al mercat de treball, la complexitat de la vida urbana actual, etc., obliguen a posar a l'abast de la comunitat educativa totes les prestacions que facin més competitiva i equitativa l'escola pública.

Tanmateix, i des del meu punt de vista, la qüestió essencial per aconseguir una escola pública de qualitat i equitativa és la construcció d'una identitat pedagògica dels centres públics, amb equips docents estables, amb continuïtat educativa, amb la participació real de la comunitat educativa, amb una descentralització municipal escolar real i amb la institucionalització dins la comunitat educativa d'un altre sentit de la cosa pública. Es tracta de possibilitar un escenari educatiu en el qual cada centre escolar, en tant que institució educativa visible i singular, adquireixi un valor essencial i diferencial en detriment de concepcions més rutinàries, homogènies, burocràtiques i uniformes de l'educació.

Per tant, no es tracta, només, d'incrementar els recursos dedicats a l'escola pública o de canviar la normativa existent sobre l'escola concertada –que també és pública–, sinó que cal desenvolupar una altra política educativa, potenciar el sentit de pertinença en el si de l'escola pública per part de la comunitat educativa i transformar la cultura de la cosa pública, no com quelcom oposat a la cosa privada, sinó com un espai per construir i per desenvolupar la societat civil i vertebrar un teixit social potent i format. Així doncs, la consecució d'una educació pública de qualitat i equitativa, passa, entre altres estratègies, per canviar les concepcions, les cultures i les polítiques sobre l'educació com a servei públic; un objectiu complex però imprescindible. És l'hora, també, de la micropolítica escolar, de donar la paraula, la decisió, als centres en tant que instruments fonamentals de millora de l'educació.

Tanmateix, i en relació amb aquesta necessitat de recerca del consens, de la responsabilització educativa, és fonamental no crear problemes que no existeixen. I, en aquest sentit, em referesc a la qüestió de la llengua catalana des de la perspectiva del seu ensenyament als centres de les Illes Balears en els diversos nivells educatius. Així, i d'entrada, cal posar de manifest l'absència de conflictes lingüístics significatius des de la perspectiva social i educativa, al marge d'alguns problemes que poden sorgir per diverses raons de caire pedagògic, lingüístic, social, ideològic o polític. I aquesta és una qüestió clau i fonamental; no podem fer de la llengua catalana, llengua pròpia i oficial de les Illes Balears, un element de conflicte o de confrontació política, ideològica, social o cultural; als problemes importants que té l'ensenyament a les Illes Balears no cal afegir-hi la qüestió de la llengua.

A la «Introducció» de l'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2010* i sobre aquest tema plantejàvem una sèrie de punts que consider que segueixen essent adequats; aquests punts són els següents: 1) Cal partir de l'objectiu que el procés d'escolarització ha d'aconseguir que els estudiants acabin l'ensenyament obligatori amb el coneixement adequat del català i del castellà. A més, resulta indispensable, d'acord amb la realitat social, econòmica o professional actual, l'aprenentatge, almenys, d'una tercera llengua, especialment l'anglès o l'alemany. En aquest aspecte, cal evitar la confrontació entre el català i el castellà; les llengües no són ni poden ésser instruments de separació; les llengües són instruments de comunicació. I el castellà és una llengua oficial a les Illes Balears i a tot l'Estat, una llengua que no és impròpia, perquè és una llengua de cultura i perquè és una llengua que parlen milions de persones a tot el món. 2) Cal partir, també, d'una realitat difícilment qüestionable: l'ensenyament d'idiomes a Espanya, a les Illes Balears, és realment molt millorable. No solament cal un canvi metodològic que millori l'ensenyament de les llengües, sinó que cal dur a terme, com a objectiu prioritari, una formació del professorat adequada en tots els sentits. Es tracta d'un dels reptes fonamentals del sistema educatiu actual a tots els nivells. 3) El fet que el català sigui la llengua vehicular de l'ensenyament

obligatori no implica que no es puguin fer adaptacions concretes en funció de la composició sociolingüística de les escoles o de les zones. La flexibilitat s'ha de concretar en els centres, que són els qui coneixen la realitat quotidiana, al marge de debats estèrils i inoportuns. L'aprenentatge de les llengües, amb tot, s'ha de fer a partir d'un altre principi: el respecte a la diversitat lingüística dels alumnes, al coneixement que puguin tenir dels idiomes bàsics de l'escola –català i castellà. 4) Cal introduir l'aprenentatge d'una tercera llengua des dels primers nivells educatius, amb una nova metodologia, amb un professorat preparat i amb tots els mitjans que la societat actual té amb les noves tecnologies, com Internet, etc. L'aprenentatge d'idiomes no solament és un requisit per millorar l'educació en general, sinó que és un objectiu bàsic per millorar el futur personal o social. 5) El dret dels pares a elegir la llengua de l'aprenentatge no es pot utilitzar com una arma política per impedir l'existència de projectes pedagògics coherents i lògics. La veu dels pares en l'educació és fonamental, però és més important l'existència d'un projecte educatiu i lingüístic de centre que possibiliti l'aprenentatge al final de l'escolarització obligatòria d'ambdues llengües oficials. 6) El futur de les societats del segle XXI és el multilingüisme; no ésser conscients que les llengües són una riquesa personal, cultural, política, ideològica i econòmica és no entendre el que és i serà la societat del segle XXI.

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

Així doncs, és evident que el pacte educatiu és possible i és necessari. Cal tenir en compte la proposta realitzada pel ministre d'Educació, Ángel Gabilondo; les propostes de les diverses plataformes educatives de les Illes Balears; el document sobre l'escola pública i l'escola concertada impulsat per la Conselleria d'Educació de l'anterior Govern del Pacte; la disposició de la majoria de la comunitat educativa; les actituds positives en els partits polítics, etc. La societat balear i tota la ciutadania ho reclama. Un pacte educatiu, però, que implica tenir en compte dues consideracions importants: per una part, la necessitat de fer un pacte estatal i, per altra part, la necessitat de reforçar la col·laboració i la cooperació entre les comunitats autònomes i el Govern central en matèria d'educació.

Aleshores, cal que es posi fil a l'agulla i siguem capaços de convertir un problema en una possibilitat i una oportunitat de millorar l'educació. És, tal com s'ha dit, el moment de la responsabilitat, és el moment de les decisions rigoroses, és el moment d'apostar pel futur. És el moment d'apostar per l'èxit educatiu de tota la societat de les Illes Balears. Ja no hi ha més excuses, i el temps s'acaba.

II. EL SISTEMA ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS

El desenvolupament de la formació professional a les Illes Balears. Els centres integrats de formació professional

*Joan Estaràs Fernández
Àngels Molino Roca
Cristina Sorell Adrover
Consuelo Verdejo Rodríguez
Gabriel Amengual Coll*

RESUM

Aquest article presenta una panoràmica del naixement dels centres integrats a les Illes Balears i incorpora alguns trets sobre el seu disseny i filosofia. A més d'una introducció a la qüestió, hi ha un recull de les principals raons per posar en acció una xarxa de centres integrats a les Illes Balears, la metodologia utilitzada per dur a terme el disseny d'un centre integrat i el producte final. Finalment, indicam alguns apunts sobre el disseny i l'elaboració del projecte funcional, que és l'instrument fonamental per al funcionament dels centres integrats.

Tot el material ha estat elaborat sota la direcció de l'Institut de Qualificacions de les Illes Balears a petició de diverses administracions.

RESUMEN

Este artículo presenta una panorámica del nacimiento de los centros integrados en las Islas Baleares e incorpora algunas características sobre su diseño y filosofía. Además de una introducción a la cuestión, se recojen las principales razones para poner en marcha una red de centros integrados en las Islas Baleares, la metodología utilizada por llevar a término el diseño de un centro integrado y el producto final. Finalmente, indicamos algunos apuntes sobre el diseño y la elaboración del proyecto funcional, que es el instrumento fundamental para el funcionamiento de los centros integrados.

Todo el material ha sido elaborado bajo la dirección del Instituto de Calificaciones de las Islas Baleares a petición de varias administraciones.

I. INTRODUCCIÓ

La formació professional derivada de la Llei orgànica 5/2002, de les qualificacions i de la formació professional, en el desplegament dels títols de formació professional, els certificats de professionalitat i el reconeixement de l'experiència professional i els aprenentatges no formals, marca el full de ruta pel que fa a la preparació professional dels recursos humans necessaris per fer de les empreses de la Comunitat Autònoma organitzacions competents i estables en el temps, amb capacitat per estar en el mercat propi i en el global, i també per a la creació de llocs de treball.

La gran qüestió és: On situam aquest model pel que fa a les idees i a la pràctica?

Pel que fa a les idees, sens dubte, cal situar-lo en els canvis que demana de forma permanent el sistema productiu, en la necessitat de creació de nous llocs de treball i en la creativitat dels emprenedors. En definitiva, en les noves oportunitats generades des del coneixement compartit. Saber, saber fer, saber ser i saber estar són elements clau que, aplicats a una filosofia col·lectiva pròpia de la societat del coneixement i l'aprenentatge, actuen com a motor del desenvolupament econòmic i social. Cal fer-ho amb rotunditat, com a aposta fonamental de distribució de la riquesa

i d'equilibri social des de la participació i contribució de totes les persones en el desenvolupament econòmic i social.

En el marc de la pràctica, en el desenvolupament del sistema integrat hi ha noves oportunitats d'organització de la formació professional, de servei a les persones en les seves aspiracions professionals i a les empreses en les seves demandes de persones qualificades. Els centres integrats són una aposta en favor d'aquesta alternativa, de l'eficàcia i l'eficiència del sistema integrat, de la qualitat en l'ensenyament, de l'estalvi propi de la concentració de recursos i de la concentració organitzativa i del servei en contra de la diàspora actual que multiplica els costos amb resultats molt negatius.

Els governs s'obliden amb facilitat de la formació professional, no pel que diuen que faran, sinó pel que no fan mai. La manca de propostes serioses orientades a la implantació coherent i responsable del sistema fomenta un dèficit en increment constant: podem posar com a exemple les taxes de titulats que apareixen en les estadístiques oficials, en les quals destaquem com els darrers del país. Si parlem de la part que correspon a l'administració educativa, resulta impossible mantenir un sistema que té uns resultats d'èxit per davall del 40% dels alumnes que hi accedeixen; pel que fa a la de treball, el model és tan poc seriós que no podem ni parlar d'èxit davant la manca de control de les entrades i les sortides de les accions formatives.

Més enllà de la retòrica publicitària ostentada pels responsables públics de tots els colors a la qual s'incorporen amb entusiasme les organitzacions sindicals i patronals, i altres organitzacions que també aspiren a sortir a la foto, és necessària una opció diferent, d'acord amb el temps, una aposta de futur: invertir en coneixement. Les noves tecnologies i els seus parcs temàtics semblen l'expressió màxima del compliment d'aquesta demanda, encara que també hi ha altres àmbits que sembla que poden participar-hi i que han de fer-ho. La formació professional és una forma coherent de socialitzar el coneixement tecnològic i professional, reporta un benefici social i econòmic més important i sostenible que qualsevol altra forma d'economia, especialment les anomenades de risc.

La llei 5/2002 conté una proposta seriosa d'organització del sistema, a la vegada que innovadora i especialment interessant en les possibilitats del seu desplegament. Els centres integrats de formació professional en són un element; són els que imparteixen totes les ofertes formatives derivades del catàleg nacional de qualificacions i també les no vinculades i que responen a necessitats específiques.

La norma que regula els centres integrats és el Reial decret 1558/2005, a partir de les finalitats i les funcions desenvolupades en els articles 5 i 6 i marca de manera clara la filosofia i el funcionament d'aquest dispositiu.

Les finalitats i funcions dels centres integrats

Els centres integrats de formació professional contribuiran al desenvolupament del Sistema nacional de qualificacions i formació professional i, en conseqüència, tindran les finalitats següents:¹

¹ Article 5 del Reial decret 1558/2005.

- a) La qualificació i requalificació de les persones al llarg de la vida, mitjançant l'establiment d'una oferta de formació professional modular, flexible, de qualitat, adaptada a les demandes de la població i a les necessitats generades pel sistema productiu.
- b) Quan escaigui, i en el marc del Sistema nacional de qualificacions i formació professional, contribuiran a l'avaluació i acreditació de les competències professionals adquirides per les persones a través de l'experiència laboral i de vies no formals de formació, de manera que es promogui la valoració social del treball.
- c) La prestació dels serveis d'informació i orientació professional a les persones perquè prenguin les decisions més adequades respecte de les seves necessitats de formació professional en relació amb l'entorn productiu en el qual es desenvolupen.
- d) L'establiment d'un espai de cooperació entre el sistema de formació professional i l'entorn productiu sectorial i local per desenvolupar i estendre una cultura de la formació permanent, que contribueixi a prestigiar la formació professional.
- i) El foment de la igualtat real i efectiva entre dones i homes.

Funcions dels centres integrats:²

1. Seran funcions bàsiques dels centres integrats de formació professional:
 - a) Impartir les ofertes formatives conduents a títols de formació professional i certificats de professionalitat de la família o àrea professional que tinguin autoritzades i altres ofertes formatives que donin resposta a les demandes de les persones i de l'entorn productiu.
 - b) Desenvolupar vincles amb el sistema productiu de l'entorn (sectorial i comarcal o local), en els àmbits següents: formació del personal docent, formació d'alumnes en centres de treball i realització d'altres pràctiques professionals, orientació professional i participació de professionals del sistema productiu en la impartició de docència. Així mateix, i en aquest context, col·laborar en la detecció de les necessitats de qualificació i en el desenvolupament de la formació permanent dels treballadors.
 - c) Informar i orientar els usuaris, tant individualment com col·lectivament, per facilitar l'accés, la mobilitat i el progrés en els itineraris formatius i professionals, en col·laboració amb els serveis públics d'ocupació.
2. A més de les funcions establertes en l'apartat anterior, els centres integrants de la Xarxa a la qual es refereix l'article 4 i els centres integrats privats concertats, que comptin amb autorització administrativa a tals efectes, podran desenvolupar les funcions següents:
 - a) Participar en els procediments d'avaluació i, si escau, realitzar la proposta d'acreditació oficial de les competències professionals adquirides per les persones a través de l'experiència laboral o de

² Article 6 del Reial decret 1558/2005.

vies no formals de formació, d'acord amb el que s'estableix en el desenvolupament de l'article 8 de la Llei orgànica 5/2002, de 19 de juny, de les qualificacions i de la formació professional.

- b) Impulsar i desenvolupar accions i projectes d'innovació i desenvolupament, en col·laboració amb les empreses de l'entorn i els interlocutors socials, i transferir el contingut i valoració de les experiències desenvolupades a la resta dels centres.
 - c) Col·laborar en la promoció i el desenvolupament d'accions de formació per als docents i formadors dels diferents subsistemes en el desenvolupament permanent de les competències requerides en la seva funció, tot responenent a les seves necessitats específiques de formació.
 - d) Col·laborar amb els centres de referència nacional, observatoris de les professions i ocupacions, instituts de qualificacions i altres entitats en l'anàlisi de l'evolució de l'ocupació i dels canvis tecnològics i organitzatius que es produeixin en el sistema productiu del seu entorn.
 - i) Informar i assessorar altres centres de formació professional.
 - f) Altres funcions d'anàloga naturalesa que determinin les administracions competents.
3. Per realitzar les funcions esmentades en els apartats anteriors, els centres integrats podran desenvolupar acords i convenis amb empreses, institucions i altres organismes i entitats per a l'aprofitament de les infraestructures i els recursos disponibles, que contribueixin a la qualitat de la formació i de les altres accions que es preveuen en aquest real decret.

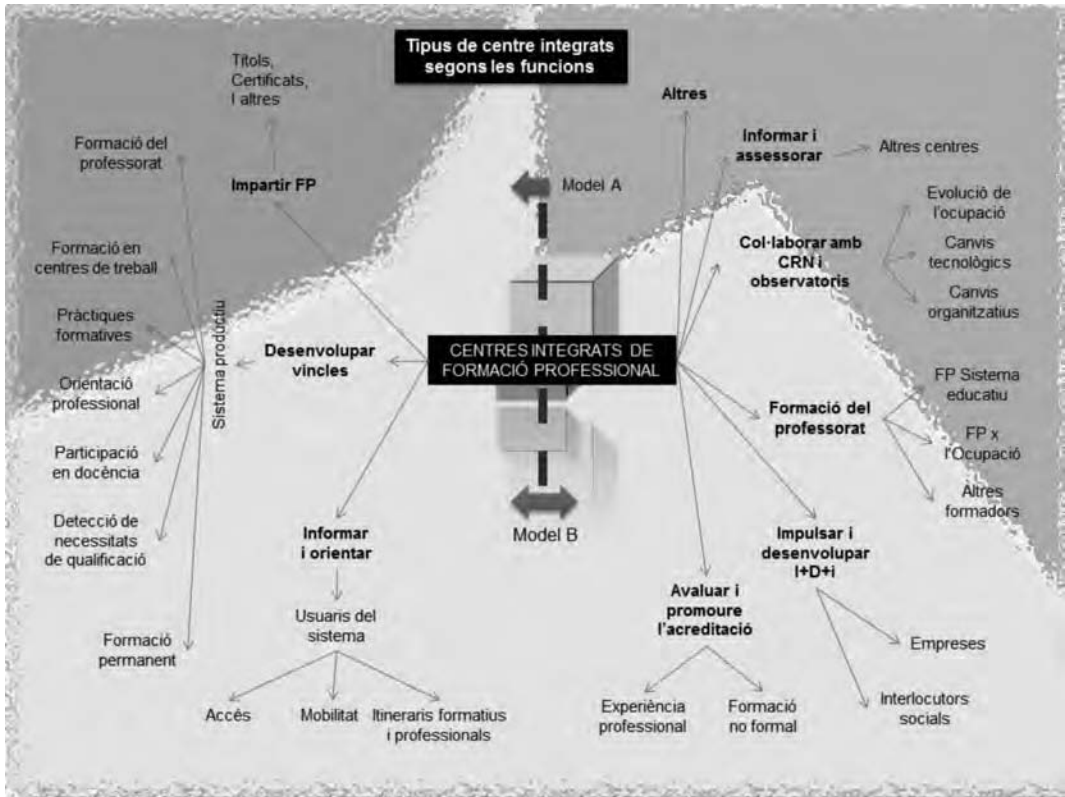
Del plantejament inicial de la norma podem extreure la possibilitat de disseny de dos tipus de centres integrats,³ tal com es representa en el gràfic: el model A i el B. El primer es basa en tres funcions bàsiques: impartir formació professional del sistema integrat i altres ofertes especialment vinculades a la innovació i a la gran especialització, vincular el centre amb el sistema productiu que li és propi i els processos d'informació i orientació al usuari del sistema.

El model B inclou les funcions de l'A i les relacionades amb la tercera via d'acreditació, que és l'avaluació de l'experiència professional, a més de la formació del professorat, la recerca, la col·laboració i la informació a altres organitzacions relacionades amb el sistema integrat en un sentit ampli.

La norma que ordena el centres integrats a les Illes Balears recull les funcions de la norma bàsica i algunes aportacions que actualitzen el model.

- a) Organitzar i impartir les ofertes formatives que hagin estat autoritzades i que es corresponguin amb el Catàleg nacional de qualificacions professionals i altres ofertes formatives que donin resposta a demandes de l'entorn productiu i de les persones, encara que no condueixin a l'obtenció d'un títol o d'un certificat de professionalitat.

³ Quadre I.



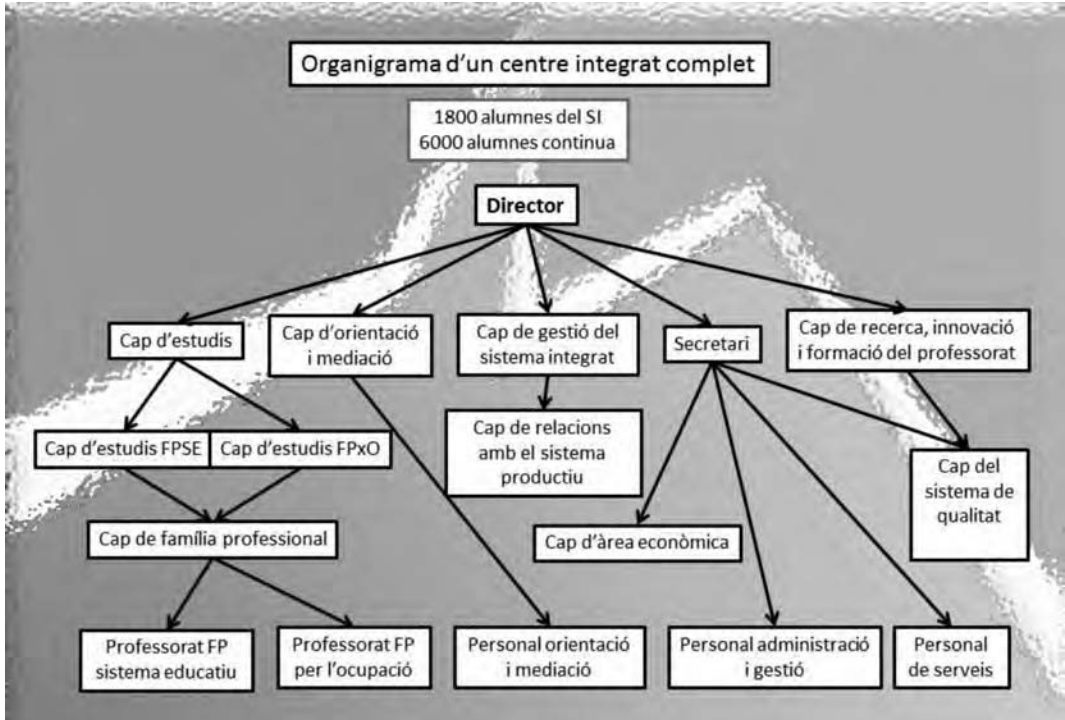
- b) Impulsar una oferta flexible que permeti que les persones adultes i els treballadors i treballadores puguin accedir-hi, tenint en compte la compatibilitat d'horaris que els possibiliti l'assistència.
- c) Desenvolupar un pla estratègic amb les empreses del sector, els ajuntaments, mancomunitats i consells insulars de l'àmbit territorial corresponent, a l'àmbit sectorial, insular i comarcal, relacionat amb les famílies professionals que constitueixen l'oferta del centre. Aquest pla també ha de permetre impulsar accions i projectes d'innovació.
- d) Promoure accions de formació contínua del professorat, experts i expertes o altres persones formadores que desenvolupin la seva activitat formativa dins el centre o en el seu entorn, i col·laborar en aquestes accions.
- e) Informar, formar i assessorar altres centres de formació professional i col·laborar, si escau, amb els centres de referència nacional.
- f) Desenvolupar i impulsar amb les empreses i amb els interlocutors socials del seu entorn projectes d'innovació i desenvolupament, que donin difusió de les experiències a la resta de centres de formació professional.

- g) Potenciar la millora permanent i la projecció nacional i internacional del centre, impulsar l'organització i la participació en projectes europeus de mobilitat, cooperació i perfeccionament professional.
- h) Els centres integrats públics han de col·laborar amb l'organisme competent que es determini en el seu moment, en els procediments d'avaluació i d'acreditació de les competències professionals adquirides per les persones mitjançant l'experiència professional o les vies no formals de formació.
- i) Promoure la cultura emprenedora a través de la formació i l'assessorament en la creació d'empreses, especialment les que treballin models sostenibles, solidaris i democràtics.
- j) Contribuir a la millora continuada i assegurar la qualitat de la formació, facilitar informació, orientació, mediació entre alumnat i treball, recerca, innovació i plans de formació per a l'empresa.
- k) Incentivar la participació en projectes europeus de mobilitat d'alumnat i professorat, així com en projectes d'innovació d'àmbit internacional.
- l) Altres funcions de naturalesa anàloga que determinin les administracions competents.

Importància dels centres integrats

De l'estudi de la normativa i les seves possibilitats com a organització i espai de la formació en els centres integrats, es varen extreure les conclusions següents, que justifiquen la seva importància en el marc de l'economia i la societat de les Illes Balears.

1. Els centres integrats de formació professional (CIP de FP) són un instrument fonamental per afrontar les necessitats del sistema productiu en situació de creixement, en situació de canvi i en situació de crisi.
2. Els CIP de FP són un instrument en mans del Govern de les Illes Balears que té com a funció principal facilitar la qualificació professional dels joves i dels treballadors de la Comunitat Autònoma en les condicions més aptes per a l'aprenentatge.
3. El desplegament dels CIP de FP permet orientar la seva organització en funció d'altres necessitats com l'orientació i la relació amb el sector o amb les empreses. També facilita opcions com l'assistència tècnica a la petita i la microempresa.
4. Els CIP de FP han d'impulsar i desenvolupar accions i projectes d'innovació i desenvolupament en col·laboració amb els sectors productius i amb les empreses, la qual cosa ha de permetre la creació d'espais de cooperació entre les empreses i el centre.
5. La creació d'una xarxa de CIP de FP permet donar resposta a tots els sectors, amb independència de la seva grandària o importància.



6. La xarxa de CIP de FP ha de permetre desenvolupar polítiques pròpies relacionades amb les polítiques de recursos humans i l'economia, amb independència o amb concordança amb les macropolítiques de l'Estat o de la UE.
7. Els CIP de FP configuren una xarxa de coneixement professional organitzada en funció de les necessitats de l'economia de la Comunitat i dels objectius de futur.
8. Tota la inversió en la xarxa de CIP de FP comporta beneficis directes per a tota la societat de les Illes Balears.
9. Els CIP de FP es proposen com un espai únic per a la formació professional, amb independència que el promotor de l'acció sigui públic o privat, que han de permetre donar resposta a les necessitats formatives dels joves, dels treballadors en actiu i dels aturats, des de l'opció de la formació inicial o des de la formació continuada.
10. Els CIP de FP han de tenir una organització flexible que faciliti l'oferta de tota la formació en les diverses modalitats i han d'utilitzar espais diversos, reals i virtuals, més enllà de l'espai físic del centre.
11. El model de CIP de FP permet desenvolupar centres de titularitat pública i privada, que combinen estratègies de compensació i de participació des d'àmbits diferents.

12. La xarxa de CIP de FP, per l'efecte de concentració de l'oferta, augmenta l'eficàcia del sistema perquè redueix la despesa i augmenta el nombre d'hores de formació i, en conseqüència, d'alumnes.
13. Els CIP de FP poden oferir itineraris complets dintre de la mateixa família professional, amb entrada des del nivell més baix (N1 certificat de professionalitat) i amb progrés fins al nivell més alt (N3 títol de FP). A la vegada, permet dissenyar propostes d'itineraris transversals dintre la mateixa àrea o sector.
14. Els CIP de FP són una organització i un espai vital en el projecte de societat del coneixement i l'aprenentatge, com a tal s'han d'obrir al seu entorn i a les persones de manera que la seva tasca tingui incidència per la seva capacitat de generar coneixement en el marc d'una economia sostenible.

Altres consideracions generals sobre el disseny dels centres integrats:

1. El punt de partida per dissenyar el centre és el Sistema nacional de qualificacions i formació professional i la seva relació amb el sector a les Illes Balears.
2. A partir del punt anterior, el centre ha de preveure la possibilitat d'oferta formativa conduent a l'obtenció de certificats de professionalitat i de títols de formació professional, de manera completa o parcial, i tenint en compte les modalitats en què es pot impartir.
3. El centre ha de reunir els requeriments que permetin la doble homologació per part de les administracions de treball i d'educació.
4. Amb independència de la seva titularitat, és important que els centres segueixin un model concertat amb les administracions de treball i educació. Convé que cada centre signi un acord que faciliti la seva viabilitat.
5. Convé establir una àrea d'influència del centre, amb caràcter municipal, comarcal, d'illa o de comunitat autònoma.
6. En el cas dels centres amb un entorn reduït social i econòmic, per la situació territorial o pel pes del sector, és convenient desenvolupar el centre en totes les dimensions previstes en l'ordenació i afegir totes les estratègies per convertir-lo en un instrument amb altres aprofitaments lligats al sistema educatiu i formatiu, a l'activitat professional o als interessos de la societat en general.
7. Els centres s'han de dissenyar amb projecció de futur, és convenient valorar la possibilitat de canvi en l'oferta formativa a curt i llarg termini.
8. En tot cas, l'oferta ha de preveure itineraris per nivell i per subsistemes de formació. Les persones han de tenir coneixement d'aquesta opció abans de concertar el seu itinerari de formació.

9. La flexibilitat en la programació formativa ha de formar part de la cultura del centre, a l'oferta estable lligada als joves, sempre s'ha d'incorporar la que doni resposta a les necessitats dels adults, en resposta a la necessitat de conciliació entre el treball, la família i la formació.

Els centres integrats a les Illes Balears

En el desplegament de les centres integrats a les Illes Balears, n'hi ha tres que representen l'avançada del sistema:

- CIFP Nauticopesquera de Palma, d'una sola família professional. És un centre que ja treballava com a centre específic de formació professional, amb una llarga trajectòria de servei a les persones relacionades amb el sector nàutic i pesquer.
- CIFP Joan Taix de sa Pobla, multifamília professional, que ha passat d'IES a centre específic i ara a centre integrat i que és fruit d'una llarga reconversió que comença el 2002.
- CIFP Son Llebre de Marratxí, d'una àrea professional, d'una sola família professional, ubicat a un edifici on s'ha realitzat un canvi d'usos.

També s'ha treballat en el disseny de centres que estan en fases diverses, que van des del projecte de construcció al conveni amb altres entitats:

- CIFP de la Construcció de Palma
- CIFP Son Fuster de Palma
- CIFP Can Marines d'Eivissa

L'Institut de Qualificacions Professionals de les Illes Balears (IQPIB) ha participat en el disseny d'alguns dels centres integrats que ja formen la xarxa de la Comunitat.

El disseny d'un centre integrat: Son Llebre

El disseny del Centre Integrat de Formació Professional d'atenció socio sanitària de Son Llebre va ser una comanda de la Conselleria d'Afers Socials a l'IQPIB. Aquest projecte es desenvolupà sobre la base d'un edifici ja construït per a una altra finalitat. De fet, es tractava de fer una reconversió d'usos amb criteris de conservació del que ja existia i de modificacions que implicassin la mínima despesa possible.

Per al disseny, es va desenvolupar una estratègia fonamentada en la filosofia del sistema integrat de qualificacions i formació professional; es va considerar en tot moment que l'eix del sistema és la competència professional i, per tant, tot l'espai definit tindria com a referència l'acció professional, les condicions que la guien, el context professional i el formatiu i els resultats de l'aprenentatge.

Organització del procés d'identificació de les necessitats

Per començar el disseny, vàrem elaborar un itinerari en quatre fases de reflexió i estudi per concretar què volíem fer i com ho volíem fer; l'estructura del procés va ser la que detallam a continuació:

1. Quin problema volem abordar?

El disseny d'un centre integrat a petició d'una administració, sobre un edifici ja existent. Per això, desenvoluparem un producte d'informació bàsica que integri com a mínim tres parts:

- a. El caràcter general i filosòfic per definir el centre en forma de principis definitoris d'aquest com a servei i com a organització.
- b. La recreació tridimensional dels espais de manera que mostrin el centre com una visita virtual.
- c. La presentació en dues dimensions amb especificacions tècniques dels usos i l'oferta que indiqui les possibilitats reals del centre.

2. Com entenem un centre integrat? Avantatges i desavantatges.

- a. Un centre integrat és un espai de formació i orientació que facilita una organització destinada a preparar persones per realitzar una tasca professional amb nivells de qualitat, seguretat i dignitat laboral, amb un alt nivell d'especialització, amb una gestió dirigida a servir les persones, les empreses, l'economia productiva, l'economia social i la societat en general.
- b. D'avantatges, en trobam molts: concentració de l'esforç econòmic i de recursos humans, direcció de l'activitat en termes de formació professional, possibilitats de millora de la qualitat molt elevades i de caràcter permanent: des del punt de vista docent i des del punt de vista de l'aprenentatge. Possibilitats d'oferta d'itineraris formatius que donin resposta a necessitats individuals, possibilitats d'oferta de formació a empreses i sectors productius i de serveis, capacitat d'adaptació a noves necessitats, de situar la formació en termes de futur i d'actualització. I pel que fa als desavantatges, tal vegada el més gran sigui posar d'acord tres administracions en un projecte tan ambiciós i de canvi.⁴

3. Com donar resposta a les qüestions plantejades en el punt 1?

El primer repte va ser: qui pot facilitar informació de qualitat sobre els ensenyaments que es poden impartir en el centre integrat? Sens dubte, el professorat que ja imparteix docència en els ensenyaments professionals pot aportar informació clau.

Per dur a terme el treball de recollida d'informació, es va realitzar una sessió d'experts, als quals no es va facilitar informació sobre l'objectiu real de la sessió (el disseny d'un centre).

⁴ Conselleria d'Educació, Conselleria de Treball i Conselleria d'Afers Socials.

Com a experts docents, que ja coneixen la qualificació professional, se'ls demana un exercici d'imaginació per donar resposta a les qüestions que se'ls plantejaran, amb les condicions següents:

- a. Contestar lliurement allò que pensin, sense restriccions.
- b. No considerar els aspectes econòmics.
- c. Pensar en les persones i el seu aprenentatge.
- d. Cercar respostes des del punt de vista de la docència.

Sobre la docència es varen fer algunes precisions: com a professionals que planifiquen i organitzen la formació, s'ha de partir del punt de vista que els usuaris no són un grup: són persones que poden actuar individualment, d'acord amb unes indicacions si aquestes es dirigeixen envers un objectiu d'aprenentatge que entenen de manera clara. S'han de considerar, també, totes les modalitats d'ensenyament: presencial, a distància, mixt, en alternança (contracte d'aprenentatge)...

Primera qüestió presentada:

En una metodologia semblant a la utilitzada en l'educació infantil (per racons): Com es poden organitzar els espais d'aprenentatge? Quines zones especialitzades s'han de definir?

Començarem fent un recull d'espais que respongueren a la qüestió «per a aquests continguts i/o activitats podríem disposar d'aquest recurs».

S'havien de tenir presents els aspectes de l'ordenació de la formació professional següents:

- a. La metodologia didàctica dels ensenyaments de formació professional integrarà els aspectes científics, tecnològics i organitzatius que en cada cas corresponguin, amb la finalitat que l'alumnat adquireixi una visió global dels processos productius propis de l'activitat professional corresponent.
- b. Els ensenyaments de formació professional per a les persones adultes s'organitzaran amb una metodologia flexible i oberta, basada en l'autoaprenentatge, i mitjançant una oferta adaptada a les seves condicions, les capacitats, les necessitats i els interessos personals, que els permeti la conciliació de l'aprenentatge amb altres activitats i responsabilitats.

Recull de propostes:

La metodologia ha de ser:

- a. Vivencial, participativa, oberta a espais on es pot desenvolupar la interactivitat.
- b. Amb possibilitat d'aprendre a estar i ser des de dinàmiques de grup.
- c. Creació d'un circuit de barreres arquitectòniques associat al coneixement de la fisioteràpia aplicada al manteniment del físic.

- d. Aula de sessions de dinàmiques amb equipament de gravació.
- e. Aula polivalent.
- f. Aula domicili (cuina+bugaderia+rebosts+electrodomèstics+bany...); divisió espai tècnic i espai simulat (real).
- g. Aula sociosanitària: neta, bruta, llits, cures, materials.
- h. Desenvolupar moltes possibilitats per a l'observació d'altres i per a l'autoobservació.

Segona qüestió presentada:

Es consideren les noves tecnologies de la comunicació i informació importants per a aquests ensenyaments? Creiem que fa falta una aula específica per a aquest tema o això hauria d'estar en tots els espais d'aprenentatge? També cal plantejar petits espais especialitzats? La qüestió concreta és: «Hem de tenir una sala específica d'audiovisuals o és millor tenir un equipament per aules?».

Recull de propostes:

- a. Equipar les aules sembla el més important, amb un ordinador per al professor amb connexió a Internet i recursos multimèdia.
- b. Espais per a l'estudi individual.

Tercera qüestió presentada:

Els simuladors basats en les noves tecnologies de la informació són importants per a aquesta professió?

L'autoaprenentatge és una estratègia recomanada per l'Administració. Ara mateix ja hi ha programes d'aprenentatge molts potents utilitzats en medicina i d'altres basats en la modificació de conducta per treballar actituds i comportaments de resposta a les contingències.

Recull de propostes:

- a. Pot ser important per als ensenyaments a distància i l'aprenentatge individual.

Quarta qüestió presentada:

És important disposar d'un espai destinat a l'aprenentatge del joc i l'activitat física? Segurament el futur de l'atenció als dependents està relacionat amb models de conservació de l'estat físic i intel·lectual. El joc i l'activitat física semblen una metodologia amb força importància per donar resposta a aquesta necessitat.

Recull de propostes:

- a. Creació d'un circuit de barreres
- b. i un d'activitats motrius.

Cinquena qüestió presentada

Per a l'homologació dels centres, l'Administració demana uns requisits d'espais. Quin tipus d'espais hem de considerar: tallers o aules-taller? Quin temps d'ocupació es preveu per a cada espai?

Recull de propostes

Prenent com a base de càlcul el Cicle Formatiu de Grau mitjà d'Atenció Sociosanitària, es considera adequat disposar de dues aules-taller organitzades en espais especialitzats, dues aules polivalents i una àrea de treball domiciliari.

L'ocupació setmanal d'aquests espais, en hores, és la que s'expressa en la taula següent:

Primer curs		Segon curs	
Aula taller	8	Aula taller	9
Domicili	7	Polivalent	21
Polivalent	15		

Sisena qüestió presentada

Tenint en compte que els centres integrats poden desenvolupar o participar en projectes de recerca, quines són les línies de recerca més importants: les que fan referència a l'ensenyament o les que fan referència a l'activitat professional?

Recull de propostes:

- a. Desenvolupament de tècniques individuals d'aprenentatge
- b. Autoformació
- c. Innovació en ajudes tècniques
- d. Organització de l'activitat real en residència i en el servei a domicili

Setena qüestió presentada:

Quines qüestions han d'aparèixer com a aspectes clau en el projecte formatiu en relació a l'activitat professional dels vostres alumnes? De tipus professional, ètic, característic del servei, de relació, de comprensió... Férem una dinàmica per determinar els més importants.

Recull de propostes

- a. Mantenir l'activitat d'aprenentatge viu
- b. Homogeneïtzació a l'àmbit europeu
- c. Participació

En finalitzar aquesta primera fase d'identificació de necessitats, es va crear un nou grup de treball en què vàrem incorporar professionals del disseny que varen passar les propostes als productes gràfics que incorporaven la filosofia, l'organització i els usos del centre. El resultat és el que presentam a continuació.



El Centre Integrat d'Atenció Sociosanitària Son Llebre

I. Definició del centre

- a. **Els centres integrats** són els autoritzats per l'Administració educativa i de treball, que imparteixen formació professional referida al Catàleg Nacional de Qualificacions Professionals i que condueixen a l'obtenció dels títols de formació professional i certificats de professionalitat.
- b. Són concebuts com una institució al servei dels ciutadans i ciutadanes i del sector productiu; han de contribuir a la qualificació i requalificació de les persones i han d'acomodar-se a les seves distintes necessitats i expectatives professionals.
- c. Un centre integrat és un **espai de formació, orientació i recerca** que facilita una organització destinada a preparar persones per realitzar una tasca professional amb nivells

òptims de qualitat, seguretat i dignitat laboral, amb un alt grau d'especialització i amb una gestió dirigida a servir les persones, les empreses, l'economia productiva, l'economia social i la societat en general.

- d. Amb independència de les directrius que marqui el Projecte de formació del centre integrat a través del *Projecte funcional de centre*, aquesta proposta s'emmarca en les directrius del **centre versàtil** per les possibilitats que ofereix com a centre d'espais flexibles, de fàcil adaptació i intercanviabilitat, obert al seu entorn i punter en la recerca i en models de gestió col·laboratius.
- e. Per a això, s'han dissenyat els espais formatius agrupats en àrees interrelacionades, de manera que s'ha brindat la possibilitat de treballar amb grups flexibles, adaptant-se al nombre d'alumnes, a les seves necessitats específiques de formació, a les diferents realitzacions professionals i als diferents graus d'adquisició dels sabers.

2. REFERÈNCIES DEL SISTEMA NACIONAL DE QUALIFICACIONS PROFESSIONALS PER AL DISSENY DEL CENTRE INTEGRAT

Família professional:	Serveis socioculturals i a la comunitat
Àrea professional:	Atenció social
Subàrea:	Atenció sociosanitària
Transversalitat:	Sanitat
Qualificacions:	<ul style="list-style-type: none"> • SSC089_2: Atenció sociosanitària a persones dependents en institucions socials. Nivell 2. • SSC320_2: Atenció sociosanitària a persones al domicili. Nivell 2. • CSS810_2: Gestió de cridades de teleassistència.* Nivell 2.
	* Pendent de publicació

3. QUALIFICACIONS I UNITATS DE COMPETÈNCIA UTILITZADES COM A REFERÈNCIA

Qualificacions	Unitats de competència
Atenció sociosanitària a persones al domicili	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolupar intervencions d'atenció física domiciliària dirigides a persones amb necessitats d'atenció sociosanitària. 2. Desenvolupar intervencions d'atenció psicossocial domiciliària dirigides a persones amb necessitats d'atenció sociosanitària. 3. Desenvolupar les activitats relacionades amb la gestió i el funcionament de la unitat convivencial.

Atenció socio sanitària a persones dependents en institucions socials	<ol style="list-style-type: none"> 1. Preparar i donar suport a les intervencions d'atenció a les persones i al seu entorn en l'àmbit institucional indicades per l'equip interdisciplinari. 2. Desenvolupar intervencions d'atenció física dirigides a persones dependents en l'àmbit institucional. 3. Desenvolupar intervencions d'atenció socio sanitària dirigides a persones dependents en l'àmbit institucional. 4. Desenvolupar intervencions d'atenció psicosocial dirigides a persones dependents en l'àmbit institucional.
Gestió de cridades de teleassistència	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atendre i gestionar les cridades entrants del servei de teleassistència. 2. Emetre i gestionar les cridades sortints del servei de teleassistència. 3. Manejar les eines, les tècniques i les habilitats per prestar serveis de teleassistència.

4. LA INNOVACIÓ I LA RECERCA

La innovació en la formació professional és un tret d'identitat dels centres integrats de manera que ha de donar resposta a les demandes de qualificació immediates i emergents, a la vegada que pot millorar de manera permanent la seva acció formativa en l'organització de: la formació, la tecnologia incorporada als processos de formació, les didàctiques específiques, la formació en centres de treball, les modalitats de l'oferta formativa, la col·laboració amb les empreses, l'atenció individualitzada, la resposta a determinats col·lectius (especialment els que es troben en situació de dificultat d'inserció) i la formació del professorat.

Àmbits de recerca	
Sector/àrea professional	Formació
<ul style="list-style-type: none"> • L'àrea professional de l'atenció social • L'atenció a les persones dependents • El servei de teleassistència • Els àmbits d'atenció a la dependència • Les demandes de qualificació immediates i emergents • Les necessitats de les empreses en l'àmbit de la qualificació i la formació 	<ul style="list-style-type: none"> • L'organització de la formació • La tecnologia incorporada als processos de formació • Les didàctiques específiques • La formació (pràctiques) en centres de treball • Les modalitats de l'oferta formativa • La col·laboració amb les empreses • L'atenció individualitzada • La resposta a determinats col·lectius, especialment els que es troben en situació de dificultat d'inserció • La formació del professorat

5. Les activitats del centre

Els centres integrats s'han de concebre més enllà d'un edifici comú i una oferta integrada. S'han de desenvolupar com una organització que dona resposta a les necessitats formatives de caràcter sectorial o multisectorial en un territori econòmic. D'aquesta manera s'incorpora al projecte **un espai integrat de recursos i respostes** que multiplica l'eficàcia i l'eficiència del sistema formatiu a la vegada que facilita la relació de la formació amb l'empresa.

Activitats de referència del Centre Integrat de Formació Professional de Son Llebre

- Formació del sistema integrat
- Formació d'actualització
- Informació i orientació del sistema integrat
- Orientació i tutoria sobre el procés de formació
- Col·laboració amb la valoració de l'experiència
- Formació en centres de treball
- Formació presencial i a distància
- Recerca en l'àmbit professional del centre

6. ELS ESPAIS I L'OFERTA

La proposta preveu la **redistribució dels espais** per tal d'adequar-los a les diferents normatives que intervenen en la regulació dels centres integrats de formació professional.

Els centres integrats de formació professional han de tenir: **autonomia i flexibilitat** organitzativa; **versatilitat** en la programació de la seva oferta i **capacitat de resposta** formativa a les necessitats de qualificació del món laboral.

Es desenvolupen com a **dispositius intel·ligents** amb capacitat de resposta a diverses situacions del món laboral.

Els centres integrats han d'elaborar un **projecte funcional** de centre que constitueix l'instrument fonamental per a l'organització i planificació del centre.

El Centre Integrat de Formació Professional de Son Llebre està dissenyat per realitzar una **oferta** de formació professional **modular, flexible i de qualitat** adaptada a les demandes de la població i a les necessitats del sistema d'atenció social en l'apartat de l'atenció a la dependència.

L'oferta modular que ha de conduir a l'obtenció dels certificats de professionalitat i del títol de formació professional pot ser desenvolupada en les modalitats **presencial, a distància i mixta**.

El Centre Integrat de Formació Professional de Son Llebre té com a objecte fonamental **l'àrea professional d'atenció social, en l'apartat de l'atenció a la dependència**, definit en la formació de l'atenció sociosanitària com a:

- La resposta a situacions complexes de necessitat que requereixen intervencions de naturalesa mixta (socials i sanitàries) de manera simultània o seqüencial, en tot cas, complementària i estretament articulada, amb la garantia de continuïtat en les cures, evitant desajustaments materials i temporals o temps d'espera entre serveis.
- L'aplicació del principi d'interdisciplinarietat i l'enfocament de l'atenció integral centrat en la persona i orientat a garantir el màxim nivell de benestar, de qualitat de vida i d'autonomia,

atorgant prioritat i facilitant, sempre que sigui possible, la permanència en el seu entorn habitual i l'atenció en el domicili.



L'oferta formativa derivada de les qualificacions i prevista en el disseny és la següent:

- Certificat de professionalitat de nivell 2 d'atenció socio sanitària a persones en el domicili.
- Certificat de professionalitat de nivell 2 d'atenció socio sanitària a persones dependents en institucions socials.
- Certificat de professionalitat de nivell 2 de teleassistència.*
- El títol de Tècnic en Atenció Socio sanitària.
- La formació continuada en l'àmbit professional d'atenció a la dependència.

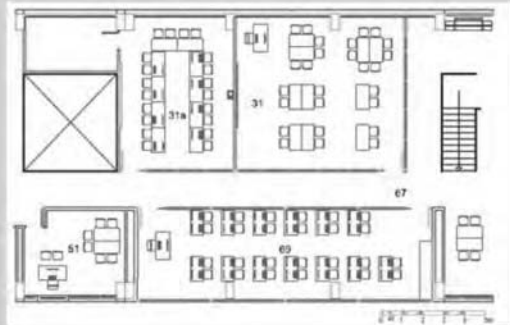
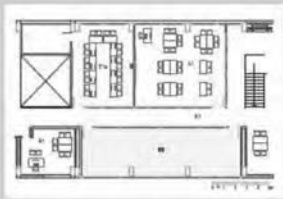
El potencial d'ocupació del centre, en base a l'oferta formativa, es pot estimar de la manera següent:

	Matí grups	Tarda grups	Total grups	Torns anuals	Total grups	Alumnes curs	Total alumnes
SSC089_2	1	2	3	2	6	20	120
SSC320_2	2	2	4	2	8	20	160
CSS810_2*	2	1	3	2	6	20	120
FP GM	1	1	2	1	2	20	40
Total alumnes presencials							440
Distància		4	4	1	4	30	120
Permanent					100**	30	

*Pendent de publicació ** Cursos de 10 hores

7. LA DISTRIBUCIÓ D'ESPAIS

Amb independència de les directrius que marqui el Projecte de formació del centre integrat a través del *Projecte funcional de centre*, aquesta proposta s'emmarca en les directrius del **centre versàtil** per les possibilitats que ofereix com a centre d'espais flexibles, de fàcil adaptació i intercanviabilitat, obert al seu entorn i punter en la recerca i en models de gestió col·laboratiu.



L'àrea formativa de Teleassistència.



Per a això, s'han dissenyat els espais formatius agrupats en àrees interrelacionades, de manera que s'ha brindat la possibilitat de treballar amb grups flexibles, adaptant-se al nombre d'alumnes, a les seves necessitats específiques de formació, a les diferents realitzacions professionals i als diferents graus d'adquisició dels sabers.

La **distribució de l'edifici** identifica setanta espais, del quals quaranta estan destinats a:

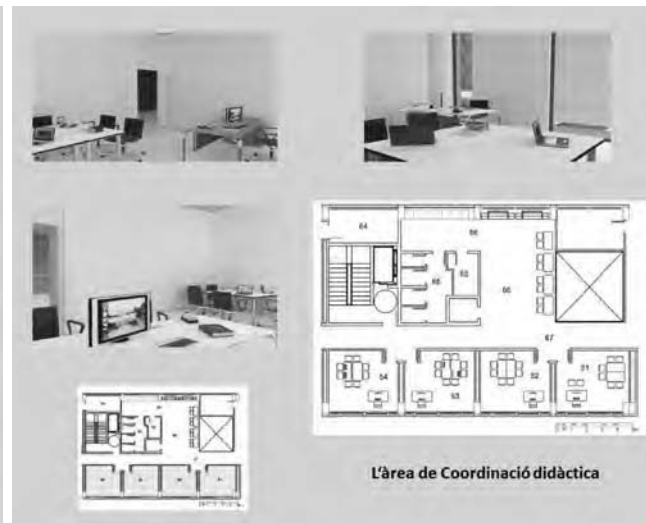
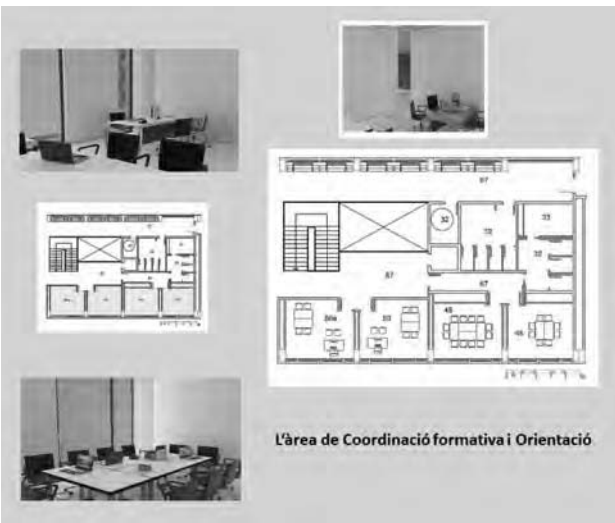
- La gestió i organització de la formació
- La gestió administrativa
- La recerca
- La coordinació docent
- La informació i l'orientació
- La tutoria personalitzada
- La docència en aules polivalents
- La docència en tallers específics
- La docència en la modalitat a distància
- El treball individual dels alumnes
- L'experimentació en ambients construïts
- La valoració de l'experiència
- Serveis de diversos usos

8. L'ÀREA DE FORMACIÓ D'ATENCIÓ SOCIOSANITÀRIA A PERSONES EN EL DOMICILI

Segons les directrius ressenyades, s'ha planificat l'**àrea de formació d'atenció sociosanitària a persones en el domicili** en cinc espais diferenciats i polivalents que componen l'aula taller, l'aula polivalent i el taller de suport domiciliari.

- L'espai formatiu està integrat per una cuina preparada per al treball simultani de vuit i dotze persones, un bany estàndard i un altre adaptat per a l'ús de persones amb mobilitat reduïda i per als usos de cadira de rodes o d'ajudes tècniques per a grans invàlids i una habitació *domiciliària* semblant a les que es poden trobar en qualsevol domicili.
- En cada una d'aquestes dependències es possibilitarà l'**enregistrament de les realitzacions professionals** mitjançant equips específics que es podran visualitzar en la zona de treball i projecció.
- A més de l'àrea de treball, per a la posada en comú i la visualització de les tasques desenvolupades en tot l'espai formatiu, l'àrea de formació d'atenció sociosanitària a persones en el domicili disposa d'una **aula polivalent específica** de quaranta-un metres quadrats amb vint llocs de formació.
- En el tancament dels espais esmentats s'ha instal·lat un gran envidrament per poder visualitzar les realitzacions dutes a terme a l'interior i així treballar amb models didàctics observacionals o, si escau, avaluar les realitzacions professionals.

- Totes les **aules polivalents** de l'edifici s'han dissenyat sobre la base de la dotació de mobiliari intercanviable i de fàcil reorganització modular, amb la finalitat de propiciar un ús racional i eficient d'aquest.



L'àrea de formació d'atenció sociosanitària a persones dependents en institucions socials està formada per set espais que componen dos conjunt autònoms i interrelacionats. Es tracta de dues aules diferenciades amb mobiliari de fàcil reorganització i possibilitat d'assignació dels espais interiors, segons l'ús, i un espai per emmagatzemar els mitjans tècnics, dues habitacions hospitalàries i dues sales de cures. Aquests dos espais disposen d'un gran aparador que permet l'observació de les realitzacions professionals des del passadís.

L'àrea de coordinació didàctica està formada per quatre espais diferenciats.

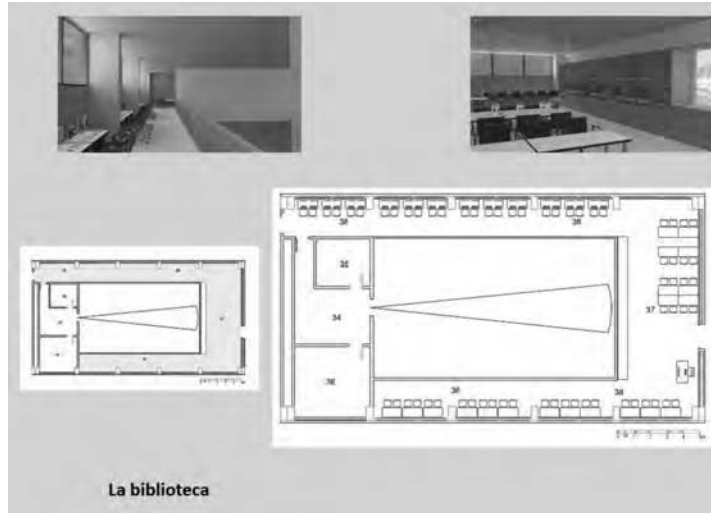
- El primer, destinat a l'**aula de tutoria**, per a l'atenció personalitzada amb dotació de mitjans telemàtics.
- Un altre, destinat a l'organització i assessorament dels **procediments d'acreditació de l'experiència professional**.
- Un tercer, destinat a ser el **departament didàctic de la família professional**.
- I un altre, que el complementa, destinat a la **coordinació i a la planificació integrada de la formació**.

El distribuïdor d'aquests espais s'ha projectat com **zona d'ús múltiple** destinada al treball col·laboratiu i serveis per a l'alumnat.

La redistribució d'espais ha possibilitat l'adaptació del distribuïdor de la planta superior de l'edifici en **dues aules polivalents**, una d'aquestes assignada a l'**àrea formativa de teleassistència**.

A l'altre costat del passadís, tot redissenyant l'ús d'una de les terrasses de l'edifici, s'ha projectat l'**aula-taller específica d'aquesta especialitat**.

Un passadís d'accés a l'**àrea de coordinació formativa i orientació** que completen la zona d'accés de la primera planta.



L'**àrea de coordinació formativa i orientació** està integrada per quatre espais:

- Prefectura d'estudis
- Orientació formativa
- Sala de professorat
- Sala de treball i reunió

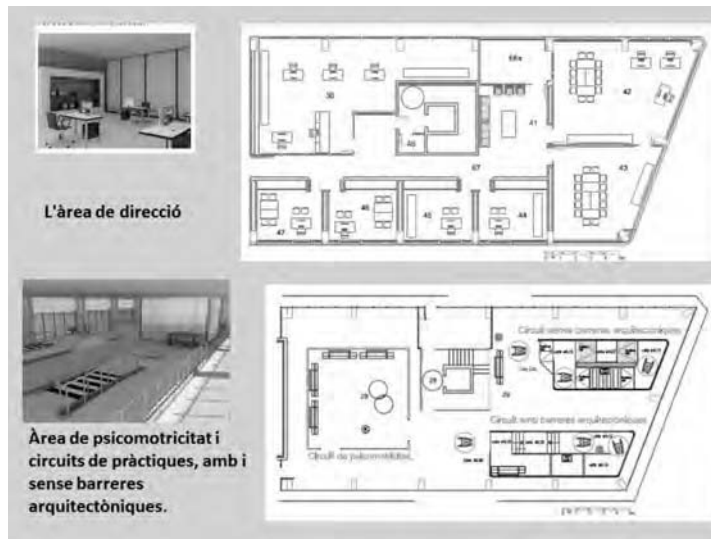
Una àrea de descans per a l'alumnat d'accés a la biblioteca que s'ha projectat en la planta primera de la sala d'actes i conferències.

La biblioteca s'ha organitzat en **dues àrees polivalents**:

- La primera planejada com una àrea de treball individualitzat, en què es diferencia la zona de treball amb equips informàtics d'estudi i de consulta.
- La segona s'ha projectat com a espai multidisciplinari per ser utilitzada com a hemeroteca, biblioteca o sala de formació i de conferències.

A través de la biblioteca es pot accedir a les **àrees de gestió i direcció**.

L'**àrea de gestió i direcció** té comunicació directa amb l'exterior a través d'una escala i un ascensor que parteixen de la planta baixa, en la zona habilitada com a **àrea de formació, àrea de**



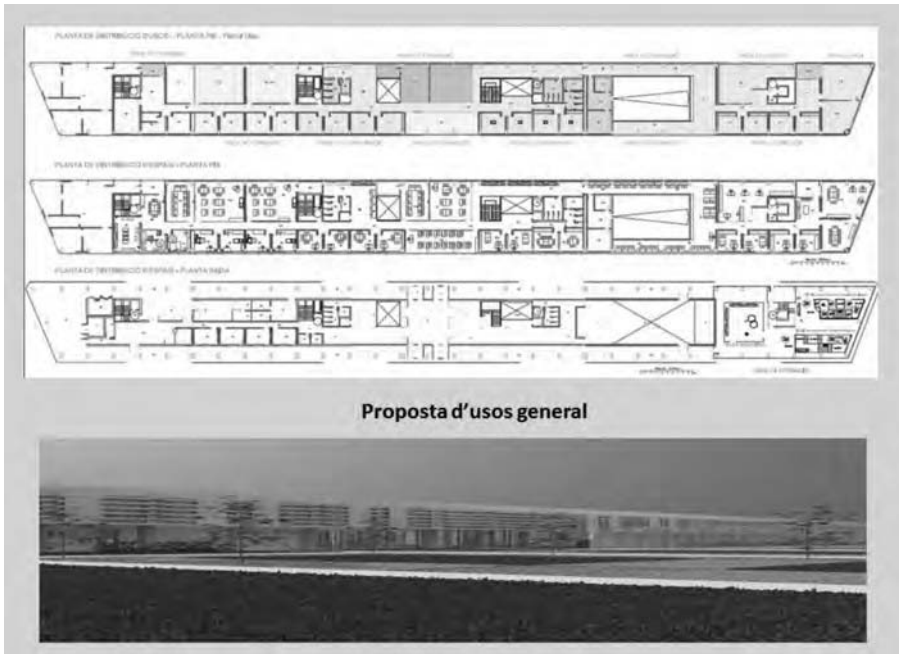
psicomotricitat i circuits de pràctiques, amb i sense barreres arquitectòniques.

Un distribuïdor amb monitors informatius fa d'avantsala de la secretaria del centre.

L'àrea de direcció està articulada en cinc espais:

- Qualitat
- Inserció
- Relacions exteriors
- Gestió econòmica
- Direcció

Aquests espais comparteixen sala d'espera i de reunions amb l'àrea específica de projectes i innovació R+D+I.



Proposta d'usos general

PROFESSIONALS QUE HAN PARTICIPAT EN L'ELABORACIÓ DEL DISSENY:

EQUIP DE COORDINACIÓ

- Àngel Rey Benito
- Àngels Molino Roca
- Antoni Mulet Covas
- Consueo Verdejo Rodríguez
- Cristina Sorell Adrover
- Joan Estaràs Fernández

PROFESSORAT EXPERT EN ATENCIÓ SOCIOSANITÀRIA

- Camila Ros Pizà
- Felipe González Morey
- Margalida Poquet Carbonell
- Montserrat Morè Viñolas

PROJECTISTES

- Àngel Rey Benito
- Georgi Kolev

Apunts sobre el projecte funcional en els centres integrats

Per finalitzar, volem fer uns apunts sobre un aspecte fonamental per a l'èxit de la implantació i el bon funcionament del centres integrats: el projecte funcional.

El projecte funcional en els centres integrats guia i ordena el projecte formatiu i l'organització a partir de les funcions aprovades per l'Administració. Per tant, esdevé imprescindible fer una declaració prèvia de principis que guien, a més de l'ordenació administrativa, tots els apartats del projecte funcional.

El que presentam a continuació és un breu recull d'un exemple de definició de principis, d'identificació dels camps de la recerca i una guia operativa per dur el projecte funcional a terme.

Com a exemple de definició de principis posam el disseny del centre públic integrat de Can Marines d'Eivissa, que basa el seu desenvolupament en els principis següents:

1. La identificació amb el territori

El centre públic integrat de Can Marines, en la seva activitat general, es vincularà a les particularitats socials i econòmiques de l'illa d'Eivissa i valorarà la situació actual i les necessitats del futur. Per les característiques de la família professional de referència, tindrà present el context geogràfic, econòmic i social per a la definició de l'oferta formativa i farà de la sostenibilitat i del medi ambient una estratègia que ha de compartir amb totes les entitats i persones del territori. La seva influència ha de ser percebuda com una aportació fonamental al sector agrari i, per la seva importància, ha d'actuar com a referent per al desenvolupament social i econòmic d'altres sectors.

2. L'oferta formativa

El centre públic integrat de Can Marines, en la seva activitat formativa, s'ajustarà a les necessitats reals de recursos humans demanats per l'economia de l'illa d'Eivissa i desenvoluparà accions relacionades amb la formació professional del sistema educatiu, amb accions conduents a l'obtenció del títols de formació professional, i la formació professional per a l'ocupació, amb accions conduents a l'obtenció dels certificats de professionalitat. També prestarà especial atenció a la formació permanent i a la vinculada amb la innovació.

3. La pràctica formativa i educativa

El centre públic integrat de Can Marines actuarà com a referent de bones pràctiques en la formació professional i la col·laboració amb les empreses i posarà especial cura en els processos d'orientació, d'intermediació i d'inserció professional. Les persones joves i adultes amb dificultats d'inserció professional rebran les atencions i ajudes necessàries per millorar la seva situació, si fos necessari, amb procediments d'acompanyament.

4. La vinculació amb els sectors productius

El centre públic integrat de Can Marines organitzarà la seva planificació i activitat de manera que els sectors de referència puguin rebre del centre informació i ajuda tècnica. Per a aquesta activitat, els tallers i laboratoris del centre s'orientaran a la formació, a la recerca i a l'ajuda tècnica. El centre fomentarà la col·laboració amb les empreses i desenvoluparà acords que facilitin el benefici mutu i el benefici social.

5. La vinculació amb la societat i el seu entorn

El centre públic integrat de Can Marines facilitarà les seves instal·lacions per a totes les activitats que el Consell d'Eivissa consideri que impulsen el sector de referència i potenciarà un desenvolupament que satisfaci les necessitats del present, sense posar en perill la capacitat de les generacions futures per atendre les pròpies necessitats.

6. La sostenibilitat econòmica del centre

El centre públic integrat de Can Marines, per la condició de centre públic en la seva activitat formativa i educativa, en la d'informació i orientació, en la de mediació, en la d'inserció professional, en la d'ajuda tècnica al sector, en la d'innovació, i en totes les que li siguin encomanades per les administracions públiques, rebrà les ajudes econòmiques suficients que possibilitin dur a terme la seva activitat de manera compensada amb la sostenibilitat general del centre. En aquesta línia, el centre podrà concertar accions formatives i de col·laboració amb els agents socials i les empreses i rebrà aportacions econòmiques que satisfacin les condicions de sostenibilitat del centre.

7. La relació amb el sistema integrat de formació

El centre públic integrat de Can Marines actuarà com a referent per a l'elaboració d'itineraris dintre del sistema integrat de formació professional i programarà la formació amb les actuacions mínimes previstes en la formació professional del sistema educatiu i la formació professional per a l'ocupació. L'estudi i l'avaluació d'aquesta pràctica ha de permetre flexibilitzar l'oferta i definir programacions amb una temporització mínima de cinc anys, de manera que les persones puguin incorporar-se a la formació amb garanties de completar itineraris.

8. La col·laboració amb altres entitats i els programes internacionals

El centre públic integrat de Can Marines desenvoluparà accions i acords amb altres centres i institucions de l'àmbit autonòmic, nacional i internacional per dur a terme la seva acció d'ajuda tècnica al sector, amb especial atenció a les institucions que desenvolupin programes d'ajuda a la micro i petita empresa. En l'àmbit de la formació en centres de treball, impulsarà la possibilitat de desenvolupar accions en altres comunitats i països.

Com a model d'identificació dels camps de la recerca es proposa un disseny en què participin recursos propis i externs implicats i experts. Els possibles camps de la recerca poden ser els següents:

1. Projecte formatiu (principis, objectius, prioritats, actuacions...)
2. Definició del sector
3. Cobertura territorial
4. Espais disponibles
5. Espais alternatius o complementaris
6. Oferta del centre (per sistemes de formació professional)
7. Organigrama
8. Plantilla orgànica
9. Organització
10. Pressupost (definició de necessitats econòmiques)
11. Horaris
12. Procediments de gestió
13. Procediment de manteniment
14. Pla de prevenció
15. Agents amb dret a participació
16. Pla de millora (model)
17. Projecte didàctic general
18. Projectes curriculars
19. Programacions didàctiques
20. Pla d'informació i orientació general
21. Pla d'acció tutorial
22. Formació en centres de treball i pràctiques formatives
23. Pla d'igualtat

Com a cloenda, es presenta una **guia operativa** com a instrument de planificació per dur a terme el projecte funcional.

Instrument de planificació operativa

Camp	Acció	Qüestions clau
Projecte formatiu	Definició dels principis, objectius, actuacions i seguiment del projecte. Document.	Qui som? On volem anar? De quins valors partim? Què oferim? Quina vinculació tenim amb...? Quin model de participació volem?
Cobertura territorial	Definició de l'àmbit d'actuació des de totes les funcions previstes en el model de centre. Mapa.	Com hem de considerar el territori? Quines possibilitats hi ha de concerts amb altres entitats?
Espais	Definició dels espais disponibles en el centre. Graella general amb tots els nivells. Graella significativa per nivells.	De quina superfície partim? Com està distribuïda? Quina superfície hi ha per a cada necessitat?
Oferta del centre	Definició de l'oferta amb ocupació màxima del centre. Document.	Quina oferta poden tenir de formació professional del sistema educatiu? Quina oferta poden tenir de formació professional per a l'ocupació? A quants d'usuaris pot afectar l'oferta màxima? Hi ha demandes ineludibles que s'han de cobrir?
Espais alternatius o complementaris	Definició d'espais que podem utilitzar i/o gestionar amb altres per completar la possible demanda i oferta. Document escrit i/o gràfic.	On podem oferir formació fora del centre? Podem concertar actuacions amb altres centres? Hi ha empreses que disposin d'espais per fer alguna actuació concertada?
Organigrama	Elaboració de l'organigrama. Document gràfic.	Quines demandes de personal es deriven del funcionament com a centre integrat? Per cobrir l'horari, quins professionals fan falta?
Plantilla orgànica	Definició de la plantilla a partir del professorat de la formació professional del sistema educatiu, departament d'orientació i del mínim de professionals per a l'administració, el manteniment i la neteja del centre. Document.	Quants de professors es necessiten de manera permanent? Quantes persones de neteja fan falta? Necessitam un administrador a temps complet?
Organització	Elaboració de l'organització del centre a partir de l'organigrama.	Quan treballa el personal de neteja? Quan convé tenir les oficines obertes? És necessari un cap de departament? És necessari un cap d'estudis de capvespre?
Pressupost	Definició de necessitats econòmiques de funcionament del centre. Document amb fraccionament per partides.	Quines despeses tenim d'energia? Quines despeses hi ha de fungible? Què pot costar un curs ocupacional? Quines partides hem de preveure?
Horaris	Definició dels horaris de funcionament d'acord amb una previsió òptima d'oferta.	Quin horari ha de tenir la secretaria? Quin horari ha de tenir el departament d'orientació?
Procediments de gestió	Definició dels principals procediments de gestió que implicarà la docència en els tres subsistemes de formació professional, l'orientació, el registre del centre, la tramitació de documentació, etc.	Quins tipus de matrícula hem de gestionar? Quines aplicacions informàtiques haurem d'aplicar? Quants de serveis hem de gestionar? Qui gestiona cada servei?
Agents amb dret a participació	Determinació segons la tipologia del centre de la representació en el Consell Social, identificació dels agents amb dret a representació.	Des del punt de vista sectorial, quins agents sindicals tenen dret a la representació en el Consell Social? Des del punt de vista sectorial, quins agents econòmics tenen dret a la representació en el Consell Social?
Pla de millora	Elecció del model de qualitat a aplicar en la gestió de la millora permanent del centre i els serveis que ofereix.	Quin sistema de qualitat és més convenient? Com pot afectar la regulació sectorial al model de qualitat escollit?

continua

Camp	Acció	Qüestions clau
Projecte didàctic general	Elaboració de les línies generals d'un projecte didàctic de caràcter general que prevegi totes les modalitats de formació. Document.	Quins elements del currículum han de ser comuns a totes les programacions de les diverses accions formatives?
Projectes curriculars	Definició del model de desplegament de projectes curriculars.	Quin plantejament s'ha de fer sobre els projectes curriculars de les diverses accions? És la competència professional eix de l'ensenyament? Com ha de ser la metodologia oberta i flexible? Quines són les propostes que determinen l'acció formativa sobre les qüestions fonamentals: medi ambient, responsabilitat...? Com han de ser els programes comuns en els dos sistemes?
Programacions didàctiques	Definició del model de programacions didàctiques.	Com s'han de desenvolupar els programes que incorporin el concepte de «saber fer» com a integrador de «saber» i «saber ser i estar»? Com han d'estar dissenyades les activitats d'ensenyament i aprenentatge sobre situacions reals de la professió? Com ha de ser l'avaluació amb base a la identificació de la competència?
Pla d'informació i orientació general	Elaboració de les línies generals del pla d'informació i orientació per als treballadors i treballadores en demanda de formació. Document.	Quin concepte d'orientació hem d'utilitzar? Quines necessitats d'orientació hi ha? Quina vinculació hi ha entre l'orientació i el procés formatiu? Orientació i assessorament de professionals en actiu?
Pla d'acció tutorial	Elaboració de les línies del pla d'acció tutorial per als tutors dels cursos. Document.	Quins cursos tindran tutors? Quines funcions tindran els tutors? De què dependran els tutors? Com es faran les reunions de tutoria?
Formació en centres de treball i pràctiques formatives	Elaboració del pla de formació en centres de treball per al títol de formació professional i els certificats de professionalitat.	Com definir l'estatus de les empreses col·laboradores? Com hem de dissenyar el pla de formació? Com ha de ser la seqüència de la formació? Quines diferències hi ha entre els sistemes?
Pla d'igualtat	Elaboració del pla d'igualtat.	Sobre el personal del centre? Sobre l'alumnat? Hem de tenir un pla de compensació?
Pla de relacions amb empreses	Pla de relacions amb les empreses basat en les funcions del centre	Com s'ha de definir la col·laboració? Com s'han de determinar les bases de la innovació? Qui hi participa?
Avaluar l'experiència professional i promoció de l'acreditació	Participació en el procés de valoració de l'experiència professional.	Com ha de ser l'estructura de la participació? Qui paper juguen els orientadors ? I els avaluadors? Quines possibilitats hi ha de simulació?
Pla de recerca sectorial	Identificació dels trets més importants i plantejament del pla de recerca.	Dades sectorials? Innovació? Canvis estructurals? Evolució de l'ocupació?

***Burnout* als centres públics d'ensenyament secundari de les Illes Balears**

David Sánchez Llull

RESUM

Presentam un treball d'investigació en el marc del context educatiu de l'ensenyament secundari obligatori (ESO) a les Illes Balears, amb la finalitat d'estudiar el burnout i determinar en quin grau aquesta malaltia afecta la població docent que actualment imparteix classes als instituts públics de secundària. Per fer-ho, tenim en compte variables com el cansament emocional, la despersonalització i la realització personal. Formen part de la mostra nou centres d'ESO, un per a cada mancomunitat, que hem elegit a l'atzar. Per fer aquesta investigació, hem aplicat un protocol de recollida d'informació autoadministrat que hem basat en variables personals i també hem emprat el MBI (Inventari de Burnout de Maslach), un instrument que ha demostrat en estudis diversos que té una consistència i fiabilitat elevades.

Paraules clau: investigació, burnout, ensenyament secundari obligatori, ESO, MBI, Inventari de Burnout de Maslach, professor, docència, Illes Balears.

RESUMEN

Presentamos un trabajo de investigación dentro del contexto educativo de enseñanza secundaria obligatoria (ESO) en las Illes Balears con la finalidad de estudiar el burnout y determinar el grado en que esta enfermedad afecta a la población docente que actualmente imparte clase en los institutos públicos de secundaria, teniendo en cuenta variables como el cansancio emocional, la despersonalización y la realización personal. La muestra viene determinada por nueve centros de ESO, uno por mancomunidad, elegidos al azar. El instrumento utilizado para realizar esta investigación ha consistido en un protocolo de recogida de información autoadministrado que se basa en variables personales. Así mismo, hemos utilizado el MBI (Inventario de Burnout de Maslach), que es un instrumento que ha demostrado una gran consistencia y fiabilidad en diferentes estudios.

Palabras clave: investigación, burnout, Enseñanza Secundaria Obligatoria, ESO, MBI, Inventario de Burnout de Maslach, profesor, docencia, Illes Balears.

I. INTRODUCCIÓ

Aquests darrers anys ha aparegut un nou concepte en el món educatiu que intenta explicar perquè un nombre significatiu de professionals de la docència i d'altres disciplines socials a les Illes Balears tenen problemes emocionals, cognitius, conductuals i socials. És a dir, pateixen sentiment de fracàs, desvalorització personal, pèrdua d'autoestima, irritabilitat, disgust, agressivitat, desconfiança i frustració, entre d'altres. Alguns autors parlen de la síndrome del professor cremat; d'altres, de desgast emocional; uns altres, de la síndrome de l'estrès laboral assistencial. Nosaltres emprarem el terme anglosaxó de *burnout* per evitar confusions terminològiques.

El *burnout* és un concepte que emprà Freudenbergler l'any 1974 per descriure «una experiència d'esgotament, de decepció i pèrdua d'interès per desenvolupar l'activitat laboral, cosa que incideix sobretot en els professionals que treballen en contacte directe amb persones a les quals presta

els seus serveis». Per tant, educació i *burnout* estan estretament lligats. Els anys vuitanta, l'estudi del *burnout* es va començar a moure realment i, posteriorment, als anys noranta, els investigadors arribaren a un consens envers la conceptualització del terme, les tècniques i, fins i tot, els models de prevenció. Malgrat tot, hem d'esperar fins l'any 2003 per disposar de la primera investigació sobre el *burnout* a les Illes Balears: *Estrés y burnout en la enseñanza* (Manasero et al. 2003).

És evident que quan una societat oblidia que l'educació és humana, que està feta per persones i per a persones; quan un govern ignora que els docents, a més de tenir una bona formació i recursos materials, han de gaudir d'una salut física i psicològica excel·lent (perquè són els responsables de la formació dels nostres joves i del seu futur), apareixen notícies a la premsa com la publicada pel Ministeri d'Educació el 2009: «Les Illes Balears lideren el fracàs escolar entre els joves de divuit a vint-i-quatre anys» (*Diario de Ibiza*, 3 de setembre de 2010). Hem de fer atenció especial a les dades del Ministeri d'Educació, que subratlla que la Comunitat Valenciana, les Illes Balears, les Canàries i Andalusia encapçalen les comunitats autònomes que tenen més fracàs escolar a l'ESO (*Diario de Extremadura*, 17 de maig de 2009). Per acabar d'arrodonir el panorama, el Sistema Estatal d'Indicadors de l'Educació manifesta que l'esperança de vida escolar mitjana d'un infant de sis anys a les Illes Balears és de 12,1 anys, mentre que la mitjana estatal és de 14,4. Les diferències encara són més eloqüents, si comparam aquestes dades amb les d'Euskadi, on la mitjana és de 15,5 anys, i amb les de la UE, que és de 16,7 (*Diari de Balears*, 8 de novembre de 2010. Opinió, pàg. 4). En el mateix article, l'autor manifesta que els joves de les Illes que estudien a la Universitat a partir dels dinou anys són un 12,4% del total, mentre que a Madrid són un 43%; únicament Ceuta i Melilla tenen dades inferiors a les de les Balears.

El Consell Escolar recull dades molt importants sobre la salut del nostre sistema educatiu. Les Illes Balears varen tenir les aules d'educació infantil i de primària més massificades de tot l'Estat i la taxa de repetidors de l'arxipèlag és quasi el doble que la mitjana estatal (curs 2007-2008). A més a més, la taxa d'itoneïtat, manifesta que una quarta part dels alumnes de primària fan un curs inferior al que els correspon per edat (*Diario de Mallorca*, 12 de maig de 2010).

És lògic pensar que qualche cosa li passa, al nostre sistema educatiu, i que no millorarà simplement augmentant la burocràcia en els projectes, alguns dels quals són anomenats «de qualitat» i que han estat aprovats pel centre, ja que els nostres docents no són simplement màquines programades per repetir una vegada rere l'altra les lliçons als alumnes. Un percentatge elevat dels nostres docents estan malats i, evidentment, una persona malalta no pot funcionar a ple rendiment; per tant, té uns resultats més aviat pobres, que són maquillats en les avaluacions, en les quals els alumnes aproven no solament pel rendiment acadèmic que tenen, sinó també tenint en compte una proporció mínima que ha de passar de curs o que simplement promociona per imperatiu legal.

2. JUSTIFICACIÓ DE LA INVESTIGACIÓ

Aquests darrers anys, la tasca docent ha estat criticada negativament des de molts sectors socials. Els polítics han intentat imposar les seves ideologies modificant any rere any les lleis educatives, com per exemple, la LOGSE (Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu, 1990), la LOCE

(Llei orgànica de qualitat de l'educació, 2002), que no ha estat aplicada, i, actualment, la LOE (Llei orgànica de l'educació, 2006). Entre totes aquestes lleis hi ha pocs anys de diferència i no han tingut cap benefici qualitatiu per als nostres discents, sinó que han obert una escletxa social on tothom parla de l'educació, majoritàriament de manera negativa.

Les comunitats autònomes, que tenen transferides les competències en educació, intenten desenvolupar els seu propis sistemes educatius a partir, també, de la ideologia política que governa en cada moment i condicionen les avaluacions dels alumnes de secundària, ja que pressionen, mitjançant les directives dels centres, els professors que suspensen molts alumnes.

A l'àmbit laboral, les empreses manifesten que els alumnes no tenen prou formació per desenvolupar bé la seva feina i no entenen perquè els governs dediquen tants de recursos a la formació per obtenir uns resultats tan negatius.

El pares expressen obertament malestar per la pèrdua de valors que actualment afecta la nostra societat i en culpen l'escola. Aquesta frustració s'accentua a mesura que el discent creix i de vegades deriva en agressions verbals i físiques envers els professors, els quals —a més de tot això— han d'assumir de manera unilateral la responsabilitat del fracàs escolar. Un exemple clar d'aquesta situació és el cas de la dona acusada d'haver pegat i insultat la professora de la seva filla, a l'Institut Roger de Flor de Barcelona, i que ha estat condemnada a dos anys de presó (*El Periódico de Catalunya*, 7 d'abril de 2010).

A les aules, els alumnes han perdut el respecte pels professors, els quals ja no són un exemple d'imitació i de coneixement, sinó unes persones criticades per tothom, que intenten imposar els seus coneixements tenint tancats els alumnes durant set hores diàries dins aules petites, fent assignatures i exercicis que motiven només uns pocs; en conseqüència, es produeixen mals comportaments, agressions verbals i, finalment, agressions físiques. D'aquesta manera, com afirma Maria Victòria Trianes Torres (2000), directora del Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de Màlaga: «La violència enfonsa les arrels —sense cap dubte— en la condició humana, ja que, efectivament, cada un de nosaltres ha vingut al món amb una certa capacitat de resposta agressiva, possiblement útil. Venim preparats per fer el que sigui possible per sobreviure i això podria implicar un cert grau d'afirmació agressiva a l'hora de satisfer les nostres necessitats».

Això a banda, la relació entre els alumnes de cada vegada es fa més difícil; constantment, es produeixen agressions, tant físiques com verbals, sense oblidar-nos de les psicològiques, que són les més difícils de detectar i percebre per part dels docents, els quals moltes vegades no saben la manera com han d'actuar, perquè desconeixen fins on poden intervenir.

Aquesta situació de descontrol queda manifestada en els diaris quan surten casos com el de dos alumnes d'institut que han estat ferits per trets (*Diario de Córdoba*, 8 d'abril de 2010). Com a resultat, el professor ha perdut tota la credibilitat, tant dins l'aula com a fora. Tot li és qüestionat, fins i tot la feina. Tanta pressió acaba desencadenant problemes de convivència i disciplina a l'escola i a l'Institut, a més de patologies psicològiques i somàtiques. En definitiva, el clima polític, social i educatiu actual ha fet que molts dels nostres professors de secundària acabin cremats.

Per aquest motiu, sorgeix la idea d'estudiar la patologia del *burnout* en els centres d'ensenyament públic secundari a les Illes Balears ja que, encara que tinguem el millor sistema educatiu, encara que tinguem els millors recursos i formació, els resultats seran pobres, ja que els nostres professors estan malalts, és a dir, pateixen una patologia: la síndrome del professor cremat o *burnout*.

3. EVOLUCIÓ DEL CONCEPTE DE BURNOUT

Abans de formar part de la terminologia psicològica, la paraula *burnout* va ser emprada per atletes i esportistes per fer referència a un estat en què la persona no arriba als resultats esperats (Seisdedos, 1997). Posteriorment, passà a l'àmbit social i, per últim, al psicològic i educatiu. La síndrome del *burnout* aparegué en aquest àmbit l'any 1960 (Greene) en la novel·la titulada *A burn out case*. L'autor hi descriu l'esgotament emocional d'un arquitecte que deixa la feina per manca de fe i les conseqüències que se'n deriven. Posteriorment, Freudenberger (1974) introduí el concepte de *burnout* en un estudi sobre l'estrès. Més endavant varen ser publicades investigacions sobre el tema en l'entorn docent, com les de Kyriacou i Sutcliffe (1978). Un any abans, Maslach i Pines (1977) havien donat a conèixer la dimensió psicològica d'aquesta patologia a l'Associació Americana de Psicòlegs. Fins aleshores, els investigadors havien intentat conceptualitzar el *burnout* per diferenciar-lo d'altres malalties.

Ja a la dècada dels anys vuitanta, la paraula *burnout* feia referència a l'estrès crònic i era considerat una resposta articulada en actituds i sentiments negatius envers les persones amb les quals hom treballava (despersonalització): la persona beneficiària és tractada com a objecte, hi ha una realització personal baixa i està emocionalment esgotada (Maslach, Jackson 1981). A partir d'aquest moment, hi ha un interès per comprendre les dimensions que determinen l'aparició d'aquest fenomen, el desenvolupament i les conseqüències. Un any després, Maslach i Jackson redefeixen el *burnout* com una síndrome de cansament emocional, una despersonalització i un assoliment personal reduït que pot ocórrer en individus que de qualche manera treballen amb persones (Maslach, Jackson 1982). D'aquesta manera va ser elaborat el MBI (Inventari de *Burnout* de Maslach, en *Maslach Burnout Inventory*), que tenia l'objectiu de mesurar el *burnout* de manera personal. Cal puntualitzar que aquest instrument ha esdevingut una de les eines més emprades en la majoria d'investigacions sobre el tema, ja que és molt fiable i té una gran consistència.

Comencen a aparèixer una gran quantitat d'investigacions relacionades amb la docència, com la de Mykletun (1984), que tracta dels quatre factors que incideixen en la salut i en l'estrès laboral (sobrecàrrega laboral, clima organitzacional, conducta dels alumnes i canvis), que, juntament amb el nombre de classes i el d'alumnes per classe, són els que tenen uns efectes més negatius en la qualitat de vida dels docents. A més a més, el component estressant d'aquests factors està influït pel sexe, l'antiguitat i la càrrega objectiva del docent. L'any 1987 Burke intenta explicar el *burnout* com un procés d'adaptació de l'estrès laboral, que es caracteritza per la desorientació professional, els sentiments de culpa, la frivolitat i l'aïllament.

Els anys noranta apareixen definicions noves, com la de Gil-Monte, que manifesta que el *burnout* apareix quan fallen les estratègies d'afrontament. Això reporta una sensació de fracàs professional i en les

relacions interpersonals amb els alumnes (Gil-Monte, Peiró 1997). Dues vegades més tornen a revisar l'Inventari de *Burnout* de Maslach. En la segona revisió (Maslach, Jackson 1986), els autors intenten ampliar el concepte de *burnout* per a professions assistencials. En la tercera, titulada *MBI-General Survey*, apareix una redefinició del *burnout* aplicada a professions no assistencials. És en aquesta tercera part que el terme despersonalització és substituït pel de cinisme (Maslach, Jackson, Leiter 1996).

Farber (2000) relaciona el *burnout* amb la competència laboral, la qual exigeix produir de cada vegada uns resultats més bons amb el mínim de temps possible i de recursos. Avui en dia, a molts països fan estudis per determinar quines variables¹ incideixen en el *burnout* dels seus docents; intenten determinar si aquest fenomen és individual o grupal, a més de diagnosticar el *burnout* com una patologia que pot incidir en baixes laborals. Un exemple d'això és la sentència del Tribunal Superior de Justícia de Catalunya, que va reconèixer que el *burnout* és un accident laboral i va confirmar, per tant, la incapacitat permanent absoluta que va concedir a una mestra el Jutjat Social núm. 16 de Barcelona, el 27 de desembre de 2002. Per últim, apareixen investigacions del *burnout* en l'àmbit local que intenten determinar la incidència d'aquesta malaltia en els diferents cossos docents.

4. ESTUDIS² MÉS IMPORTANTS SOBRE EL BURNOUT

Com hem dit anteriorment, Kyriacou i Sutcliffe (1978) varen ser uns dels primers investigadors que intentaren determinar la incidència que tenia l'estrès en els docents, les causes que el provocaven i la simptomatologia que presentava. Per a la investigació varen emprar variables demogràfiques, ocupacionals i fonts d'estrès, i partiren d'una sèrie d'ítems d'elaboració pròpia. El resultat del treball va ser que un 20% dels professors manifestava que la seva feina era molt estressant. Les fonts d'estrès més importants eren les actituds pobres dels alumnes envers el treball i la poca motivació. Així, la simptomatologia més experimentada per part dels professors va ser l'esgotament i la frustració.

Mykletun (1984) desenvolupa una investigació amb una població més nombrosa, constituïda per 917 professors de primària i secundària, amb l'objectiu de determinar la salut general, l'estrès laboral i les característiques biogràfiques dels professors noruecs. Estudia variables com les fonts d'estrès, demogràfiques, ocupacionals i la salut en general. L'instrument per captar la informació és una bateria de qüestionaris. Els resultats que n'obté mostren quatre factors que incideixen en la salut i en l'estrès laboral: la sobrecàrrega laboral, el clima organitzacional, la conducta dels alumnes i els canvis són els que, units al nombre de classes en què imparteixen docència i el nombre d'alumnes per classe, tenen uns efectes més negatius sobre la qualitat de vida dels docents. A més, el component estressant d'aquests factors és condicionat pel sexe del docent, l'antiguitat i la càrrega objectiva.

Nagy i Davis (1985) tenen una població de 105 professors de primària i 122 de secundària. El seu objectiu és examinar la relació entre el clima laboral, les característiques de la personalitat i el *burnout*. Les variables d'estudi són el *burnout*, el clima laboral i l'addicció al treball. Els instruments

¹ Variable: propietat, atribut o objecte que pot tenir valors diversos (López-Barajas 1988).

² Agafam com a referència la publicació de l'Instituto de Ciencias da Educação, Estrés laboral y burnout. Universidade de Santiago de Compostela, 2006.

que empren per determinar-los són el MBI, el *Jenkins Activity Survey* i escales per avaluar el clima laboral i l'addicció al treball. Arriben a la conclusió que l'addicció al treball existeix en la mateixa proporció en docents de primària i de secundària. El 57% perceben un clima laboral desfavorable i els professors de secundària experimenten més *burnout* que els de primària.

Gmelch, Wilke i Lovrich (1986) estudien 1.221 professors d'universitats públiques i privades. L'objectiu és identificar casos d'estrès a la Universitat i determinar si estan associats a les característiques professionals de disciplina, rang i lloc de treball fix o no. Analitzen variables tan importants com les fonts d'estrès, les variables demogràfiques i el context d'ensenyament. L'instrument que empren és el FSI (Faculty Stress Index) i conclouen que els docents que experimenten menys estrès són, en primer lloc, els que tenen un lloc de treball fix i els de rang més elevat. El seu resultat és que no han observat diferències significatives en els nivells d'estrès amb relació a la disciplina a la qual pertanyen els professors estudiats.

Capel (1987) investiga 78 professors de secundària per identificar els factors relacionats amb l'estrès i el *burnout* dels docents. Parteix d'un conjunt nombrós de variables, com ara demogràfiques, ocupacionals, símptomes d'estrès, *burnout*, conflicte i ambigüitat de rol, i lloc de control. Analitza aquesta gran quantitat de paràmetres amb una sèrie d'instruments, com el MBI, l'Stress Symptom Scale, el Role questionnaire, el Rotter internal/external, el Locus of Control Scale i ítems d'elaboració pròpia. Les conclusions són que els professors no experimenten nivells elevats d'estrès laboral ni de *burnout*. La majoria de les variables seleccionades estan relacionades amb l'estrès, el *burnout* total, la freqüència del *burnout* i intensitat, i amb les tres dimensions del *burnout*.

Payne i Furham (1987) intenten fer una investigació sobre 444 professors de secundària. La finalitat és analitzar l'estrès docent en un país en vies de desenvolupament (Índia) i investigar la influència que puguin tenir unes variables sociodemogràfiques determinades sobre l'estrès. Empren un qüestionari d'elaboració pròpia per analitzar variables demogràfiques, ocupacionals i factors d'estrès que puguin incidir en el *burnout*. El resultat que n'obtenen fan referència a les dificultats associades a la docència dins l'aula i a les demandes provinents de la direcció, que, segons la majoria dels professors, són els aspectes més estressants del seu treball. Les variables demogràfiques i ocupacionals influeixen en la percepció d'uns factors d'estrès determinats.

L'any 1988 Dworkin, Haney i Telschow fan un estudi per explorar la unió entre les experiències de victimització i els factors d'estrès específics del rol docent en 291 professors d'ensenyament elemental i de secundària de races diferents. Empren la llista de factors estressants de Dworkin i un conjunt d'ítems d'elaboració pròpia. El resultat són que els professors de raça blanca i els d'ensenyament elemental pateixen més estrès que els professors de raça negra i els d'ensenyament secundari. La raça del docent i el nivell del seu ensenyament també és associat a diferències en les experiències de victimització.

Mark, Pierce i Molloy, també l'any 1988, estudien 750 docents amb l'objectiu d'identificar quines variables distingeixen els professors experimentats amb *burnout* alt i baix. Les variables que analitzen són les característiques biogràfiques, els patrons de treball i les variables psicològiques, entre d'altres. L'instrument que empren és el MBI. Aquests autors obtenen que els professors que puntuen alt en

burnout ho fan en factors relacionats amb els alumnes, mentre que els que hi puntuen baix ho fan en factors referits a certes demandes al centre.

Al final de la dècada dels anys vuitanta apareixen McGrath, Houghton i Reid (1989), els quals analitzen l'estrès crònic en 168 professors emprant el GHQ (Qüestionari de Salut General de Goldberg) i el MBI. Com a conclusions obtenen que l'aparició del *burnout* està associada a l'estrès i a la insatisfacció amb el rol i el desenvolupament professionals.

Ja a la dècada dels noranta, Pedrabisi i Santinello (1991) analitzen 167 professors de primària amb l'objectiu de relacionar el *burnout* amb la percepció de la imatge professional. Empren la MISPE (Matrice Interpersonnelle du Soi Professionnel de l'Enseignant). Els resultats que obtenen són que els professors que varen elegir la professió per motivació presenten menys discordança entre el jo real i el jo ideal, menys depressió i més realització professional.

Smith i Burke (1992) tenen una població de 204 professors de secundària i intenten avaluar un model causal que hipotetitza relacions entre les característiques del professor, aspectes del context d'ensenyament, càrrega laboral percebuda, satisfacció laboral i estrès docent. Les variables que empra aquesta investigació són demogràfiques, el context d'ensenyament, les fonts d'estrès, la sobrecàrrega laboral, la satisfacció laboral i les conseqüències de l'estrès. Pel que fa als instruments, empren ítems d'elaboració pròpia i una eina per mesurar l'estrès dels professors basat en ítems desenvolupats per Otto (1983) i també una versió del qüestionari de satisfacció laboral de Burke. Aquests autors obtenen els resultats següents: el context d'ensenyament, la càrrega laboral i la satisfacció laboral afecten l'estrès d'una manera directa.

Travers i Cooper (1996) posteriorment examinen una mostra de 1.755 professors de tots els nivells educatius amb la finalitat de fer un estudi sobre l'estrès en els docents analitzant-ne variables demogràfiques i ocupacionals, les fonts d'estrès, el suport social i la tensió. Amb aquests objectius, empren un qüestionari d'estrès i entrevistes i n'obtenen que els professors, comparats amb altres grups ocupacionals que fan treballs estressants, experimenten menys satisfacció laboral i tenen una salut mental més deficient.

Guerrero i Vicente (1999) analitzen els factors que actuen sobre el *burnout* i les estratègies d'afrontament. La seva mostra és representada per 257 professors universitaris. Empren variables socio-demogràfiques, laborals i motivacionals. Els instruments per recollir informació que empren són el MBI i les COPE (Coping Orientations to Problems Experienced). Els resultats que varen obtenir aquests investigadors varen ser que en el *burnout* estan implicats factors tan diferents com els personals, el context de treball i l'organització. Un 42% dels professors presenta nivells preocupants de *burnout* superiors a la mitjana; un 17%, moderat, i tan sols un 41% no manifesta la síndrome.

Lee (2002) analitza 543 professors de primària i secundària. El seu objectiu és estudiar els efectes d'unes determinades comandes extraorganitzacionals i organitzacionals i les característiques personals sobre l'estrès laboral. Per fer-ho empra els instruments següents: l'School Environment Constraint Instrument (SECI) (Lam), una versió de la Teacher Stress Scale, una llista de control de trastorns de la personalitat del grup A (*type A personality disorder checklist*) i una llista de control de l'estat de

salut (*health condition checklist*). Els resultats que obté són que les comandes extraorganitzacionals, les escolars, la condició de salut del docent i altres característiques personals tenen efectes significatius sobre l'estrès laboral, els quals són diferents per a professors de primària i secundària.

Dean i McKraken (2002) investiguen professors de cinc universitats. El seu objectiu és avaluar la relació entre estrès i satisfacció laboral en docents universitaris. Analitzen fonts d'estrès laboral, de satisfacció laboral, variables demogràfiques i ocupacionals. Com a instruments utilitzen un qüestionari sociodemogràfic, el Faculty Stress Survey i el JDI (Job Descriptive Index). Els resultats obtinguts són que hi ha nivells moderats d'estrès derivats dels factors «pressió del temps» i «interacció amb estudiants». Els docents indiquen que estan insatisfets amb el salari que perceben. Les variables demogràfiques i ocupacionals tenen relació amb els factors que provoquen estrès i insatisfacció.

Per acabar, Marrau (2004) fa una investigació sobre una mostra de 43 docents universitaris i analitza quines variables incideixen en el *burnout*. Com a instrument empra Staff Burnout Scale for Health Professionals (SBS-HP) (Jones, 1982) arribant a la conclusió que la majoria de les puntuacions obtingudes en les subescales o dimensions del *burnout* són normals. El *burnout* no es manifesta de manera intensa en el grup d'investigació, però hi ha més dones que sobresurten del rang mitjà.

5. EL MBI (INVENTARI BURNOUT DE MASLACH) COM A INSTRUMENT PER DETECTAR EL BURNOUT AQUESTA DARRERA DÈCADA

L'any 2000 és presentada una investigació a la Universitat dels Andes (Veneçuela) que intenta estudiar l'efecte de les variables socials i professionals en el *burnout* utilitzant el MBI. El resultat és que, sobre una mostra de 194 professors universitaris, tots els professors de la Universitat dels Andes pateixen un grau mitjà de *burnout* caracteritzat per nivells mitjans de despersonalització, esgotament emocional i autoestima personal (Viloria, Paredes 2000).

Un any més tard, intenten diagnosticar els nivells de *burnout* en docents i examinar les relacions entre dimensions del *burnout* i variables sociodemogràfiques (Duran, Extremera, Rey 2001) mitjançant també el MBI. Els resultats són que, en una mostra de 91 mestres i professors, els nivells de *burnout* analitzats no són elevats, encara que destaca que un bon nombre de docents informen de cansament emocional. Hi ha diferències significatives de *burnout* en funció del sexe, antiguitat en la professió, edat i nivell educatiu.

Intenten analitzar les diferències d'estrès laboral, segons la categoria professional del cos docent universitari en una mostra de 147 docents de la Universitat Jaume I de València. El resultat és que solament les dimensions de sobrecàrrega emocional i quantitativa són considerades estressors que permeten establir diferències entre les categories professionals de la UJI (Cifre, Llorens 2002).

El mateix any, Manzano analitza el *burnout* i l'*engagement*³ tenint en compte variables psicosocials i demogràfiques en una mostra de 1.284 estudiants universitaris. El resultat és que hi ha una relació negativa entre les escales del *burnout* (esgotament emocional i cinisme) i les de l'*engagement*

³ Engagement: podem entendre aquest concepte com «implicació en el treball».

(vigor, dedicació i absorció) i una relació positiva entre la competència percebuda i les tres dimensions de l'*engagement* (Manzano 2002).

A l'any 2003, Manassero també emprà el MBI per estudiar el *burnout* a les Illes Balears en una mostra de 614 professors de nivells no universitaris, tant de primària com de secundària. L'objectiu de la investigació és analitzar l'estrès entre els docents per aprofundir en el seu coneixement amb l'objectiu de millorar la salut del col·lectiu docent. Massanero analitza variables sociodemogràfiques, ocupacionals, fonts d'estrès laboral, *burnout* i suport social. El resultat és que el nivell d'estrès trobat en professors espanyols afecta un 38% i amb una intensitat que podria ser considerada perjudicial i patològica. La valoració que fan els professors de la seva experiència d'estrès és molt negativa (77%) i l'emoció més experimentada és l'ansietat (Manassero et al. 2003).

A l'any 2005, Ponce et al. estudien 274 professors d'Universitat per determinar la incidència del *burnout* en professors universitaris tenint en compte l'especialitat, el sexe, l'estat civil, la pràctica d'esport i altres ítems. Les variables que emprà són la salut, l'esport, l'especialitat, el sexe i l'estat civil. Com a resultats obté que els docents universitaris estudiats presenten evidències de la síndrome del professor cremat per estrès laboral assistencial.

Una investigació sobre una mostra més reduïda estudia 29 professors i mestres per determinar la relació entre *burnout* i satisfacció laboral. Els resultats són que la mostra en conjunt té un nivell de *burnout* baix i que hi ha una correlació significativa entre el *burnout* i la satisfacció laboral (Hermosa 2006).

Ayuso i Guillén (2007) utilitzen el MBI per estudiar 141 professors de secundària i determinar el nivell d'incidència de l'estrès laboral en els centres públics de secundària a Cadis. Empran variables demogràfiques, experiència laboral i assetjament psicològic (*mobbing*). Aquesta investigació detecta una incidència de *burnout* elevada entre els professors de secundària de la ciutat de Cadis, la qual cosa està relacionada amb l'experiència professional. Com més anys d'experiència, cota de *burnout* més elevada.

L'any següent una altra investigació se centra a identificar les variables predictives del *burnout* en 514 alumnes universitaris. Algunes de les variables que emprà són demogràfiques, psicosocials, d'estat emocional i professionals. El resultat és que les variables psicosocials són les que incideixen més en el poder predictiu del *burnout* i, en especial, en l'abandonament del curs (Carlotto i Gonçalves 2008). Aquell mateix any, Larrote i Sáez analitzen 200 professors de nivell no universitari amb la finalitat de determinar les característiques epidemiològiques de la síndrome del *burnout* entre els docents. Amb aquesta investigació obtenen que hi ha una relació significativa entre el nivell d'estrès o *burnout*, l'edat i l'antiguitat laboral, i que el docent sigui home o dona no hi té res a veure.

En darrer lloc, volem manifestar que una de les grans investigacions fetes sobre 885 professors d'Universitat aquests darrers anys ha tingut l'objectiu d'analitzar els possibles efectes de la mediació del *burnout* en la relació entre conflictes interpersonals i intenció d'abandonament. Els resultats són que tant l'esgotament emocional com el distanciament incideixen en el conflicte personal i, aquest darrer, sobre les intencions d'abandonament (Moreno-Jiménez, Garrosa, Rodríguez 2009).

6. INSTRUMENTS SELECCIONATS PER FER LA INVESTIGACIÓ

A partir dels objectius que vulguin ser estudiats, hom fabrica o cerca instruments que li vagin bé per fer la investigació. D'aquesta manera, els instruments que nosaltres hem seleccionat per fer la recerca han estat el MBI (Inventari de *Burnout* de Maslach) i un qüestionari d'elaboració pròpia. El primer ens permet quantificar el *burnout* en els professors públics d'ensenyament secundari a les Illes Balears i determinar la incidència que tenen les tres dimensions en aquesta patologia: cansament emocional, despersonalització i realització personal. El segon ens permet estudiar les variables⁴ sociodemogràfiques que incideixen en la malaltia.

7. FIABILITAT DEL MBI

La fiabilitat fa referència a la capacitat de mostrar resultats semblants en mesuraments diferents, sempre que les condicions es mantinguin iguals. La fiabilitat és determinada per una bona consistència interna. Establir la consistència interna d'una escala és aproximar-nos a la validació del constructe i consisteix a quantificar la correlació entre els ítems que conté. Així, en el coeficient alfa de Cronbach, els valors que estan concentrats entre 0,70-0,90 indiquen una bona consistència interna, és a dir, una bona correlació entre tots aquells elements que mesuren una mateixa dimensió.

QUADRE I. INVESTIGACIONS SOBRE LA CONSISTÈNCIA INTERNA DEL MBI

α de Cronbach	Any	Cansament emocional	Despersonalització	Realització personal
MBI	1981	0,9	0,79	0,71
Iwanicki i Schwab	1981	0,76	0,76	0,9
Aluja	1997	0,83	0,48	0,77
Gil-Monte i Peiró	1999	0,87	0,57	0,72
Garcia, Herrero i Fuentes	2007	0,88	0,79	0,81

Amb referència a la fiabilitat⁵ de l'instrument, l'Inventari de *Burnout* de Maslach (1981) va manifestar una bona consistència interna mitjançant el coeficient alfa de Cronbach en una mostra de 1.316 casos. Obtingué aquests resultats per a cada una de les dimensions que incideixen en el *burnout*: cansament emocional: 0,90; despersonalització: 0,79, i realització personal: 0,71.

⁴ Variable: cada un dels factors canviants emprats per descriure els fenòmens socials i llurs relacions. Les ciències socials intenten explicar sobretot els fenòmens canviants, tot i la importància dels fenòmens estructurals. En totes les relacions causals, la variable explicativa és anomenada «variable independent», mentre que la variable explicada és la «variable dependent». Enciclopèdia Catalana: <http://www.enciclopedia.cat/>.

⁵ Fiabilitat: és una qualitat que consisteix a trobar els mateixos resultats entre persones diferents per a una mateixa persona en moments diferents (De Ketele et al. 1995).

Hi ha hagut altres investigadors que han intentat determinar la consistència interna d'aquest instrument mitjançant el coeficient alfa de Cronbach. Així, Iwanicki i Schwab (1981), en una mostra de 469 docents, varen obtenir, per a cada una de les dimensions que incideixen en el *burnout*, els resultats següents: $\alpha = 0,76$ en cansament emocional; $\alpha = 0,76$ en despersonalització, i $\alpha = 0,90$ en realització personal. Aluja (1997), en una mostra de 389 docents, va obtenir, en cada una de les dimensions que incideixen en el *burnout*, mitjançant el coeficient alfa de Cronbach, els resultats següents: $\alpha = 0,83$ en cansament emocional; $\alpha = 0,48$ en despersonalització i $\alpha = 0,77$ en realització personal. Gil-Monte i Peiró (1999), en una mostra de 559 persones, varen obtenir, en cada una de les dimensions que incideixen en el *burnout*, els resultats següents: $\alpha = 0,87$ en cansament emocional; $\alpha = 0,57$ en despersonalització i $\alpha = 0,72$ en realització personal. Més recentment, Garcia, Herrero i Fuentes (2007), en una mostra de 136 treballadors, varen obtenir, en a cada una de les dimensions que incideixen en el *burnout*, els resultats següents: $\alpha = 0,88$ en cansament emocional; $\alpha = 0,79$ en despersonalització i $\alpha = 0,81$ en realització personal.

Per tant, podem afirmar que l'Inventari *Burnout* de Maslach és molt fiable com a instrument per detectar el *burnout* i les seves dimensions.

8. VALIDESA DEL MBI

Podem definir la validesa⁶ com el grau en què un instrument mesura allò que pretén mesurar. Quan són coneixements adquirits és fàcil presentar qualque prova que pugui valorar-los, però no succeeix el mateix quan hom vol mesurar característiques internes de la persona, com, per exemple, la personalitat. Segons recull la traducció del MBI (Seisdedos 1997), després d'haver desenvolupat un estudi factorial dels elements que el componen, els resultats de les autores Maslach i Jackson varen ser que l'estructura tridimensional de l'inventari era bastant clara i que únicament uns pocs elements es relacionaven en més d'una dimensió; per això, no és estrany que hi hagi relacions significatives entre les escales que varen construir. Així, la majoria d'investigadors han acceptat la divisió tripartida proposada per Maslach i Jackson, (1981), és a dir, el *burnout* és explicat per tres factors: cansament emocional, despersonalització i realització personal. Malgrat això, molts d'estudis dels anys noranta manifesten que, encara que acceptin aquesta tridimensionalitat, hauria de ser modificada, ja que pot ser interpretada de maneres diverses i, fins i tot, haurien de ser-ne eliminats certs elements o ítems, perquè n'hi ha molts que són inestables, ja que varien segons la població i l'estudi (Iwanicki, Schwab 1981; Abu-Hilal, Salameh 1992). Aquests autors manifesten que troben una estructura d'elements en els factors «cansament emocional» i «realització personal» similar a la de Maslach i Jackson (1981), però l'estructura d'elements del factor «despersonalització» falla. Com a conclusió, podem dir que, quant a validesa, el MBI de Maslach (1981) és consistent en els factors «cansament emocional» i «realització personal», però no en el «despersonalització». Tot i això, continua sent l'instrument⁷ més emprat per mesurar el *burnout*.

⁶ Validesa: és el grau d'adequació entre el que hom vol fer (avaluar o recollir informació) i el que fa realment (De Ketele et al. 1989).

⁷ Instrument: és el que ens ha de permetre accedir a les dades i registrar-les amb precisió i fidelitat (López-Barajas et al. 1994).

9. LA MOSTRA

Hem fet una investigació sobre el *burnout* a nou instituts d'ESO de les Illes Balears que hem seleccionat a l'atzar, un de cada mancomunitat: Eivissa, Formentera, Llevant, Menorca, Migjorn, Palma, Pla, Raiguer i Tramuntana. Hi hem aplicat un qüestionari sociodemogràfic d'elaboració pròpia i el MBI.

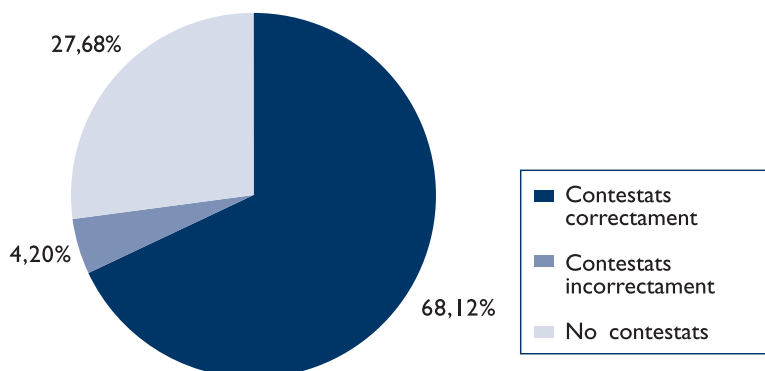
QUADRE 2. POBLACIÓ DE LA INVESTIGACIÓ

Mancomunitat	IES	Població	Mostra	Mostra - anul·lats
Eivissa	Isidor Macabich	88,5	70	68
Formentera	Marc Ferrer	67	67	67
Llevant	Portocristo	50,5	44	41
Menorca	Joan Ramis i Ramis	96	84	84
Migjorn	Llucmajor	91	45	40
Palma	Emili Darder	59,5	53	49
Pla	Albuhaira	37,5	21	19
Raiguer	Marratxí	102,5	61	54
Tramuntana	Son Ferrer	74	37	32
Total		666,5	482	454
%		100	72,32	68,12

D'aquesta manera, hem presentat el qüestionari sobre el *burnout* a 667 professors, que representen el 100% de la població. Han respost el qüestionari 482 persones (72,32%), és a dir, un 27,68% de professors no ha volgut desenvolupar el qüestionari o estava de baixa en el moment de fer-ho. Per últim, hem de dir que hem anul·lat un 4,20% dels qüestionaris perquè estaven resposats de manera incompleta.

Qüestionari <i>burnout</i>	Contestats correctament	Contestats incorrectament	No contestats
%	68,12	4,20	27,68

GRÀFIC 1: MOSTRA DE LA INVESTIGACIÓ

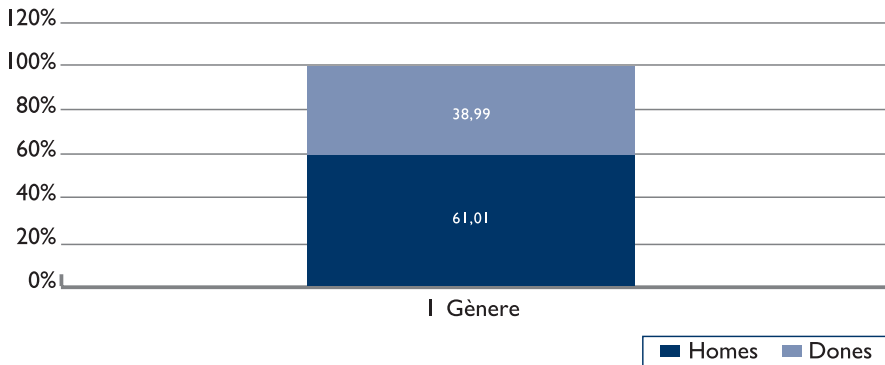


— Sexe. Pel que fa al sexe, hem de dir que als instituts estudiats de les Illes Balears predominen les professores (61,01%) per sobre dels professors (38,99%).

QUADRE 3. PROPORCIÓ D'HOMES I DE DONES

Mancomunitat	IES	Dones	Homes
Eivissa	Isidor Macabich	37	31
Formentera	Marc Ferrer	38	29
Llevant	Portocristo	32	9
Menorca	Joan Ramis i Ramis	49	35
Migjorn	Llucmajor	25	15
Palma	Emili Darder	32	17
Pla	Albuhaira	9	10
Raiguer	Marratxí	35	19
Tramuntana	Son Ferrer	20	12
Total		277	177
%		61,01	38,99

GRÀFIC 2. PROPORCIÓ D'HOMES I DONES

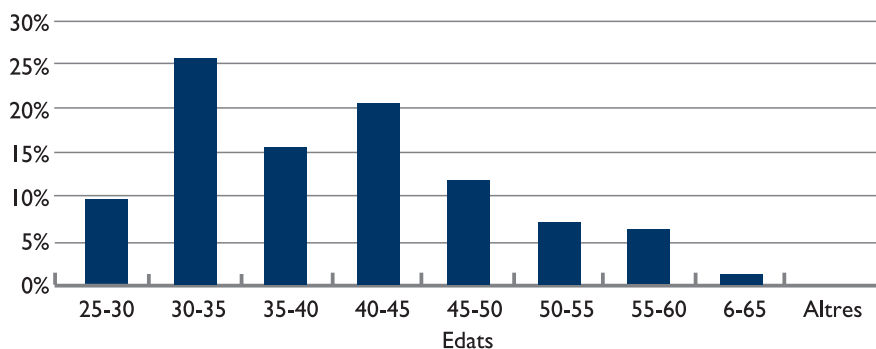


— Edat. Quan parlem d'edat, la que destaca més és la compresa entre els trenta i els trenta-cinc anys, i és la que tenen un 25,77% aproximadament de professors, és a dir, són professors majoritàriament joves.

QUADRE 4. DISTRIBUCIÓ DE LA MOSTRA PER EDATS

Mancomunitat	IES / edat	25-30	30-35	35-40	40-45	45-50	50-55	55-60	60-65	Altres
1. Eivissa	Isidor Macabich	8	11	15	11	13	3	5	2	0
2. Formentera	Marc Ferrer	17	28	4	8	2	2	4	0	2
3. Llevant	Portocristo	4	19	4	8	3	1	1	1	0
4. Menorca	Joan Ramis i Ramis	9	22	14	16	10	6	5	2	0
5. Migjorn	Llucmajor	0	5	2	12	10	4	7	0	0
6. Palma	Emili Darder	4	9	10	13	4	8	0	1	0
7. Pla	Albuhaire	0	6	6	3	2	0	2	0	0

GRÀFIC 3. DISTRIBUCIÓ DE LA MOSTRA PER EDATS

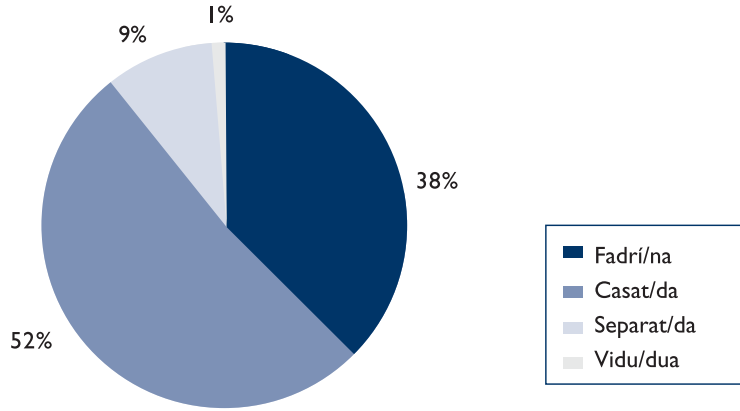


— Estat civil. Cal destacar que el 52,64% dels professors estudiats són casats o estan constituïts en parella de fet. Un 38,11% són fadrins; un 8,59% són separats i, en darrer lloc, els vidus o vídues representen un 0,66%.

QUADRE 5. ESTAT CIVIL

Mancomunitat	IES / estat civil	Fadrí/fadrina	Casat/casada	Separat/separada	Vidu/vídua
1. Eivissa	Isidor Macabich	27	31	9	1
2. Formentera	Marc Ferrer	46	20	1	0
3. Llevant	Portocristo	22	14	4	1
4. Menorca	Joan Ramis i Ramis	32	43	9	0
5. Migjorn	Llucmajor	3	35	1	1
6. Palma	Emili Darder	15	28	6	0
7. Pla	Albuhaire	4	12	3	0
8. Raiguer	Marratxí	9	41	4	0
9. Tramuntana	Son Ferrer	15	15	2	0
Total		173	239	39	3
%	100	38,11	52,64	8,59	0,66

GRÀFIC 4: ESTAT CIVIL

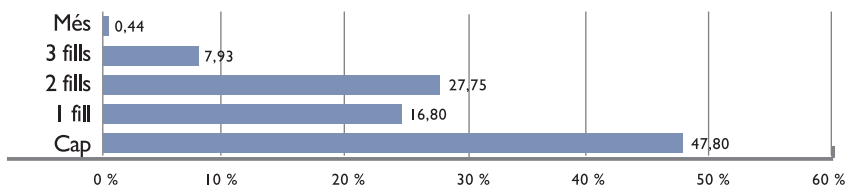


— Nombre de fills. És important dir que la majoria de professors no tenen cap fill (47,16%) i, si opten per tenir-ne, en són dos (27,41%). En el segon lloc hi ha les professores i professors que tenen un fill (16,08%) i, per últim, els qui en tenen tres (7,93%) o més (0,44%).

QUADRE 6. NOMBRE DE FILLS PER DOCENT

Mancomunitat	IES / nombre fills	Cap	1 fill	2 fills	3 fills	Més
1. Eivissa	Isidor Macabich	31	10	22	5	0
2. Formentera	Marc Ferrer	54	4	8	1	0
3. Llevant	Portocristo	26	2	9	4	0
4. Menorca	Joan Ramis i Ramis	42	15	19	8	0
5. Migjorn	Llucmajor	5	12	19	4	0
6. Palma	Emili Darder	22	9	12	5	1
7. Pla	Albuhaira	8	4	7	0	0
8. Raiguer	Marratxí	13	12	19	9	1
9. Tramuntana	Son Ferrer	16	5	11	0	0
Total		217	73	126	36	2
%	100	47,80	16,08	27,75	7,93	0,44

GRÀFIC 5. NOMBRE DE FILLS

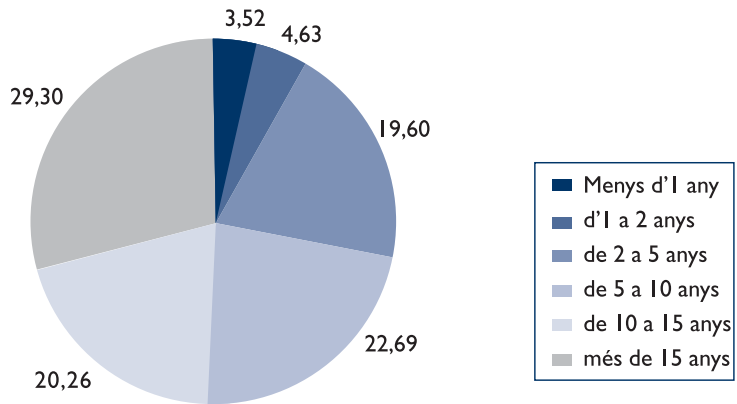


— Experiència docent. La majoria de professors dels centres estudiats tenen una experiència docent de més de quinze anys (29,30%).

QUADRE 7. EXPERIÈNCIA DOCENT DE LA MOSTRA D'ESTUDI

Mancomunitat	IES / anys d'experiència docent	Menys d'1 any	D'1 a 2 anys	De 2 a 5 anys	De 5 a 10 anys	De 10 a 15 anys	Més de 15 anys
1. Eivissa	Isidor Macabich	3	3	9	15	18	20
2. Formentera	Marc Ferrer	5	7	32	9	6	8
3. Llevant	Portocristo	2	1	8	15	11	4
4. Menorca	Joan Ramis i Ramis	4	4	22	19	11	24
5. Migjorn	Llucmajor	0	2	2	2	7	27
6. Palma	Emili Darder	0	2	6	16	9	16
7. Pla	Albuhaire	0	0	2	7	5	5
8. Raiguer	Marratxí	2	2	4	10	13	23
9. Tramuntana	Son Ferrer	0	0	4	10	12	6
Total		16	21	89	103	92	133
%	100	3,52	4,63	19,6	22,69	20,26	29,3

GRÀFIC 6: EXPERIÈNCIA DOCENT DE LA MOSTRA D'ESTUDI



10. DIMENSIONS DEL BURNOUT⁸ SEGONS LES PUNTUACIONS DIRECTES

Quant al cansament emocional, hem de dir que el 59,22% dels enquestats manifesten tenir-ne poc, mentre que un 40,74% en té unes quantes vegades al mes o més.

⁸ La paraula burnout fa referència a l'estrès crònic, que és considerat una resposta articulada en actituds i sentiments negatius envers les persones amb les quals hom treballa (despersonalització). La persona afectada és tractada com un objecte, experimenta una baixa realització personal i està emocionalment esgotada (Maslach, Jackson 1981).

QUADRE 8. PROPORCIÓ DE CANSAMENT EMOCIONAL

Dimensions burnout	Mancomunitat / % puntuació directa	0. Mai	1. Qualque vegada a l'any o menys	2. Qualque vegada al mes o menys	3. Diverses vegades al mes	4. Un pic a la setmana	5. Diverses vegades a la setmana	6. Diàriament
CE	1. Eivissa	26,14	19,44	16,83	14,38	8,98	8,98	5,22
CE	2. Formentera	21,72	19,73	14,26	17,74	7,29	13,6	5,63
CE	3. Llevant	26,83	21,95	16,8	18,16	5,15	8,4	2,71
CE	4. Menorca	27,65	19,31	12,3	15,21	6,75	13,36	5,42
CE	5. Migjorn	26,94	18,61	11,94	17,22	5,83	13,06	6,39
CE	6. Palma	22,45	25,4	14,06	17,46	7,93	7,48	5,21
CE	7. Pla	12,87	18,71	15,2	16,96	11,7	16,96	7,6
CE	8. Raiguer	20,37	20,16	14,2	16,57	7,2	10,7	10,49
CE	9. Tramuntana	20,49	27,08	21,53	9,72	5,9	7,99	7,29
	Mitjana	22,83	21,15	15,24	15,94	7,41	11,17	6,22

QUADRE 9. PROPORCIÓ DE DESPERSONALITZACIÓ

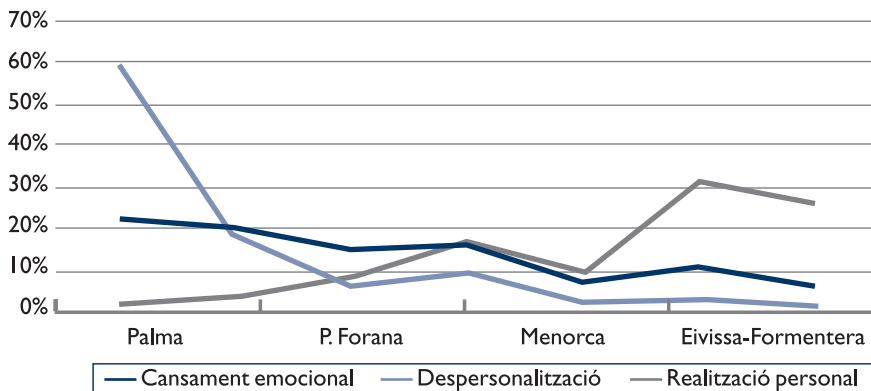
Dimensions burnout	Mancomunitat / % puntuació directa	0. Mai	1. Qualque vegada a l'any o menys	2. Qualque vegada al mes o menys	3. Diverses vegades al mes	4. Un pic a la setmana	5. Diverses vegades a la setmana	6. Diàriament
D	1. Eivissa	59,11	14,67	6,67	13,33	2,22	0,44	3,56
D	2. Formentera	66,67	15,56	6,22	4	3,56	4	0
D	3. Llevant	63,9	18,54	7,8	4,88	1,95	2,44	0,49
D	4. Menorca	66,43	16,43	4,52	8,1	2,14	1,67	0,71
D	5. Migjorn	52	21,5	5	14	2	4,5	1
D	6. Palma	60	19,48	5,71	8,98	0,81	2,85	2,44
D	7. Pla	54,74	16,84	7,37	11,58	4,21	4,21	1,05
D	8. Raiguer	52,59	22,22	6,3	10,74	3,7	2,59	1,85
D	9. Tramuntana	56,88	21,88	8,75	6,88	0	1,25	4,38
	Mitjana	59,27	18,47	6,43	9,01	2,37	2,76	1,68

QUADRE 10. PROPORCIÓ DE REALITZACIÓ PERSONAL

Dimensions <i>burnout</i>	Mancomunitat / % puntuació directa	0. Mai	1. Qualque vegada a l'any o menys	2. Qualque vegada al mes o menys	3. Diverses vegades al mes	4. Un pic a la setmana	5. Diverses vegades a la setmana	6. Diàriament
RP	1. Eivissa	2,22	7,22	9,72	21,97	8,61	26,94	23,61
RP	2. Formentera	4,17	4,72	10	14,44	7,78	33,06	25,83
RP	3. Llevant	0,61	2,13	3,96	18,39	13,72	31,4	29,88
RP	4. Menorca	2,08	2,68	5,21	16,07	11,61	34,97	27,38
RP	5. Migjorn	1,56	3,13	5,63	13,75	9,69	35,63	30,63
RP	6. Palma	1,02	5,01	10,2	17,6	12,5	31,63	21,94
RP	7. Pla	1,97	3,95	13,82	15,13	12,5	27,63	25
RP	8. Raiguer	3,7	5,32	9,72	25,69	11,11	22,45	21,99
RP	9. Tramuntana	0,39	2,34	8,98	14,45	10,94	37,89	25
	Mitjana	1,96	3,89	8,45	16,86	9,86	31,50	26,27

Amb referència a la despersionització, hem de dir que el 84,17% dels enquestats manifesten tenir-ne poca, mentre que un 15,83% en té algunes vegades al mes o més. Per l'últim i amb referència a la realització personal, hem de dir que el 85,71% dels enquestats manifesten tenir-la elevada, mentre que un 14,29% la té més aviat baixa o nul·la.

GRÀFIC 7. DIMENSIONS DEL BURNOUT EN %



II. AVALUACIÓ DEL BURNOUT

Analitzarem tres maneres possibles d'avaluar el *burnout*. La primera estudia les mitjanes; la segona serà més globalitzada mitjançant graus i, la tercera, per nivells.

Mitjanes

QUADRE 11. MITJANA DE CADA UNA DE LES DIMENSIONS DEL BURNOUT

Mancomunitat	IES	CE	DP	RP
1. Eivissa	Isidor Macabich	18,76	5,26	32,98
2. Formentera	Marc Ferrer	21,4	3,34	34,69
3. Llevant	Portocristo	17	3,58	33,88
4. Menorca	Joan Ramis i Ramis	19,06	3,49	35,84
5. Migjorn	Llucmajor	20,23	5,56	36,41
6. Palma	Emili Darder	18,57	4,49	33,45
7. Pla	Albuhaira	24,94	5,52	33,21
8. Raiguer	Marratxí	22	5,3	31,2
9. Tramuntana	Son Ferrer	18,59	4,62	35,75
Mitjana total		20,06	4,57	34,16

QUADRE 12. TAULA DE BAREMS DE LES PUNTUACIONS MITJANES DE LA MOSTRA DE TEA EDICIONS

PC	Puntuacions directes			S
	CE	DP	RP	
99	45-54	24-30	-	97
98	44	22-23	-	91
97	42-43	20-21	48	87
96	41	19	-	85
95	38-40	18	47	83
90	34-37	15-17	46	76
85	32-33	14	44-45	71
80	29-31	12-13	43	67
75	28	11	42	63
70	26-27	10	41	60
65	24-25	9	40	58
60	22-23	8	39	55
55	21	7	38	52
50	19-20	-	37	50
45	18	6	35-36	48
40	16-17	5	34	45
35	14-15	-	33	42
30	13	4	32	40
25	11-12	3	30-31	37
20	10	2	29	33

continua

PC	Puntuacions directes			S
	CE	DP	RP	
15	8-9	-	26-28	29
10	6-7	1	24-25	24
5	4-5	-	21-23	17
4	3	0	20	15
3	2	-	19	12
2	0-1	-	16-18	9
1	-	-	0-15	3
N	1138	1138	1138	
Mitjana	20,86	7,62	35,71	
(S)	11.30	5,81	8,08	

Comparam aquestes mitjanes amb la taula de barems del manual del MBI de TEA Ediciones,⁹ la qual converteix les puntuacions directes en dues escales de valor universal —l'escala ordinal¹⁰ i típica— i obtenim els resultats següents: en la dimensió de cansament emocional, una mitjana de 20,06 punts, i se situa en el percentil 55 de l'escala ordinal de la taula de barems del MBI i una puntuació S en l'escala típica de 52, és a dir, just en la mitjana de la taula de barems de les puntuacions directes. En la dimensió de despersonalització, la nostra mitjana és de 4,57 i se situa en el percentil 40 de l'escala ordinal, amb una escala típica S de 45, lleugerament per sota de la mitjana. Per acabar, hem de dir que en la dimensió de realització personal, la nostra mitjana ha estat de 34,16 i hem obtingut un percentil de 45 en l'escala ordinal i una S (escala típica) de 48, també lleugerament per sota de la mitjana. Per tant, segons les puntuacions directes, els nostres docents obtenen unes puntuacions mitjanes en les tres dimensions del *burnout*.

Graus de *burnout*

Primer de tot, hem de dir que el *burnout* ha estat concebut com una variable contínua i el podem dividir en baix, mitjà i alt. D'aquesta manera, podem determinar la incidència que té. Així, el segment de valors que pot tenir aquesta patologia està dividit en tres zones (baix, mitjà i alt), coincidint amb els percentils 33 i 66.

QUADRE 13. PUNTS DE TALL DE LA MOSTRA ILLES BALEARNS N: 454

% Dimensions <i>burnout</i>	Baix	Mitjà	Alt
Cansament emocional	< 14	14-23	> 23
Despersonalització	< 1	1-5	> 5
Realització personal	> 38	30-38	< 30

⁹ Vegeu la taula núm 12.

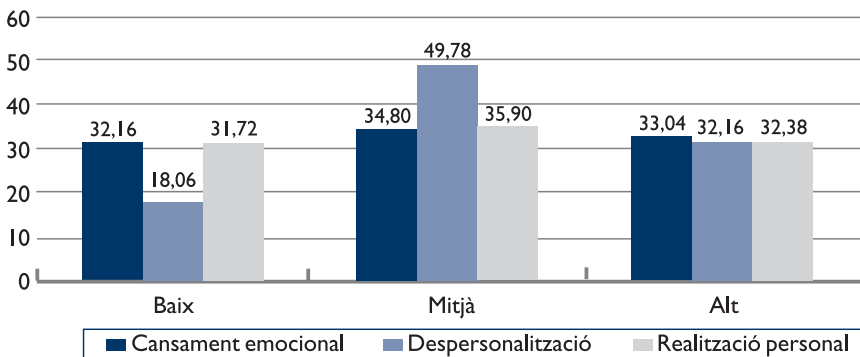
¹⁰ Escala ordinal: és la indicada quan constatarem que hi ha diversos graus en un atribut o propietat d'un objecte. La mida dels nombres indica el grau en què és posseït l'atribut en qüestió (López-Barajas et al. 1994).

Per tant, segons els percentils 33 i 66, un 33,04% de professors i professores dels instituts estudiats pateix cansament emocional¹¹ de manera significativa; un 32,16%, despersonalització.¹² i, en darrer lloc, un 32,38% obté poca realització personal.¹³

QUADRE 14. RESULTATS EN PERCENTATGES DE CADA UNA DE LES DIMENSIONS DEL BURNOUT EN LA MOSTRA ILLES BALEARS N: 454

% Dimensions burnout	Baix	Mitjà	Alt
Cansament emocional	32,16	34,80	33,04
Despersonalització	18,06	49,78	32,16
Realització personal	31,72	35,90	32,38

GRÀFIC 8. RESULTATS EN PERCENTATGES DE CADA UNA DE LES DIMENSIONS DEL BURNOUT EN LA MOSTRA ILLES BALEARS N: 454



En segon lloc, interpretarem les puntuacions obtingudes comparativament amb altres puntuacions que són donades en la classificació tripartida i en l'estadística bàsica de les mostres originals dels EUA i Espanya que recull el manual del MBI de TEA Ediciones.¹⁴

En aquest cas, si comparam els resultats obtinguts amb la mostra total dels EUA (N: 11067), obtenim un grau mitjà en cansament emocional, ja que té una mitjana de 20,06 punts. Amb referència a la despersonalització, obtenim un grau baix en aquesta dimensió, ja que els professors dels instituts estudiats tenen una puntuació de 4,57. Per acabar, analitzam la realització personal i hi obtenim un grau mitjà, ja que la mitjana és 34,16. Aquesta dimensió es relaciona de manera inversa amb

¹¹ Cansament emocional: descriu les característiques d'una persona emocionalment exhausta pel treball que desenvolupa.

¹² Despersonalització: descriu una resposta emocional impersonal i freda envers els receptors dels serveis.

¹³ Realització personal: descriu sentiments de competència i èxit en el treball amb altres persones.

¹⁴ Vegeu la taula núm 15.

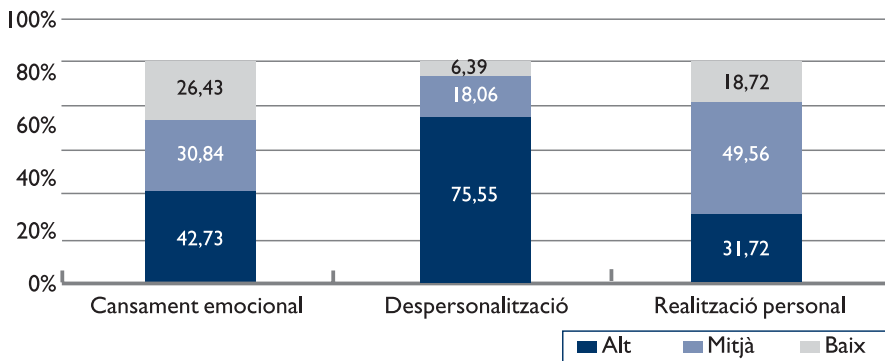
el *burnout*, és a dir, una puntuació elevada reflectirà una capacitat baixa de desenvolupar aquesta patologia, i, a la inversa, una realització personal baixa ens donarà indicis d'una probabilitat elevada de patir *burnout*.

QUADRE 15. CLASSIFICACIÓ TRIPARTIDA I ESTADÍSTICS BÀSICS EN MOSTRES ORIGINALS DELS EUA I ESPANYA TEA EDICIONES

		Classificació				Estadístics	
Mostra		Esc.	Baix	Mitjà	Alt	X	S
EUA	Mostra total (N: 11067)	CE	<17	17-26	>26	20,99	10,75
		DP	<7	7-12	>12	8,73	5,89
		RP	>38	32-38	<32	34,58	7,11
	Ensenyament primari / mitjà (N: 4163)	CE	<17	17-26	>26	21,25	11,01
		DP	<9	9-13	>13	11,00	6,19
		RP	>36	31-36	<31	33,54	6,89
	Ensenyament superior (N: 635)	CE	<14	14-23	>23	18,57	11,95
		DP	<3	3-8	>8	5,57	6,63
		RP	>42	36-42	<36	39,17	7,92
	Personal de serveis socials (N: 1538)	CE	<17	17-27	>27	21,35	10,51
		DP	<6	6-10	>10	7,46	5,11
		RP	>36	30-36	<30	32,75	7,71
	Professionals mèdics (N: 1104)	CE	<19	19-26	>26	22,19	9,53
		DP	<6	6-9	>9	7,12	5,22
		RP	>39	34-39	<34	36,53	7,34
	Professionals de salut mental (N: 730)	CE	<13	13-20	>20	16,89	8,90
		DP	<4	4-7	>7	5,72	4,62
		RP	>34	29-34	<29	30,87	6,37
	Altres professionals (N: 2897)	CE	<17	17-27	>27	21,42	11,05
		DP	<6	6-10	>10	8,11	6,15
		RP	>39	34-39	<34	36,43	7,00
ESPANYA	Mostra total (N: 1138)	CE	<15	15-24	>24	20,86	11,30
		DP	<4	4-9	>9	7,62	5,81
		RP	>39	33-39	<33	35,71	8,08
	Professionals mèdics (N: 156)	CE	<22	22-31	>31	26,42	12,26
		DP	<7	7-13	>13	10,77	6,60
		RP	>35	30-35	<30	32,46	8,45
	Professionals de policia (N: 149)	CE	<10	10-17	>17	15,79	11,77
		DP	<6	6-11	>11	9,36	5,79
		RP	>41	34-41	<34	37,31	9,02
	Professionals docents (N: 51)	CE	<17	17-21	>21	20,33	8,94
		DP	<3	3-5	>5	5,08	4,08
		RP	>41	36-41	<36	38,22	6,35

Si extrapolem la nostra investigació als punts de tall esmentats, obtenim els resultats següents: un 26,43% de la població té un cansament emocional alt; un 6,39% pateix despersonalització de manera alta i, en la tercera dimensió, com que és inversament proporcional, hem de dir que un 18,72% té poca realització personal. Si tenim en compte el nombre de docents, podem dir que: 120 tenen cansament emocional; 29 pateixen despersonalització, i 85, poca realització personal.

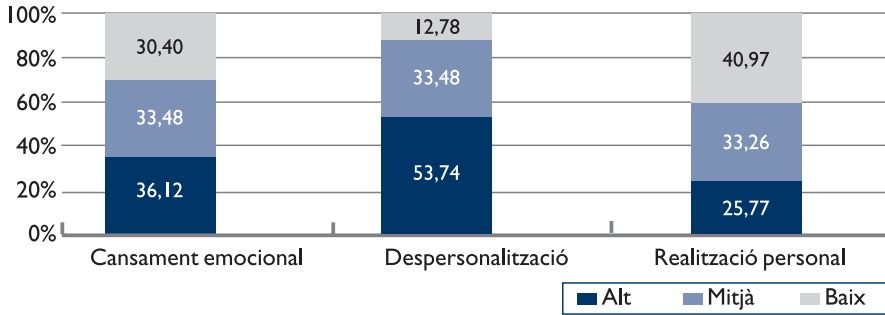
GRÀFIC 9. RESULTATS EN PERCENTATGES EN CADA UNA DE LES DIMENSIONS DEL BURNOUT, SEGONS ELS PUNTS DE TALL DE LA MOSTRA TOTAL DELS EUA N: 11.067



Si comparem els nostres resultats amb mostres espanyoles i, més concretament, amb la mostra total de resultats d'Espanya (N: 1.138) de la classificació tripartida i l'estadística bàsica en mostres originals dels EUA i Espanya (taula 15), obtenim un grau mitjà en cansament emocional, ja que té una mitjana de 20,06 punts. Amb referència a la despersonalització, també traiem un grau mitjà, ja que els professors de la nostra investigació tenen una puntuació de 4,57. Per acabar, analitzam la realització personal i hi obtenim també un grau mitjà, ja que la mitjana és de 34,16 punts. Cal recordar que aquesta dimensió es relaciona de manera inversa amb el *burnout*, és a dir, una puntuació alta reflectirà una capacitat baixa de desenvolupament d'aquesta patologia i, a la inversa, una realització personal baixa donarà indicis d'una probabilitat elevada de patir *burnout*.

Si extrapolem la nostra mostra als punts de tall de la mostra total de resultats d'Espanya (N: 1.138), obtenim els resultats següents: un 30,40% de la població té un cansament emocional alt; un 12,78% pateix despersonalització també de manera alta i, la tercera dimensió, com que és inversament proporcional, hem de dir que un 40,97% té poca realització personal. Si tenim en compte el nombre de docents, podem dir que 138 tenen cansament emocional, 58 pateixen despersonalització i que 186 senten poca realització personal.

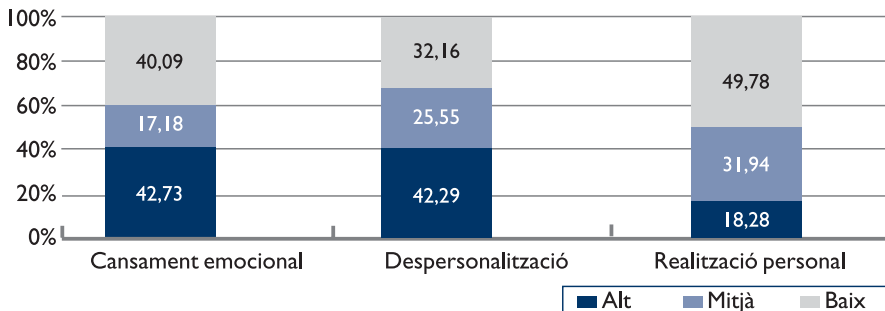
GRÀFIC 10. RESULTATS EN PERCENTATGES PER CADA UNA DE LES DIMENSIONS DEL BURNOUT, SEGONS ELS PUNTS DE TALL DE LA MOSTRA TOTAL D'ESPANYA N: 1.138



Per acabar, si comparem els nostres resultats amb mostres espanyoles i, més concretament, amb la mostra de professionals docents d'Espanya (N: 51) de la classificació tripartida i l'estadística bàsica amb les mostres originals dels EUA i Espanya (taula 15), obtenim un grau mitjà en cansament emocional, ja que té una mitjana de 20,06 punts. Amb referència a la despersonalització, obtenim un grau mitjà en aquesta dimensió, ja que els professors estudiats tenen una mitjana de 4,57. Per acabar, hem analitzat la realització personal i hi hem obtingut un grau alt, ja que tenim una mitjana de 34,16 punts. Aquesta dimensió es relaciona de manera inversa amb el *burnout*, és a dir, una puntuació alta reflectirà una capacitat baixa de desenvolupament d'aquesta patologia, i, a la inversa, una realització personal baixa ens donarà indicis d'una probabilitat alta de patir *burnout*.

Després d'haver extrapolat la nostra investigació, en els punts de tall esmentats obtenim els resultats següents: un 40,09% de la població té un cansament emocional alt; un 32,16% pateix despersonalització de manera alta també i la tercera dimensió, com que és inversament proporcional, hem de dir que un 49,78% té poca realització personal. Si tenim en compte el nombre de docents, 182 tenen cansament emocional, 146 pateixen despersonalització i 226, poca realització personal.

GRÀFIC 11. RESULTATS EN PERCENTATGES DE CADA UNA DE LES DIMENSIONS DEL BURNOUT, SEGONS ELS PUNTS DE TALL DE LA MOSTRA DELS DOCENTS D'ESPANYA N: 51



Anàlisi per patrons

Hem emprat el procediment utilitzat per Manassero et al. (2003) i Rubio Jiménez (2003) per valorar els nivells de *burnout*. Hem establert cinc nivells (res, poc, mitjà, alt i extrem) a partir de les possibles combinacions obtingudes en els percentils¹⁵ 33 i 66, els quals situen els punts de tall. Així, els nivells de *burnout* han quedat establerts de la manera següent. El «res» correspon a professors que obtenen puntuacions situades en el terç inferior en les tres dimensions del MBI o bé en dues i una tercera puntuació situada en el terç mitjà. Hem inclòs en el nivell de «poc» les puntuacions dues de les quals quedin situades a les zones superiors o inferiors i l'altra, a l'extrem inferior o superior. Correspon a «mitjà» la puntuació de cada dimensió del *burnout* que quedi situada en el terç mitjà o bé obtingui una puntuació a cada una de les zones de divisió, és a dir, una puntuació en el terç baix, una altra en el terç mitjà i, per últim, una altra en el terç superior. Formen part de la categoria «alt» dues puntuacions que estiguin situades en el terç mitjà i l'altra, en un dels extrems, és a dir, en el terç inferior o superior. És «extrem» la puntuació situada o bé en el terç superior de cada una de les dimensions del *burnout* o bé en dues i la tercera, en el terç mitjà.

**QUADRE 16. NIVELLS DE BURNOUT (RES, POC, MITJÀ, ALT I EXTREM)
A PARTIR DE LES POSSIBLES COMBINACIONS OBTINGUES EN ELS PERCENTILS**

Cansament emocional	Despersonalització	Realització personal	Nivell de <i>burnout</i>
Inferior	Inferior	Inferior	Res
Inferior	Inferior	Mitjà	Res
Inferior	Inferior	Superior	Poc
Inferior	Mitjà	Inferior	Res
Inferior	Mitjà	Mitjà	Poc
Inferior	Mitjà	Superior	Mitjà
Inferior	Superior	Inferior	Poc
Inferior	Superior	Mitjà	Mitjà
Inferior	Superior	Superior	Alt
Mitjà	Inferior	Inferior	Res
Mitjà	Inferior	Mitjà	Poc
Mitjà	Inferior	Superior	Mitjà
Mitjà	Mitjà	Inferior	Alt
Mitjà	Mitjà	Mitjà	Mitjà
Mitjà	Mitjà	Superior	Alt
Mitjà	Superior	Inferior	Extrem
Mitjà	Superior	Mitjà	Poc
Mitjà	Superior	Superior	Mitjà
Superior	Inferior	Inferior	Alt
Superior	Inferior	Mitjà	Mitjà
Superior	Inferior	Superior	Bastant
Superior	Mitjà	Inferior	Mitjà

¹⁵ Percentil: consisteix a dividir una sèrie de puntuacions directes o brutes en cent parts (Lopez-Barajas et al. 1994).

Cansament emocional	Despersonalització	Realització personal	Nivell de <i>burnout</i>
Superior	Mitjà	Mitjà	Alt
Superior	Mitjà	Superior	Extrem
Superior	Superior	Inferior	Alt
Superior	Superior	Mitjà	Extrem
Superior	Superior	Superior	Extrem

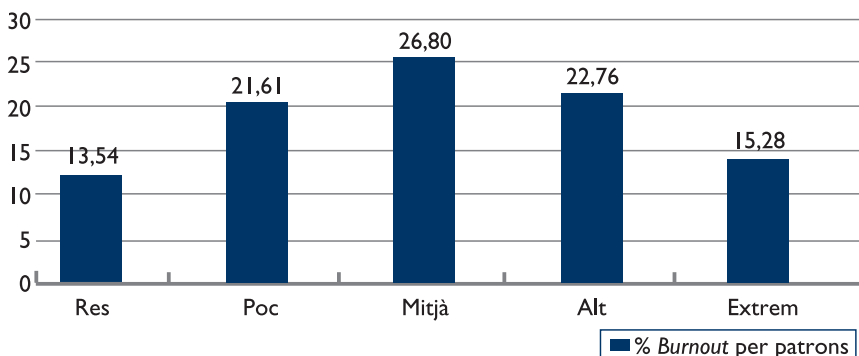
Els resultats obtinguts han estat els següents:

QUADRE 17. NIVELLS DE *BURNOUT* EN PERCENTATGES MITJANÇANT PATRONS EN LA NOSTRA DE LES ILLES BALEARS N: 454

Nivell	%
RES	13,54
POC	21,61
MITJÀ	26,80
ALT	22,76
EXTREM	15,28

Els resultats obtinguts són que un 13,54% de la població docent analitzada no pateix *burnout*; un 21,61% en pateix de manera lleu; un 26,80% pateix aquesta patologia de manera normal; un 22,76% la pateix de manera significativa i, el que és més preocupant, un 15,28% pateix la patologia del *burnout* de manera contínua, és a dir, ha desenvolupat la malaltia.

GRÀFIC 12. NIVELLS DE *BURNOUT* EN % MITJANÇANT PATRONS

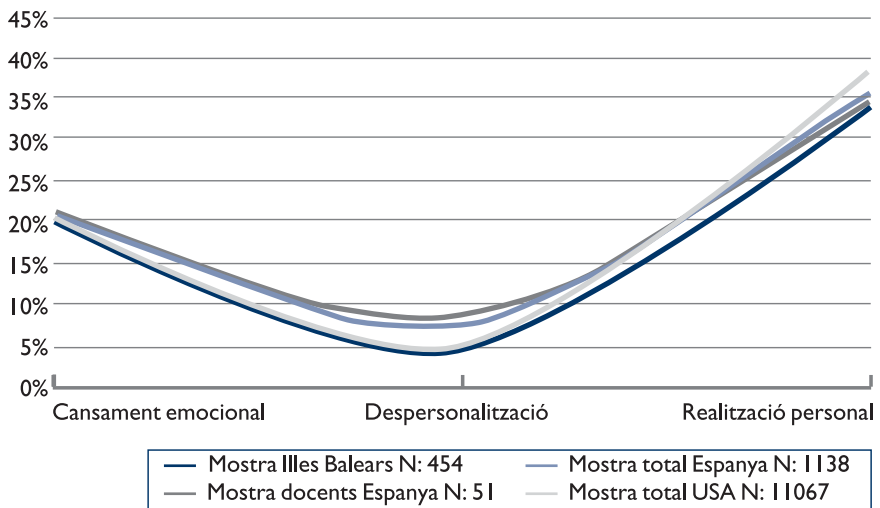


12. COMPARACIÓ AMB ALTRES ESTUDIS

**QUADRE 18. COMPARACIÓ DE LA MOSTRA DE LES ILLES BALEARS
N: 454 AMB ALTRES ESTUDIS**

Mitjana de dimensions del <i>burnout</i>	Mostra de les Illes Balears N: 454	Mostra total d'Espanya N: 1138	Mostra dels docents d'Espanya N: 51	Mostra total dels EUA N: 11067
Cansament emocional	20,06	20,86	20,33	20,99
Despersonalització	4,57	7,62	5,08	8,73
Realització personal	34,16	35,71	38,22	34,58

**GRÀFIC 13. COMPARACIÓ DE LA MOSTRA DE LES ILLES BALEARS
N: 454 AMB ALTRES ESTUDIS**



Veiem clarament que la nostra mostra és molt semblant a la dels docents d'Espanya N: 51 de la classificació tripartida i d'estadística bàsica, segons mostres originals dels EUA i Espanya (taula 15), però els nostres professors i professores tenen més cansament emocional.

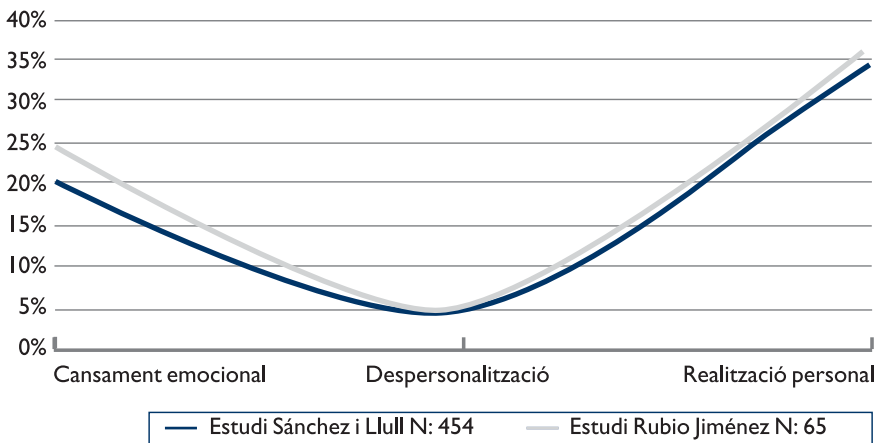
Això a banda, si feim referència als darrers estudis sobre el *burnout* publicats a Espanya, obtenim els resultats següents:

QUADRE 19. QUADRE COMPARATIU DE MITJANES

Mitjana de dimensions del <i>burnout</i>	Estudi de Sánchez i Lluïl N: 454	Estudi de Rubio Jiménez N: 65	Estudi de Grau Alberola N: 316	Estudi d'Arís Redó N: 89
Cansament emocional	20,06	24,32	18,51	20,66
Despersonalització	4,57	4,34	5,49	3,85
Realització personal	34,16	36,65	35,99	38,13

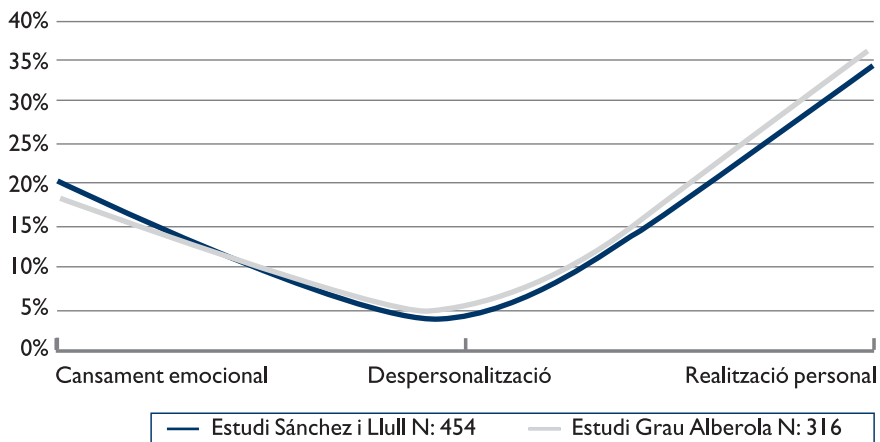
Un dels objectius de l'estudi de Jesús Carlos Rubio Jiménez (*Fuentes de estrés, síndrome de Burnout y actitudes disfuncionales en Orientadores de Instituto de Enseñanza Secundaria. Badajoz 2003*) era analitzar la síndrome del *burnout* en orientadors d'Extremadura, entre d'altres. Els resultats varen ser que, en cansament emocional, va obtenir una puntuació de 24,32; en despersonalització, un 4,34, i, en realització personal, un 36,65. Si n'analitzam les dades, podem veure que hi ha més cansament emocional en la mostra extremeña, el mateix grau de despersonalització i més realització personal que en la mostra estudiada per a les Balears.

GRÀFIC 14. COMPARACIÓ DE LA MOSTRA DE LES ILLES BALEARS N: 454 AMB L'ESTUDI DE RUBIO JIMÉNEZ



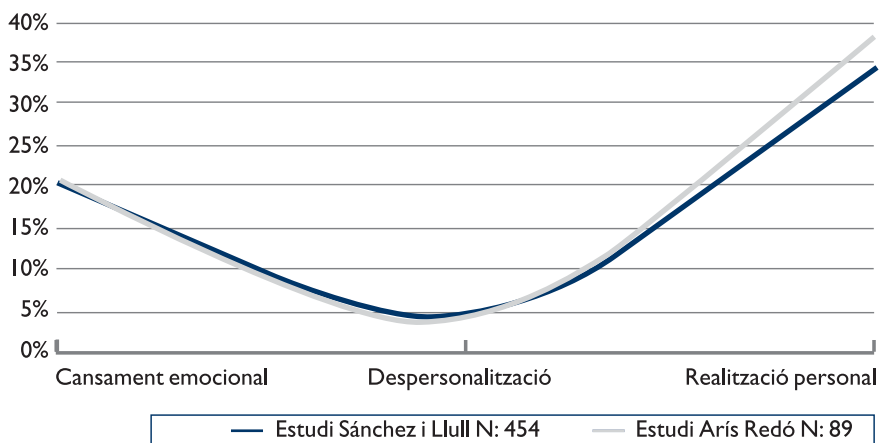
Un altre estudi important és el que desenvolupà Ester Grau Alberola, l'any 2008, sobre el *burnout* en professionals d'infermeria de València. Segons la primera mostra de dades, aquesta investigadora va obtenir els resultats següents: en cansament emocional, una mitjana de 18,51 punts; en despersonalització, una mitjana de 5,49 punts, i, en realització personal, una mitjana de 35,99 punts. D'aquesta manera, veiem que a la nostra mostra apareix un valor més elevat de cansament emocional, però més baix de despersonalització i realització personal que a la mostra valenciana.

GRÀFIC 15. COMPARACIÓ DE LA MOSTRA DE LES ILLES BALEARS N: 454 AMB L'ESTUDI DE GRAU ALBEROLA

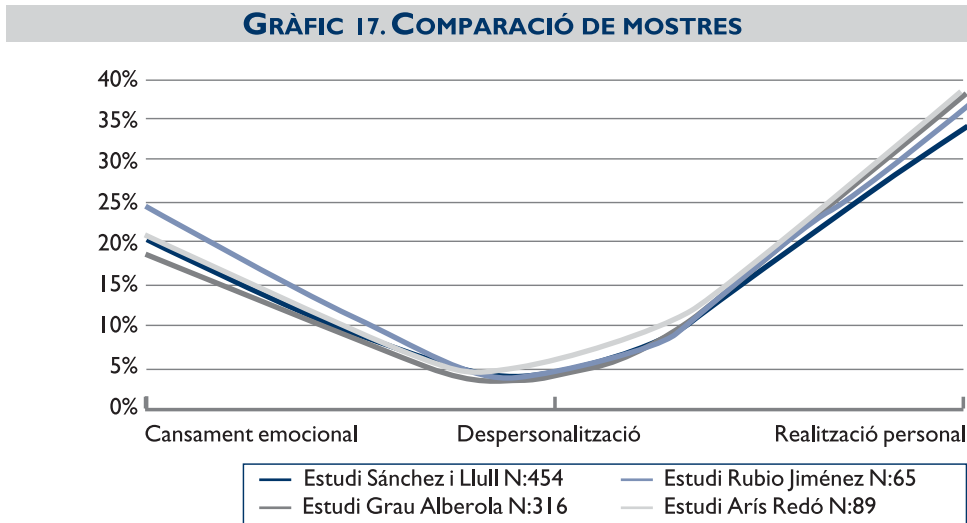


Per acabar, compararem la investigació desenvolupada per Núria Arís Redó sobre l'educació infantil i primària, titulada *El síndrome de burnout en los docentes. Vallès Occidental (2009)*. Aquesta investigadora va obtenir, en cansament emocional, 20,66 punts de mitjana; en despersonalització, 3,85, i, en realització personal, 38,13. Al gràfic podem observar que la nostra mostra obté una mitjana més baixa en cansament emocional, però més alta en realització personal i encara més en despersonalització que la mostra del Vallès Occidental.

GRÀFIC 16. COMPARACIÓ DE LA MOSTRA DE LES ILLES BALEARS N: 454 AMB L'ESTUDI D'ARÍS REDÓ



Si comparem les quatre mostres a la vegada, obtenim aquest gràfic:



Podem observar que la mitjana de les quatre investigacions per a cada una de les dimensions del *burnout* és molt semblant. Si comparem l'avaluació del *burnout* mitjançant graus i patrons,¹⁶ obtenim uns resultats moderats molt semblants, és a dir, 1/3 de la població docent estudiada de les Illes Balears pateix *burnout* o, el que és el mateix, està cremat. Manassero et al. (2003) ja manifesten, en la investigació sobre professors que abracen des de preescolar fins a batxillerat, que hi ha un 40,03% de professorat que pateix aquesta patologia. Arís Redó (2009) afirma també que el *burnout* afecta de manera moderada la seva investigació i Rubio Jiménez (2003) obté que un 37% d'orientadors escolars pateixen *burnout*. Per tant, i en una comparació semblant a la d'altres estudis, podem dir que queda corroborada la incidència moderada d'aquesta patologia a les Illes Balears.

13. PROPOSTES D'ACTUACIÓ

Aquestes darreres dècades, el nostre sistema educatiu ha experimentat molts de canvis estructurals, però no n'hi ha hagut cap que s'hagi arribat a consolidar cap ha repercutit en la qualitat de vida dels docents; no n'hi ha hagut cap que s'hagi centrat a millorar-ne la motivació, autoconfiança i autoestima amb l'objectiu de millorar la tasca docent i els resultats diàriament. És evident que si hom té al lloc de treball un ambient agradable, si s'hi sent a gust i útil, fa tot quant pot per mantenir aquesta situació i, per tant, el rendiment millora de manera considerable.

¹⁶ Hem de recordar que les puntuacions obtingudes mitjançant l'avaluació per graus en cansament emocional, despersonalització i realització personal han estat 33,09, 32,84 i 30,72, respectivament. Per patrons, en canvi, obtenim una puntuació de 36,57 en *burnout*, que quedaria classificat com a bastant i extrem.

No cal dir que hi ha una relació estreta causa-efecte entre el comportament de l'Administració i l'actitud del docent, entre els objectius del centre i el rendiment dels professors. Un professor content amb el clima de treball, amb els companys i la directiva s'implicarà per assolir tots els objectius del centre; en canvi, un professor mal atès, poc motivat, amb l'autoestima i l'autoconcepte baixos, no s'implicarà en els objectius que han de ser assolits, tot el contrari, desenvoluparà el seu treball per arribar a uns mínims i, si s'ha de posar de baixa, cercarà qualsevol via per aconseguir-ho. Lluny de veure millorar aquest clima organitzacional de l'empresa, en el clima laboral dels nostres instituts, es posa de manifest que els nostres drets de cada vegada estan més deteriorats i que augmenten les exigències, amb estructures educatives que de cada vegada són menys flexibles i més controladores de la tasca docent. El problema és que tots, professors, directiva, administració, alumnes i societat en general, en sortim perjudicats.

La prevenció és la millor eina per millorar o solucionar qualsevol problema; tot el que fem després seran petits pegats que evitaran que la barca s'enfonsi. Per tant, hem d'aconseguir crear professionals formats expressament en educació secundària; hem d'utilitzar els veritaders professionals de l'educació (pedagogs) per dirigir els instituts i orientar els nostres docents; hem de cercar fórmules per tenir els professors motivats amb una bona autoestima i autoconcepte, ja que això millorarà el clima laboral i, evidentment, els resultats acadèmics dels nostres docents.

Malgrat tot, hem d'atendre'ns als resultats de la nostra investigació: més d'un 33% dels professors analitzats tenen problemes de despersonalització, realització personal i cansament emocional, i, per tant, pateixen la malaltia del *burnout*. Hi ha moltes publicacions sobre la manera com una persona pot afrontar l'estrès de manera individual. Així, Manassero et al. (2003) parlen de fer exercici físic, relaxació, de tècniques cognitives, d'altres d'inoculació de l'estrès... Per part seva, Guerrero i Rubio (2005), a l'estudi *Estratègies de prevenció e intervenció del burnout en el àmbit educatiu*, fan referència a diferents estratègies individuals per afrontar l'estrès, com ara, estratègies fisiològiques, cognitives, conductuals, d'intervenció organitzacional, o socials. Pel que fa a aquesta darrera estratègia, les tècniques d'intervenció social fan referència al suport grupal i a la manera com aquestes tècniques trenquen la solitud en què viu una persona que pateix *burnout*, i afavoreixen l'autoestima i l'autoconcepte, el sentir-se bé i amb suport. Aquest sistema actua tant de manera preventiva com de remei, una vegada que el professor ha desenvolupat la malaltia.

No cal dir que no existeix cap mètode perfecte ni únic per evitar el *burnout* en els centres d'ensenyament secundari, ja que en aquesta patologia incideixen multitud de variables. A més, tampoc no tots els centres poden desenvolupar les mateixes accions, ja que tenen circumstàncies estructurals i contextuals totalment diferents. Seria bo, però, que tots els IES actuassin contra el *burnout*, que minimitzassin els efectes del cansament emocional, de la despersonalització i de la realització personal cercant fórmules, com, per exemple, crear una comissió del professorat que fos vinculant i que vigilàs per millorar:

- El cansament emocional, despersonalització i realització personal
- L'autoestima
- L'autoconfiança
- La flexibilitat en la tasca docent enfront d'estructures de cada vegada més tancades

- La formació pràctica, no teòrica, de la manera com podem desenvolupar la nostra tasca docent
- La resolució de conflictes
- El foment d'un clima relaxat a l'Institut
- Que hi hagi menys burocràcia
- L'esperit crític de l'ensenyament
- La democràcia en la presa de decisions

14. CONCLUSIONS

Tenint en compte els objectius d'aquesta investigació, hem de dir que hem trobat nivells moderats de *burnout* en la mostra de professors dels instituts de secundària de les Illes Balears. Com a resultat directe de la investigació, tenim un percentatge elevat de professors i professores que són susceptibles de desenvolupar la malaltia o que ja la pateixen (33%, aproximadament). Pel que fa a les dimensions que incideixen en aquesta patologia, hem de manifestar que: un 33,04% de la població pateix cansament emocional; un 32,16% de la mostra presenta problemes de despersonalització, i un 33,16% té poca realització personal. És necessari recordar que perquè aparegui la síndrome del professor cremat hi ha d'haver problemes de cansament emocional, despersonalització i baixa realització personal com els que hem trobat. Si tenim en compte l'avaluació per patrons, aquesta proporció puja fins a un 38,04%.

Això a banda, si analitzam les mitjanes que hem obtingut, podem dir que els IES Albuhaire i Marratxí tenen resultats superiors a la mitjana en les tres dimensions del *burnout*, és a dir, més cansament emocional, despersonalització i manca de realització personal. Els IES Isidor Macabich i Lluçmajor tindrien dues dimensions superiors a la mitjana i solament l'Institut Joan Ramis i Ramis puntuaria per sota de les mitjanes. Hem de dir que la subdimensió «realització personal» és inversament proporcional, és a dir, una puntuació baixa significa tenir més problemes en aquest aspecte.

Amb referència a les variables sociodemogràfiques dels docents representats en la nostra mostra, hem constatat que, quant al sexe, en els instituts estudiats de les Illes Balears predominen les professores (61,01%) per sobre dels professors (38,99%). Quant a l'edat, obtenim que la que més destaca és la compresa entre els trenta i trenta-cinc anys, amb un 25,77% aproximadament de professors, és a dir, són professors majoritàriament joves. Cal destacar que el 52,64% dels professors i professores estudiats són casats o són parella de fet, enfront d'un 38,11% de fadrins. És important dir també que la majoria de professors no té cap fill (47,80%) i, si en tenen, són dues criatures (27,75%). Per tant, hom podria pensar que aquesta característica podria incidir en l'empatia que pot experimentar un docent envers els seus alumnes. Per últim, volem manifestar que la majoria de professors dels centres estudiats tenen una experiència docent de més de quinze anys (29,30%).

Tenim els millors professors del món i les millors directives, ja que, sense una formació correcta i una vocació vertadera, es posen al davant del nostre sistema educatiu i no els importa patir patologies psicossomàtiques com el *burnout*. És necessari, en primer lloc, revisar l'estructura que sustenta el nostre sistema educatiu i donar-li una estabilitat política que durant molt de temps no ha tingut. En segon lloc, hem de valorar socialment la tasca dels docents. Hem d'exigir que els professors i les

directives tinguin una vocació vertadera; s'han de formar de manera concreta per a la tasca que han de desenvolupar i no com ara, que és freqüent trobar companys que elegeixen aquesta feina com a darrera sortida laboral, sense tenir-ne ganes ni vocació per desenvolupar-la, amb els problemes que això comporta. Si fa unes dècades els pedagogs elegien si volien especialitzar-se en orientació escolar o en direcció de centres educatius, ara no podem continuar funcionant amb un model absurd que no dóna un suport clar als vertaders professionals de l'educació, com són els pedagogs i pedagogues. Un altre tema que cal tractar és el d'afavorir elements més democràtics en totes les seves dimensions dins els centres, on els docents —interins o no— siguin escoltats i que puguin denunciar —sense por de represàlies— un sistema que de cada vegada és més tancat, més autoritari i menys flexible. En darrer lloc, hem de dir que manquen recursos, que augmenten la burocratització, les agressions verbals i físiques, i tot plegat crea un clima propici per fomentar uns resultats educatius com els que tenim i una psicopatologia que afecta de cada vegada més el professorat.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

ARÍS REDÓ, N. (2009). *El síndrome del burnout en los docentes*. Universitat Internacional de Catalunya: Facultat de Ciències de l'Educació.

AYUSO MARENTE, J. A.; GUILLÉN GESTOSO, C. L. (2008). «Burnout y Mobbing en Enseñanza Secundaria». *Revista Complutense de Educación* 169 (núm. 19), pàg. 157-173.

BURKE, R. J. (1987). «Burnout in police work. An examination of the Cherniss model». *Group and Organization Studies* 12, pàg. 174-188.

CAPEL, S. A. (1987). «The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teachers». *British Journal of Educational Psychology* 57, pàg. 279-288.

CARLOTTO, M. S.; GONÇALVES CAMARA, S. (2008). «Preditores da Síndrome de Burnout em estudantes universitários». *Pensamiento psicológico* 10, pàg. 101-110.

CIFRE, E.; LLORENS, S. (2002). «Burnout en profesores de la UJI: un estudio diferencial». Comunicació presentada en el *Fòrum de Recerca* 7. ISSN: 1139-5486. Facultat de Ciències Humanes i Socials, Universitat Jaume I.

DEAN, S.; MCCRACKEN, D. (2002). «Preventing French Teacher Burnout». *National Bulletin* 26 (núm. 4), pàg. 35-46.

LLADÓ, JAUME. «L'esperança de vida educativa». *Diari de Balears*. Secció d'Opinió, 8 de novembre de 2010, pàg. 4.

DIARIO DE CÓRDOBA. «Dos alumnos de un instituto, heridos por disparos». <<http://www.diariocordoba.com/noticias/noticia.asp?pkid=551531>>, 10 d'abril de 2010. Edició digital del 8 d'abril de 2010.

DIARIO DE EXTREMADURA. «El fracaso escolar en Extremadura es del 32,4%, según el Ministerio». <<http://www.elperiodicoextremadura.com>>. Edició digital del 17 de setembre de 2010.

DIARIO DE IBIZA. «Balears lidera el fracaso escolar de jóvenes entre 18 y 24 años». <<http://www.diariodeibiza.es/>>. Edició digital del 3 de setembre de 2010.

DIARIO DE MALLORCA. «Balears tiene las aulas de Educación Infantil y de Primaria más masificadas del país». Edició digital del 12 de maig de 2010.

DURÁN, M. A.; EXTREMERA, N.; REY, L. (2001). «Burnout en profesionales de la enseñanza: Un estudio en educación primaria, secundaria y superior». *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones* 17 (núm. 1), pàg. 45-62.

DWORKIN, A. G.; HANEY, C. A.; TELSCHOW, R. L. (1988). «Fear, victimization, and stress among urban public school teachers». *Journal of Organizational Behavior* 9, pàg. 159-171.

EL PERIÓDICO DE CATALUNYA. «Condemnada a dos anys de presó la dona que va agredir la professora de la seva filla». Edició digital del 7 d'abril de 2010.

FARBER, B. (2000). «Treatment Strategies for different types of teacher burnout. In session». *Psychotherapy in practice* 56, pàg. 675-689.

FREUDENBERGER, H. J. (1974). «Staff burn-out». *Journal of Social Issues* 30, pàg. 159-165.

GARCÍA GARCÍA, J. M.; HERRERO REMUZGO, S.; FUENTES, J. L. (2007). «Validez factorial del Maslach Burnout inventory en una muestra de trabajadores del Hospital Psiquiátrico de Sevilla». *Apuntes de Psicología* 25 (núm. 2), pàg. 157-174.

GIL-MONTE, P.; PEIRÓ, J. M. (1997). *Desgaste Psíquico en el Trabajo. El Síndrome de Quemarse*. Madrid: Síntesis S.A.

GIL-MONTE, P.; PEIRÓ, J. M. (1999). «Validez factorial del Maslach Burnout Inventory en una muestra multiocupacional». *Psicothema* 11, pàg. 679-689.

GMECH, W. H.; WILKE, P. K.; LOVRICH, N. P. (1986). «Dimensions of stress among university faculty: Factor -Analytic results from a national study». *Research in Higher Education* 24 (núm. 3), pàg. 266-286.

GRAU ALBEROLA, E. (2008). *El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout) en profesionales de enfermería: Un estudio longitudinal*. Universitat de València: Servei de Publicacions.

GREENE, G. (1960). *Un caso acabado*. Barcelona: Seix Barral.

GUERRERO BARONA, E.; RUBIO JIMÉNEZ, J. C. (2005). «Estrategias de prevención e intervención del burnout en el ámbito educativo». *Salut Mental* 28 (núm. 5), pàg. 27-33.

GUERRERO BARONA, E.; VICENTE CASTRO, F. (2001). *Síndrome de burnout o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.

HERMOSA RODRÍGUEZ, A. M. (2006). «Satisfacción Laboral y Síndrome de Burnout en profesores de educación primaria y secundaria». *Revista Colombiana de Psicología* 15 (núm. 1), pàg. 81-89.

IWANICKI, E. F.; SCHWAB, R. L. (1981). «A cross validation study of the Maslach Burnout inventory». *Educational and Psychological Measurement* 41, pàg. 1167-1174.

KYRIACOU, C.; SUTCLIFFE, J. (1978). «Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms». *British Journal of Educational Psychology* 48, pàg. 159-167.

LARROTE REVIRIEGO, I.; SAÉZ CARRERAS, J. (2009). «¿Cuál es el perfil epidemiológico de padecer burnout en profesores no universitarios de la región de Murcia?». *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado* 12 (núm. 1), pàg. 77-83.

LEE, C. O. (2002). «The relationship between external environments and teacher stress». *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities & Social Sciences* 62 (núm. 9-A), pàg. 2939.

MANASERO MAS, M. A. [et al.] (1994). *Burnout en profesores: impacto sobre la calidad de la educación, la salud y consecuencias para el desarrollo profesional*. Memòria final d'investigació, MEC-CIDE.

MANASERO MAS, M. A.; VÁZQUEZ ALONSO, A.; FERRER PÉREZ, V. A.; FORNÉS VIVES, J.; FERNÁNDEZ BENNASSAR, M. C. (2003). *Estrés y burnout en la enseñanza*. Edicions UIB, pàg. 142-143.

MANZANO GARCÍA G. (2002). «Burnout y engagement: Relación con el desempeño, madurez profesional y tendencia al abandono de los estudiantes». *Revista de psicología social* 17 (núm. 3), pàg. 237-252.

TRIANES TORRES, V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Ed. Aljibe.

MARK, C.; PIERCE, B.; MONLLOY, N. (1989). «The construct validity of the Maslach Burnout Inventory: some data from down under». *Psychological Reports* 65, pàg. 1340-1342.

MARRAU, M. C. (2004). «El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente». *Fundamentos en humanidades* 10, pàg. 53-68.

MASLACH, C.; JACKSON, S. E. (1981). «The measurement of experience burnout». *Journal of Occupational Behavior* 2, pàg. 99-113.

— (1982). «Burnout in health professions: a social psychological analysis». A: SANDERS, G. S.; SULLS, J. (eds.). *Social Psychology of Health and Illness*. Hillsdale: LEA.

— (1986). *Maslach Burnout Inventory* (2a ed.). Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.

MASLACH, C.; PINES, A. (1977). «The burn-out syndrome in the day care setting». *Child Care Quarterly* 6, pàg. 100-113.

MASLACH, C.; JACKSON, S. E.; LEITER, M. P. (1996). *Maslach burnout Inventory*. Third Edition. Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press.

MCGRATH, A.; HOUGHTON, D.; REID, N. (1989). «Occupational stress and teachers in Northern Ireland». *Work and Stress* 3, pàg. 359-368.

MORENO-JIMÉNEZ, B.; GARROSA HERNÁNDEZ, E.; RODRÍGUEZ CARVAJAL, R.; MARTÍNEZ GAMARRA, M.; FERRER PUIG, R. (2009). «El burnout del profesorado universitario y las intenciones

de abandono: Un estudio multi-muestra». *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. Vol. 25 (núm. 2), pàg. 149-163.

MYKLETUN, R. J. (1984). «Teacher Stress: Perceived and objective sources and quality of life». *Scandinavian Journal of Educational Research* 28 (núm. 1), pàg. 17-45.

NAGY, S.; DAVIS, L. G. (1985). «Burnout: A comparative analysis of personality and environmental variables». *Psychological Reports* 57 (núm. 3), pàg. 1319-1326.

PAYNE, R. L.; FURNHAM, A. (1987). «Dimensions of occupational stress in West Indian secondary school teachers». *British Journal of Educational Psychology* 57, pàg. 141-150.

PEDRABISSI, L.; SANTINELLO, M. (1991). «Motivations et stress professionnel chez un échantillon d'instituteurs: comparaison de deux indicateurs de malaise professionnel». *Revue Européenne de Psychologie Appliquée* 41, pàg. 137-140.

PONCE DÍAZ, C. R.; BULNES, M. S.; ALIAGA TOVAR, J.; ATALAYA PISCO, M. C.; HUERTAS, R. E. (2005). «El síndrome del “quemado” por estrés laboral asistencial en grupos de docentes universitarios». *Revista de investigación en psicología* 8 (núm. 2), pàg. 87-112.

RUBIO JIMÉNEZ, J. C. (2003). *Fuentes de estrés, síndrome de Burnout y actitudes disfuncionales en Orientadores de Instituto de Enseñanza Secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura, pàg. 150-153.

SEISDEDOS, N. (1997). «MBI Inventario “Burnout” de Maslach». *Publicaciones de Psicología Aplicada* 221. Madrid: TEA EDICIONES.

SMITH, M.; BOURKE, S. (1992). «Teacher stress: Examining a model based on context, workload and satisfaction». *Teaching & Teacher Education* 8 (núm. 1), pàg. 31-46.

TRAVERS, C. J.; COOPER, C. L. (1997). *El estrés de los profesores. La Presión en la Actividad Docente*. Barcelona: Paidós.

TRIANES TORRES, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Ediciones Algibe, 10.

VILORIA, H.; PAREDES SANTIAGO, M. (2002). «Educere». *Estudio del Síndrome del Burnout en los Profesores de la Universidad de los Andes* 6 (núm. 17), pàg. 29-36.

Canvi de tendència o estabilització de la població escolar de les Illes Balears

Lluís Vidaña Fernández

RESUM

Una vegada la immigració d'alumnat procedent de l'estranger s'ha estabilitzat, ha canviat el signe de l'evolució de la població escolar de les Illes Balears cap a una tendència de manteniment del nombre d'alumnes escolaritzats als centres durant el curs 2011-2012. Aquest fet, tant desitjat per la comunitat educativa de les Illes, ajudarà a posar les bases i els recursos necessaris per contribuir a la millora de la integració intercultural entre el conjunt d'alumnes matriculats als centres educatius del sistema educatiu balear.

En relació amb la integració escolar i social de l'alumnat provinent de l'exterior, volem presentar, a la segona part de l'article, la situació de l'alumnat estranger dins els estudis de formació professional, tant en la seva vessant inicial (PQPI), com pel que fa als cicles formatius (grau mitjà i superior). La visió finalista d'aquests estudis és una de les millors vies per a la integració laboral, la qual cosa afavoreix l'adquisició de feines qualificades i l'assoliment a curt termini de salaris en igualtat de condicions amb la població autòctona i, en un estadi posterior, més avantatges per a la integració social.

RESUMEN

Una vez la inmigración de alumnado procedente del extranjero se ha estabilizado, ha cambiado el signo de la evolución de la población escolar de las Islas Baleares hacia una tendencia de mantenimiento del número de alumnos escolarizados en los centros durante el curso 2011-2012. Este hecho, tan deseado por la comunidad educativa de las Islas, ayudará a poner las bases y los recursos necesarios para contribuir a la mejora de la integración intercultural entre el conjunto del alumnado matriculado en los centros educativos del sistema educativo balear.

En relación con la integración escolar y social del alumnado procedente del exterior queremos presentar, en la segunda parte del artículo, la situación del alumnado extranjero en relación con los estudios de formación profesional, tanto en su vertiente inicial (PQPI), como en lo referente a los ciclos formativos (grado medio y superior). La visión finalista de estos estudios es una de las mejores vías para la integración laboral, lo que favorece la adquisición de trabajos cualificados y la consecución a corto plazo de salarios en igualdad de condiciones con la población autóctona y, en estadio posterior, muchas más ventajas para la integración social.

I. LES DADES DEMOGRÀFIQUES GENERALS

La població de les Illes Balears, el gener de 2011, és de 1.112.712 habitants, 596.755 dels quals han nascut a les Illes i 515.957 han nascut fora. L'augment de població respecte a l'any anterior, quan la població balear era de 1.106.049 habitants, ha estat del 0,6% amb un total de 6.663 nous habitants. En relació amb l'exercici anterior la taxa de creixement, ha davallat en un 0,36%, fet que confirma l'estabilització del creixement de la població de les Illes, i és explicable per un baix creixement vegetatiu i pels efectes de la crisi econòmica en l'aturada de la immigració procedent de l'exterior.

De les persones nascudes fora de les Illes Balears, 270.647 tenen nacionalitat estrangera i, per tant, representen el 52,43%; d'aquestes, únicament 242.500 tenen nacionalitat estrangera i 28.147, doble nacionalitat (estrangera i espanyola). La població estrangera resident a les Illes amb nacionalitat exclusivament estrangera (242.500) representa el 21,8% del total de la població total.

I, d'altra banda, hi ha els residents que han nascut en altres comunitats autònomes (CA) que sumen un total de 245.310 persones i representen el 22% del total de la població balear. La distribució d'aquesta població espanyola nascuda en altres comunitats autònomes, per importància numèrica, és la següent:

Andalusia	84.455
Catalunya	34.775
Castella - la Manxa	20.142
Madrid	19.402
País Valencià	18.162
Altres comunitats autònomes	68.374

En relació amb la presència percentual de la població estrangera a les diferents comunitats autònomes les Illes Balears se situen en primer lloc, amb el 21,8%. La mitjana espanyola és del 12,2%.

QUADRE I. DISTRIBUCIÓ PERCENTUAL DE LA POBLACIÓ ESTRANGERA PER COMUNITATS AUTÒNOMES (GENER 2011)

Comunitats autònomes	Població estrangera (%)
Illes Balears	21,8
País Valencià	17,2
Madrid	16,4
Múrcia	16,4
Catalunya	15,3
Mitjana espanyola	12,2
País Basc	6,6
Cantàbria	6,6
Astúries	4,7
Galícia	3,9
Extremadura	3,7

Font: Institut Nacional d'Estadística

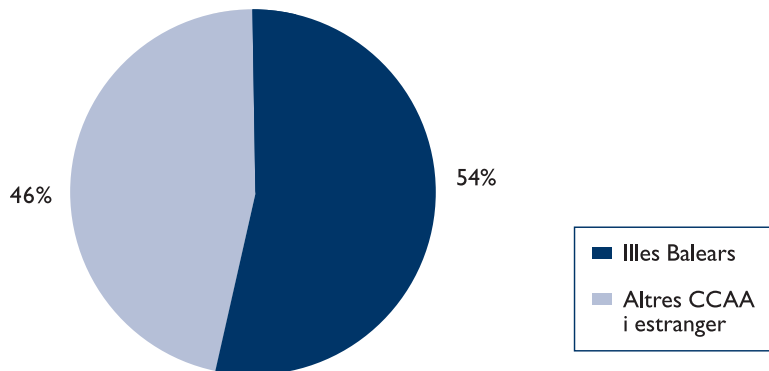
Al quadre 2, s'observa la disminució del creixement de la població durant els dos darrers anys, precisament des del moment en el qual va esclatar la crisi econòmica.

QUADRE 2. TAXA DE CREIXEMENT DE LA POBLACIÓ DE LES ILLES BALEARS (2000-2011)

Any	Taxa creixement població CAIB* (%)
2000	2,9
2001	3,9
2002	4,36
2003	3,31
2004	0,81
2005	2,94
2006	1,82
2007	2,96
2008	4,09
2009	2,1
2010	0,96
2011	0,6

Font: Institut Nacional d'Estadística

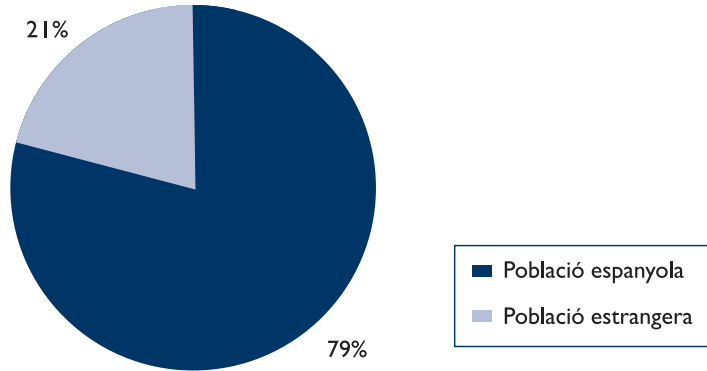
*CAIB: comunitat autònoma de les Illes Balears

GRÀFIC 1: POBLACIÓ DE LES ILLES BALEARS, PER LLOC DE NAIXEMENT. ANY 2010

Font: Vidaña, 2010

El percentatge de població nascuda a les Illes Balears continua representant el 54%, en xifres absolutes, aquest es tradueix en 596.755 habitants enfront de 515.957 residents nascuts fora de les Illes que representen el 46%. Per primera vegada durant els darrers anys, l'augment de la població respon més al creixement vegetatiu que al factor immigratori.

**GRÀFIC 2: POBLACIÓ DE LES ILLES BALEARS,
PER NACIONALITAT. ANY 2010**



Font: Vidaña, 2010

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

En línies generals, continua el retorn de persones originàries de Llatinoamèrica a causa de la crisi econòmica. No obstant això, es manté l'arribada de ciutadans procedents de països d'incorporació recent a la UE, com Romania i Bulgària. Així mateix, s'observa el manteniment de la població d'altres nacionalitats, com l'alemanya, i una petita disminució de la britànica. I, a l'últim, es manté un creixement en l'arribada de població procedent de la Xina.

El fet que molts dels retorns afectin persones i famílies en edat laboral (40-45 anys) té un efecte en la pèrdua d'alumnat i ajuda a explicar la baixa de matriculació en els nivells d'ensenyament obligatori, malgrat que es produeix un petit augment de l'alumnat estranger matriculat en nivells educatius postobligatoris, es a dir, alumnat d'ESO que ha cursat estudis a les Illes.

Observant la globalitat de les nacionalitats presents a l'arxipèlag balear, es constata que destaquen els residents procedents del Marroc, l'Equador, l'Argentina, Colòmbia, Alemanya, el Regne Unit, Romania, l'Uruguai i Bolívia.

1.1. Creixement de la població de les Illes en el període 1996-2010

Per entendre millor l'evolució de l'alumnat estranger a les Illes Balears durant els darrers anys, convé tenir una perspectiva del creixement de la població de les Illes en el període 1996-2010, que ha estat del 31,12% i representa, en xifres absolutes, 344.805 nous residents.

El desglossament d'aquest increment poblacional és el següent:

Un total de 304.311 individus són persones provinents de la immigració de l'exterior, que representen el 88,26% dels nous habitants de l'arxipèlag.

Un total de 40.494 persones, que representen el 11,74%, són el resultat del creixement vegetatiu, és a dir, la diferència entre naixements i defuncions.

Per tant, el factor de la immigració com a causa del creixement de la població balear és clau i únicament la crisi econòmica de 2008 ha frenat aquesta dinàmica i ha contribuït a una taxa de creixement moderada durant l'any 2010 i més adequada al creixement vegetatiu. Malgrat tot, a les Illes, com a conseqüència de la immigració de dones en edat fèrtil durant aquesta darrera dècada, el nombre de naixements és més elevat de l'habitual en un sistema demogràfic modern com el balear.

Des del punt de vista demogràfic, aquest rejueniment de la població balear a causa de la immigració, per raons econòmiques i laborals, farà que segurament, malgrat la crisi econòmica i l'aturada de la immigració massiva dels darrers anys, la població continuï creixent.

Observant l'evolució de la població durant el darrer any, 2010, en l'àmbit municipal es pot observar que:

- Municipis tradicionalment receptors de població procedent de l'estranger han perdut residents, com Calvià, Felanitx, Fornalutx, Muro, Maó i Sant Joan de Labritja.
- D'altra banda, municipis més grans han vist créixer el nombre d'habitants a causa del fenomen de desplaçament de la població per trobar feina (Palma, Eivissa Vila, Manacor...) o per motius residencials (Marratxí, Santa Eulària del Riu, Lluçmajor a les urbanitzacions costaneres).

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

En relació amb la situació de l'alumnat estranger present al sistema educatiu de les Illes Balears en nivells no universitaris, cal dir en primer lloc que s'ha experimentat un augment de 896 alumnes en relació amb el curs anterior, la qual cosa representa el 3,3% d'increment; no obstant això, cal tenir en compte el següent:

Fins al curs 2009-2010 l'increment d'alumnat estranger era constant en totes les etapes educatives. A partir d'aquesta data trobam una situació diferent consistent en una disminució d'alumnat estranger matriculat en les etapes d'educació infantil i primària, la qual cosa és explicable pel retorn de moltes famílies als seus països d'origen i, d'altra banda, l'increment d'alumnat estranger a estudis d'ESO i postobligatoris com la formació d'adults, formació professional, batxillerat, escoles d'idiomes, etc., fet motivat, en gran part, per la situació d'atur existent que provoca la necessitat d'obtenir una qualificació i titulació per afrontar millor els reptes de la crisi actual.

En xifres globals això significa que l'evolució del nombre d'alumnes estrangers presents en el sistema educatiu de les Illes Balears, en nivells no universitaris, ha estat la següent:

Curs 2008-2009: 28.568

Curs 2009-2010: 26.975

Curs 2010-2011: 27.871

Les dades demogràfiques generals confirmen la continuïtat del procés de retorn de col·lectius de diferents països, sobretot de Llatinoamèrica, acompanyats pels fills d'edat escolar compresa entre 3 i 12 anys, a causa de la crisi econòmica i de la manca de feina.

Al quadre següent es recullen les dades d'alumnat total matriculat als centres educatius de les Illes per nivells educatius i etapes educatives.

QUADRE 3. ALUMNAT MATRICULAT ALS CENTRES EDUCATIUS DE LES ILLES BALEARS, PER NIVELLS O MODALITATS EDUCATIIVES I TIPOLOGIA DE CENTRES. CURS 2010-2011

Etapes educatives	Centres públics	Centres privats	Centres concertats	Total
E. infantil	21.639	181	10.653	32.473
E. primària	41.513	249	21.580	63.342
ESO	24.627	153	14.212	38.992
Batxillerat	10.244	174	2.691	13.109
CFG mitjà i superior	9.737	275	800	10.812
PQPI	1.628	9	481	2.118
Altres	15.475			15.475
Total	124.863	1.041	50.417	176.321

Font: elaboració pròpia a partir de les dades de la Conselleria d'Educació

El quadre 4 recull l'alumnat matriculat al sistema educatiu de les Illes Balears per tipologia de centres, i serveix per completar la informació anterior.

QUADRE 4. ALUMNAT MATRICULAT AL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS, PER ILLES I TIPOLOGIA DE CENTRES EDUCATIUS. CURS 2010-2011

Illla	Centres públics	Centres privats	Centres concertats	Total
Mallorca	92.526	996	44.803	138.325
Menorca	14.596		3.177	17.733
Eivissa	16.615		2.438	19.053
Formentera	1.126	45	39	1.210
Illes Balears	124.863	1.041	50.417	176.321

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

Al quadre resum 5 es representa el percentatge d'alumnat estranger en relació amb el total de l'alumnat de les Illes Balears, així com la seva distribució percentual per illes. Destaquen Formentera (19,36%) i Eivissa (18,32%), Mallorca se situa en la mitjana (15,65%) i Menorca presenta un tant per cent inferior (14,04%). Cal recordar que el 15,81% de l'alumnat estranger de mitjana col·loca les Illes Balears en els primers llocs del rànquing de les comunitats autònomes pel que fa a aquesta variable.

QUADRE 5. DISTRIBUCIÓ PERCENTUAL DE L'ALUMNAT ESTRANGER PER ILLES. CURS 2010-2011

Illa	Total alumnes	Alumnat estranger	Alumnat estranger (%)
Mallorca	137.992	21.593	15,65
Menorca	17.733	2.493	14,04
Eivissa	19.413	3.556	18,32
Formentera	1.183	229	19,36
Total	176.321	27.871	15,81

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

En les pàgines següents s'analitzen aspectes més específics de l'alumnat estranger escolaritzat als centres educatius de les Illes, tant de caire quantitatiu com de caire més singular o cultural. La correlació entre els països de principal procedència de la immigració a les Illes i la nacionalitat de l'alumnat majoritari escolaritzat als centres educatius és molt clara. Per ordre d'importància quantitativa destaca la presència d'alumnat estranger dels països següents: Marroc, Equador, Argentina, Colòmbia, Alemanya, Regne Unit, Romania, Uruguai i Bolívia. Per a cadascun se supera els 1.000 alumnes, els quals en conjunt sumen 18.221, que representen el 65,37% de l'alumnat estranger present al sistema educatiu de les Illes Balears durant el curs 2010-2011.

A) La població en edat escolar obligatòria

La perspectiva històrica per etapes educatives en l'evolució de l'alumnat estranger aporta una informació útil per a la planificació educativa i, en general, per comprendre el canvi de tendència que expliquem al present treball. El quadre 6 presenta aquesta evolució des del curs 2004-2005 fins al present.

Quadre 6. Evolució de la distribució de la població escolar de nacionalitat estrangera a les Illes Balears, per etapes educatives. Període 2004-2011

QUADRE 6. EVOLUCIÓ DE LA DISTRIBUCIÓ DE LA POBLACIÓ ESCOLAR DE NACIONALITAT ESTRANGERA A LES ILLES BALEARS, PER ETAPES EDUCATIVES. PERÍODE 2004-2011

Nivell educatiu	E. infantil	E. primària	ESO	Altres
Curs 2004-2005	3.171	7.556	4.508	3.788
Curs 2005-2006	3.297	8.719	5.124	4.758
Curs 2006-2007	3.311	9.450	5.768	5.279

continua

Nivell educatiu	E. infantil	E. primària	ESO	Altres
Curs 2007-2008	3.662	9.667	6.764	6.017
Curs 2008-2009	4.111	11.034	7.408	6.015
Curs 2009-2010	3.862	9.686	7.620	5.807
Curs 2010-2011	2.417	9.188	8.272	7.994

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

Del quadre anterior podem extreure una sèrie de conclusions molt interessants:

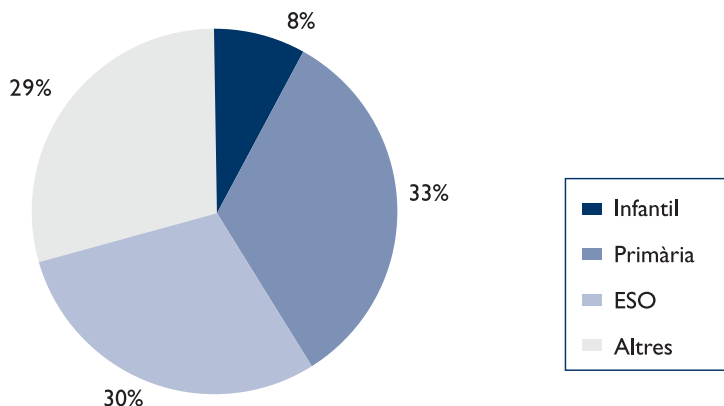
A l'etapa de segon cicle d'educació infantil (3 a 6 anys) la disminució del nombre d'alumnes estrangers ha estat molt important, en total ha estat de 1.445 alumnes que representen el 37%, fet que evidencia clarament el retorn de famílies joves als seus països d'origen, sobretot cal destacar el col·lectiu llatinoamericà, seguit del marroquí.

A primària també s'observa una disminució, menor que en el cas anterior, de 498 alumnes, que representen el 5,15%.

En els estudis d'ESO, canvia el sentit de l'evolució d'alumnat estranger i esdevé positiva en 652 alumnes. Es tracta d'increment que representa el 8,55% d'alumnat estranger. Majoritàriament són alumnes que s'han promocionat a primer curs d'ESO procedents dels centres de primària.

I, finalment, el fet més destacable del curs 2010-2011 és l'augment de 2.187 alumnes estrangers matriculats a estudis postobligatoris, que representen el 37% més que en el curs anterior, per les raons explicades anteriorment.

GRÀFIC 3: DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER A LES ILLES BALEARS, PER ETAPES EDUCATIVES. CURS 2010-2011

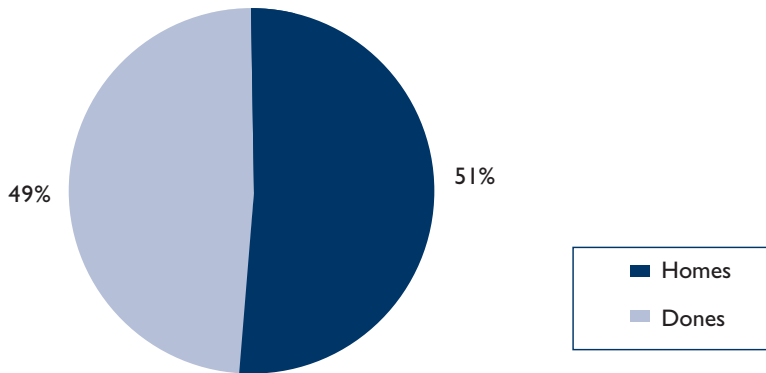


Font: Vidaña, 2011

El gràfic 3 il·lustra molt bé les dades anteriors. En relació amb el curs anterior, s'hi pot veure que en l'educació infantil davalla el percentatge d'alumnat estranger del 14 al 8%; a primària la disminució és del 36 al 33%. I, en sentit positiu, l'alumnat d'ESO passa del 28 al 30%, i la resta d'alumnat estranger present als estudis postobligatoris augmenta del 22 al 29%.

El gràfic següent representa la distribució de l'alumnat estranger de les Illes Balears durant el curs 2010-2011, per sexe. El nombre d'homes és de 14.196 (51%), lleugerament superior al de dones 13.675 (49%), i, per tant, aquesta variable es manté en els mateixos termes que els cursos anteriors.

GRÀFIC 4: DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER A LES ILLES BALEARS, PER SEXE. CURS 2010-2011



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

QUADRE 7. INCREMENT DE L'ALUMNAT ESTRANGER A LES ILLES BALEARS DURANT EL PERÍODE 1991-2011

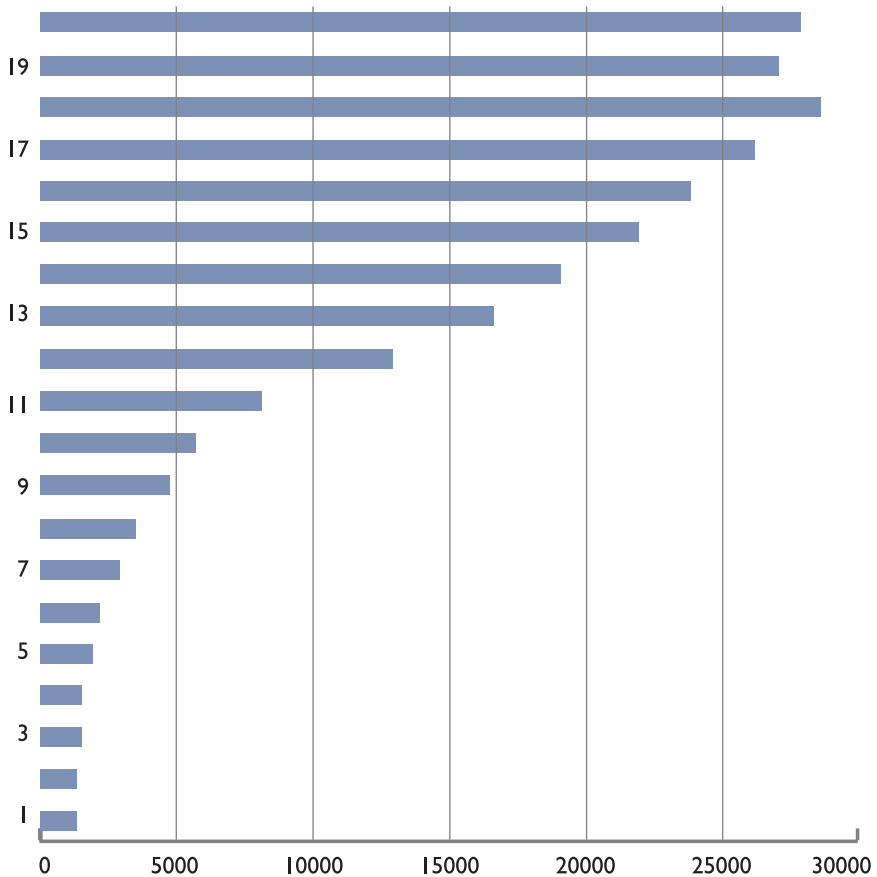
Curs escolar	Xifra total d'alumnat estranger	Curs escolar	Xifra total d'alumnat estranger
1991-1992	1.417	2001-2002	8.182
1992-1993	1.472	2002-2003	12.951
1993-1994	1.540	2003-2004	16.648
1994-1995	1.625	2004-2005	19.023
1995-1996	1.976	2005-2006	21.898
1996-1997	2.207	2006-2007	23.802
1997-1998	2.956	2007-2008	26.110
1998-1999	3.510	2008-2009	28.568
1999-2000	4.740	2009-2010	26.975
2000-2001	5.774	2010-2011	27.871

Font: elaboració pròpia a partir de dades del MEC (Ministeri d'Educació) i la Conselleria d'Educació

El quadre anterior i el gràfic 5 contenen informació sobre aquest petit increment d'alumnat estranger en relació amb el curs anterior, de 898 alumnes, que representen el 3,3%, bàsicament per l'increment de matrícula de persones de nacionalitat estrangera en estudis postobligatoris. Malgrat tot, no s'arriba a la xifra de fa dos anys, la qual cosa indica que el canvi de tendència és clar i la situació de disminució d'alumnat dins els nivells d'ensenyament obligatori iniciada el curs anterior es manté.

La pressió d'una arribada constant d'alumnes als centres d'educació infantil i primària (CEIP) de les Illes ha disminuït i, malgrat que n'hi ha un augment als ensenyaments secundaris, no té comparació amb el que ha succeït els cursos anteriors.

GRÀFIC 5. EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER NO UNIVERSITARI A LES ILLES BALEARS (1991-2011)

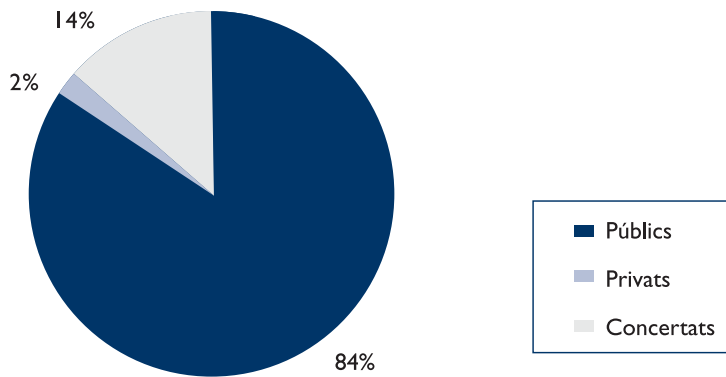


Font: elaboració pròpia

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

En relació amb el curs anterior podem observar que durant l'any acadèmic 2010-2011 continua la concentració majoritària de l'alumnat estranger als centres públics de les Illes, és a dir, 23.481 alumnes (84%); 4.390 alumnes, que representen el 16% restant, es distribueixen entre centres concertats (14%) i centres privats (2%).

GRÀFIC 6: DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER PER TIPOLOGIA DE CENTRES EDUCATIUS. CURS 2010-2011



Font: elaboració pròpia a partir de les dades de la Conselleria d'Educació

En el cas de les Illes Balears, la presència d'alumnat estranger als centres públics supera en dos punts la mitjana espanyola que és del 82%. L'efecte «fugida» de les classes mitjanes cap als centres concertats i privats és la principal causa d'aquest fenomen, a partir d'una tradició anterior a l'arribada d'alumnat estranger en molts pobles i ciutats de les Illes de determinats grups socials. Aquesta situació està afavorida per l'existència d'una xarxa molt important de centres concertats, sobretot a l'illa de Mallorca. A les illes d'Eivissa i Formentera la menor presència de centres privats i concertats provoca una quasi exclusiva presència d'alumnat estranger als centres públics.

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

D'altra banda, també hi ha un nombre d'alumnat estranger que assisteix als centres privats i concertats, en el qual predomina l'alumnat del món desenvolupat i, per tant, amb una bona situació econòmica.

QUADRE 8. EVOLUCIÓ DEL PERCENTATGE D'ALUMNAT ESTRANGER, PER TIPUS DE CENTRE 2004-2011

Centre	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011
Públic	82	82	82	85	84	84	84
Concertat, privat	18	18	18	15	16	16	16

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

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

C) Distribució de l'alumnat estranger per illes

QUADRE 9. DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER PER ILLES I NIVELLS EDUCATIUS. CURS 2010-2011

Illa	Infantil	Primària	ESO	Batxillerat	Altres	Total	2010-2011
Mallorca	3.558	8.245	6.606	1.038		19.447	84
Menorca	317	650	641	51		1.659	84
Eivissa	642	1.360	1.055	190		3.247	84
Formentera	36	108	76	10		230	84
Balears	2.417	9.188	8.272	1.666	6.328	27.871	84

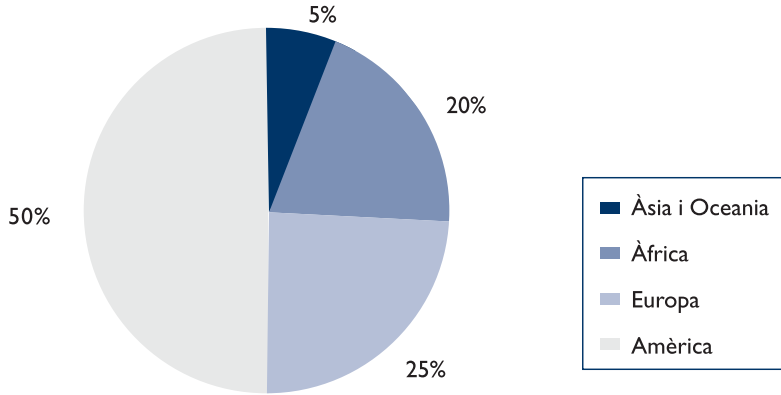
Font: Conselleria d'Educació i Cultura

A l'illa de Mallorca hi ha 21.593 alumnes estrangers, que representen el 77,47 %; seguidament, a l'illa d'Eivissa n'hi ha 3.556, que suposa el 12,75 %; a l'illa de Menorca en trobam 2.493, la qual cosa representa el 8,94 %, i els restants 229 alumnes és troben a l'illa de Formentera i representen el 0,82%.

D) La procedència geogràfica de l'alumnat

Al final del curs escolar 2010-2011, la distribució d'alumnat estranger matriculat als centres educatius de les Illes Balears per àrees continentals de procedència és la següent:

Del continent americà, hi ha 14.013 alumnes; del continent europeu, 6.856 alumnes; del continent africà, 5.480 alumnes, del continent asiàtic, 1.390, i d'Oceania, 132 alumnes.

GRÀFIC 7: DISTRIBUCIÓ D'ALUMNAT ESTRANGER A LES ILLES BALEARS, PER ÀREES CONTINENTALS DE PROCEDÈNCIA. CURS 2010-2011

Font: Vidaña, 2011

Una altra aproximació interessant pel que fa a la diversitat de l'alumnat estranger que conviu als centres educatius de les Illes Balears és la gran quantitat i varietat de països de procedència. També durant el curs 2010-2011 continua una progressió que sembla infinita d'aparició de noves nacionalitats presents al sistema educatiu balear, el nombre de les quals se situa en 144, fet que constata el caràcter global de les migracions internacionals actuals.

QUADRE 10. NACIONALITATS D'ALUMNAT ESTRANGER A LES ILLES BALEARS (2002-2011)

Curs	Illes Balears	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
2002-2003	115	103	45	56	16
2003-2004	115	110	52	60	19
2004-2005	119	107	58	67	20
2005-2006	117	106	57	69	19
2006-2007	126	124	52	63	20
2007-2008	127	126	57	74	22
2008-2009	131	131	63	78	22
2009-2010	137	132	72	78	26
2010-2011	144	138	77	73	30

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 11 presenta un resum per nacionalitat, dins el conjunt de la comunitat de les Illes Balears, i recull el desglossament corresponent per illes.

QUADRE 11. PRINCIPALS PAÏSOS DE PROCEDÈNCIA DE L'ALUMNAT ESTRANGER DE LA COMUNITAT AUTÒNOMA DE LES ILLES BALEARS. CURS 2010-2011

Curs	Illes Balears	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
Marroc	4.125	3.224	319	629	43
Equador	3.325	2.450	365	514	6
Argentina	2.679	2.139	195	300	45
Colòmbia	2.262	1.813	179	234	36
Alemanya	1.341	1.111	49	168	13
Regne Unit	1.152	691	266	195	
Romania	1.139	757	72	295	15
Uruguai	1.089	891	58	136	4
Bolívia	1.009	856	137	15	1
Bulgària	747	690	25	32	-
Xina	717	606	43	65	3
Brasil	713	483	119	107	4
Xile	670	588	18	59	5
R. Dominicana	570	447	69	52	2

Font: elaboració pròpia a partir de les dades de la Conselleria d'Educació

Les nacionalitats més representatives a cada Illa són les següents:

A l'illa de Mallorca hi trobam alumnes del Marroc, l'Equador, l'Argentina, Colòmbia, Alemanya, l'Uruguai, Bolívia, Romania i el Regne Unit.

A l'illa de Menorca hi trobam alumnes de l'Equador, el Marroc, el Regne Unit, l'Argentina, Colòmbia, Bolívia i el Brasil.

A l'illa d'Eivissa, hi trobam alumnes del Marroc, l'Equador, l'Argentina, Colòmbia, Romania, el Regne Unit, Alemanya i l'Uruguai.

I, per últim, a l'illa de Formentera, destaca l'alumnat procedent de l'Argentina, el Marroc, Colòmbia, Romania i Alemanya.

Per finalitzar aquest capítol de l'article, al quadre 12 detallem la relació de l'alumnat estranger al sistema educatiu de les Illes Balears per països d'origen, nombre d'alumnes i distribució per Illes.

QUADRE 12. ALUMNAT ESTRANGER DE NIVELLS NO UNIVERSITARIS, MATRICULAT AL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS, PER PAÏSOS D'ORIGEN I ILLES. CURS 2010-2011

País	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera	Total general
Marroc	3.224	319	629	43	4.215
Equador	2.450	365	514	6	3.335
Argentina	2.139	195	300	45	2.679

continua

País	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera	Total general
Colòmbia	1.813	179	234	36	2.262
Alemanya	1.111	49	168	13	1.341
Regne Unit	691	266	195		1.152
Romania	757	72	295	15	1.139
Uruguai	891	58	136	4	1.089
Bolívia	856	137	15	1	1.009
Bulgària	690	25	32		747
Xina	606	43	65	3	717
Brasil	483	119	107	4	713
Xile	588	18	59	5	670
República Dominicana	447	69	52	2	570
Rússia	413	52	24		489
Perú	337	95	32		464
Itàlia	244	40	85	22	391
Senegal	342	23	13		378
Cuba	276	55	18	2	351
Nigèria	310	3	1		314
Polònia	261	5	36	2	304
Veneçuela	237	28	17	1	283
França	186	22	52	8	268
Paraguai	136	12	98		246
Filipines	87	21	85		193
Índia	163	10	7	1	181
Ucraïna	155	10	13		178
Portugal	109	15	32		156
Països Baixos	76	11	55	2	144
Estats Units	111	12	15	1	139
Mali	97		2		99
Algèria	68	7	17	2	94
Suïssa	63	5	20	1	89
Pakistan	82	3			85
Guinea Equatorial	68	11	2		81
Mèxic	58	12	6		76
Bèlgica	44	5	20		69
Guinea	54	7	3		64
Suècia	42	4	8	1	55
Àustria	40	3	5		48
Gàmbia	27	8	2		37
Irlanda	29	3	4		36
Dominica	32	2			34
República Txeca	30	1	3		34
Eslovàquia	24		7		31
Camerun	28	2			30

continua

País	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera	Total general
Bangladesh	24	5			29
Moldàvia	26		2		28
El Salvador	24		3		27
Hongria	19		7	1	27
Nepal	21	2	3		26
Lituània	23	3			26
Canadà	23	2			25
Mauritània	1	23			24
Japó	12	2	8		22
Etiòpia	12	5	2	2	21
Nicaragua	16	4	1		21
Dinamarca	16		4		20
Níger	19				19
Hondures	15	2	1		18
Sud-àfrica	10	4	4		18
Ghana	18				18
Noruega	18				18
Andorra	16	1	1		18
Turquia	14	2			16
Bòsnia i Hercegovina	13	2			15
Tailàndia	9		5	1	15
Burkina Faso	13	1			14
Sàhara Occidental	11	1		2	14
Panamà	8	3	3		14
Austràlia	12	1			13
Indonèsia	10	3			13
Letònia	10	2			12
Sri Lanka	9		2		11
Israel	7	2	1	1	11
Costa Rica	5	2	3	1	11
Armènia	4		6		10
Afganistan	6	4			10
Luxemburg	9				9
Kenya	8				8
Sèrbia	7		1		8
Nova Zelanda	5		3		8
República de Macedònia	7				7
Finlàndia	7				7
Bielorrússia	7				7
Kazakhstan	4	1	2		7
Guatemala	7				7
Estònia	5		1		6
Puerto Rico	4		2		6

continua

País	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera	Total general
Angola	6				6
Líban	3	3			6
Costa d'Ivori	6				6
Grècia	6				6
Guinea Bissau	4		1		5
Egipte	4			1	5
Geòrgia	4				4
Jordània	4				4
República del Congo	4				4
Cap Verd	3				3
Croàcia	2		1		3
Iran	1	2			3
São Tomé i Príncipe	3				3
Iugoslàvia	3				3
Albània	3				3
Benín	3				3
Unió dels Emirats Àrabs	3				3
Malta	3				3
Namíbia	2		1		3
Eslovènia	2		1		3
Uganda		2			2
Madagascar	2				2
Corea del Sud		2			2
Iraq	2				2
Gabon	2				2
Moçambic	1		1		2
Uzbekistan	2				2
Singapur	1	1			2
República Democràtica del Congo	2				2
Síria	2				2
Malàisia	1	1			2
Mònaco			1		1
Anguilla	1				1
Vietnam	1				1
Macau	1				1
Granada	1				1
Polinèsia Francesa	1				1
Rwanda	1				1
Maurici	1				1
Brunei	1				1
Aràbia Saudita	1				1
Åland	1				1
Palestina		1			1

continua

País	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera	Total general
Kuwait					
Líbia					
Seychelles					
Mayotte					
Turkmenistan					
Antilles Neerlandeses					
Azerbaidjan					
Liechtenstein					
Micronèsia					
Qatar					
Martinica					
Oman					
Territori Britànic de l'Oceà Índic					
Nova Caledònia					
Comores					
Total general	21.593	2.493	3.556	229	27.871

Font: Conselleria d'Educació i Cultura

2. LA FORMACIÓ PROFESSIONAL COM A MECANISME D'INTEGRACIÓ ESCOLAR, LABORAL I SOCIAL

Amb l'objectiu d'anar completant la informació dels anuaris anteriors sobre la presència d'alumnat estranger en els diferents nivells, modalitats i tipologies d'estudis del sistema educatiu de les Illes Balears, volem centrar l'atenció en una de les vies més directes i de major eficàcia per afavorir la integració de l'alumnat estranger, evidentment des del punt de vista escolar, però sobretot de cara a la seva incorporació al món laboral i, per tant, a la societat de la comunitat autònoma: la preparació mitjançant la formació professional (FP).

Sense caure en el sensacionalisme, volem recordar els successos que han tingut lloc durant aquests darrers anys en determinades barriades de localitats franceses causats, entre altres coses, per la manca d'expectatives laborals dels joves de nacionalitat francesa, fills d'immigrants. Molts dels anomenats immigrants de segona generació, a França, no han tingut les possibilitats d'una bona formació que els hagi permès la integració en pla d'igualtat amb els joves de famílies franceses en sectors laborals qualificats.

En conseqüència, és evident que la formació professional és clau per al conjunt de l'alumnat i esdevé un instrument molt útil per a l'alumnat estranger com a via d'integració. Per tant, a continuació, analitzem les dades del present curs escolar 2010-2011 relatives a la presència d'aquest tipus d'alumnat dins l'àmbit de la formació professional.

Així doncs, dins aquest bloc volem analitzar la presència d'alumnat estranger dins els estudis propis de la formació professional (cicles formatius de grau mitjà i superior) i dins els programes de qualificació professional inicial presents a l'ESO.

2.1. La presència d'alumnat estranger als programes de qualificació professional inicial (PQPI)

La implantació, mitjançant la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE), dels programes de qualificació professional inicial com una alternativa a l'alumnat d'ESO que té dificultats o manca de motivació per seguir els estudis ha tingut una enorme acceptació en el sistema educatiu de les Illes Balears; la progressió de la matriculació en programes de qualificació professional inicial ha estat espectacular, de manera que la demanda sempre ha superat l'oferta de la majoria de modalitats d'aquest tipus de formació.

QUADRE 13. EVOLUCIÓ DE LA MATRICULACIÓ DE PQPI EN EL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS (2008-2011)

2007-2008	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011
PQPI	876	1.072	1.627	2.191

Font: Conselleria d'Educació i Cultura

Dels 2.191 alumnes matriculats de programes de qualificació professional inicial durant el curs 2010-2011, 575 són de nacionalitat estrangera i representen el 26,25%.

Dels 575 alumnes estrangers matriculats de programes de qualificació professional inicial durant el curs 2010-2011, 422 s'han matriculat en el primer nivell (73%) i 153 (27%) en el segon.

Els estudis de programes de qualificació professional inicial s'inclouen dins els estudis d'ESO, amb una formació general comuna i un enfocament cap a una iniciació professional. En aquest sentit al quadre següent recollim *la demanda de l'alumnat estranger present als estudis de programes de qualificació professional inicial durant el present curs per tipologia d'estudis.*

QUADRE 14. DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER MATRICULAT A PROGRAMES DE QUALIFICACIÓ PROFESSIONAL INICIAL PER MODALITAT, DURANT EL CURS 2010-2011

PQPI	Total	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
Ir d'Auxiliar d'Oficina	72	54	9	9	
Ir d'Auxiliar d'Instal·lacions Electrotècniques i de Telecomunicacions	54	45	2	7	
Ir d'Auxiliar de Manteniment d'Electromecànica de Vehicles	49	30	5	14	
Ir d'Auxiliar de Serveis de Restauració	48	28	3	15	2
Ir d'Auxiliar de Cuina	39	27	1	11	
Ir d'Auxiliar de Perruqueria	34	27	3	4	
Ir d'Auxiliar de Dependent de Comerç	26	19	2	5	

continua

PQPI	Total	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
1r d'Auxiliar de Jardins, Vivers i Parcs	25	22	2	1	
1r d'Auxiliar de Lampisteria i Climatització Domèstica	22	22			
1r d'Auxiliar en Tècniques Estètiques	21	19	1		
1r d'Auxiliar en Gravació i Tractament de Dades	8	3		5	
1r d'Auxiliar de Muntatge i Manteniment de Sistemes Microinformàtics	7	5		2	
1r d'Auxiliar de Fusteria	7	2		5	
1r d'Auxiliar de Fabricació Mecànica	7		7		
1r d'Auxiliar d'Agricultura	2	2			
1r d'Auxiliar de Manteniment de Carrosseria de Vehicles	1	1			
2n de PQPI	153	106	20	23	4
Total	575	412	56	101	6

Font: Conselleria d'Educació i Cultura

La presència d'alumnat estranger destaca en els estudis d'auxiliar d'oficina, seguidament en l'àmbit electrònic i de mecànica. En un tercer lloc, trobam els programes de qualificació professional inicial de cuina i restauració i, en un altre bloc, la resta de serveis: perruqueria i estètica, comerç, etc.

En conseqüència, s'observa una correlació amb els sectors de serveis més representatius de la nostra comunitat autònoma i que generen un major nombre de llocs de treball.

Una vegada hem sabut quines modalitats són les que presenten una major acceptació per part de l'alumnat estranger, presentam la distribució dels 575 alumnes estrangers per nacionalitat i la seva distribució per illes.

QUADRE 15. DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER MATRICULAT A PROGRAMES DE QUALIFICACIÓ PROFESSIONAL INICIAL PER NACIONALITATS I ILLES, DURANT EL CURS 2010-2011

	Total	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
Marroc	133	92	10	28	3
Equador	87	56	13	18	
Colòmbia	53	45	4	3	1
Argentina	49	35	5	8	1
Regne Unit	29	17	6	6	
Uruguai	24	18	2	4	
Romania	19	9	1	9	

continua

	Total	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
R. Dominicana	18	13	4	1	
Senegal	17	14		3	
Alemanya	16	13		3	
Bolívia	13	9	3	1	
Xile	12	11		1	
Bulgària	11	11			
Itàlia	11	9	1	1	
Brasil	8	7	1		
Ucraïna	8	7		1	
Cuba	6	5	1		
Nigèria	6	6			
Polònia	6	5		1	
Perú	5	1	2	2	
Rússia	5	4		1	
Filipines	4			4	
Paraguai	4	1		3	
Veneçuela	4	4			
Gàmbia	3	3			
Guinea Equatorial	3	2	1		
Portugal	3	2		1	
Algèria	2	1			1
Mali	2	2			
P. Baixos	2	1		1	
Xina	2	2			
Bangladesh	1		1		
Costa d'Ivori	1	1			
Dominica	1	1			
Guinea	1	1			
Hondures	1	1			
Índia	1	1			
Mauritània	1		1		
Noruega	1	1			
São Tomé	1	1			
Tailàndia	1	1			
Totals	575	412	56	101	6

Font: Conselleria d'Educació i Cultura

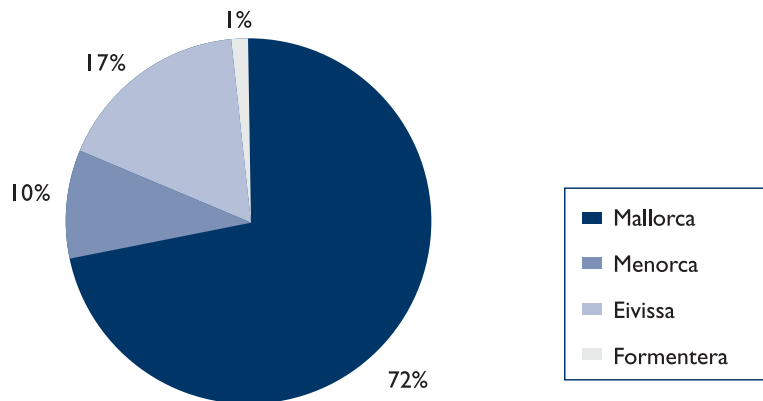
Al quadre anterior, s'observa una correlació de l'alumnat estranger amb major presència en el sistema educatiu de les Illes amb l'alumnat que fa estudis de programes de qualificació professional inicial.

Els deu principals països de procedència de l'alumnat que cursa qualche modalitat de programes de qualificació professional inicial són el Marroc, l'Equador, Colòmbia, l'Argentina, el Regne Unit, l'Uruguai, Romania, la República Dominicana, el Senegal i Alemanya.

En l'acceptació d'aquests tipus d'estudis no hi ha diferències per nacionalitat, al contrari, sembla que agrada tant a alumnes espanyols com a estrangers i, dins d'aquest últim grup, tant a alumnes procedents de països desenvolupats com d'altres indrets del món. Com indica el quadre 14, dins els diferents grups de programes de qualificació professional inicial de les Illes, trobam alumnat de 40 nacionalitats diferents, de tots els continents del món.

La distribució dels 575 alumnes estrangers matriculats als diferents programes de qualificació professional inicial de les Illes Balears és la següent: a Mallorca hi ha 412 alumnes (72%); a Menorca, 56 (10%); a Eivissa, 101 (17%), i a Formentera, 6 (1%).

GRÀFIC 8: PERCENTATGE D'ALUMNAT ESTRANGER DE PQPI PER ILLES BALEARS. CURS 2010-2011



Font: Conselleria d'Educació i Cultura

Inicialment, l'atractiu dels programes de qualificació professional inicial és bàsicament de dos tipus: poder fer un itinerari formatiu més proper a la iniciació de la pràctica professional, amb un enfocament més pràctic i amb menys assignatures teòriques com a alternativa a l'ESO, i la possibilitat d'assolir el títol d'ESO amb la superació del segon nivell o mòdul voluntari.

La recent aprovació de la Llei 2/2011, de 4 de març, d'economia sostenible afavoreix encara més l'acceptació dels programes de qualificació professional inicial, ja que permet la promoció

directa d'aquells alumnes que hagin aprovat el primer nivell de PQPI a l'accés d'un cicle formatiu de grau mitjà.

La importància d'aquesta via preparatòria i alternativa a l'ESO, en la línia de l'itinerari formatiu cap a una qualificació i titulació professional, és evident.

2.2. Els cicles formatius de formació professional de les Illes Balears com a mecanisme d'integració de l'alumnat estranger

Diversos estudis fets a finals de la dècada dels anys noranta a Espanya feien referència als sectors laborals amb major presència de treballadors immigrants de nacionalitat estrangera. Assenyalaven que, curiosament, aquests treballadors ocupaven llocs de treball complementaris als propis de la població autòctona i, alhora, és tractava de feines que implicaven una baixa qualificació professional: sector primari, sector de la construcció, servei a persones grans i infants, neteja de la llar o d'oficines, etc.

En el cas de les Illes Balears, que té un sistema dual d'immigració estrangera, procedent tant del nord com del sud, s'observa des de fa anys una diferenciació en la tipologia d'ocupació laboral d'aquestes persones, amb un predomini de persones empresàries i/o amb elevada qualificació entre les persones procedents d'altres països desenvolupats (del nord) i de l'existència de treballadors assalariats en el col·lectiu de persones originàries de països extracomunitaris (del sud).

Cal recordar que els treballadors procedents d'altres països de la Unió Europea gaudeixen exactament dels mateixos drets que els espanyols, la qual cosa ha afavorit el fet que moltes d'aquestes persones creïn petites empreses dedicades al sector turístic, immobiliari, d'esbarjo i de serveis en general.

També, a l'inici d'aquesta forta arribada de treballadors estrangers, els diferents estudis plantejats des del punt de vista sociològic detectaven un cert rebuig, per part de la població autòctona, a ser atesos en diferents serveis (hoteleria, restauració, etc.) per persones de determinades nacionalitats i/o races.

La percepció social actual és de superació de molts d'aquests prejudicis i/o estereotips com a conseqüència del contacte amb aquesta població en el dia a dia. En aquest sentit, el paper de l'escola ha estat molt important, no solament per als infants sinó també com a lloc de trobada de persones de diferents nacionalitats i/o cultures entorn dels infants.

Avui en dia, trobam treballadors estrangers pràcticament en tots els àmbits laborals de les Illes i l'efecte de substitució en determinades activitats de la població autòctona és cada vegada més observable i evident. Inclús l'empenta empresarial de persones extracomunitàries fa visible l'increment de diferents negocis de restauració, botigues i també serveis, en principi adreçats a altres persones de la mateixa nacionalitat, el quals, amb el pas del temps, aconseguen atreure la població en general.

No obstant això, aquesta integració laboral de gran part de la població estrangera resident a les Illes no deixa de ser l'ocupació de llocs de treball que els autòctons no volen fer, com ha succeït en altres països del nostre entorn europeu amb una major tradició immigratòria, on únicament una petita part, per la seva qualificació professional (doctors...), o bé per la seva iniciativa empresarial per posar en funcionament un negoci (bar, botigues, serveis, etc.), se situa dins l'àmbit professional amb uns ingressos mitjans equivalents als de la població autòctona.

Per tant, una de les fronteres que caldrà superar de cara a la integració plena de la població immigrada és el nivell de qualificació professional. En ocasions la dificultat radica en el reconeixement i convalidació d'estudis, no obstant això, en la majoria de casos es tracta de tenir una titulació o qualificació professional, per la qual cosa analitzar la situació de l'alumnat de formació professional de nacionalitat estrangera és un bon punt de partida per determinar la tendència actual.

2.2.1. Context general de la matrícula d'alumnat dels estudis de cicles formatius de formació professional

La formació professional a les Illes Balears durant els darrers anys es caracteritza pels trets següents:

- a. L'increment de la demanda en general, justificada pels gestors d'aquests estudis per la situació d'atur que afavoreix el retorn o la continuïtat d'aquests estudis per adaptar-se o reciclar-se d'acord amb l'oferta del mercat de treball de les Illes que requereix una mà d'obra cada vegada més qualificada i especialitzada.

QUADRE 16. EVOLUCIÓ DE LA MATRÍCULA DELS CICLES FORMATIUS DE GRAU MITJÀ (CFGM) I DE GRAU SUPERIOR (CFGS) D'FP AL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS (2008-2011)

	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011
CFGM	4.793	4.789	5.443	6.574
CFGS	2.529	2.907	3.553	4.238
Total	7.322	7.696	8.996	10.812

Font: Conselleria d'Educació i Cultura

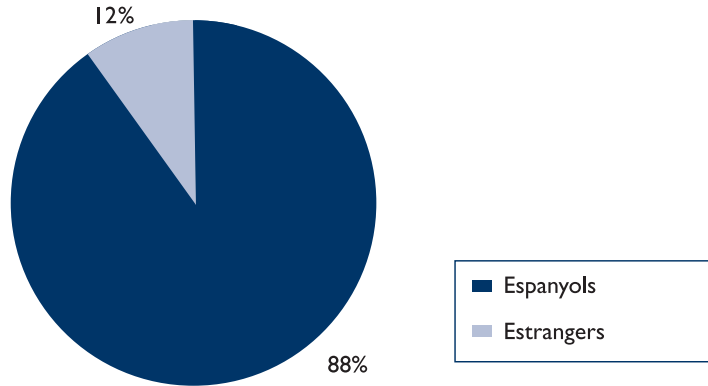
- b. L'adaptació de la demanda i l'oferta de formació professional a la nova realitat i tendències del sistema productiu. En el cas de les Illes s'ha produït un procés de substitució d'estudis tradicionals de formació professional (administració...) per altres en fase expansiva relacionats amb els àmbits sanitari, d'activitats físicoesportives, d'oci, etc. També es manté l'acceptació d'altres àmbits de formació, com ara la informàtica.

2.2.2. L'alumnat estranger present als estudis de formació professional de les Illes durant el curs 2010-2011

En total, durant el curs 2010-2011, a les Illes hi ha 1.213 alumnes estrangers distribuïts en 64 cicles formatius de grau mitjà i superior.

En relació amb els 10.812 alumnes matriculats dels diferents cicles formatius de les Illes Balears tant de grau mitjà com superior, els 1.213 alumnes estrangers representen el 11,2%, un percentatge important encara que inferior en altres etapes i/o modalitats educatives.

GRÀFIC 9: PERCENTATGE D'ALUMNAT ESTRANGER MATRICULAT A FP. CURS 2010-2011



Font: Conselleria d'Educació i Cultura

El quadre següent (17) recull la distribució d'alumnes estrangers als cicles formatius amb més acceptació i amb presència superior a 15 alumnes estrangers.

QUADRE 17. DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER MATRICULAT ALS CICLES FORMATIUS MÉS SOL·LICITATS DE LES ILLES BALEARS DURANT EL CURS 2010-2011

	Total	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
Gestió administrativa	191	156	18	17	
Cures Auxiliars d'Infermeria	138	115	6	17	
Administració i Finances	78	62	5	10	1
Sistemes Microinformàtics i Xarxes	74	59	6	9	
Instal·lacions Elèctriques i Automàtiques	72	58	6	8	
Cuina i Gastronomia	56	38	3	12	3
Educació Infantil	52	41	3	7	1
Comerç	35	32	2	1	
Perruqueria	31	22	3	6	
Electromecànica de Vehicles	28	19	1	8	
Serveis de Restauració	27	18	2	7	
Farmàcia i Parafarmàcia	27	20		7	
Atenció Sociosanitària	26	10	9	6	1

continua

	Total	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
Administració de Sistemes Informàtics en Xarxa	21	18	2	1	
Muntatge i Manteniment d'Instal·lacions de Fred, Climatització i Producció de Calor	19	12	2	5	
Conducció d'Activitats Fisicoesportives en el Medi Natural	17	10	3	4	
Gestió d'Al·lotjaments Turístics	17	17			
Equips Electrònics de Consum	16	15		1	

Font: Conselleria d'Educació i Cultura

Tant la classe política de les Illes com els especialistes en economia, assumptes laborals i de l'àmbit educatiu, sembla que tothom està d'acord en la necessitat de tenir persones formades i especialitzades com una de les millors estratègies en temps de crisi econòmica de cara a la recerca de feina, i sobretot com a potencial de la societat i l'economia balear per a la millora de la competitivitat en un món cada vegada més globalitzat.

D'altra banda, fent una ullada al món laboral de les Illes s'observa que el reconeixement dels tècnics professionals, tant des del punt de vista de la retribució econòmica com de la perspectiva social, ha assolit una millora important durant les darreres dècades, fins al punt que, quan es crida un llanterner, un electricista, un tècnic informàtic, etc., primerament convé passar pel banc.

Així doncs, la formació professional al conjunt de l'Estat espanyol, i també a les Illes Balears, té actualment una demanda superior a la majoria de l'oferta de cicles formatius, tant per motius de tipus conjuntural, per la dificultat d'obtenció de feina i com a alternativa per assolir una especialització professional, com a causa de la demanda de professionals dels diferents àmbits econòmics de les Illes.

En aquest sentit, a continuació, volem recordar les principals sortides professionals i expectatives de l'alumnat que cursa els mòduls amb major acceptació de les Illes.

Prèviament volem recordar que els cicles formatius tant de grau mitjà com superior tenen una durada que va de 1.300 a 2.000 hores, amb formació teòrica i pràctica en empreses.

La majoria de cicles formatius presenten una oferta formativa bastant completa que inclou mòduls per capacitar els estudiants en la iniciativa empresarial de cara a la posada en funcionament de petites empreses o bé la realització de treballs com a assalariats.

Aquests estudis també solen tenir un enfocament cap a la realització professional tant dins l'àmbit de l'empresa privada com del treball de l'administració pública, com a personal funcionari o com a contractat.

Un tercer mòdul interessant i bastant comú en la majoria de cicles formatius de formació professional fa referència a la importància de la seguretat i higiene en la feina, sobretot en els àmbits en què sigui imprescindible l'obtenció del carnet de manipulador d'aliments.

Les àrees de formació de major acceptació per part de l'alumnat estranger presenten clarament una correlació amb els principals àmbit laborals de les Illes Balears. Tot seguit s'explica breument quins són i les sortides professionals que tenen:

Tècnic en Gestió Administrativa

Aquest professional pot dur a terme un ventall important de tasques administratives relacionades amb el finançament, comptabilitat, economia, recursos humans, venda i comercialització de productes, reclamacions, auditoria, etc.

Tècnic en Cures Auxiliars d'Infermeria

La titulació d'aquest mòdul permet desenvolupar gran varietat de tasques professionals en relació amb l'atenció primària i comunitària, com ara l'atenció domiciliària, promoció de la salut, consultes, etc.

Cal recordar la recent inauguració de l'hospital de referència de Mallorca, així com el creixement de la xarxa d'atenció primària i, per tant, la important creació de llocs de treball.

Altres tasques professionals per a les quals prepara aquest tipus d'estudis tenen a veure amb l'atenció especialitzada relativa a consultes, hospitalització, pediatria, unitats especials (UVI, UCI, etc.) geriatria, etc.

Totes aquestes sortides estan relacionades amb centres sanitaris, departaments d'afers socials d'ajuntaments, consells insulars o el govern autonòmic, etc.

Tècnic en Sistemes Microinformàtics i Xarxes

Cal recordar que l'era dels ordinadors és jove i està en evolució constant, tant des del punt de vista tècnic com de l'expansió en la creació de feines que hi estan relacionades. La formació i titulació d'aquest cicle formatiu permet treballar en empreses del sector dels serveis que es dediquen a la comercialització, el muntatge i la reparació d'equips, de xarxes de dades i serveis microinformàtics, així com en feines pròpies dels operadors de sistemes, etc.

Tècnic en Instal·lació i Manteniment Electromecànic de Maquinària i Conducció de Línies

Aquest professional és troba qualificat per fer tasques de muntatge i manteniment de maquinària i equip electromecànic, de sistemes elèctrics i equips industrials, així com tasques d'administració, gestió i comercialització en una petita empresa o taller.

No és necessari esmentar el pes que tenen l'electrònica i les màquines en la nostra vida i els treballs que generen.

Tècnic en Cuina i Gastronomia

La cuina i la gastronomia, com a oferta complementària o bé dins l'economia turística, s'inclouen dins el principal sector productiu de les Illes.

Tothom sap que un bon cuiner o un bon resposter tenen garantida la feina a les Illes Balears, per tant, no és estrany que els alumnes demanin cursar aquests estudis.

Una vegada superat el cicle en cuina i gastronomia es poden fer tasques professionals relacionades amb:

- l'elaboració, decoració i presentació de productes culinaris,
- els processos d'envasament i conservació de productes,
- l'adequació dels espais i ús de maquinària, eines i estris necessaris per l'elaboració de productes de cuina i gastronomia.

Tècnic en Comerç

Aquest estudis capaciten per organitzar i controlar les operacions de comercialització de productes: magatzem, màrqueting i publicitat, venda de productes i serveis, gestió d'establiments, etc.

Tècnic en Perruqueria

Dins el conjunt de cicles formatius, el de perruqueria té bastant acceptació, entre altres coses pels canvis i la innovació del sector lligats a la importància de la imatge personal dins la societat actual.

Els alumnes que cursen aquests estudis obtenen una formació relacionada amb:

- l'assessorament als clients sobre possibles canvis en la imatge personal, mitjançant el tractament i la transformació estètica dels cabells,
- el tall del cabell, canvi de color, pentinat, etc.,
- l'aplicació de tècniques de manicura, pedicura, etc.

Tècnic en Serveis de Restauració

Aquest professional és troba qualificat per treballar en el sector de l'hoteleria, així com en establiments de restauració, portant a terme processos d'elaboració i servei d'aliments i begudes.

Tècnic en Farmàcia i Parafarmàcia

Les tasques professionals per a les quals prepara aquest cicle formatiu són les següents:

- assistir en l'elaboració i dispensació de productes farmacèutics, sota la supervisió d'un facultatiu en farmàcies i/o laboratoris,
- obtenir valors de paràmetres somatomètrics de constants vitals de l'usuari i efectuar controls analítics,
- tramitar la facturació de receptes.

Tècnic en Atenció Sociosanitària

Aquest professional rep una formació que el capacita per:

- organitzar, preparar i controlar les intervencions d'atenció física i, si escau, psicosocial, a les persones i al seu entorn.
- Això li permet desenvolupar la tasca dins el sector dels serveis socioculturals i de la comunitat, tant públics com privats.

Tècnic en Sistemes Microinformàtics i Xarxes

La superació del cicle formatiu capacita per:

- instal·lar i configurar software bàsic i d'aplicació, xarxes locals cablejades, sense fil o mixtes i connectades a xarxes públiques,
- muntar i configurar ordinadors i perifèrics,
- executar procediments establerts de recuperació de dades i aplicacions de dades al sistema,
- elaborar documentació tècnica i administrativa del sistema, elaborar pressuposts i assessorar el client.

Tot això permet treballar en empreses del sector dels serveis que es dediquen a la comercialització, muntatge i reparació d'equips, xarxes i serveis microinformàtics en general.

Tècnic en Equips i Instal·lacions Electrotècniques

La formació dins aquest àmbit professional se centra a construir, explotar i mantenir línies i instal·lacions de distribució d'energia elèctrica en mitjana i baixa tensió i en centres de transformació.

Els principals llocs de treball associats a aquest perfil són:

- instal·lador de línies elèctriques i d'electrodomèstics,
- muntador de centres de producció, de quadres elèctrics, d'antenes, d'equips telefònics, etc.

Tècnic en Conducció d'Activitats Fisicoesportives en el Medi Natural

Aquest professional pot exercir la seva activitat tant en l'administració i organismes públics com en empreses privades, treballant com a monitor i/o formador en diverses activitats físiques i a l'aire lliure amb grups de persones en funció de l'edat, interessos i condició física.

El seu camp d'actuació és molt ampli i variat: activitats físiques i recreatives, esportives tant individuals com de grup, de condicionament físic i de temps lliure i socioeducatives.

Una vegada presentades les diferents sortides professionals corresponents als cicles formatius en els quals es troba escolaritzat l'alumnat estranger a les Illes Balears, volem esmentar els altres cicles, tant de grau mitjà com de grau superior que s'imparteixen als centres educatius de les Illes, malgrat que encara no hi trobam alumnat estranger. Són els següents:

- Activitats Agràries
- Arts Gràfiques
- Edificació i Obra Civil
- Fabricació Mecànica
- Hoteleria i Turisme
- Imatge Personal
- Imatge i So
- Indústries Alimentàries
- Fusta, Moble i Suro
- Maritimopesquera
- Química
- Seguretat i Medi Ambient
- Serveis Socioculturals i a la Comunitat
- Tèxtil, Confecció i Pell
- Transport i Manteniment de Vehicles
- Vidre i Ceràmica

En síntesi, podem destacar el caràcter finalista dels diferents estudis de formació professional. També preparen els alumnes perquè tinguin un important nivell de cultura general i, per a tots aquells que fan un cicle formatiu de grau superior, ofereixen la possibilitat de continuar els estudis a la universitat.

A més de constatar les sortides professionals dels cicles formatius de formació professional, volem assenyalar que molts dels professionals necessaris en el mercat de treball de les Illes, inclús en un moment de forta crisi econòmica com l'actual, poden afavorir la creació de llocs de treball i la contractació indefinida, ja que la contractació temporal té com a destinataris principals les persones poc qualificades.

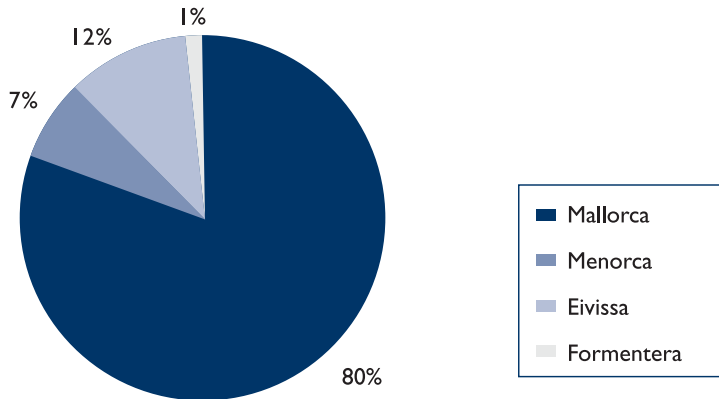
**QUADRE 18. DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER MATRICULAT DE
CICLES FORMATIUS DE FORMACIÓ PROFESSIONAL A LES ILLES BALEARS
DURANT EL CURS 2010-2011**

	Total	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
Equador	196	151	16	29	
Colòmbia	161	132	4	23	2
Argentina	100	81	5	12	2
Marroc	94	60	13	20	1
Itàlia	61	54	3	3	1
Bolívia	59	48	10	1	
Perú	50	39	7	4	
Uruguai	50	37	2	11	
Xile	41	36	2	3	
Romania	40	32	3	5	
Alemanya	37	35		2	
Bulgària	37	33	1	3	
Brasil	35	25	5	5	
Regne Unit	30	22	8		
R. Dominicana	21	17		4	
Veneçuela	20	19	1		
França	18	15		3	
Cuba	17	15	2		
Guinea Equatorial	12	10		2	
Algèria	9	9			
Paraguai	9	5		4	
Polònia	9	7	2		
Rússia	8	8			
Senegal	8	8			
Ucraïna	7	4	1	2	
Filipines	6	3	1	2	
Nigèria	6	6			
Xina	5	5			
Índia	4	3	1		
Moldàvia	4	4			
Níger	4	4			
P. Baixos	4	2		2	
Portugal	4	4			
Camerun	3	3			
Guinea	3	2	1		

continua

	Total	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
Nicaragua	3	3			
Bèlgica	2	2			
Dominica	2	2			
Hongria	2	2			
Lituània	2	2			
Mèxic	2	1		1	
Suïssa	2	2			
Albània	1	1			
Armènia	1	1			
Àustria	1	1			
Bòsnia Hercegovina	1	1			
Burkina Faso	1	1			
Croàcia	1	1			
El Salvador	1	1			
Eslovàquia	1	1			
Eslovènia	1			1	
EUA	1	1			
Gàmbia	1	1			
Irlanda	1	1			
Irlanda	1	1			
Israel	1	1			
Kazakhstan	1	1			

GRÀFIC 10: ALUMNAT ESTRANGER MATRICULAT A CICLES FORMATIUS D'FP, PER ILLES. CURS 2010-2011



Font: Conselleria d'Educació i Cultura

De l'observació de la distribució de l'alumnat estranger matriculat de cicles formatius de formació professional a les Illes Balears durant el curs 2010-2011, per nacionalitats (quadre 18) i per Illes (gràfic 10), és dedueix una correlació amb la resta de l'alumnat del sistema educatiu balear.

3. CONCLUSIONS I PROPOSTES

1. L'alumnat estranger matriculat als centres d'educació infantil i primària (CEIP) i als instituts d'ensenyament secundari (IES) de les Illes ha continuat la tendència descendent iniciada el curs anterior i, malgrat el balanç positiu d'alumnat estranger matriculat als diferents nivells i tipus d'estudis de les Illes Balears, aquest es concentra en nivells i modalitats d'estudis no obligatoris.
2. El context general de creixement econòmic ha tingut una importància directa en part de la població estrangera resident a les Illes més vulnerable que, davant les dificultats, ha optat pel retorn als seus països d'origen pel que fa al darrer any. No obstant això, el balanç dels 15 darrers anys és espectacular ja que la població estrangera ha fet augmentar la població total de la comunitat autònoma de les Illes Balears en un 21%.
3. A més del retorn, un factor que s'ha incrementat durant el curs 2010-2011 ha estat la mobilitat interna de l'alumnat estranger i també l'autòcton de les Illes. Això, en ocasions, dificulta la disponibilitat de places escolars en determinades àrees turístiques durant els darrers mesos del curs i els primers mesos del curs següent per la mobilitat d'alumnat procedent d'altres comunitats autònomes que acompanya les seves famílies, treballadors de temporada turística. En aquest sentit cal esmentar municipis com Alcúdia, Calvià, Son Servera i Felanitx, a Mallorca, i Santa Eulària del Riu, Sant Antoni de Portmany, etc., a Eivissa.
4. La nova situació de l'alumnat estranger, caracteritzada per un cert estancament en els nivells obligatoris, permetrà als centres educatius estabilitzar el seu alumnat i dur a terme una línia de treball menys sotmesa a adaptacions constants a l'alumnat nouvingut que s'hi incorpora al llarg del curs.
5. La integració política de la població estrangera resident a les Illes encara presenta una taxa baixa quan a la seva participació en les eleccions locals i autonòmiques; dels 138.853 ciutadans d'altres nacionalitats que podrien votar, únicament s'han inscrit al cens electoral el 16%. En conseqüència, els votants potencials del darrer procés electoral de l'any 2011 han estat 22.335. Evidentment, aquestes dades denoten una manca d'integració en la comunitat balear dins un àmbit tant important com la gestió política i social del conjunt de les Illes i, especialment, de l'àmbit municipal.
6. El nivell de qualificació professional afavoreix la integració al mercat de treball de les Illes Balears i, per tant, afavoreix la integració general de l'alumnat de nacionalitat estrangera. Durant el curs 2010-2011 hi ha 575 alumnes estrangers que estan matriculats dels programes de qualificació professional inicial (PQPI), que representen el 26,24% del total de la matrícula.

I, en relació amb els cicles formatius de grau mitjà i superior, els 1.213 alumnes estrangers representen el 11,2% de les persones matriculades del conjunt de les Illes Balears durant el present curs.

7. El mercat de treball de les Illes Balears necessita, cada vegada més, treballadors ben preparats, amb un bon nivell d'estudis que permeti afrontar les incerteses d'un món canviant i globalitzat. La qualificació professional també és una via per a la incentivació econòmica i la creació de petites i mitjanes empreses, per combatre els inconvenients de l'estacionalitat i com a mecanisme d'incentivació de la contractació indefinida.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Adreces d'Internet recomanades

- <<http://www.caib.es>> Informació útil sobre formació professional.
- <<http://www.ibae.es>> Institut Balear d'Estadística.
- <<http://www.ine.es>> Base estadística fonamental de l'Estat espanyol.

Educació i societat turística a les Illes Balears. L'impacte de l'economia de serveis turístics en l'abandonament educatiu prematur

Joan Amer Fernàndez

RESUM

Les societats i economies turístiques presenten alts índexs d'abandonament educatiu postensenyament obligatori. La costa mediterrània de l'Estat espanyol i les illes Balears i Canàries són exemples de societats turístiques amb aquesta problemàtica. La majoria de les economies turístiques necessiten un mercat de treball poc qualificat i això suposa un important focus d'atracció de mà d'obra, també entre la població escolar més gran de setze anys. Aquest fenomen és especialment detectable entre la població dels municipis costaners o zones turístiques. S'analitza l'estat de la qüestió a les Illes Balears, exemple o estudi de cas que conté elements paradigmàtics extrapolables a altres societats o economies turístiques. En primer lloc, es porta a terme un diagnòstic sobre les característiques de l'abandonament educatiu a les Illes Balears i una aproximació al mercat de treball turístic illenc. En segon lloc, s'avaluen les polítiques públiques educatives existents per combatre l'abandonament. En tercer i darrer lloc, s'analitzen les propostes de polítiques per millorar el disseny i la implementació dels programes contra l'abandonament. Els principals resultats apunten a la necessitat d'establir un marc per a la definició, el disseny i la implementació de les polítiques contra l'abandonament, que permeti polítiques a llarg termini, que incorpori l'obligatorietat de contractar persones titulades, que faciliti l'augment de la formació durant la crisi i que incorpori actuacions perquè les famílies estiguin en el centre del procés educatiu.

Paraules clau: abandonament escolar, turisme, mercat de treball, polítiques públiques.

RESUMEN

Las sociedades y economías turísticas presentan altos índices de abandono educativo post-obligatorio. La costa mediterránea del Estado español y las islas Baleares y Canarias son ejemplos de sociedades turísticas con esta problemática. La mayoría de las economías turísticas necesitan un mercado de trabajo poco cualificado y esto supone un importante foco de atracción de mano de obra, también entre la población escolar mayor de dieciséis años. Este fenómeno es especialmente detectable entre la población de los municipios costeros o zonas turísticas. Se analiza el estado de la cuestión en las Islas Baleares, ejemplo o estudio de caso que contiene elementos paradigmáticos extrapolables a otras sociedades o economías turísticas. En primer lugar, se realiza un diagnóstico sobre las características del abandono educativo en las Islas Baleares y una aproximación al mercado de trabajo turístico isleño. En segundo lugar, se evalúan las políticas públicas educativas existentes para combatir dicho abandono. En tercero y último lugar, se analizan las propuestas de políticas para mejorar el diseño y la implementación de los programas contra el abandono educativo. Los principales resultados apuntan a la necesidad de establecer un marco para la definición, el diseño y la implementación de las políticas contra el abandono, que permita políticas a largo plazo, que incorpore la obligatoriedad de contratar personas tituladas, que facilite el aumento de la formación durante la crisis y que incorpore actuaciones porque las familias estén en el centro del proceso educativo.

Palabras clave: abandono educativo, turismo, mercado de trabajo, políticas públicas.

I. INTRODUCCIÓ

Turisme i educació, com a economia i sistema escolar i formatiu, estan altament imbricats. L'objectiu del capítol és documentar i analitzar l'impacte del model turístic en les taxes educatives per al cas de les Illes Balears. Acotarem principalment l'anàlisi al binomi mà d'obra/abandonament educatiu. El mercat de treball està molt relacionat amb l'abandonament educatiu prematur (Feito 2009; Pascual i Ballester 2010). En l'actual context socioeconòmic de crisi financera i el seu impacte en el mercat laboral, l'economia de les Balears té problemes per incorporar els joves amb qualificacions més baixes. Això constitueix un canvi de tendència en la mà d'obra de la comunitat autònoma, amb una trajectòria d'èpoques de plena ocupació i que ara es troba amb taxes d'atur del 20,3% (taxa mitjana anual de 2010 segons l'Enquesta de Població Activa <www.ine.es>).¹ Feito (2009) afegeix que la crisi comporta itineraris de retorn a l'àmbit educatiu per part dels joves. Per últim, Pascual i Ballester (2010) assenyalen que l'abandonament educatiu ve acompanyat per la polarització social de les trajectòries entre els joves amb qualificació més alta i els menys qualificats, en la línia de la societat dual que apuntà Galbraith (1992) (vegeu també Fernández Enguita 2004).

El desenvolupament del turisme de masses a les Illes Balears ha estat un catalitzador de la modernització social de l'arxipèlag (Picornell 1989). Això comporta una via específica de modernització, fruit de les característiques de l'activitat econòmica turística (Ballester 2006). A més, a cada una de les illes l'evolució social ha presentat trets diferents, també a causa de les configuracions socials de l'època preturística a cadascuna (Amer 2006).

Conjuntament al pes més gran o més petit del turisme de masses com a agent de desenvolupament econòmic i actor per al canvi i la modernització social, cal incorporar altres agents de canvi social. La transició envers una societat més urbana, l'expansió dels mitjans de comunicació, la modernització educativa –o augment dels nivells educatius– i, a les dues darreres dècades, la globalització en totes les seves dimensions determinen també els processos o maneres en què es produeix la modernització i el canvi social a les societats turístiques (Mazón 2001; Sharpley 2003).

La modernització social està molt vinculada a la modernització educativa. Segons Ballester (2006), els canvis en l'estructura social de les Illes Balears vénen acompanyats d'un desenvolupament molt important del sector educatiu. Si observam l'evolució de les taxes d'analfabetisme a les Illes Balears i a Espanya, veurem que la modernització educativa ja es produeix al llarg del segle XX i, per tant, ja està en marxa en el moment de l'inici de la modernització econòmica associada al Pla d'Estabilització franquista de 1959. En el cas de les Illes Balears, abans que comenci el *boom* turístic a la dècada dels seixanta, la modernització educativa ha aconseguit baixar els nivells d'analfabetisme, entre 1900 i 1950, del 77% al 16% (vegeu la Taula I).

¹ Segons l'Enquesta de Població Activa, el percentatge d'atur el primer trimestre de 2011 puja al 25,3% (www.ine.es). Per entendre la diferència de percentatge, cinc punts de distància, cal tenir present la important estacionalitat del mercat de treball turístic. D'altra banda, segons la Conselleria de Treball del Govern de les Illes Balears, la xifra d'aturats a final de 2010 és de 82.626 persones (dades del Servei d'Ocupació de les Illes Balears, SOIB, obtingudes a <www.ibestat.cat>).

QUADRE I. TAXES D'ANALFABETISME ENTRE POBLACIÓ MÉS GRAN DE SETZE ANYS, SEGONS CENS

	Espanya	Balears
Cens de 1900	63,78%	77,03%
Cens de 1950	14,24%	16,01%
Cens de 2001	2,53%	2,04%

Font: Ballester (2006), a partir de dades de l'INE i l'IBESTAT

El desenvolupament del turisme de masses impacta sobre la modernització educativa a les Illes Balears. A l'equació entre turisme, educació i modernització social, de la mateixa manera que es pot parlar d'una via balear d'inserció en l'economia capitalista europea, primer, i global, després (Murray 2011), podem parlar d'un model educatiu «balear» o «balearitzat». Aquest model educatiu es caracteritza per alts índexs de fracàs escolar i abandonament educatiu. En canvi, els baixos nivells d'èxit acadèmic no han dificultat l'obtenció d'elevades taxes de desenvolupament i «prosperitat» econòmica (Estruch 2007; Oliver i Rosselló 2010).

El model «balearitzat» es caracteritza per uns elevats percentatges de creixement econòmic subministrats pel turisme que no han anat paral·lels amb els llindars educatius assolits per la societat balear. Els escenaris d'enriquiment fàcil i demanda de mà d'obra poc qualificada han comportat escenaris de desigualtat social i vulnerabilitat educativa (Pascual i Ballester 2010).

El capítol se centra en les polítiques contra l'abandonament educatiu per al segment d'edat de setze a vint-i-un anys. Són edats de transició entre el món educatiu i el món laboral d'un nombre significatiu de joves treballadors de les Illes Balears. Una part d'ells substitueixen l'itinerari educatiu per ocupacions en l'hoteleria i el turisme, d'aquí que s'analitzi també l'oferta d'ensenyaments professionals en aquesta branca. S'estudien els programes d'intervenció socioeducativa (PISE i ALTER), els programes de qualificació professional inicial (PQPI i CAPI),² els cicles formatius i d'altres ensenyaments professionals. Igualment es fa referència a l'educació per a adults, per conèixer els itineraris de retorn (Adame i Salvà 2009).

No s'indagarà aquí ni en la formació ocupacional ni en la formació contínua portades a terme pel Servei d'Ocupació de les Illes Balears (SOIB) i per altres institucions. S'estudiarà en futures ampliacions de la present investigació. Tampoc no es farà referència a l'abandonament universitari ni als estudis universitaris de Turisme, perquè el capítol té com a objecte d'estudi les persones que abandonen els estudis per ocupar llocs de treball en segments poc qualificats del turisme i la construcció (per diversos motius, perquè volen fer la transició al món adult, perquè desitgen sortir de la institució escolar... (Adame i Salvà 2009)). Els ensenyaments professionals,³ que podrien retenir aquest alumnat a l'itinerari educatiu, aporten les competències més idònies per al segment laboral en què molts d'aquests joves s'incorporen. A més, és possible que un nombre rellevant de l'alumnat

² PQPI: programes de qualificació professional inicial. CAPI: cursos d'aprenentatge professional inicial.

³ Els ensenyaments professionals inclouen els programes de qualificació professional inicial.

que protagonitza l'abandonament i s'incorpora al mercat laboral no tengui els estudis universitaris entre els seus objectius futurs.

2. LA PERSPECTIVA EDUCATIVA. EDUCACIÓ I SOCIETAT TURÍSTICA A LES ILLES BALEARS

Dels distints nivells en els quals es pot acotar la relació turisme-educació, s'estudia l'abandonament educatiu per veure fins a quin punt aquest és reflex de l'impacte del turisme (especialment del mercat de treball turístic) sobre les trajectòries educatives. A la literatura acadèmica internacional i nacional que analitza l'impacte del turisme en l'educació i en els nivells educatius, cal destacar Wall i Mathieson (2006), Thrane (2010), Calero (2006) i Hernández (1996). A l'àmbit de les Illes Balears, cal fer referència a March (1989), Oliver (2003), Rosselló (2003), Ramos [et al.] (2004), Ballester (2006), Mulet [et al.] (2008), Adame i Salvà (2009), Riera i Aguiló (2009) i Oliver i Rosselló (2010).

En primer lloc, es defineix l'abandonament escolar i l'educatiu, s'expliquen les seves diferències i s'exposa per què optam per l'últim per definir la problemàtica. En segon lloc, s'analitzen les taxes d'abandonament educatiu a les Illes Balears i es comparen amb la resta de les comunitats autònomes, especialment amb les comunitats més turístiques. En tercer lloc i últim, s'apunta que en les primeres etapes de l'ensenyament primari ja es detecten símptomes de fracàs escolar a les Illes Balears, cosa que no succeeix amb la mateixa intensitat en les altres comunitats turístiques. Cal incorporar una anàlisi multidimensional a la problemàtica de l'abandonament educatiu prematur i no apuntar exclusivament a la pressió del mercat de treball turístic com a causa de l'abandonament.

La Comissió Europea defineix el concepte «abandonament escolar prematur» com el que engloba les distintes formes d'abandonament de l'educació i la formació abans d'acabar el segon cicle d'ensenyament secundari o el seu equivalent en formació professional (Comissió Europea 2011). Fernández Enguita [et al.] (2010) acoten i matisen la definició d'«abandonament escolar prematur» per a Espanya:

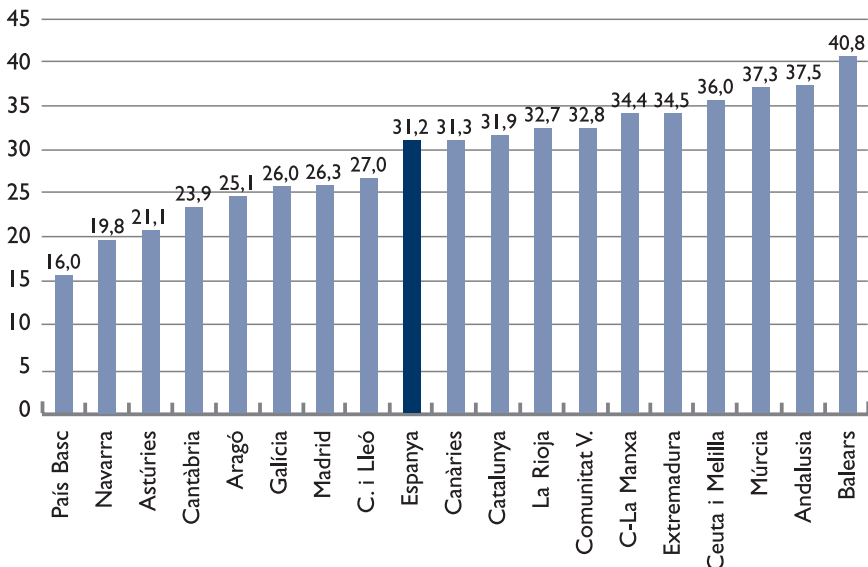
«En el sentit més ampli, *abandonament* seria el cas de tots els alumnes entre divuit i vint-i-quatre anys que no han completat qualche tipus d'educació secundària postobligatòria, reglada i ordinària, que, en el cas espanyol, vol dir o el batxillerat o els cicles formatius de grau mitjà» (Fernández Enguita [et al.] 2010: 19).

Fernández Enguita [et al.] (2010) determinen que l'indicador de l'abandonament escolar entre divuit i vint-i-quatre anys és més afinat que el de la taxa d'escolarització als divuit anys, perquè pot recollir les xifres dels joves que tornen al sistema educatiu després d'haver-lo abandonat. A més, afegeixen una explicació sobre l'ús a Espanya de l'etiqueta *abandonament educatiu* –etiqueta que utilitzam en aquest article– en lloc d'*abandonament escolar*. L'etiqueta *educatiu* comporta la inclusió dels que assisteixen a programes de formació que no són pròpiament escolars segons els estàndards de la Unió Europea (Fernández Enguita [et al.] 2010). És el cas dels programes de qualificació professional inicial (PQPI) de les distintes conselleries d'educació autonòmiques i els tallers i cursos de formació proposats per les conselleries de treball. Aquí s'adopta el terme *abandonament educatiu prematur* perquè recull més bé les característiques de l'abandonament a les Illes Balears, a causa de la densitat de programes PQPI i tallers ocupacionals existents per combatre l'abandonament, així com el volum d'alumnes en aquests programes i tallers

(2.268 alumnes en programes de qualificació professional inicial el 2010-2011 –Direcció General de Formació Professional i Aprenentatge Permanent 2011). En qualsevol cas, tenim present l'inconvenient que suposa que aquests programes siguin computats per la UNESCO com a polítiques per a l'ocupació, no com a polítiques contra l'abandonament. Els alumnes que participen en programes de preparació per a l'ocupació són computats per aquesta institució internacional com a abandonament escolar.

Per parlar de les xifres i la realitat de l'abandonament educatiu, hem de veure com es construeix el debat al voltant d'aquesta problemàtica. L'any 2010, la presidència de la Comissió Europea estableix l'Estratègia Europa 2020 (Comissió Europea 2010). Es tracta d'una estratègia de creixement econòmic per al conjunt de la Unió Europea. Entre els seus objectius prioritaris inclou situar l'abandonament escolar prematur per davall el 10% per a l'any 2020. A la Taula 2 es pot observar que Espanya (31,2% d'abandonament) i les Illes Balears (40,8%) es trobaven el 2009 molt lluny de l'objectiu del 10%. A més, en aquest any, Espanya presenta a l'àmbit europeu la tercera pitjor taxa d'abandonament escolar, només superada per Malta i Portugal (Comissió Europea 2011). També per a aquest any es vol situar el percentatge dels titulats superiors per damunt del 40% (Comissió Europea 2010). L'Estratègia Europa 2020 hereta els objectius de la cimera de Lisboa de la UE l'any 2000, que ja determinà com a objectiu posicionar, en aquest cas per al 2010, el percentatge d'abandonament per davall del 10%.

GRÀFIC 2. ABANDONAMENT EDUCATIU PREMATUR PER COMUNITATS AUTÒNOMES: PERCENTATGE DE POBLACIÓ DE DIVUIT A VINT-I-QUATRE ANYS QUE NO HA COMPLETAT EL NIVELL D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA 2A ETAPA I NO SEGUEIX CAP TIPUS D'EDUCACIÓ-FORMACIÓ. ANY 2009



Font: Dades i xifres curs escolar 2010-2011. Ministeri d'Educació i Ciència, a partir de l'Enquesta de la Població Activa de l'INE

En la comparació amb les altres comunitats turístiques, Andalusia, Catalunya, Canàries i la Comunitat Valenciana (les que tenen el volum més gran de turistes i places turístiques –INE 2011), només Andalusia (en segona posició, darrere les Illes Balears) presenta un percentatge similar (37,5%), encara que tres punts per davall de la xifra balear. Una comunitat cada vegada més turística com Múrcia les segueix de prop en tercera posició.

D'altra banda, en la configuració de l'abandonament educatiu intervenen decisivament les lleis d'educació, especialment la LOGSE de 1990, que estableix l'escolarització obligatòria fins als setze anys. Sobre això, Fernández Enguita [et al.] (2010) afirmen:

«Tant si es vol veure com si no, un dels objectius de les successives reformes educatives és retenir a les aules, per la força de la llei, un bon nombre d'alumnes que, d'altra manera, ja les haurien abandonat. Queda clar que s'ha fet *pel seu bé*, però això no garanteix que ells ho vegin així. El que sí que podem afirmar amb seguretat és que la darrera institució basada en el reclutament s'enfronta ara a un públic més ampli i, dins d'aquest públic, a un sector més disconforme que mai a ser sotmès a una condició d'adolescència forçosa, a una activitat intel·lectual que no li interessa, a una disciplina que no aguanta, a un tracte que no suporta i a un retard en la seva incorporació al mercat de treball i, en general, a la vida adulta». (Fernández Enguita [et al.] 2010: 171).

En aquest sentit, i per al cas de les Illes Balears, les dissonàncies que pot percebre l'alumnat entre, d'una banda, la formació necessària per incorporar-se a un mercat de treball turístic poc qualificat i, d'altra, els requisits que els demanen en la seva etapa escolar, poden estar a l'arrel de les causes de l'abandonament educatiu. Aquí també influeixen de manera decisiva les trajectòries laborals familiars, especialment quan aquestes es produeixen en l'àmbit de la mà d'obra no qualificada requerida en els serveis turístics (Adame i Salvà 2009).

Per entendre les altes taxes d'abandonament, Fernández Enguita [et al.] (2010) argumenten que també cal tenir present com s'han redefinit els objectius escolars en relació a la transició a la vida adulta i l'accés al mercat laboral: s'han substituït els aprenentatges en el mercat laboral i l'èxit escolar en la secundària obligatòria és determinant per poder accedir a ensenyaments professionals.

El fracàs escolar i l'abandonament poden estar forjant-se al llarg dels anys i per això és necessari adoptar una perspectiva històrica o longitudinal. Les Illes Balears es troben en el grup de comunitats amb més alumnes repetidors en els distints cicles d'educació primària (vegeu la Taula 3): és la tercera a segon curs, la primera a quart curs i la segona a sisè curs, empadada amb Aragó. Pel que fa a la comparació amb comunitats turístiques, aquestes presenten percentatges més baixos d'alumnat repetidor, amb l'excepció de la Comunitat Valenciana a sisè curs (7,6%), que també es troba en el grup de davant, encara que a distància de les Illes Balears (9,1%).

QUADRE 3. PERCENTATGE D'ALUMNAT REPETIDOR D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA EN EL DARRER CURS DE CADA CICLE, PER COMUNITAT AUTÒNOMA

	Segon curs	Quart curs	Sisè curs
TOTAL	4,6	4,5	5,9
Andalusia	6,0	5,4	6,9
Aragó	6,8	7,5	9,1
Astúries	4,9	3,9	5,3
Illes Balears	6,7	6,9	9,1
Canàries	6,3	5,4	7,0
Cantàbria	3,5	3,6	4,1
Castella i Lleó	6,6	6,4	8,6
Castella - la Manxa	6,9	6,3	7,8
Catalunya	1,6	1,2	1,5
C.Valenciana	3,5	4,2	7,6
Extremadura	4,7	4,5	5,8
Galícia	3,9	4,1	3,4
Madrid	4,9	4,8	6,3
Múrcia	2,6	5,5	7,7
Navarra	3,3	3,0	3,1
País Basc	3,5	3,7	3,9
Rioja (La)	3,6	2,9	4,2
Ceuta	6,5	6,2	10,1
Melilla	4,5	5,8	4,4

Font: Las cifras de la educación en España. Edición 2011. (Ministeri d'Educació)

Aquests percentatges a l'etapa primària afegeixen una altra línia interpretativa (encara per explorar) a la problemàtica del fracàs i l'abandonament escolar, perquè aquests retards es produeixen amb molta antelació als escenaris d'abandonament per incorporació al mercat laboral (Fernández Enguita [et al.] 2010). En qualsevol cas, cal incorporar tot seguit les xifres d'alumnat estranger present a les aules, perquè tal vegada pot ajudar a matisar aquesta línia interpretativa. L'alumnat estranger pateix recol·locacions freqüents en cursos inferiors a la seva edat segons la seva adaptació. Les Illes Balears presenten el segon percentatge més alt (16,6%) d'alumnat estranger escolaritzat a educació primària, només una dècima per darrera de la Comunitat de Madrid (MEC 2010a).

3. LA PERSPECTIVA LABORAL. L'IMPACTE DEL MERCAT DE TREBALL TURÍSTIC EN L'EDUCACIÓ

Els objectius d'aquest apartat són dos: primer, dibuixar les principals característiques del mercat laboral de les Illes Balears, tot posant l'accent en la seva composició principalment turística i, segon, descriure l'impacte del mercat de treball turístic en l'educació i la formació.

Des de l'economia de l'educació, Calero (2006) indica que la població jove de les comunitats autònomes mediterrànies com Múrcia, la Comunitat Valenciana, les Illes Balears i Catalunya tenen una probabilitat més gran d'accedir més prest al mercat laboral i abandonar la seva educació:

«El mercat de treball a aquestes comunitats (Múrcia, Comunitat Valenciana, Illes Balears i Catalunya) permet als joves incorporar-se més prest –sobretot, homes– a llocs de treball, essencialment del sector serveis, fet que incrementa el cost d'oportunitat dels estudis i desincentiva la continuïtat en aquests» (Calero 2006: 21).

També des de l'economia de l'educació, i incidint en la línia de Calero (2006), Oliver i Rosselló (2010) exposen que les característiques de la societat turística i el mercat de treball balear suposen un impacte rellevant en els nivells educatius de les Illes Balears. D'acord amb aquests autors, la demanda de treballadors d'escassa qualificació per part del mercat laboral determinaria que els incentius de la població més jove per estudiar nivells postobligatoris fossin més baixos.

A la Taula 4 s'inclouen les deu ocupacions més demandades per gènere. Les dades aportades constataren la demanda de treballadors poc qualificats. Es tracta de les ocupacions més contractades durant l'any 2009 i, per tant, ja són unes xifres en plena crisi econòmica.

QUADRE 4. LES DEU OCUPACIONS MÉS CONTRACTADES PER GÈNERE. ILLES BALEARS, 2009

Dones	Absoluts	%	Acumulat
Personal de neteja d'oficina i hotels	30.245	20,8	20,8
Cambrers, bàrmans i assimilats	20.990	14,4	35,2
Dependentes en tendes i magatzems	16.170	11,1	46,2
Cuineres i preparadores de cuina	5772	4,0	50,2
Auxiliars administratives en tasques d'atenció al públic	5143	3,5	53,7
Auxiliars d'infermeria	4009	2,8	56,5
Animadores comunitàries	3974	2,7	59,2
Taquígrafes i mecanògrafes	3379	2,3	61,5
Infermeres	2734	1,9	63,4
Recepcionistes	2319	1,6	65,0
Total deu ocupacions	94735	65,0	
Total contractació dones	145.759	100,0	
Homes			
Cambrers, bàrmans i assimilats	19.180	11,9	11,9
Picapedrers	18.239	11,3	23,2
Peons de la construcció d'edificis	11.564	7,2	30,4
Cuiners i preparadors de menjar	9115	5,7	36,0
Personal de neteja d'oficina i hotels	8023	5,0	41,0

continua

Peons del transport	5064	3,1	44,2
Dependents en tendes i magatzems	4593	2,8	47,0
Taxistes, conductors auto, furgoneta	3062	1,9	48,9
Vigilants, guardians i assimilats	2772	1,7	50,6
Peons indústries manufactureres	2661	1,7	52,3
Total deu ocupacions	84273	52,3	
Total contractació homes	161.206	100,0	

Font: CES (2010) a partir de dades del Servei d'Ocupació de les Illes Balears (SOIB)

Segons el Consell Econòmic i Social de les Illes Balears (CES 2010), els joves de la comunitat autònoma presenten un nivell més baix d'estudis universitaris i un nivell més alt d'estudis primaris. En el mercat laboral balear ha estat molt fàcil, a les darreres dècades, i fins a la present crisi, trobar un treball per al qual no es demana formació, d'acord amb el CES (2010). Tot i que a la llarga això implica precarietat laboral, estancament de les oportunitats de millora i d'estabilitat laboral (CES 2010).

Històricament, les Illes Balears presenten la taxa d'activitat més alta de l'Estat (CES 2010).⁴ En el context de la crisi, els sectors en què ha desaparegut més ocupació són els sectors de la construcció i els serveis (CES 2010). En conjunt, el mercat de treball balear presenta un elevat grau de dualitat laboral. D'una banda, trobam els treballadors amb un alt grau de qualificació i experiència, que tenen un contracte indefinit, un nivell salarial alt i formen part de l'empresa privada o de la funció pública. D'altra banda, trobam els treballadors amb baixa qualificació professional, que tenen contracte precari, amb una gran mobilitat, amb una contínua entrada i sortida del mercat de treball, amb salaris baixos, i amb una baixa protecció social (Bravo 2010).

A partir de l'anàlisi del CES (2010), les dues principals característiques de l'atur a les Illes Balears són, primera, la dificultat de reincorporació per als aturats de llarga duració (i tot i així és el percentatge més baix d'Espanya); i, segona, l'alta taxa d'atur entre els més joves de vint-i-cinc anys. Aquesta darrera dada es pot vincular al baix nivell formatiu que presenta aquesta franja d'edat i a la seva vulnerabilitat laboral en crisis econòmiques com la que estam patint.

L'any 2009, el nivell formatiu de tres de cada quatre joves de menys de trenta anys en atur és inferior a la secundària postobligatòria. En el cas dels homes, aquesta situació afecta el 81,09% i en el de les dones, el 69,03% (CES 2010). Si utilitzam la classificació internacional de nivell d'estudis, es pot veure que la població jove aturada es distribueix de la manera següent: un 28,74% amb estudis per davall dels corresponents a la secundària obligatòria; un 46,91% amb estudis corresponents a la secundària obligatòria; un 17,24% amb estudis corresponents a la secundària postobligatòria i un 7,09% amb estudis superiors (CES 2010).

Pel que fa al vincle entre turisme i mercat de treball, el *Llibre Blanc del Turisme a les Illes Balears* (Riera i Aguiló 2009) apunta que prop d'una tercera part dels treballadors balears afiliats a la Seguretat Social duen a terme qualche activitat laboral relacionada amb el sector turístic.

⁴ Taxa d'activitat: relació entre la població activa i la potencialment activa.

Riera i Aguiló (2009) defineixen uns factors principals que ajuden a explicar la relació entre el mercat de treball i l'activitat turística a les Illes Balears. Aquests serien:

- 1) *El factor històric*: el desenvolupament turístic de masses de la dècada dels seixanta s'inicia amb una mà d'obra no qualificada per a l'activitat turística i que adquireix coneixement a través de l'experiència.
- 2) *El factor de tipus de model turístic*: el turisme de masses de sol i platja descansa sobre l'estacionalitat i la producció a gran escala. Les característiques del model, amb salaris baixos i jornades intenses en temporada alta, comporta la incorporació de força de treball poc qualificada.
- 3) *El factor de l'atomització empresarial*. L'existència d'un gran nombre de petites empreses i autònoms dificulta, segons Riera i Aguiló (2009), la implementació de programes de formació contínua.

En l'explicació de les relacions entre formació i mercat de treball turístic, Miquel (2000) i Miquel i Reina (2001) afegeixen, des d'una perspectiva crítica, un factor de tipus antropològic. Segons aquests autors, en les polítiques de la mà d'obra, els empresaris mostren poc entusiasme en la millora de la formació dels seus empleats i estableixen relacions morals premodernes (de tipus agrarista) amb ells (Miquel i Reina 2001).

Ramos [et al.] (2004) varen fer un estudi dels nivells formatius dels treballadors en el sector de l'hoteleria. Segons l'estudi, els nivells formatius dibuixen dos grups: d'una banda, el grup d'estudis secundaris o de formació professional i, d'altra banda, el grup d'estudis primaris. El primer grup és el principal en les professions vinculades a l'administració, la direcció i la recepció de l'hotel. El segon grup és majoritari en la neteja de les habitacions, el menjador, el bar, la cuina i els serveis tècnics (Ramos [et al.] 2004).

El principal problema de la formació professional en turisme és la falta de demanda de titulació per part de qui contracta, l'empresariat turístic i els seus responsables de recursos humans (Ramos [et al.] 2004). Això succeeix de manera diferent en altres professions com, per exemple, la d'instal·lador d'electricitat o de llanterneria, professions en què cal acreditació. Un altre exemple són les professions vinculades als serveis sanitaris. Les xifres de matriculats en els cicles d'hoteleria i turisme són baixes en les zones turístiques,⁵ possiblement a causa, en part, de la falta de demanda de qualificació.

Les polítiques de formació professional en hoteleria i turisme són imprescindibles, perquè es tracta del segment del mercat de treball en què es necessita més mà d'obra, i mà d'obra qualificada. A les Illes Balears, en el curs 2008-2009, dels 4.789 matriculats en cicles formatius de grau mitjà (CFGM), 317 estaven matriculats en cicles d'hoteleria i turisme (6,6%). En els cicles formatius de grau superior (CFGS), eren 169 alumnes d'un total de 2.907 (un 5,8%) (CES 2010). Tres cursos després, el 2010-2011, i en ple context de crisi econòmica, el total d'alumnes en CFGM puja a

⁵ Entrevista responsable Direcció General de Formació Professional i Aprenentatge Permanent (31-maig-2011).
Entrevista responsable Departament d'Inspecció Educativa (7-juny-2011).

6.124, dels quals 430 (un 7,02%) són d'hoteleria i turisme, mentre que a CFGS són 186 d'un total de 3.641 (un 5,11%).

4. LA PERSPECTIVA DE LES POLÍTIQUES PÚBLIQUES. ELS PROGRAMES CONTRA L'ABANDONAMENT EDUCATIU

Les conselleries d'Educació i de Treball dissenyen i implementen un ventall de polítiques públiques dirigides a combatre, primer, l'abandonament educatiu prematur i, segon, les deficiències en la formació de la mà d'obra del mercat de treball balear, especialment en aquest darrer cas, en la franja jove i en el sector turístic. Dins d'aquest ventall de polítiques, en aquest apartat ens centrarem en els programes contra l'abandonament educatiu desplegats per la Conselleria d'Educació. En concret, s'analitzen, en primer lloc, els programes de qualificació professional inicial (PQPI), els cursos d'aprenentatge professional inicial (CAPI) i els programes d'intervenció socioeducativa PISE i ALTER. En segon lloc, també es consulten les dades sobre l'ensenyament de persones adultes, tot intentant detectar si les xifres de matriculats han augmentat amb la crisi.

4.1. Els programes contra l'abandonament educatiu: PQPI/CAPI i PISE/ALTER

Els programes de qualificació professional inicial PQPI i CAPI es dirigeixen a alumnes en la franja d'edat de quinze a vint-i-un anys. Aquests programes tenen com a objectius: primer, facilitar que l'alumnat pugui continuar la seva formació; segon, connectar les necessitats del sistema educatiu i el productiu; tercer, proporcionar una formació pràctica en l'empresa –per familiaritzar-se amb la dinàmica del món laboral– i, quart, possibilitar l'obtenció del títol de l'educació secundària o encaminar l'alumne a l'obtenció del nivell I del catàleg nacional de qualificacions professionals (Butlletí Oficial de les Illes Balears, BOIB, 50 ext., 6-04-2009). També tenen com a finalitat subministrar a l'alumne una experiència i un entorn, de tipus laboral, en què se senti valorat, perquè potser això no succeeix quan està al si de la institució escolar. Els PQPI són impartits per centres escolars, mentre que els CAPI també poden ser impartits per entitats privades sense ànim de lucre, associacions empresarials sense ànim de lucre, centres educatius privats sostinguts amb fons públics i ajuntaments (<http://formacioprofessional.caib.es>).

Els programes de qualificació professional inicial estan destinats a (BOIB, 50 ext., 6-04-2009):

- a) joves escolaritzats en greu risc d'abandonament escolar i/o en situació d'absentisme;
- b) joves desescolaritzats amb fort rebuig a la institució escolar que abandonaren prematurament, però que ara mostren interès a reincorporar-se a l'educació regulada;
- c) joves sense titulació amb necessitat d'una qualificació professional per accedir ràpidament al mercat laboral;
- d) joves amb necessitats educatives especials, als quals se'ls pot facilitar una inserció laboral amb aquests programes.

Per fer-nos una idea del volum d'alumnes acollits en aquests programes, el total d'estudiants matriculats a 4t d'ESO (nivell que els correspondria a la majoria dels participants de PQPI i CAPI) en el 2007-2008 era de 7.916. D'aquests, no s'avaluaren o no promocionaren un total de 3.455, un 46,6%. Aquest mateix curs acadèmic el nombre d'alumnes en els PQPI era de 905.

QUADRE 5. MATRICULATS I AVALUATS EN PROGRAMES DE QUALIFICACIÓ PROFESSIONAL INICIAL. CURSOS 2009-2010 i 2010-2011

	Matriculats	Avaluats
2009-2010	882	850
2010-2011	990	938

Font: Direcció General de Formació Professional i Aprenentatge Permanent (Conselleria d'Educació i Cultura, Govern de les Illes Balears)

D'altra banda, els programes d'intervenció socioeducativa PISE i ALTER estan destinats a alumnat matriculat a ESO de catorze a setze anys (en algunes excepcions fins als divuit), amb dificultats greus d'adaptació escolar i en situació de risc d'exclusió escolar i/o social, per la qual cosa es recomana la realització d'una part de l'horari lectiu en entorns laborals, on duen a terme un programa socioformatiu (Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat 2010). En el curs 2010-2011, el mínim d'hores en el centre educatiu era de sis hores, mentre que a partir del 2011-2012 serà de dotze hores.⁶ Els programes PISE es duen a terme amb la col·laboració dels consells insulars, ajuntaments, associacions i entitats sense ànim de lucre; mentre que els programes ALTER s'implementen amb la col·laboració de la Conselleria d'Afers Socials (concretament amb la Direcció General de Menors i Família) (Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat 2011). En el curs 2010-2011, 73 alumnes formaven part d'aquests programes, 10 d'aquests en tallers de cuina (els tallers més vinculats al sector turístic del ventall de tallers PISE/ALTER).

Per formar part dels programes PISE i ALTER, l'alumnat ha de mostrar interès per una formació més pràctica i funcional vinculada al món laboral. A més, en el seu informe psicopedagògic ha d'aparèixer algun dels aspectes següents: 1) retard generalitzat en els aprenentatges; 2) expedient obert a serveis socials; 3) absentisme injustificat; 4) desajustaments conductuals; 5) rebuig al centre educatiu; i 5) problemàtica social i/o familiar (Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat 2010).

Les principals diferències dels programes PISE i ALTER amb els programes PQPI i CAPI són tres: la primera, els PQPI i CAPI són els hereus dels antics programes de garantia social; la segona, les edats a què s'acullen als programes, més prest en el cas dels PISE i ALTER (14-16 anys) i lleugerament més adultes per a PQPI i CAPI (15-21 anys); la tercera, els itineraris formatius estan més orientats a l'obtenció d'un títol i a la inserció laboral en el cas dels PQPI i CAPI i, a més, possibiliten l'accés en determinades condicions als cicles formatius de grau mitjà, mentre que en els PISE i ALTER es deixa oberta la possibilitat de reincorporar-los a l'ensenyament reglat habitual (ESO).

⁶ Entrevista responsable tècnica programes PISE i ALTER de la Conselleria d'Educació i Cultura, 31-maig-2011.

4.2. L'educació de segona oportunitat: els programes d'educació de persones adultes

Els programes d'educació de persones adultes constitueixen una ocasió per reincorporar individus que deixaren els estudis i que així augmenten i milloren el seu nivell formatiu. Aquest itinerari és conegut com l'educació de segona oportunitat. En el curs 2010-2011, en ple context de crisi econòmica, les xifres de matriculats en programes reglats d'educació per a persones adultes és de 18.509 alumnes, mentre que abans de la crisi, el 2007-2008, les xifres d'alumnes eren d'11.768 persones.⁷ Per tant, podem detectar un augment significatiu en el nombre de matriculats, possiblement per dos motius: l'augment de l'oferta formativa i, sobretot, la crisi econòmica i els alts nivells d'atur que estan motivant el retorn als estudis a moltes persones (entre elles, part de les que protagonitzaren l'abandonament educatiu prematur).

L'oferta educativa dirigida a la població adulta inclou (Direcció General de Formació Professional i Aprenentatge Permanent 2010):

- Formació bàsica que condueix a títol o certificació oficial.
- Formació postobligatòria que condueix a títol o certificació oficial.
- Ensenyament d'idiomes.
- Ampliació cultural.
- Preparació de proves lliures.
- Preparació de proves d'accés.
- Formació en tecnologies de la informació i la comunicació.
- Formació per a estrangers.

Adame i Salvà (2009) estudien els itineraris educatius de retorn entre l'alumnat que ha protagonitzat casos d'abandonament prematur a les Illes Balears. En el seu estudi, els alumnes que abandonen donen les raons següents per fer aquesta passa: sentiment de pèrdua de temps, desànim pels mals resultats acadèmics, impossibilitat d'aprovar a causa d'un elevat grau de dificultat, descontent amb els estudis i rebuig molt fort a l'escola. Alhora, els alumnes aporten els motius següents per justificar el seu retorn: necessitat d'obtenir el títol d'ESO, via per millorar l'ocupació, desig d'aprendre i, en alguns casos, activitat en el seu temps d'oci o temps lliure.

5. LES PROPOSTES DE POLÍTIQUES EDUCATIVES

En el cas de les comunitats autònomes de l'arc mediterrani, Calero (2006) afirma que el cost d'oportunitat per als estudis postobligatoris és elevat, a causa de l'atracció del mercat de treball. Calero (2006) proposa polítiques específiques, per a aquestes comunitats, que redueixin el cost privat de l'educació. Calero (2006) també suggereix dues altres mesures: 1) facilitar els estudis a temps parcial, per augmentar el nombre de joves que estudiïn i treballin a la vegada; i 2) la millora dels cicles formatius de grau mitjà.

⁷ Dades facilitades per la Direcció General de Formació Professional i Aprenentatge Permanent de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears.

Ambdues mesures estan implementades en el cas de les Illes Balears. La primera, a més, té una variant a les Illes, es tracta d'adaptar el calendari acadèmic al principi i final de la temporada turística. Això succeeix amb els cicles formatius d'hoteleria i turisme a les zones de costa i també amb els estudis universitaris de Turisme (tenen un itinerari amb aquesta adaptació). La segona s'ha duit a terme amb una millora i ampliació dels esmentats cicles (<http://formacioprofessional.caib.es>).

Orte [et al.] (2009) realitzen una sèrie de propostes educatives, recollides en el Dictamen 7/2009 del Consell Econòmic i Social de les Illes Balears, sobre l'eficàcia del sistema educatiu de les Illes (CES 2009). En relació a l'alumnat, suggereixen, primer, mesures per facilitar el retorn recursiu al sistema educatiu i, segon, mesures per possibilitar la compatibilitat entre estudi i treball.

Primer, les actuacions proposades per facilitar el retorn són:

- a) Flexibilitzar l'oferta educativa dels ensenyaments postobligatoris.
- b) Actualitzar i modernitzar els títols professionals existents.
- c) Flexibilitzar l'accés al sistema educatiu i el sistema de certificacions per afavorir l'entrada o el retorn al sistema educatiu.

Segon, les propostes per a la compatibilitat estudi-treball són:

- a) Promoure els ajuts a joves i empresaris que contractin joves de menys de vint anys i els permetin compatibilitzar ocupació i formació.
- b) Oferir fórmules mixtes d'educació i treball.
- c) Realitzar convenis que impliquin organitzacions empresarials.

Orte [et al.] (2009) també promouen actuacions amb les famílies, que fomentin el compromís de les famílies amb l'educació, concretament amb l'escolarització i l'evolució dels seus fills i filles. També promouen actuacions que suposin una atenció més gran dels centres educatius envers les famílies i les coresponsabilitzin en la trajectòria dels fills.

Entre les propostes s'inclou fomentar la compatibilitat laboral amb les obligacions educatives de les famílies, mitjançant la regulació de permisos laborals per a les persones treballadores amb fills en edat escolar. Al mateix temps, es promou que els centres educatius col·laborin en la conciliació de la vida laboral i familiar, mitjançant, per exemple, serveis d'acollida matinals o l'obertura dels centres (amb activitats socioeducatives) a final de juny, tot el juliol i a principi de setembre.

Per últim, en relació amb els joves i l'ocupació a les Illes Balears, el Consell Econòmic i Social assenjala principalment dos grups que han de ser els destinataris de polítiques públiques (CES 2010). Es tracta, un, de la població de setze a dinou anys que ni estudia ni treballa i, dos, de la població jove amb estudis per davall de la secundària postobligatòria. El CES (2010) quantifica en 90.878 el nombre de joves que foren contractats amb estudis inferiors als de secundària postobligatòria (69,5% dels joves contractats aquell any) i en 20.518 els aturats en la mateixa situació (75,7% de la població jove registrada a l'atur).

6. CONCLUSIONS

Les relacions entre abandonament educatiu i atracció del mercat laboral turístic són un tema central en el debat públic de les Illes Balears, tant en l'esfera de la política, com en l'esfera dels mitjans de comunicació. En canvi, amb algunes excepcions vistes al llarg de l'article (entre altres, March 1989; Orte [et al.] 2009; Adame i Salvà 2009; Pascual i Ballester 2010), es detecta una relativa absència d'estudis científics, especialment de caràcter empíric, que contrastin informacions i aportin noves línies d'anàlisi al debat.

En el present capítol s'ha duit a terme un diagnòstic educatiu i laboral per entendre les claus de l'abandonament i l'atracció de la mà d'obra turística entre els joves. També s'han avaluat les polítiques presents contra l'abandonament i les propostes de polítiques futures.

Les polítiques contra l'abandonament no consisteixen exclusivament en els programes de qualificació professional inicial o els programes d'intervenció socioeducativa, també inclouen la millora de l'oferta de cicles formatius i l'impuls de l'educació d'adults o educació de segona oportunitat. En el cas dels cicles formatius, s'ha augmentat l'oferta en la família professional d'hoteleria i turisme i s'han desenvolupat programes amb el calendari acadèmic adaptat a la temporada turística.

A partir del diagnòstic i avaluació realitzats, s'elabora a continuació una proposta de les pautes que han d'emmarcar la definició, el disseny i la implementació de les polítiques contra l'abandonament educatiu en un context turístic.

En primer lloc, és important que la desinversió en el sector públic impacti mínimament en les polítiques contra l'abandonament implementades en els darrers anys. Cal incorporar aquí la idea de procés, estam tractant amb polítiques que no es poden mesurar a curt termini: aquestes polítiques necessiten una continuïtat per donar fruits. Al mateix temps, quan es vol combatre la incorporació precoç al mercat de treball turístic, ens trobam amb una mesura que té com a objectiu canviar una característica estructural del sistema socioeconòmic i laboral de les Illes Balears, un sistema que no es pot transformar tan fàcilment. D'aquí sorgeix la demanda de polítiques de gran abast i amb continuïtat en el temps, poc mesurables en períodes breus.

En segon lloc, es necessita intensificar el diàleg existent amb l'empresariat turístic i els seus responsables en recursos humans per incentivar la contractació de persones titulades. Paral·lelament, cal estudiar la creació de normatives que obliguin a la contractació de titulats per exercir en un ventall d'ocupacions del sector turístic, per als quals actualment gairebé no es demana cap tipus de qualificació.

En tercer lloc, el context de la crisi econòmica i l'augment de les taxes d'atur poden constituir una ocasió per incrementar els nivells educatius de la població jove balear. En concret, atesa la falta d'ocupació, es donen les circumstàncies estructurals propícies per intentar disminuir l'abandonament escolar i incorporar un nombre més gran d'alumnes als cicles formatius.

Per aquesta tercera pauta, cal tenir en compte el fet que la conjuntura turística concreta no hi juga a favor: la temporada turística de l'any 2011 a les Illes Balears ha estat bona. Això succeeix en part

pel baix impacte de la crisi a Alemanya (principal mercat emissor de turistes per a les Illes Balears) i per l'escassa demanda de viatges cap a les destinacions competidores a la Mediterrània com Tunísia i Turquia, arran de les revoltes en el món àrab. En altres paraules, en el context d'una crisi estructural, ens trobam una situació conjuntural favorable a la mà d'obra no qualificada.

Aquesta relativa bonança turística juga en contra de l'intent de revertir la tendència de l'abandonament educatiu, perquè alguns joves en situació de vulnerabilitat educativa poden aprofitar per incorporar-se com a mà d'obra en el sector de l'hoteleria i el turisme. A més, ens podem trobar amb estratègies laborals familiars que incentivin la incorporació de filles i fills al mercat laboral. Això pot dur-se a terme per situacions parentals d'atur de llarga durada fruit de la crisi.

En quart i darrer lloc, afegim una pauta que contribueix a una eficàcia més gran de la tercera. Per millorar les estratègies de creixement de l'escolarització postobligatòria en contextos de crisi i falta d'ocupació, cal augmentar els programes de sensibilització entre les famílies, i especialment entre les mares i els pares. Es tracta de programes que subratllen la importància del fet que els seus fills augmentin els nivells formatius, i anirien en la línia de les propostes d'actuacions d'Orte [et al.] (2009). Això implica, en un context de retallades en la inversió pública, un nombre més gran de programes i professionals en l'àmbit de l'orientació socioeducativa i la intervenció comunitària. Aquests professionals i programes són especialment necessaris en les zones turístiques i costaneres.

Les principals conclusions assenyalen l'oportunitat d'establir unes regles de joc bàsiques per a la definició, el disseny i la implementació de les polítiques contra l'abandonament. Aquestes regles de joc han de promoure polítiques públiques amb continuïtat en el temps, incentivar la contractació de treballadors qualificats, aprofitar la crisi per augmentar les taxes educatives i atorgar a les famílies un paper central en les trajectòries educatives dels seus fills.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

ADAME, T.; SALVÀ, F. (2009): «Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares». *Revista de Educación*, 351, pàg. 185-210.

AMER, J. (2006): *Turisme i política. L'empresariat hoteler de Mallorca*. Palma: Documenta Balear.

BALLESTER, L. (2006): «Modernització social i canvi educatiu a les Illes Balears». *Anuari de l'Educació 2006*. Palma; Pollença: Universitat de les Illes Balears; Colònia.

BRAVO, L. (2010): «El mercat laboral de les Illes Balears». Conferència 2 de desembre de 2010 a la Universitat de les Illes Balears. Ponència inèdita.

CALERO, J. (2006): *Desigualdades tras la educación obligatoria: Nuevas evidencias*. Madrid: Fundación Alternativas, Document de treball 83/2006.

CARBONERO, M. A. [et al.] (2000): *L'espai social de l'exclusió a les Balears*. Palma: Caixa de Balears, «Sa Nostra».

CES, CONSELL ECONÒMIC I SOCIAL DE LES ILLES BALEARS (2010): *Memòria del CES sobre el treball, l'economia i la societat de les Illes Balears*. Palma: Consell Econòmic i Social de les Illes Balears.

COMISSIÓ EUROPEA (2010): *Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Brussel·les: Comissió Europea.

COMISSIÓ EUROPEA (2011): *Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la agenda Europa 2020*. Brussel·les: Comissió Europea.

DIRECCIÓ GENERAL DE FORMACIÓ PROFESSIONAL I APRENENTATGE PERMANENT (2010): *Educació de les Persones Adultes a les Illes Balears*. Palma: Conselleria d'Educació i Cultura, Govern de les Illes Balears.

DIRECCIÓ GENERAL DE FORMACIÓ PROFESSIONAL I APRENENTATGE PERMANENT (2011): *Dades Estadístiques Programes Qualificació Professional Inicial*. Document de la Conselleria d'Educació i Cultura, Govern de les Illes Balears.

DIRECCIÓ GENERAL D'INNOVACIÓ I FORMACIÓ DEL PROFESSORAT (2010): *Instruccions que regulen els Programes d'Intervenció Socioeducativa d'escolaritat compartida*. Document de la Conselleria d'Educació i Cultura, Govern de les Illes Balears.

DIRECCIÓ GENERAL D'INNOVACIÓ I FORMACIÓ DEL PROFESSORAT (2011): *Informe programes d'atenció a la diversitat educativa i social*. Document intern Conselleria d'Educació i Cultura Govern de les Illes Balears.

ESTRUCH, J. (2007): «¿Un sistema educativo ineficaz, pero socialmente adecuado?». *Cuadernos de Pedagogía*, 369, pàg. 84-89.

FEITO, R. (2009): «Éxito escolar para todos». *Revista iberoamericana de educación*, 50, pàg. 131-151.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2004): «El infopobre en la infosociedad: los efectos del fracaso escolar». Ponència presentada en el I Congrés anual sobre fracàs escolar. Palma (Illes Balears).

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. [et al.] (2010): *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Obra Social Fundació la Caixa. Col·lecció Estudis Socials, 29.

GALBRAITH, J. K. (1992): *La cultura de la satisfacción*. Barcelona: Ariel.

HERNÁNDEZ, R. (1996): «Escolarización y estructura de oportunidades. Análisis de las relaciones turismo-fracaso escolar». *Guize*, 3, pàg. 79-97.

INE (2011): *Hotelería y turismo. Encuesta de ocupación hotelera. Año 2010*. Document accessible a <www.ine.es> (9 de juny de 2011).

MARCH, M. X. (1989): «Turisme i educació a les Balears. Dues realitats oposades?». A: AA.VV.: *30 anys de turisme a les Balears*. Palma: Institut d'Estudis Baleàrics.

MAZÓN, T. (2001): *Sociología de l Turismo*. Madrid: Fundación Ramón Areces.

MINISTERI D'EDUCACIÓ (2010a): *Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2010*. Madrid: Ministeri d'Educació.

MINISTERI D'EDUCACIÓ (2010b): *Datos y cifras. Curso escolar 2010-2011*. Madrid: Ministeri d'Educació.

MINISTERI D'EDUCACIÓ (2010c): *Las cifras de la educación en España. Edición 2011*. Madrid: Ministeri d'Educació.

MIQUEL, A. (2000): *El campo en la cabeza*. Madrid: La Catarata.

MIQUEL, A.; REINA, J. L. (2001): *Gato negro, gato blanco. Un estudio sobre la cultura empresarial*. Barcelona: El Viejo Topo.

MULET, B. [et al.] (2008): «Formación y Trabajo. Entorno socio-educativo y laboral en las cocinas de hotel en el contexto de las Illes Balears». Comunicació presentada a la XIII Conferencia de Sociología de la Educación.

MUÑOZ DE BUSTILLO, R. [et al.] (2009): *Abandono escolar y mercado de trabajo en España*. Madrid: Ministeri de Treball i Immigració; Ministeri d'Educació. Colección Informes y Estudios, Serie Empleo, 40.

MURRAY, I. (2011): «Capítol 10. Evolució geohistòrica del forjament de la potència turística balear. L'adaptació de les Balears al sistema-món capitalista». *El metabolisme socioeconòmic i la petjada ecològica de la superpotència turística balear. Una anàlisi geogràfica crítica des de l'enfocament ecointegrador*. Tesi doctoral en premsa. Universitat de les Illes Balears.

OLIVER, C. (2003): *Turismo y educación en las Islas Baleares*. Memòria d'Investigació. Departament de Sociologia I, UNED.

OLIVER, F.; ROSSELLÓ, J. (2010): «Anàlisi dels determinants dels nivells d'escolarització en l'ensenyament obligatori». *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2010*. Palma; Pollença; Colònia; Universitat de les Illes Balears.

ORTE, C. [et al.] (2009): «Eficàcia del sistema educatiu a les Illes Balears 2000-2008». *Dictamen 7/2009 del Consell Econòmic i Social sobre l'eficàcia del sistema educatiu a les Illes Balears*. Palma: Consell Econòmic i Social de les Illes Balears.

PASCUAL, B.; BALLESTER, L. (2010): «Abandonament escolar a les Illes Balears». *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2010*. Palma; Pollença; Colònia; Universitat de les Illes Balears.

PICORNELL, C. (1989): *Turisme i territori a les Illes Balears*. Tesi doctoral inèdita. Palma: Universitat de les Illes Balears.

RAMOS, V. [et al.] (2004): «The role of training in changing an economy specialising in tourism». *International Journal of Manpower*, 25 (1), 55-72.

RIERA, A.; AGUILÓ, E. (dir.) (2009): *Llibre Blanc del Turisme a les Illes Balears*. Palma: Universitat de les Illes Balears; Conselleria de Turisme; Caixa de Balears, «Sa Nostra»; Cambra de Comerç.

ROSSELLÓ, J. (2003): «Capital humano y desarrollo económico en las Islas Baleares». *Serie Estudios Regionales: Situación Islas Baleares*. Madrid: BBVA.

SANCHO, M. A.; ESTEBAN, M. (2007): *Estudio sobre el abandono prematuro de la escuela en las Illes Balears: Diagnóstico y tipología de los grupos de riesgo*. Fundación Europea Sociedad y Educación.

SHARPLEY, R. (2003): *Tourism, tourists and society*. Huntingdon, ELM.

THRANE, C. (2010): «Education and earnings in the tourism industry. The role of sheepskin effects». *Tourism Economics*, 16 (3), 549-563.

WALL, G.; MATHIESON, A. (2006): *Tourism. Change, impacts and opportunities*. Harlow, Prentice books.

Agraïments

L'autor vol manifestar el seu agraïment per la seva col·laboració, tot aportant dades, informacions i comentaris, a les persones següents: Roser Amat, Joan Estaràs, Aina Gelabert, Martí March, Miquel Mestre, Belén Pascual, Francesc Sastre, Aina Sociés i Natàlia Tascón.

Estudiants universitaris a l'illa de Menorca: dades per a l'anàlisi

Pere Alzina Seguí

RESUM

L'article analitza el nombre d'estudiants universitaris de l'illa de Menorca els darrers tres cursos escolars que estaven matriculats a les diferents universitats de l'illa i de la Península. Analitzem també les preferències en relació amb les titulacions més demandades, les universitats més sol·licitades i la difícil situació del mercat laboral de l'illa, que no és capaç d'absorbir les persones que tenen titulacions superiors, ja que l'oferta de llocs de treball no exigeix cap tipus de qualificació. Igualment, posem en evidència els baixos percentatges de titulats universitaris en relació amb la població total de l'illa.

RESUMEN

El artículo analiza el número de estudiantes universitarios de la isla de Menorca durante los últimos tres cursos escolares matriculados en las diferentes universidades de la isla y de la península. También se analizan las preferencias en relación a las titulaciones más demandadas, las universidades más solicitadas y la difícil situación del mercado laboral de la isla, que no es capaz de absorber las personas con titulaciones superiores, ya que la oferta de trabajo no exige ningún tipo de calificación superior. Igualmente, se ponen en evidencia los bajos porcentajes de titulados universitarios en relación a la población total de la isla.

I. INTRODUCCIÓ

Hi ha molts estudis que indiquen que la formació superior i universitària de la població marca el nivell de benestar i de prosperitat d'una societat determinada. Fins fa pocs anys, l'illa de Menorca tenia un cert benestar i prosperitat, que eren fruit, en primer lloc, d'uns sectors econòmics equilibrats (amb una presència important dels sectors primari i secundari i amb un increment progressiu del sector serveis) i, en segon lloc, de l'empenta de la construcció (moderat, però força significatiu) al llarg dels darrers anys. La construcció estirava moltes empreses que hi estan lligades (fusteria, mobles, cuines, fontaneria, electricitat...).

Darrerament, amb la situació de crisi econòmica mundial, els indicadors de benestar i progrés de l'illa de Menorca s'han estancant. Els darrers anys, fins i tot, han retrocedit a conseqüència de la desfeta d'aquell equilibri inicial entre els sectors econòmics (l'anomenada «via menorquina del creixement») i, posteriorment, de la construcció i de totes les indústries que hi estan lligades. El turisme, a més, no ha aconseguit capitalitzar l'enorme destrucció de llocs de treball generada. El turisme manté les xifres pròpies, però no són suficients per absorbir l'oferta de mà d'obra que està desocupada.

Enmig d'aquest panorama, formem part d'una comunitat autònoma en què els indicadors educatius tampoc no són gens favorables. La comunitat de les Illes Balears presenta un dels índexs més elevats d'abandonament escolar primerenc, de fracàs escolar (és a dir, de persones que no obtenen el títol d'educació secundària obligatòria) i una de les taxes més baixes d'estudiants universitaris. Aquests indicadors educatius, afegits a una crisi econòmica difícil, obren unes perspectives de futur no gaire encoratjadores. A més, converteixen l'educació i la formació continuades en la clau que podria

capgirar la situació a mitjà i llarg termini, sempre que les administracions adoptin mesures adients de manera immediata.

La formació superior esdevé una via de creixement sòlida, però a llarg termini i, a més, és l'única que pot produir efectes permanents en totes les capes socials. Analitzem, però, la situació per saber d'on partim i en quina direcció hauríem d'apuntar.

Dificultats per estudiar les dades i interpretar-les

Fins al moment, no disposàvem de dades més o manco reals sobre el nombre total d'estudiants universitaris a l'illa de Menorca; les preferències que tenen quant a tipus d'estudi ni els percentatges globals en relació amb la població total.

Nosaltres hi iniciàrem una primera aproximació a *l'Anuari de l'educació de les Illes Balears 2009*¹ en l'estudi sobre el sistema educatiu general de l'illa de Menorca. Hem de reconèixer que aquella primera aproximació incloïa alguns errors conceptuals, fruit d'una interpretació errònia de les dades ofertes per les universitats. Per tant, en aquest estudi intentarem esmenar l'error anterior i oferir la radiografia tan aproximada com puguem de la realitat, tot i les dificultats per obtenir les dades el màxim d'ajustades.

- Hi ha estudiants que, tot i que estan matriculats, no assisteixen normalment a classe i solen abandonar els estudis el primer curs. El percentatge no és gaire elevat, però pot arribar a ser entre un 3% i un 5% dels universitaris.
- Hi ha algunes xifres finals que no quadren amb exactitud. Entre el total de matriculats a una Universitat i la suma per especialitats obtingudes mitjançant l'estudi, observem petites diferències que tal vegada no siguin significatives, però les hem d'explicar o, com a mínim, constatar. La diferència d'una i deu persones entre les matriculades totals a una Universitat en concret i la suma parcial de totes les especialitats es produeix, en alguns casos, sense que en tinguem cap explicació raonable (potser ens manquen especialitats o s'han produït canvis entre el trasllat d'expedient a una determinada Universitat i uns estudis en el període en què les persones es poden anar recol·locant; o hi ha hagut baixes i altes durant el curs procedents d'altres països quan els han reconegut els estudis necessaris per accedir a les universitats espanyoles, etc.). Per tant, deixem constància d'aquests possibles errors de càlcul, que no podem resoldre amb les dades proporcionades i que en cap cas no canviarien les tendències que hem observat, les quals, com demostrarem, són molt clares.
- En alguns casos hem hagut de demanar explícitament el nombre de matriculats a les carreres de grau o diplomatures i llicenciatures, ja que ens oferien els números globals de persones matriculades en una Universitat determinada. Així mateix, entre les xifres globals i el nombre de matriculats en titulacions concretes hi havia discrepàncies importants que creiem que eren

¹ Vegeu: ALZINA SEGUÍ, P. (2009). «Indicadors per a l'anàlisi del sistema educatiu de Menorca». Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2009. Palma: Fundació Guillem Cifre Colonya, Universitat de les Illes Balears, pàg. 46-104.

provocades per la inclusió, en els estudis universitaris, de tots els cursos i activitats de formació permanent adreçades a persones amb titulació universitària, però no dels estudis universitaris reglats de pla antic o del nou pla EEES.

Hem recollit les dades dels serveis administratius i estadístics de les universitats que hem analitzat: la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), a través de la seu que té a Menorca; la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), a través del punt d'informació universitària que manté obert l'Ajuntament de Ciutadella, i la Universitat de les Illes Balears (UIB), a través del seu servei d'estadística. N'hem recollit les dades dels estudiants matriculats al llarg dels tres darrers cursos acadèmics i l'estadística de trasllats d'expedients a altres universitats realitzats per la Universitat de referència (UIB), responsable de les proves d'accés (la Selectivitat).

Hem demanat totes les dades corresponents a les especialitats i carreres cursades a cada Universitat i les hem analitzades, no sense dificultats. A més, hem elaborat una llista completa dels trasllats d'expedient dels tres darrers cursos acadèmics duts a terme a les oficines de la UIB, un tràmit obligat perquè l'alumne se'n puguin anar a estudiar a una Universitat de la Península. Aquest tràmit és el que ens permet aproximar-nos a la realitat de fora de l'illa. Tot i que hem intentat recollir directament les dades de cada una de les universitats, no ens ha estat possible, ja que en molts de casos no n'hem obtingut resposta. Igualment, hem calculat el nombre —sempre aproximat— d'alumnes de les diferents universitats de l'Estat i, lògicament, els estudiants universitaris que viuen i estudien a Menorca.

Les dades i la realitat

En qüestions educatives, si bé fa uns anys Menorca presentava uns indicadors millors que els de la resta de les illes Balears, ara per ara aquestes diferències han anat minvant, tot i que manté indicadors més favorables, com, per exemple, una taxa de titulats en educació secundària més elevada. Sigui com sigui, el marc general de les illes Balears en relació amb les dades i els indicadors educatius és força millorable i, en alguns casos, molt preocupant.

Hom sap que la formació superior de la població és una de les inversions de futur de tota societat que vol millorar el seu benestar i economia. Aquesta és sempre una inversió a llarg termini i, potser, a fons perdut. Per aquest motiu, la inversió en educació sempre és ajornada per a temps millors que, al final, no arriben mai. Si la societat en general no té confiança en el seu sistema educatiu i si l'Administració pública no inverteix en plans a llarg termini per capgirar les dades educatives, aquestes no solament no milloren, sinó que solen empitjorar. Això és el que ens passa actualment.

Voldríem deixar clar, però, que el problema educatiu no és únicament un problema educatiu que competeixi a l'autoritat educativa, sinó que és un problema social que demana un esforç de tothom. Sense aquesta sensibilització social i exigència unànime, poca cosa aconseguirem. Per tant, si volem millorar el benestar de tota la població de les illes Balears, cal invertir en educació des de tots els nivells i en una formació de qualitat que permeti innovar.

Si bé és cert que podem mirar el passat, també ho és que traurem ben poca cosa de situacions totalment diferents de l'actual. Les fórmules del passat ja no ens serviran en el nou món; no podem

tornar a la via menorquina del creixement ni deixar que el turisme de masses abasti tot el mercat productiu. Necessitem trobar vies alternatives noves que aprofitin les nostres potencialitats i millorin les nostres febleses.

Necessitem gent preparada perquè innovi; i la innovació no sorgeix de la inspiració, sinó d'una formació sòlida i continuada. En aquest àmbit, les noves tecnologies de la comunicació (que ja no són tant noves) hi hauran de tenir un paper preferent i determinant.

Per tant, la formació superior i universitària haurà de fomentar la creativitat i la innovació per generar projectes nous sobre realitats noves:

*«La creatividad es esencial para la manera en que vivimos y trabajamos en la actualidad; y, en cierto modo, lo ha sido siempre».*²

En moments de crisi greu com l'actual, la innovació adquireix tota la seva importància i neix d'una formació superior sòlida i exigent en un entorn divers i complex. La creativitat no és quelcom individual, sinó col·lectiu i es genera sobre unes bases socials característiques: una base social estable, però diversa i oberta per aprendre de tots els seus membres d'origen divers.

Per tant, cal tenir en compte que per fomentar la creativitat i la innovació fan falta llocs de molta activitat i que sigui molt diversa; que tinguin una receptivitat àmplia i oberta a les idees noves; que tinguin una diversitat ètnica àmplia i una cultura de la llibertat i de la tolerància arrelades en la societat. Aquests són els condicionants de la creativitat.

Per tant, si volem millorar l'estat de les coses, necessitem formar de la manera més adequada possible, amb estudis superiors, capes àmplies de la societat i dotar-la amb les eines creadores i amb el clima que permetin la innovació. Solament d'aquesta manera podrem capgirar les tendències indicades en aquest estudi.

Encara així, tot i que les dades, les tendències i les estadístiques són evidents, la realitat no deixa de ser crua, perquè si, per una banda, afirmem que necessitem titulats superiors, la realitat del mercat ens diu que la demanda d'aquestes persones és mínima a Menorca.

Segons dades de la conselleria de Treball del Govern de les Illes Balears publicades en premsa,³ dels deu llocs de treball sol·licitats durant l'any 2010 únicament dos requerien el títol de tècnic superior de formació professional, i el primer treball adreçat a titulats universitaris i diplomats ocupa el lloc vint-i-novè d'una llista de cent. En tota la llista, solament hi apareixen tretze professions que requereixen un títol universitari superior. Aquesta realitat laboral és dramàtica, ja que els sous que deriven d'aquestes contractacions són molt baixos i precaris.

² Vegeu: FLORIDA, RICHARD (2010). La clase creativa. La transformación de la cultura del trabajo y el ocio en el siglo XXI, pág. 61.

³ Vegeu l'article: «Sólo el 21% de los contratos que se firman en Menorca requiere formación media o superior», publicat al diari Última Hora Menorca el 31 de gener de 2011, pàg. 5.

Les empreses turístiques copen una gran part del mercat laboral amb contractes temporals i formació gairebé inexistent o precària. Aquesta és la llista de llocs de treball més demandats a Menorca l'any 2010:

Professions	Persones contractades
Cambrers	3.566
Netejadors i netejadores	3.338
Dependents	1.696
Cuiners	1.587
Paletes	1.327
Peons de la construcció	1.240
Animadors	434
Auxiliars d'infermeria	377
Cuidadors	356
Recepcionistes	353
Taxistes i xofers	346
Auxiliars administratius	343
Peons de transport	326
Mecanògrafs	310
Agents de viatge	279
Peons industrials	250
Secretaris	236
Esportistes	232
Conductors de camions	227
Peons agrícoles	217
Serveis personals	193
Guies i hostesses	181
Socorristes	179
Altres ensenyaments	168
Caps de cuina	157
Rentadors	156
Vigilants	155
Treballadors d'agències	154
Professorat de secundària	146
Perruquers	141

La prevalença de llocs de treball que no exigeixen cap tipus de formació és molt evident i, sens dubte, marca i marcarà el futur de tots plegats. Per tant, aquesta realitat condiona, sense dubte, el futur econòmic i el benestar de tota la societat de l'illa.

Nombre d'estudiants menorquins per universitats

Podem afirmar que el nombre d'estudiants universitaris augmenta de manera lenta, però progressiva, tot i que ens és difícil tancar una xifra molt aproximada, com hem vist en les consideracions que hem fet a la introducció de l'article. Sabem el nombre de matriculats per curs acadèmic a la UIB, a la UOC i a la UNED no repetits, però no podem saber, amb les dades actuals, quants d'estudiants continuen a la resta d'universitats espanyoles, ja que únicament disposem del nombre de trasllats d'expedient i no del dels estudiants menorquins per any acadèmic a les universitats de la Península. Sabem, per exemple, que a la seu de la UIB a Menorca, el curs 2007-2008 hi havia 267 persones matriculades als estudis oferts i que el curs 2010-2011 en són 313 (lògicament, la xifra ha augmentat, però podem suposar que alguns dels matriculats del curs 2010-2011 ja ho eren el 2007-2008; podria ser el cas d'alumnes de llicenciatures o que tinguessin els estudis endarrerits). En canvi, sabem que, el curs 2010-2011, 204 menorquins es van desplaçar a estudiar a fora, però no sabem quants dels qui van començar en cursos anteriors (2009-2010, 2008-2009 o 2007-2008) continuen els estudis el 2010-2011. Podem fer-hi una aproximació, però potser no ens resoluria gaire el problema, entre altres coses per la diversitat de durades dels estudis (aquests anys escolars encara coexisteixen diplomatures, llicenciatures i els nous títols de grau). Per tant, quina podria ser l'estada mitjana d'un estudiant a la Universitat: tres, quatre o cinc anys? Com a mitjana de permanència hauríem de considerar tres o quatre anys, per tant, als trasllats del darrer curs hi hauríem d'afegir tots els dels tres cursos següents que podem suposar que continuen estudiant. En resum, podríem considerar que el curs 2010-2011 devers 400 alumnes menorquins segueixen estudis repartits per les universitats de l'Estat espanyol (la xifra surt de sumar els trasllats d'expedients dels tres darrers cursos escolars i descomptant-hi un percentatge aleatori que resti el nombre possible d'abandonaments, els canvis i les finalitzacions de carrera, per exemple, de diplomatures). Sigui com sigui, les xifres són molt aproximades i el marge possible d'error és molt elevat, ja que no disposem de dades reals del nombre d'estudiants menorquins que hi ha a cada Universitat de l'Estat espanyol durant un determinat any acadèmic.

QUADRE I. ESTUDIANTS UNIVERSITARIS 2007-2011

	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011
UIB PALMA	130	144	137	133
UIB SEU DE MENORCA	267	276	300	313
UOC	145	145	140	164
UNED	350	381	396	364
ALTRES UNIVERSITATS	160	172	177	204
(únicament trasllats d'expedients per curs)	1052	1118	1150	1178

Podem concloure que:

Campus de la UIB (Valldemossa)

El darrer curs analitzat, el 2010-2011, comptem 133 estudiants menorquins matriculats a alguna de les carreres que són impartides al campus de Palma i al centre adscrit Madre Alberta. Entre les carreres més sol·licitades podem esmentar:

Diplomatures i llicenciatures	Graus
Ciències Empresarials	Administració d'Empreses
Educació Social	Biologia
Enginyeria Tècnica Agrícola	Comunicació Audiovisual
Enginyeria Tècnica en Informàtica	Dret
Enginyeria Tècnica Industrial I	Educació Infantil
Fisioteràpia	Educació Primària
Mestre d'Educació Especial	Educació Social
Mestre d'Educació Física	Enginyeria d'Edificació
Mestre d'Educació Infantil	Enginyeria Informàtica
Mestre d'Educació Primària	Estudis Anglesos
Mestre d'Educació Musical	Física
Mestre de Llengua Estrangera	Geografia
Relacions Laborals	Història
Turisme	Infermeria
Administració i Direcció d'Empreses	Pedagogia
Biologia	Periodisme
Direcció Hotelera Internacional	Química
Dret	Treball Social
Economia	Turisme
Filologia Anglesa	
Filologia Catalana	
Geografia	
Història de l'Art	
Matemàtiques	
Pedagogia	
Psicologia	
Química	
Relacions Internacionals	
Psicopedagogia	

Seu de la UIB a Alaior (Menorca)

La seu de la UIB a Menorca té 313 estudiants, que estan repartits entre els estudis següents:

Diplomatures i llicenciatures	Graus
Administració i Direcció d'Empreses	Administració d'Empreses
Dret	Dret
Ciències Empresarials	Educació Infantil
Educació Infantil	Infermeria
Infermeria	
Turisme	
Seguretat i Ciències Policials	

Aquest és el darrer curs en què seran impartides assignatures del pla antic. A partir d'aquests moments, els alumnes disposen de dos anys escolars (amb tutoria i examen) per superar les assignatures que els puguin quedar pendents.

No disposem de dades fiables del nombre d'alumnes que cursen la diplomatura o el grau d'Educació Social en línia des de Menorca, ja que a la matrícula no en costa la procedència. Podem imaginar que són una trentena, tenint en compte la mitjana d'examinands que assisteixen a les proves que són convocades a la seu de la UIB a Menorca.

Des que va ser fundada, el curs 1997-1998, la seu de la UIB a Menorca ha anat creixent de manera costant. Ha passat dels 56 alumnes del primer curs als 313 del 2010-2011. L'augment ha estat costant, la qual cosa ha provocat que hores d'ara les instal·lacions (que ja han estat ampliades al màxim) ja no permeten ampliar més matrícula. Per tant, serà difícil oferir altres estudis, si no és per canviar uns estudis per uns altres.

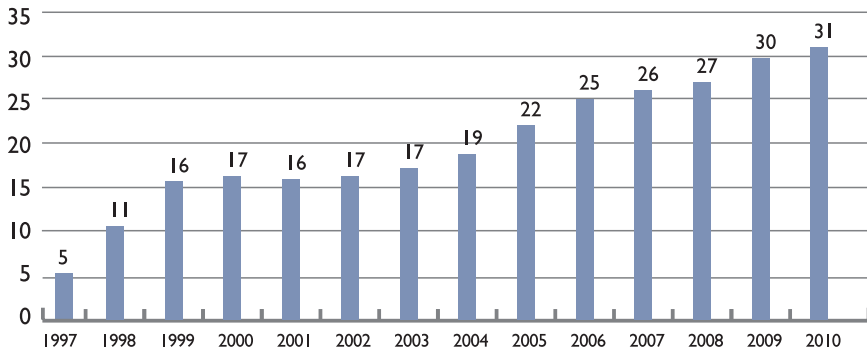
EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT MATRICULAT A LA SEU UNIVERSITÀRIA DE LA UIB A MENORCA

Curs	Nombre
1997-1998	56
1998-1999	110
1999-2000	162
2000-2001	171
2001-2002	168
2002-2003	171
2003-2004	179
2004-2005	193
2005-2006	227

continua

Curs	Nombre
2006-2007	258
2007-2008	267
2008-2009	276
2009-2010	300
2010-2011	313

GRÀFIC I.



Universitat Oberta de Catalunya (UOC a distància)

Aquest curs, la UOC acull 164 estudiants, repartits entre les titulacions següents:

Diplomatures i llicenciatures	Graus
Ciències Empresarials	Dret
Enginyeria Tècnica Informàtica de Gestió	Psicologia
Enginyeria Tècnica Informàtica de Sistemes	Humanitats
Turisme	Educació Social
Enginyeria Tècnica, e especialitat de Telemàtica	Informació i Documentació
Dret	Comunicació
Humanitats	Llengua i Literatura Catalanes
Filologia Catalana	Turisme
Psicologia	Administració i Direcció d'Empreses
Psicopedagogia	Màrqueting i Investigació de Mercat
Administració i Direcció d'Empreses	Multimèdia
Documentació	
Enginyeria Informàtica	
Ciències Polítiques i de l'Administració	
Ciències del Treball	

continua

Diplomatures i llicenciatures	Graus
Investigació i Tècniques de Mercat	
Comunicació Audiovisual	
Estudis d'Àsia Oriental	
Publicitat i Relacions Públiques	

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Per part seva, la UNED, que acull la majoria dels estudiants menorquins, té matriculats 364 alumnes en titulacions de diplomatura, llicenciatura i graus nous, entre les quals destaquen:

Diplomatures i llicenciatures	Graus
Dret	Geografia i Història
Història	Història de l'Art
Filologia Hispànica	Llengua i Literatura Espanyola
Filologia anglesa	Estudis Anglesos: llengua, literatura i cultura
Pedagogia	Educació Social
Educació Social	Pedagogia
Psicopedagogia	Dret
Psicologia	Treball Social
Filosofia	Psicologia
Antropologia Social i Cultural	Filosofia
Ciències Polítiques	Antropologia Social i Cultural
Sociologia	Ciències Polítiques i de l'Administració
Treball Social	Sociologia
Economia	Administració i Direcció d'Empreses
Ciències Empresarials	Turisme
Administració i Direcció d'Empreses	Economia
Turisme	Enginyeria en Tecnologia Industrial
Físiques	Enginyeria Elèctrica
Matemàtiques	Enginyeria Electrònica Industrial i Automàtica
Químiques	Enginyeria Mecànica
Ciències Ambientals	Enginyeria informàtica
Enginyeria Tècnica Industrial I	Tecnologies de la Informació i Comunicació
Enginyeria Tècnica Industrial en Electricitat	Físiques
Enginyeria Tècnica Industrial en Electrònica	Matemàtiques
Enginyeria Tècnica Industrial en Mecànica	Químiques
Enginyeria Tècnica en Informàtica de Sistemes	Ciències Ambientals
Enginyeria Tècnica en Informàtica de Gestió	
Enginyer en Informàtica	

Finalment, 204 persones han tramitat el trasllat d'expedient aquest curs (2010-2011) a altres universitats de l'Estat espanyol, com veiem a la taula annexa corresponent. Entre aquests darrers trasllats destriam un ventall ampli d'itineraris i especialitats.

En aquest cas, hem de recordar que no sabem el nombre real d'alumnes menorquins que estudien a fora una carrera determinada, com ja hem argumentat.

Tot i això, les tendències queden ben marcades i podem deduir que entre 380 i 400 persones estudien carreres universitàries fora de Menorca, si tenim en compte una mitjana aproximada de quatre anys de durada (tres de la diplomatura o cinc de la llicenciatura i, ara, quatre del grau). La dada és molt aproximada i sorgeix d'una mitjana ponderada dels quatre darrers cursos en relació amb els trasllats tramitats per la UIB.

Per tant, podem concloure que el nombre aproximat d'estudiants universitaris a Menorca el darrer curs escolar (2010-2011) és el següent:

Universitat	Nombre d'estudiants curs 2010-2011
UIB a Palma	133
Seu de la UIB a Menorca	313
Educació Social en línia Menorca	30
UNED	364
UOC	164
Altres universitats de l'Estat espanyol (trasllats d'expedients)	204
Nombre aproximat de persones que continuen estudis a una altra Universitat de l'Estat	+ 200
Total aproximat	1.408

Si tenim en compte la població total de Menorca a principi de l'any 2011 —94.383 habitants, segons dades de l'OBSAM⁴—, obtenim que, en aquests moments, només un 1,4% de la població total cursa estudis universitaris a l'illa. El percentatge, tot i que parteix de la totalitat de la població, és força baix. Encara ho és més, si tenim en compte que el nombre d'estudiants universitaris procedents de les diferents modalitats de batxillerat apuja també de manera molt moderada i que hi ha molta gent gran que hi accedeix a través d'altres procediments (més grans de 25 anys o de 45). Aquestes xifres ens preocupaven, però hem intentat contrastar-les amb la de persones matriculades a les especialitats de batxillerat i els resultats són pertinents als números plantejats.

El curs 2005-2006 hi havia 752 alumnes matriculats a batxillerat; quatre cursos més tard, el 2009-2010, en van ser 835. Hi ha hagut, per tant, un augment de 83 alumnes en cinc anys;⁵ és un increment

⁴ Vegeu la pàgina web: <<http://www.obsam.cat/index.php>>. L'hem consultada el 15 de juliol de 2010.

⁵ Dades d'elaboració pròpia a partir de les proporcionades per la Delegació Territorial de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears a l'illa de Menorca.

significatiu, però ben poc rellevant, si tenim en compte la població total que es trobaria en situació de cursar estudis postobligatoris en una comunitat que fa alguns anys presumia de riquesa i de mantenir una renda per càpita elevada i uns estàndards de benestar social elevats, però que, al final, ha resultat ser més un miratge que no una realitat. Solament un terç d'aquesta xifra hipotètica (devers 250 alumnes) arriben al segon curs de batxillerat i entre 180 i 220 accedeixen cada curs escolar a les proves de la Selectivitat. No tots els qui aproven la Selectivitat accedeixen, directament i en primera opció, als estudis elegits, i manco ara. Per tant, calculem que entre 180 i 200 alumnes menorquins comencen cada curs estudis universitaris. Els resultats globals són, per tant, ben migrats.

Si tenim en compte la piràmide d'edats, les conclusions encara són més aclaparadores. Entenem que els estudiants de batxillerat estan compresos en la franja d'edat de 15 a 19 anys; la població total d'aquest tram que figura al padró de 2010 suma 4.519 habitants. El curs 2010-2011, 835 alumnes estan matriculats a algun curs de batxillerat, per tant, únicament un 17,7% estudia amb la intenció d'arribar a estudis superiors i n'hi ha molts que no ho aconsegueixen. Del mateix any escolar, les dades de suspensos i repeticions de curs són de devers un 30% de l'alumnat matriculat.

Si hi apliquem els descomptes (alumnes que no aproven; d'altres que abandonen quan fan el primer curs; els qui ho deixen al segon, i estudiants que no accedeixen a estudis superiors per causes diverses), trobem una realitat ben preocupant: devers un 10% de la població menorquina accedeix a estudis superiors (un percentatge clarament insuficient), tot i que hi hem d'afegir els 295 alumnes que cursaven algun cicle formatiu de grau superior a Menorca el curs 2010-2011. Aquests alumnes han acabat el batxillerat i hi han accedit havent aprovat proves d'accés específiques.

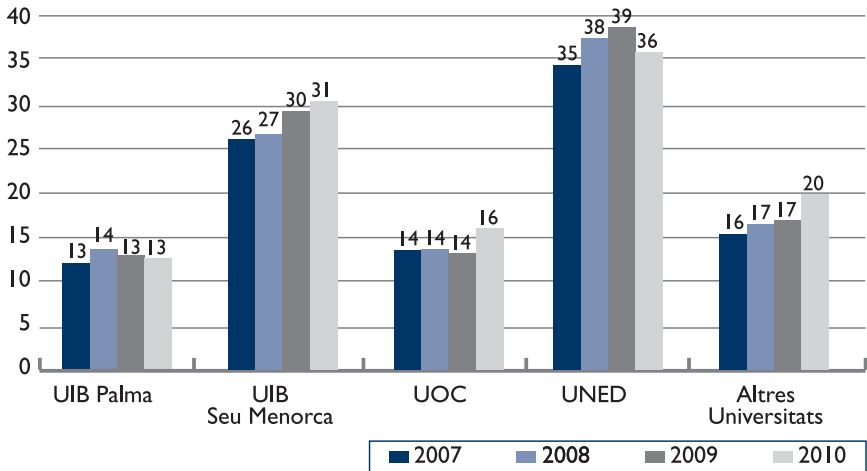
Per tant, si tenim en compte la franja d'edat corresponent i hi afegim el nombre d'estudiants de cicles formatius de grau superior, les dades més o manco es mantenen: 1.408 estudiants universitaris més 295 de cicles formatius de grau superior sumen 1.703 alumnes; si tenim en compte que la franja d'edat que correspon als estudis universitaris abraça entre els 20 anys i els 24, obtenim devers un 31% d'alumnes que en la franja d'edat més normal cursa estudis superiors. Això vol dir que més o manco una de cada tres persones que té entre 20 anys i 24 estudia. Cal tenir en compte, però, que concentrar totes les persones que estudien en la mateixa franja és un perill, ja que sabem segur que hi ha molta gent de més de 25, 40 i 45 anys que accedeix a estudis superiors, però no n'hi ha tanta que en tingui entre 20 i 24 que en cursi. Sigui com sigui, l'accés a estudis superiors per part de gent gran és molt nombrós a Menorca i gairebé la majoria de les places d'estudis universitaris de la UOC i de la UNED són cobertes.

Aquesta realitat ha de canviar i, perquè això sigui possible, necessitem fer un replantejament profund en l'àmbit social, però també en l'educatiu. Pel que fa al primer, caldrà incidir en la necessitat de donar valor a l'educació, al capital humà i, quant al segon, caldrà introduir-hi els canvis necessaris perquè el batxillerat siguin uns estudis amb més atractiu, però sense que perdin la part de qualificació científica i acadèmica elevada; el batxillerat hauria de ser reorientat envers les exigències derivades de la nova societat del coneixement.

Amb això volem dir que el batxillerat està condicionat per les proves de Selectivitat, les quals marquen el ritme i els continguts que han de ser impartits. Si aquestes proves canviessin i fossin adaptades a models semblants als de PISA, els estudiants i el professorat es veurien obligats a

formar-se des d'altres perspectives, amb objectius més creatius i reflexius. Aleshores, generarien la capacitat de gestionar problemes nous i incertesa, i no es limitarien simplement a repetir continguts o no farien l'estudi solament de manera memorística. Aquest és el gran repte que tenim pendent per encarar una formació superior.

GRÀFIC 2



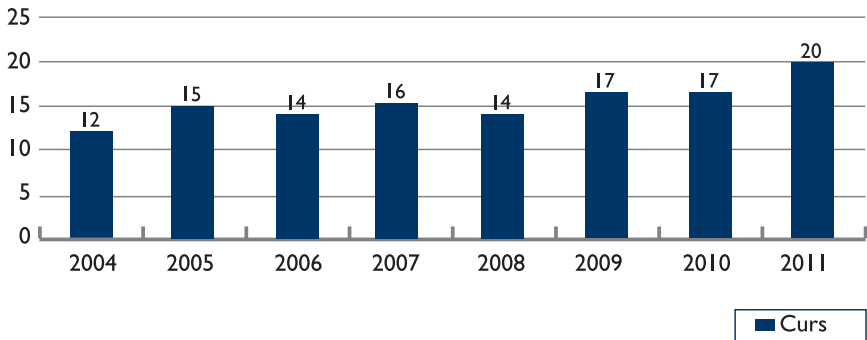
Traslats d'expedient a universitats de l'Estat espanyol

El nombre de trasllats d'expedients tramitats a la Seu de la UIB a Menorca ha augmentat els darrers cursos. La punta màxima s'ha registrat el darrer curs, el 2010-2011, i ha estat de 204 trasllats. Aquesta tendència coincideix amb un creixement important del nombre de matriculats a totes les universitats de l'Estat i també amb una elevació significativa de les notes de tall.

TRASLLATS DE MATRÍCULA DES DE LA SEU DE LA UIB DE MENORCA A ALTRES UNIVERSITATS

Curs	Nombre
2004	128
2005	158
2006	148
2007	160
2008	148
2009	172
2010	177
2011	204

GRÀFIC 3



La Universitat més sol·licitada, amb molta diferència, és la de Barcelona (UB), amb 257 trasllats els cinc cursos darrers. La segueixen la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC), amb 84 trasllats; la Universitat Pompeu Fabra (UPF), amb 83 trasllats, i la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), amb 70 trasllats. Després s'hi situen la Universitat de Girona (UDG), la UNED i la Universitat de Lleida (UL), amb 42, 33 i 19 trasllats, respectivament. Amb 15 i 13 trasllats hi ha la Universitat Complutense de Madrid i la de Vic (UDV), seguides de la d'Alfonso X i la de Valladolid.

UNIVERSITATS SOL·LICITADES EN TRASLLATS D'EXPEDIENTS 2007-2011

Universitats	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	Totals
UB	53	73	66	65	257
UPC	19	18	23	24	84
UPF	25	19	20	19	83
UAB	7	17	20	26	70
UDG	6	12	9	15	42
UNED	4	7	9	13	33
UDL	5	3	5	6	19
Complutense de Madrid	1	3	2	9	15
Vic	4	5	3	1	13
Alfonso X	5	3		1	9
Valladolid	1		4	1	6
Granada	3			2	5
Rey Juan Carlos	2			2	4
Abad Oliba		1	1	2	4
Autònoma de Madrid	1	1	1	1	4
Politécnica de Madrid			2	2	4
Salamanca			3	1	4
Saragossa	1	2	1		4
Múrcia	3		1		4

continua

Universitats	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	Totals
Cardenal Herrera	3	1			4
País Basc				3	3
Cantàbria			1	2	3
Carles III		1	2		3
Catòlica de València		1		1	2
Ramon Llull		1		1	2
Rovili i Virgili	1			1	2
Oviedo	1			1	2
Corunya		1	1		2
Politécnica de València		2			2
Lleó				1	1
La Laguna				1	1
San Pablo				1	1
Burgos				1	1
Castella-la Manxa				1	1
Navarra	1				1
Santiago	1				1
Pública de Navarra	1				1
Cadis		1			1
Castella i Lleó			1		1
Jaen			1		1
Deusto			1		1

Podem concloure que hi ha estudiants menorquins repartits per 42 universitats d'arreu de l'Estat espanyol i per totes les comunitats autònomes.

Tot i que hi ha una certa dispersió, no podem obviar la presència aclaparadora d'estudiants menorquins a les universitats de la ciutat de Barcelona.

Estudis amb més demanda per part dels universitaris menorquins

La demanda d'estudis està relacionada, lògicament, amb l'oferta i, a la inversa, l'oferta genera la demanda. Sigui com sigui, l'oferta formativa es fonamenta en estudis de camp i de mercat que aconsellen a les universitats oferir uns estudis o uns altres.

Hem intentat recollir amb una certa extensió el nombre, sempre aproximat, d'estudiants de les carreres, agrupades en plans antics i EEES, i referit als darrers tres cursos escolars: 2008-2009, 2009-2010 i 2010-2011.

Les tendències són clares. Hem intentat obtenir la suma de les carreres amb més matriculats, algunes de les quals eren llicenciatures i ara són graus; per tant, es mantenen, tot i que hi hagi

canvis en la denominació. Les diplomatures s'extingeixen, encara que el nombre de diplomats hagi estat elevat aquests tres cursos darrers, i alguns graus obtenen una bona acceptació. Introduïm les especificacions concretes al quadre en què figuren les carreres amb més alumnes matriculats. A l'apartat de les notes recollim els canvis que hi han estat introduïts amb el pas a l'Espai Europeu d'Educació Superior i indiquem si poden ser cursades a Menorca, presencialment o a distància, en cada cas. Si la carrera pot ser cursada a Menorca, ja no indiquem si també és oferta a Palma. Això a banda, hi ha carreres que no són impartides a Menorca, ni presencialment ni virtualment, però tenen una demanda important, que és canalitzada preferentment a través de la UIB a Palma o de les universitats de la ciutat de Barcelona.

Estudis, especialitats	Nombre de matriculats els tres cursos darrers	Especificitats i notes
Dret	310	Abans era llicenciatura; ara és un grau amb la mateixa denominació. Oferta per la UIB, la UOC i la UNED
Ciències Empresarials	296	Diplomatura extingida. Oferta majoritària per la UIB
Mestre d'Educació Infantil	253	Abans, diplomatura; ara, grau. Oferta únicament per la UIB
Administració i Direcció d'Empreses	189	Abans, llicenciatura; ara, grau amb la mateixa denominació. Oferta per la UIB, la UOC i la UNED
Turisme	183	Abans, diplomatura; ara, grau. Oferta bàsicament per l'Escola de Turisme Felipe Moreno, adscrita a la UIB i amb seu a Maó
Psicologia	157	Abans, llicenciatura; ara, grau amb la mateixa denominació. Oferta bàsicament per la UOC i per la UNED
Educació Social	156	Abans, diplomatura; ara, grau. Oferta en línia per la UIB, la UNED i la UOC
Infermeria	136	Abans, diplomatura; ara, grau. Oferta exclusivament per la UIB
Treball Social	78	Abans, diplomatura; ara, grau. Oferta especialment per la UOC i la UNED
Història	61	Abans, llicenciatura; ara, grau amb la mateixa denominació. Oferta bàsicament per la UOC i la UNED
Psicopedagogia	59	Abans, de segon cicle; extingida. Oferta per la UOC i la UNED
Pedagogia	56	Abans, llicenciatura; ara, grau amb la mateixa denominació. Oferta per la UOC i la UNED
Mestre d'Educació Primària	52	Abans, diplomatura; ara, grau. No oferta directament a Menorca. Els estudiants la cursen a Palma o a altres universitats de l'Estat
Antropologia Social i Cultural	48	Abans, de segon cicle; extingida. Oferta per la UOC i la UNED
Mestre d'Educació Especial	47	Abans, diplomatura; ara, extingida (menció d'Educació Especial inclosa en l'especialitat d'Educació Primària). Oferta exclusivament per la UIB; presencial

continua

Economia	42	Abans, llicenciatura; ara, grau amb la mateixa denominació. Oferta per la UOC i la UNED
Graduat en Ciències Policials	41	Títol propi de la UIB. Oferta exclusiva de la UIB
Humanitats	38	Abans, llicenciatura; ara, extingida. Oferta per la UOC i la UNED
Filosofia	36	Abans, llicenciatura; ara, grau amb la mateixa denominació. Oferta per la UOC i la UNED
Biologia	29	Abans, llicenciatura; ara, grau amb la mateixa denominació. Estudiada a Palma o a universitats d'arreu de l'Estat
Física	28	Abans, llicenciatura; ara, grau amb la mateixa denominació. Estudiada a Palma i a la UNED i a altres universitats de l'Estat
Filologia Anglesa	27	Abans, llicenciatura; extingida. Oferta per la UOC i la UNED
Enginyer Tècnic Industrial	25	Abans, diplomatura; extingida. Oferta per la UNED
Enginyer Tècnic en Informàtica de Sistemes	24	Abans, diplomatura; extingida. Oferta per la UOC i la UNED
Enginyeria Informàtica	21	Abans, llicenciatura; ara, grau amb la mateixa denominació. Oferta per la UOC i la UNED
Mestre d'Educació Física	20	Abans, diplomatura; ara, extingida (menció d'Educació Física inclosa en l'especialitat d'Educació Primària). Ha de ser cursada a Palma o a universitats de la resta de l'Estat
Fisioteràpia	20	Abans, diplomatura; ara, grau. Ha de ser cursada a Palma o a universitats de la resta de l'Estat
Filosofia Hispànica	20	Llicenciatura; ara, grau amb la mateixa denominació. Oferta per la UOC i la UNED
Enginyeria d'Edificació	20	Grau nou. Oferta a Palma i a altres universitats de l'Estat

Les carreres amb més matrícula són: Dret, Ciències Empresarials (ja extingida), Mestre d'Educació Infantil, Administració i Direcció d'Empreses, Turisme, Psicologia, Educació Social i Infermeria. D'aquesta llista, solament dues formen part de l'oferta exclusiva a distància (Psicologia i Educació Social), mentre que la resta de l'oferta és presencial, encara que també és disponible en línia.

En total, entre tots els menorquins que hi ha repartits en les diferents especialitats, són estudiades devers 125 titulacions, tenint en compte que moltes són semblants o que estan en procés d'extinció o de reconversió a l'EEES.

QUADRE COMPLET DE TOTS ELS ESTUDIS CURSATS PELS ESTUDIANTS MENORQUINS ELS DARRERS TRES CURSOS ESCOLARS, PER ANYS, PER TITULACIONS I SEGONS SIGUIN DEL PLA ANTIC O DEL NOU EEEES

	Curs 2008-2009		Curs 2009-2010		Curs 2010-2011	
	Plans antics	EEES	Plans antics	EEES	Plans antics	EEES
Administració i Direcció d'Empreses	38	5	25	37	24	60
Antropologia. Social i Cultural	24		11		13	
Arquitecte	5		3	1		2
Arquitecte tècnic	10		2			
Art i Disseny	1					
Belles Arts	4		3	1		4
Biologia	11		5	5	3	5
Biologia Ambiental				1		
Bioquímica						1
Biotecnologia			11			2
Ciències Ambientals	11			1	7	
Ciències Biomèdiques				1		
Ciències de l'Activitat Física	3			6		3
Ciències del Mar	1					
Ciències Empresarials	145		106		45	296
Ciències Polítiques	17		13		1	9
Ciències del Treball	6		5			
Ciències i Tecnologia dels Aliments						2
Comunicació Audiovisual	4		4	4		3
Comptabilitat i Finances						2
Criminologia				1		2
Direcció Hotelera	5		5		3	1
Dret	114		87	25	40	44
Documentació	3		1			4
Economia	15		11	5	4	7
Educació Social	74		46	6	26	4
Enginyer Tècnic Aeronàutic			2			
Enginyer Tècnic Agrícola			2		1	
Enginyer Tècnic Informàtica de Gestió	7		6		1	
Enginyer Tècnic Informàtica de Sistemes	10		9		5	

continua

	Curs 2008-2009		Curs 2009-2010		Curs 2010-2011	
	Plans antics	EEES	Plans antics	EEES	Plans antics	EEES
Enginyer Tècnic Industrial	15		5		5	
Enginyer Tècnic Industrial en Electricitat	2				2	
Enginyer Tècnic Industrial en Electrònica	4		4			
Enginyer Tècnic Industrial en Mecànica	3		1			
Enginyer Tècnic Naval			2			
Enginyer Tècnic en Telemàtica	1		4			
Enginyer Tècnic en Telecomunicacions	2		1			
Enginyeria Aeronàutica			1			
Enginyeria Biomèdica						1
Enginyeria de Camins, Canals i Ports			2			5
Enginyeria Civil i Territorial						3
Enginyeria en Disseny Industrial i Desenvolupament						2
Enginyeria Elèctrica				4		2
Enginyeria de Sistemes i Tecnologies Navals						2
Enginyeria d'Edificació				5		2
Enginyeria d'Energia				1		15
Enginyeria Forestal						1
Enginyer en Informàtica	6		6		1	8
Enginyer Industrial	3		1			4
Enginyer Naval i Oceànic	1					1
Enginyeria Nàutica i de Transport Marítim						1
Enginyeria en Obres Públiques i Transport						1
Enginyer Químic	1					1
Enginyeria en Telecomunicacions			1			1
Enginyeria en Tecnologies Aeroespacials						1
Enginyeria en Tecnologies Industrials						8
Enginyeria en Sistemes Biològics						1
Enginyeria en Sistemes Audiovisuals de Telecomunicacions				1		1
Enginyeria Mecànica	1			2		1
Enginyeria Marina						1
Estudis Anglesos				2		2
Estudis de Català i Anglès						2

continua

	Curs 2008-2009		Curs 2009-2010		Curs 2010-2011	
	Plans antics	EEES	Plans antics	EEES	Plans antics	EEES
Estudis de Català i Espanyol						1
Estudis d'Àsia Oriental	1		1			2
Estudis Immobiliaris i de la Construcció						1
Estudis Literaris						1
Estadística				1		1
Farmàcia	2	3		3	2	7
Filologia Anglesa	16	8	8		3	27
Filologia Catalana	12	4	4	1	1	19
Filologia Clàssica	1	1				2
Filologia Hispànica	12	4	4		3	20
Filosofia	15	13	13		3	36
Física	7	2	2	7	2	28
Fisioteràpia	9	2	2	2	2	20
Geografia	2	1	1	1	1	6
Geografia i Història						1
Geografia i Ordenació del Territori				1		1
Gestió Aeronàutica						1
Gestió i Administració Pública	2			1		4
Graduat en Ciències Policials	18	15	15	8	8	41
Història	21	17	17	5	7	61
Història de l'Art	8	3	3	5	2	20
Història i Patrimoni						1
Humanitats	16	2	11	9		38
Infermeria	35	29	29	22	12	136
Investigació i Tècniques de Mercat		4	4			4
Informació i Documentació		1	1	1		2
Llengües Aplicades						1
Llengua i Literatura Catalanes		1	1			1
Llengua i Literatura Espanyoles						1
Llengües Modernes i les seves Literatures		1		1		2
Lingüística						2
Logopèdia				1		3
Màrqueting i Investigació de Mercat				3		3

continua

	Curs 2008-2009		Curs 2009-2010		Curs 2010-2011	
	Plans antics	EEES	Plans antics	EEES	Plans antics	EEES
Màquines Navals				1		
Matemàtiques	4		2	6	2	2
Medicina	3		2			5
Mitjans Audiovisuals						1
Microbiologia			1			1
Musicologia						1
Mestre Llengua Estrangera	9		3		2	
Mestre. Educació Infantil	56		57	36	35	69
Mestre. Educació Primària	16		7	10	3	16
Mestre. Educació Especial	32		12		3	47
Mestre. Audició i Llenguatge	1		1			2
Mestre. Educació Física	13		8		1	22
Mestre. Educació Musical	3		1		1	5
Navegació Marítima		1				1
Nutrició Humana i Dietètica						1
Odontologia						2
Òptica i Optometria				1		1
Pedagogia	19		18	4	8	7
Periodisme	2		3	2		5
Psicologia	55	7	37	17	18	23
Psicopedagogia	28		28		3	59
Psicologia Clínica i de la Salut	2		2			4
Publicitat i Relacions Públiques	1		1			2
Química	7		4		3	6
Relacions Laborals	4		2	3	2	11
Relacions Internacionals	1		1		1	3
Sociologia	7		3		1	14
Traducció i Interpretació	5			4		5
Treball Social	34		25	1	12	6
Turisme	78		67	8	18	12
Veterinària	4		1			1

2. ALGUNES CONCLUSIONS

La necessitat de formació permanent és un repte social que ens ha d'implicar a tots. La formació superior ha de preparar l'alumne sòlidament perquè tingui les eines per adaptar-se a un món en canvi continu i l'ha d'ensenyar a ser creatiu i innovador, cadascú en el seu camp d'acció.

La formació és necessària, ja que la creativitat i la innovació no són patrimoni d'una classe privilegiada, sinó que formen part del llegat de tots els humans.

«La creatividad no pertenece a una élite seleccionada de genios que puedan romper moldes porque disponen de un talento sobrehumano. Es una capacidad inherente, en distinto grado, a prácticamente todo el mundo [...]»

*«La creatividad se basa fundamentalmente en nuestras habilidades cotidianas. Darse cuenta de las cosas, recordar, ver, hablar, escuchar, entender el lenguaje y reconocer analogías: todos estos talentos tan mundanos son importantes».*⁶

Necessitem gent formada per pensar i reflexionar; ha de ser capaç de qüestionar la realitat en què vivim i oferir alternatives. No podem continuar formant persones que simplement segueixin les directrius, sinó que han de tenir capacitat per responsabilitzar-se de tasques de cada vegada més complexes. Han de ser persones capaces de gestionar àmbits concrets de la seva activitat de manera col·lectiva. La formació superior ha d'incidir precisament en aquests aspectes fonamentals.

Hem de canviar moltes coses de la vella mentalitat, fins i tot les que aparentment són més inamovibles, com el rol dels obrers en una indústria. Per fer avançar la societat necessitem gent amb capacitat per prendre decisions; gent amb confiança, formada i preparada, que sigui capaç de col·laborar activament en l'empresa i que aquesta, lògicament, en reconegui els esforços a tots els nivells:

*«Las empresas no llegan a ningún sitio si los únicos que piensan son los directivos. Todos los integrantes de la empresa deben aportar algo y la contribución de los empleados de los niveles inferiores debe ser algo más que trabajo manual».*⁷

Per facilitar, però, l'accés de tots els sectors de la població als estudis universitaris necessitem articular mesures, horaris i plans d'estudi que permetin conciliar la vida laboral, personal i la d'estudiant, cosa que, en les condicions actuals, no sempre és possible. Per tant, necessitem avançar envers una flexibilització progressiva dels horaris i dels moments d'estudi, però aquesta condició no ha d'implicar minvar el nivell de coneixements i formació.

Necessitem també generar nuclis d'idees innovadores, grups de persones formades que siguin capaces de dissenyar projectes nous i alternatives a la situació actual. Potser el Parc Bit suposarà un estalonament important a aquesta necessitat innovadora, tot i que les línies d'actuació han de

⁶ Vegeu: FLORIDA, RICHARD (2010). La clase creativa. La transformación de la cultura del trabajo y el ocio en el siglo XXI, pàg. 74.

⁷ Vegeu: FLORIDA, RICHARD (2010). La clase creativa. La transformación de la cultura del trabajo y el ocio en el siglo XXI, pàg. 97.

ser molt ben traçades i les prioritats, molt ben definides. Les idees són importants, però no podem oblidar que necessiten finançament.

Les universitats tenen moltes coses a dir en el camp de la innovació. Si bé és cert que cal anar en compte amb la introducció de capital privat en les universitats públiques, també ho és que la col·laboració de les empreses que poden generar llocs de treball amb les universitats és més que necessària. De cap manera no poden existir dos móns, l'acadèmic i el real, separats, sinó que ambdós han de convergir i l'objectiu és, sens dubte, innovar. Innovar implica trobar alternatives més raonables i que tinguin manco efectes secundaris en els problemes que tenim plantejats. Per tant, innovar és buscar respostes alternatives, més adients, ajustades, afavoridores del benestar col·lectiu; innovar és buscar respostes més ètiques als problemes que tenim plantejats. Per tant, l'ètica, la formació i la innovació han d'avançar en paral·lel. Aquest és el gran repte de la formació universitària i superior. I és un gran repte per a la societat menorquina si vol poder conservar allò que té de bo i reconvertir les febleses en possibilitats noves.

Per assolir aquesta consciència social progressiva, necessitem que persones de totes les edats i condicions s'incorporin als estudis superiors. El coneixement superior ha de ser democratitzat, ha de ser extensiu a tothom i ha de ser divulgat entre totes les capes de la societat. L'accés de la gent gran als estudis universitaris és una condició important i un requisit social de primer ordre. No solament hem d'esperar que la formació de les noves generacions canviï progressivament, sinó que necessitem implicar-hi el nombre màxim de persones de la societat actual.

Lògicament, també necessitem la millor formació per a la gent jove. La majoria de joves solen optar per universitats de la Península, especialment de Barcelona o rodalies (Girona, Lleida). Aquest fet és important per a Menorca, ja que significa rompre un cert aïllament ancestral que es recrea amb un suposat benestar social. La frase popular «que vivim de bé aquí», si bé té aspectes positius, hores d'ara en té més de negatius per tot el que implica de conformisme i d'un cert conservadorisme que va molt més enllà del concepte polític. Creiem fermament que l'estada massiva de menorquins a les universitats barcelonines esdevé un valor afegit per a la societat, igual que tots els menorquins que hi ha repartits per universitats de tot l'Estat.

Creiem, també, que progressivament anam superant una dualitat que massa vegades ha estat plantejada de manera antagònica: o Barcelona o Palma. Massa vegades, el debat ha estat portat per vies argumentals molt pobres, amb pocs criteris de pes i moltes idees preconcebudes poc contrastades.

La realitat, encara que sigui molt millorable, és molt més bona que la manera com aparenta que és. A la nostra història mai no hi havia hagut tantes opcions com fins ara per cursar estudis universitaris des de Menorca i a fora. Hem de dir amb claredat que totes les opcions que són plantejades són adequades i vàlides; el problema no és Palma o Barcelona, o una altra ciutat, sinó que cal triar la carrera correcta d'acord amb els interessos, motivacions i capacitats.

Palma ofereix unes característiques particulars diferents de les de Barcelona, i a la inversa; no és una qüestió de millor o pitjor, sinó de realitats diferents que són complementàries, no contradictòries.

Les xifres avalen les nostres afirmacions: no podem oblidar que devers 130 alumnes menorquins estudien al campus de Palma, tot i que la seu de la UIB a Menorca té 313 matriculats. Per tant, segons les dades del curs 2010-2011, la Universitat de les Illes Balears és la que té més menorquins matriculats (476, entre els estudiants desplaçats a Palma, els de la seu de Menorca i els d'Educació Social en línia), seguida de la UNED (amb 364 matriculats en total), la UOC (164) i, finalment, de la UB (amb 65).

La seu de la UIB a Menorca acull un públic molt divers i heterogeni. Com que són estudis presencials, s'hi matriculen estudiants que han acabat el batxillerat i que han aprovat la Selectivitat, però també gent gran de procedència molt diversa que no ha tingut l'oportunitat de cursar estudis superiors a causa de les càrregues familiars, problemes econòmics o altres motius. Aquests alumnes escullen estudis presencials perquè consideren que aquest tipus d'aprenentatge és un valor afegit a l'estudi, una circumstància que atreu determinades persones que prefereixen un format més directe, presencial, continuat i més tutoritzat.

La UOC i la UNED són universitats a distància i, per tant, el perfil dels estudiants, tot i que també és molt divers, és el de persones que volen promocionar en el lloc de treball, que tenen un marge d'autonomia i de temps per poder accedir als estudis i que busquen comoditat, flexibilitat i adaptació a les seves necessitats. Lògicament, aquests tipus d'estudis exigeixen una constància i una metodologia concreta, un esforç continuat i una motivació intrínseca elevada.

Progressivament, podem observar una tendència a una flexibilització progressiva de temps, espais i condicions, tot i que es mantenen unes quotes determinades de presencialitat i obligatorietat. L'opció en línia va guanyant camp d'acció a mesura que augmenten les possibilitats de les noves tecnologies.

Per tant, com a conclusió final podem afirmar que, tot i que partim d'unes xifres molt baixes, les tendències apunten a una millora lenta, però significativa, del nombre de titulats superiors entre la població de Menorca. Lògicament, la xifra ha d'augmentar molt, però també faran falta canvis estructurals en el mercat laboral i en la societat perquè la formació superior sigui valorada justament i sigui exigida de manera progressiva.

L'oferta existent a Menorca, tot i que podria ser més àmplia i extensa, cobreix bona part de les necessitats de formació actuals. A mitjà termini caldrà ampliar les infraestructures dedicades als ensenyaments superiors, tant de cicles formatius de grau superior com de carreres universitàries. Per tot això, cal una inversió continuada a llarg termini i una planificació exhaustiva de les necessitats futures.

En aquest panorama, no podem oblidar el fet de la insularitat i el cost del transport aeri i, en menor grau, del marítim. El transport aeri bloca moltes de les possibilitats de creixement econòmic i cultural de l'illa, ja que sotmet el mercat a unes taxes realment desproporcionades. Aquesta insularitat podrà quedar pal·liada, en part, amb l'extensió massiva de l'ús de les noves tecnologies que ens permeti estar connectats amb el món sense costos addicionals. Per assolir aquesta fita encara ens resta molt camí i molt esforç. Per preservar els béns territorials que tenim i créixer moderadament necessitem

projectes innovadors que ens connectin amb el món a través de les noves tecnologies, les quals permeten superar les barreres territorials i geogràfiques. Invertir en innovació és la clau del futur econòmic i del benestar de la societat menorquina. Invertir en innovació requereix, prèviament, invertir en una formació de qualitat i exigent que abasti la majoria de la població. Per invertir en formació necessitem que el valor de la formació sigui reconegut socialment, que la societat realment reconegui aquesta necessitat i opti explícitament pel valor de l'educació.

Per tant, és la societat en conjunt la que ha de contribuir decididament a canviar l'estat de les coses. No podem esperar que determinades institucions públiques prenguin determinades iniciatives en funció de determinades conjuntures econòmiques difícils d'entendre. Som nosaltres els qui tenim la clau del progrés social. De fet, sempre ha estat així: el protagonisme sempre és de tota la societat; no podem aconseguir res sense la implicació majoritària dels col·lectius socials o de grups socials amb empena i projectes de futur. No cal esperar; cal actuar de manera decidida. Esperar que algú faci alguna cosa és una manera de deixar que la situació empitjori i una manera de no responsabilitzar-se de res del que succeeix, com si tot fos responsabilitat o culpa dels altres. En una societat democràtica tots decidim.

III. EL SISTEMA EDUCATIU NO ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS

L'educació als museus d'art contemporani. El cas d'Es Baluard, Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma

Aina Bauzà Medrano

RESUM

Aquest escrit relata la posada en marxa de l'Àrea d'Educació d'Es Baluard, Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma, la diversitat de projectes que hi han estat desenvolupats i el públic al qual han estat adreçats. A més, fa una menció especial al projecte «Cartografiem-nos», per la complexitat que té i perquè marca el moment de maduresa de l'equip educatiu. El període que en descrivim és el comprès entre el maig de 2003 i l'agost de 2009. Actualment, el museu continua ampliant els seus programes.

RESUMEN

Este escrito relata la puesta en marcha del Área de Educación de Es Baluard, Museo d'Art Modern i Contemporani de Palma, la diversidad de proyectos que se han realizado y los públicos a los que van dirigidos. Mencionamos especialmente el proyecto «Cartografiem-nos» por su complejidad y porque marca el momento de madurez del equipo educativo. El período que describe es el comprendido entre mayo de 2003 y agosto de 2009. Actualmente el museo sigue ampliando sus programas.

I. INTRODUCCIÓ

La Universitat de les Illes Balears m'ha donat l'oportunitat de parlar del treball educatiu que duen a terme els museus i ho faré des de la meva experiència com a cap de l'Àrea d'Educació i Acció Cultural d'Es Baluard, Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma, un camí que he recorregut entre el maig de 2003 i l'agost de 2009. El relat comença amb la posada en marxa del Departament Educatiu i l'estructuració, i s'allarga fins a la seva consolidació. Un dels objectius d'aquest text és anar fonamentant els processos educatius que hi hem dut a terme i la posició conceptual des de la qual hem anat treballant. No amagaré les problemàtiques viscudes, ja que han estat els processos dels quals hem après més i que ens han fet créixer. Dedicaré una bona part del text a explicar un dels grans projectes del museu, «Cartografiem-nos», que va néixer l'any 2006 com un projecte adreçat al tercer cicle de primària i que, en aquests moments, desenvolupem com a projecte de centre.

2. EL REpte DE LA CONSTRUCCIÓ DEL DEPARTAMENT

A l'actualitat, ningú ja no pot posar en dubte la necessitat dels programes educatius en les institucions museístiques, sigui quina sigui la temàtica de les col·leccions, d'art, d'arqueologia, d'història o centres d'interpretació del paisatge. La tradició, també a l'Estat espanyol, és prou llarga i consolidada. Com a bon començament, cal recordar el Grup d'Art i Pedagogia (GAIP), un petit col·lectiu de postgraduats de l'Escola Superior de Belles Arts de Sant Jordi que varen començar a treballar l'any 1972 al Museu d'Art de Catalunya (actualment, el MNAC) i que estan interessats en l'educació i en la funció educativa dels museus. Aquest grup neix lligat a la creació, l'any 1964, del Comitè d'Educació i Acció Cultural (CECA) en el si del Consell Internacional de Museus (ICOM) (A. García 2005).

A partir d'aquest moment, els DEAC (Departament d'Educació i Acció Cultural) han estat desenvolupats als museus espanyols lligats estretament a la renovació pedagògica dels centres escolars, els quals han esdevingut visitants assidus i en massa dels museus, que han de respondre ràpidament a les demandes i necessitats educatives noves (Sánchez de Serdio, López 2011). A l'actualitat, el nom és divers; trobem: serveis educatius, difusió cultural, serveis de mediació, departament pedagògic..., però el punt de partida és el mateix.

El 2003, any en què començarem a organitzar Es Baluard, ningú ja no posava en dubte la necessitat del DEAC, però els reptes eren uns altres. El fet d'estructurar des de zero el projecte museològic ens va permetre construir-lo a partir d'altres experiències i exemples d'organitzacions departamentals, intentant no caure en les mateixes problemàtiques. La debilitat dels departaments educatius enfront d'altres, com l'artístic, amb educadors i educadores externs o en pràctiques, i que són considerats professionals artesans amb «intuïció» i vocació, en lloc de professionals formats, era i és una realitat que trobem massa sovint en els museus espanyols i que debilita i impossibilita desenvolupar programes innovadors o fer recerques pedagògiques (Padró 2005; Juanola, Colomer 2005; Amengual 2010; Sánchez de Serdio, López 2011). La realitat actual és que els professionals que es dediquen a l'educació tenen una bona formació específica per desenvolupar les seves tasques. En el nostre cas, la pressió social i dels mitjans de comunicació envers el museu no permetia fer cap irregularitat, per petita que fos, i ho utilitzàrem a favor nostre. Així, tot el personal del departament va poder començar a treballar en les mateixes condicions que la resta de personal de les altres àrees.

Seguint les línies de política educativa marcades per Hooper-Greenhill (1994), els departaments educatius haurien de tenir una estructura departamental sòlida, amb professionals preparats en educació, museologia i en les col·leccions del museu, i estar dotats amb recursos suficients. Amb aquests objectius al cap i gràcies a negociacions constants, aconseguirem consolidar un departament amb professionals reflexius, com diu Carla Padró: «aquells que no deixen de ser conscients del seu constant aprenentatge quan tenen la capacitat de reconstruir els problemes de la pràctica» (Padró 2005, 138). Això ens va donar capacitat d'equivocar-nos, de reconduir les pràctiques i de fer propostes arriscades i innovadores.

L'Àrea d'Educació entén el museu com un territori de conflicte i intercanvi, en què es creuen i conviuen concepcions diferents del concepte de museu. Aquesta institució està immersa en les contradiccions pròpies del neoliberalisme i les pateix; per un costat, és un servei social i, per un altre, un servei cultural d'oci adreçat al turisme internacional (Sánchez de Serdio, López 2011). El museu, vist des del màrqueting, per exemple, té uns objectius diferents. L'Àrea d'Educació el considera «un lloc de dubte, de preguntes, de controvèrsia i de democràcia cultural» (Padró 2003, 57), on el visitant participa en el procés de construcció de significat. Per això, les propostes educatives que hom hi desenvolupa propicien que els visitants actuïn com a agents crítics capaços de problematitzar el museu, les col·leccions, les propostes i el món que els envolta. El departament se situa, per tant, dins la museologia i la pedagogia crítica, i defensa el coneixement «des d'un posicionament interdisciplinari, contextual, polític, reflexiu i emancipador» (Padró 2003, 60).

3. ELS PROJECTES I ELS VISITANTS

Abans que res hem de saber a quin públic ens adreçem i perquè. Per començar a treballar, decidírem preparar programes per a un públic conegut pels museus d'art contemporani: els centres escolars i les famílies. Conèixer els visitants ens ha permès aprofundir en la nostra línia de treball i arriscar-nos a crear programes dialògics i de llarga durada per als centres escolars, o investigar propostes artístiques noves per al públic familiar. Un cop el departament està consolidat i els membres comptem amb una formació més sòlida, ens obrim a públics nous, com els joves que tenen entre tretze i disset anys, les persones amb trastorns mentals greus, d'educació especial, la gent gran...

Deixaré per al final els projectes adreçats als centres educatius, ja que és el camp en el qual hem investigat més i al qual hem dedicat el gran gruix de la feina feta, per això m'hi estendré més.

Abans de començar a descriure projectes concrets, cal deixar clar que ens movem en el camp de l'educació artística; treballam des d'un museu d'art contemporani i ho fem sempre a partir dels continguts del museu, la col·lecció, les exposicions temporals, el museu com a institució, l'arquitectura, els visitants, els aspectes museològics i de comunicació, el concepte de patrimoni... Entenem els projectes com a processos artístics i culturals, i els elaborem «a partir de l'art», com diu Eva Sturm (2007). Són una obra o una pràctica artística que constitueix el punt de partida per a un procés de discussió i apropiació; demana una actitud artística o generada a partir de l'art, que implica totes les parts: educadores, mestres i alumnat. Posem en relació els continguts del museu, els usuaris i les seves necessitats a partir de pràctiques artístiques, i tots junts generem processos i continguts nous.

«Família! El dissabte va d'art». Els tallers adreçats a nins i nines de sis a dotze anys acompanyats per adults

Aquests tallers els duem a terme els dissabtes al matí, d'onze a una del migdia. Els infants no poden participar-hi sols, sinó que, pel grau de dificultat o reflexió, l'experiència demana ser compartida amb una persona adulta. Els grups d'esplai poden muntar els tallers sempre que hi hagi un monitor per a cada quatre participants.

Aquests tallers han tingut una acollida molt bona, fins al punt que moltes de les famílies hi han estat fidels fins que els fills i filles han fet tretze anys. Aquesta fidelitat ha creat un vincle emotiu i de complicitat entre nosaltres i ens ha permès emprendre propostes agosarades.

Acabem la temporada amb una exposició de les experiències viscudes durant l'any, en què normalment haurem fet tres tallers. Descobrirem que si l'organitzaven les pròpies famílies es convertia en una avaluació molt bona, ja que realment donaven prioritat als continguts que consideraven més importants. L'aprenentatge significatiu és materialitzat en propostes formals dins l'exposició i visualitzem clarament què és el que no ha agradat.

Tots els tallers tenen en comú que són un espai d'aprenentatge conjunt dels infants i adults. Per a quasi tots els tallers, en algun moment, necessitam l'ajuda dels altres participants o directament

els processos són en equip de més d'una família, de manera que treballen junts nins i nines d'edats diverses. Els sabers, inquietuds i desitjos dels participants són una part important dels continguts, que construïm a partir d'aquells. L'art ens dona l'oportunitat de treballar moltes temàtiques diferents aplicant una gran diversitat de tècniques i utilitzant el bagatge cultural que tots tenim, grans i petits, cadascú al seu nivell, la qual cosa fa que les propostes siguin inclusives i puguem acollir en el mateix grup nins i nines amb problemàtiques diverses, però sempre acompanyats de familiars.

Posaré dos exemples molt diferents entre si i allunyats en el temps, perquè hom pugui entendre més bé en què consisteix la pràctica. Un va ser generat pel Departament Educatiu i l'altre va ser una proposta d'un col·lectiu d'artistes.

«L'ànima de l'aigua» va ser un taller que el Departament Educatiu d'Es Baluard va dissenyar a partir de la instal·lació de Fabrizio Plessi, *Il lavatoi dell'anima* (2004).

L'obra de Plessi ens transportava als rentadors de Mumbai, a través dels relats de Pasolini i de la idea de l'Índia romàntica que tenim a l'imaginari col·lectiu (les persones adultes).

El taller començava dins l'aljub, devora l'obra i aprofitava l'estat emocional on et transportava la instal·lació (amb música de M. Nyman). Després de gaudir de la proposta de Plessi en silenci, obríem el debat sobre la peça. Els nins i nines, a partir dels seus sentits, l'entenien plenament i els adults hi aportaven els continguts del seu imaginari: els explicaven el que havien conegut en viatges, vist en pel·lícules o llegit en els llibres, de manera que els continguts es creaven des dels sabers dels participants.

L'aigua era la protagonista de la peça i també ho va ser del taller. Reconduïrem el discurs cap als rentadors, de manera que els nins i nines que els coneixien pogueren explicar als altres com són els rentadors de Mallorca i a quins pobles en podem trobar. D'aquesta manera, tractàvem el patrimoni no com una cosa del passat, sinó com un bé important del present de tothom (sempre amb el complement dels pares i mares). Parlàrem dels usos de l'aigua i de la importància que té i mancança que hi havia aleshores (en aquell moment estàvem en plena sequera), de manera que l'art ens va servir per comprendre més bé el present.

Després d'aquesta primera part més reflexiva canviàvem d'espai per anar a l'auditori del museu, on continuàvem el procés, ja més pràctic. No treballàvem amb aigua, sinó que la construïem entre tots i totes a partir de papers de textures diferents i tons blaus i blancs. L'aigua feta de paper passava a ser comunitària i la utilitzàvem per rentar-nos. Els participants entraven un per un dins una ribella i els altres els rentaven. D'aquesta manera començàvem a treballar des de la metàfora de manera física. Un cop nets i netes, havíem de rentar el món. En grups de més d'una família, havien de comentar quines coses rentarien (eliminarien), començant per les més íntimes i quotidianes: que els nins no aixequin la faldilla a les nines, eliminar la fam, posar fi a la guerra, que no em peguin, que no m'obliguin a menjar el que no m'agrada... Reflexionàvem entorn de les coses que no els agradaven de la vida, tant d'un àmbit més global i internacional, com de les petites o grans problemàtiques escolars i quotidianes dels infants. Després el grup havia de negociar quines tres coses considerava més importants; en haver-les escollides, les escrivia amb pintura a l'aigua de colors primaris sobre

una tela i després la rentava (ara sí, amb aigua). El resultat eren teles de colors que quedaven esteses creant formes diverses a l'exterior del museu, de manera que les famílies completaven l'obra de Plessi amb la seva instal·lació.

«Fer de públic no és tan fàcil!» (2008), taller dissenyat pel col·lectiu d'artistes Sinapsis (Lidia Dalmau i Cristian Añó). El punt de partida fou la reflexió sobre què implica ser públic i la manera com són gestionades les relacions de poder entre una institució —en aquest cas, el museu— i els visitants; després, traslladarem l'anàlisi a les relacions de poder entre pares, mares i infants.

Segons les paraules dels propis artistes:

Els nostres projectes pedagògics tenen com a punt de partida processos de treball inspirats en pràctiques artístiques contemporànies. Els projectes són articulats específicament en relació amb el context d'intervenció al qual planteja l'oportunitat d'establir un diàleg per activar l'experimentació. Les propostes són plantejades amb l'objectiu de construir un espai col·laboratiu, activar una participació que generi una altra vivència de l'espai, del context i de les relacions amb els altres i amb un mateix. Es tracta de posar en marxa altres metodologies alhora que activem un procés per construir narratives i representacions de la realitat alternatives a les habituals (Añó, Dalmau: www.sinapsisprojectes.net).

La proposta començava amb la vivència de l'espai i de les obres d'art d'una manera totalment diferent de l'esperada dins un museu. Proposaven als pares, mares, oncles, avis i avies, separats dels nins i nines, fer una mena de ritual. Primer, els vestíem amb peücs i gorres d'hospital per poder entrar a les sales, on s'apropiaven de l'espai a través d'accions artístiques, com mirar un quadre amb els ulls tapats, fer una llarga filera d'un extrem a un altre de la sala, mirar una pintura de tan a prop que quasi la toquessin amb el nas o jugar a tennis sense pilota.... Les accions arribaven al límit d'allò que és permès dins un museu. Entretant, els nins i nines jugaven a fer de detectius: miraven tot el que feien els seus familiars i ho fixaven amb dibuixos del natural, fotografies i narracions.

Després, a l'espai de tallers, ho comentàvem tots junts i de manera natural sorgia un debat sobre el rol del pare i mare i dels infants que feien els uns i els altres; què vol dir transgredir, fins a on es pot fer; què sentien els adults i els petits, uns quan feien les accions i els altres, quan els miraven. Per completar el debat, els mostràvem imatges d'accions d'artistes molt semblants a les que acabàvem de viure tots plegats. Per acabar, les famílies, grans i petits junts, s'inventaven les accions que haurien de fer els participants del dissabte següent.

Tallers per a joves de tretze a disset anys

La fidelitat de les famílies va fer que al cap d'uns anys tinguéssim una demanda real d'al·lots i al·lotes de més de dotze anys que volien continuar participant en pràctiques artístiques. Per nosaltres era tot un repte, però teníem com a referent el programa del MNCARS < 18, que té una acollida molt bona i, a més, vàrem poder parlar directament amb les persones que el duïen a terme. Les característiques específiques d'aquesta franja d'edat ens varen fer plantejar la necessitat de convidar artistes joves que fessin un tipus d'obra propera als llenguatges juvenils i a les noves tecnologies.

L'objectiu de la proposta era i és donar eines a través de l'art perquè els joves siguin capaços de reflexionar i ser crítics amb la cultura pròpia, les eines que utilitzen i el món que els envolta i que ho puguin comunicar creativament.

Enguany hem fet la tercera edició d'aquest programa i ja podem dir que està consolidat. Els artistes convidats han estat Carles Gispert, Jordi Pallarès i el comissari, Pau Waelder. Hem treballat altres maneres de fer ús dels mòbils, l'art al carrer, l'autoretrat, la reflexió sobre la manera com exterioritzem la intimitat...

Els programes d'educació especial

Tot just haguérem inaugurat el museu, posàrem en marxa una sèrie de projectes per a públic adult que no varen acabar de funcionar. L'avaluació del que havia passat ens va fer veure que era necessari anar més a poc a poc, formar-nos i analitzar les característiques del públic al qual adreçàvem els programes. Aquesta va ser una de les raons per les quals no vàrem oferir programes per a col·lectius amb necessitats especials fins l'any 2008.

Cada any, des que el museu va ser inaugurat, rebíem visites de grups escolars amb paràlisi cerebral, escoles inclusives amb infants autistes, amb discapacitats intel·lectuals, etc. Intentàvem fer-los una visita «a mida», en comentàvem les necessitats amb el professorat i, fins i tot, qualche grup escollia fer les visites taller (en parlarem més endavant). Nosaltres, però, volíem anar més enllà.

L'any 2008 el centre d'art La Penera de Lleida va convidar Es Baluard Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma a participar en el projecte «Xarxa d'intercanvi entre programes d'educació especial de centres d'art contemporani de l'Euroregió Pirineus-Mediterrània». D'aquest projecte cal destacar-ne l'oportunitat que va donar als educadors dels museus participants a formar-se en el tema. Entre el novembre de 2008 i l'abril de 2009 els departaments educatius intercanviaren continguts de programes, però també, i això era molt important, posaren en contacte els professionals dels museus amb els professionals sanitaris, educatius, tècnics i universitaris especialistes en la matèria de cada una de les zones geogràfiques: Osca, Llenguadoc-Rosselló, Lleida i Mallorca.

A partir d'aquí hi va haver un gir qualitatiu molt important en la relació del museu amb col·lectius que tenien problemàtiques diverses. Enfortírem la relació amb centres d'educació especial, com el Mater Misericordiae, el Pinyol Vermell o el Gaspar Hauser, i obrírem vies noves de treball amb institucions, com Girasol o GESMA. Amb aquesta darrera institució, el 2009 començarem una relació de treball molt intensa que l'any següent es materialitzà en la signatura d'un conveni de col·laboració.

En aquell moment entràrem en contacte amb el Grup de Recerca en Educació Inclusiva i Diversitat (GREID) de la Facultat d'Educació de la Universitat de les Illes Balears, amb el qual el museu firmà un conveni perquè dugués a terme una recerca a partir de les propostes educatives del museu, les avalués i donés pautes per apropar els projectes a una educació realment inclusiva i d'atenció a la diversitat.

El meu relat acaba aquí, però el museu ha continuat obrint-se a públics nous, com la gent gran, i de cada vegada és més pròxim a la societat.

4. ELS PROGRAMES ADREÇATS ALS CENTRES ESCOLARS

Els programes pedagògics per a centres escolars, ja siguin de primària, secundària o, fins i tot, per a la Universitat són el gran gruix de la feina feta pels departaments educatius dels museus i, gràcies a ells, aquestes àrees de cada vegada tenen més reconeixement dins la institució. Són uns visitants fidels i omplen els museus durant la temporada baixa. L'equilibri entre el nombre de visitants i la qualitat de la visita és molt important, ja que contínuament hom demana als museus rendibilitat en forma de nombres; poques vegades hom fa estudis qualitius i crítics dels programes, ja siguin expositius, culturals o educatius. Sovint, a més, la programació és adreçada al turisme, en comptes d'analitzar les necessitats artístiques i culturals de la comunitat de la qual forma part per poder oferir-li propostes significatives.

En començar, l'Àrea d'Educació organitzava la tipologia de visita coneguda i que qualsevol museu d'art contemporani ofereix com a visita base, cada un amb les seves peculiaritats. És el que anomenem visites recorregut, d'una hora i mitja de durada i adreçades a alumnes d'infantil, de primària i secundària.

La visita infantil ja des d'un primer moment ha tingut un enfocament diferent de les altres. D'una hora de durada, té una primera part en què parlem del lloc, de la murada i de l'edifici del museu, i hi introduïm els termes «antic» i «modern» a través del cos dels infants i de les seves vivències. Tota la visita és molt participativa. A la segona part, a l'interior de les sales, les criatures recorren una selecció d'obres davant les quals reflexionen i juguen amb els colors i les textures, utilitzen tots els sentits, la mirada, l'oïda, el tacte, l'olfacte i, quan l'exposició ho permet, també el gust. Acaba amb un joc de construcció-destrucció de la murada (feta amb blocs d'escuma).

Quan preparem les visites, primer estudiem el currículum i mantenim un contacte directe amb les mestres: les convidem a visitar les exposicions que veuran els alumnes, comentem la visita i els donem la maleta didàctica.

No em detindré a explicar les visites dels diferents cicles, ja que, a partir dels resultats obtinguts, decidirem arriscar-nos a fer una proposta més específica que demani més implicació del professorat, de l'alumnat i de l'Àrea d'Educació del museu: les visites taller.

Les visites taller

Abans de dissenyar-les, relacionem el contingut de l'exposició a partir de la qual hem de treballar (no podem oblidar que construïm a partir de l'art contemporani, és a dir, d'artistes que en molts de casos són vius) amb els visitants als quals les adreçem. Les temàtiques de l'exposició estan vinculades a problemàtiques, necessitats i objectius d'una franja d'edat determinada; hi reflexionem i establim interrelacions amb el currículum de disciplines diferents. A partir de les pràctiques artístiques, treballem temàtiques de gènere, territori, diversitat cultural, identitat, pau, medi ambient, patrimoni cultural... L'estructura de les visites taller ens permet desenvolupar una pràctica dialògica (o tendir-hi), és a dir, treballem a partir dels sabers i cultures dels nins, nines i joves; els continguts que hi aporten són la base a partir de la qual reflexionem i construïm la pràctica. Entenem els

visitants com a «creadors» de coneixement i «els museus, com a comunitats d'aprenentatge, més que com a institucions» (Padró 2003, 60).

Per fer la visita taller, el professorat ha de venir al museu a recollir el material didàctic específic, ja que a l'aula han de fer una feina prèvia imprescindible per poder participar en l'activitat. L'estada al museu s'allarga tres hores, amb un descans per berenar de trenta minuts. Durant aquest temps desenvolupem una reflexió crítica que acaba amb una concreció artística. La feina que hem de fer sempre queda oberta i, per tant, la poden continuar al centre escolar. Alguns professors ens han fet partícips d'aquest treball posterior, que han materialitzat en exposicions dels resultats als instituts, representacions davant els companys i companyes o una festa a l'escola per als més petits organitzada al museu.

La complexitat d'aquest tipus de propostes ens va fer veure que era necessari que ens continuéssim formant, per la qual cosa posarem en marxa un seminari internacional adreçat a professionals de museus i centres d'art, mestres i educadors i educadores socials interessats en l'art. Així, l'any 2006 sorgiren les «Pràctiques dialògiques. Interseccions de la pedagogia crítica i de la museologia crítica», coordinades per Javier Rodrigo i Carla Padró. Repetirem l'experiència els anys 2007 i 2009, sota la coordinació d'Aida Sánchez de Serdio i Javier Rodrigo; els títols foren «Pràctiques dialògiques II. Col·laboracions entre artistes, comunitats i museus» i «Pràctiques dialògiques III. Comissariats i pedagogies: hibridacions i col·laboracions en el museu».

Aquestes jornades ens varen posar en contacte amb professionals internacionals, com ara Carmen Mörsch, directora de l'Institute of Art Education de la University of Art de Zuric; Lindsay Fryer, directora d'educació de la Tate Liverpool, Felicity Allen de la Tate Britain, o Loraine Leeson, de la Universitat d'East London, entre d'altres. L'estructura de les jornades era dialògica, la qual cosa creava un ambient molt crític, participatiu i, de vegades, difícil, però molt enriquidor.

Gràcies a aquest aprenentatge, sentirem la necessitat de fer una passa més enllà i preparar un projecte dialògic a llarg termini. Després d'haver analitzat les diverses franges d'edat, tant de primària com de secundària, escollírem el tercer cicle de primària per posar en pràctica el projecte «Cartografiem-nos», que ara descriuré detingudament.

«Cartografiem-nos»

Ara ja fa cinc anys que l'Àrea d'Educació d'Es Baluard, Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma duu a terme «Cartografiem-nos», un projecte educatiu adreçat al tercer cicle de primària. Per l'equip d'educació ha estat una satisfacció veure que el projecte s'ha consolidat i ha crescut aquests anys. De cada vegada hi ha més xarxes creades entre el territori, la comunitat escolar, els veïns i el museu. Ja han estat cartografiats els barris palmesans del Polígon de Llevant, la Soledat, el Terreno, Verge de Lluc i el centre de la ciutat. El projecte també ha estat ampliat i el curs 2009-2010 ha passat d'estar adreçat al tercer cicle de primària a ser un projecte del centre. M'estendré una mica a explicar l'experiència i el que ha significat per a nosaltres, i em basaré sobretot en el procés del CP La Soledat de Palma.

El projecte «Cartografiem-nos» sorgeix de la necessitat, com a professionals reflexius, de treballar més enllà de les parets del museu i d'oferir una proposta interdisciplinària a llarg termini que recrei els discursos que són generats al museu i a l'escola; volem que l'encontre entre les diferents cultures (escola i museu com a institucions, mestres, alumnat en tota la seva diversitat, direcció de les dues institucions i departament educatiu) produeixi un aprenentatge significatiu. Escoltar totes les veus és l'objectiu principal i més difícil de dur a terme; i no solament la veu de les mestres, sinó també la dels al·lots i al·lotes, ja que considerem que és bàsic per ajudar-los a convertir-se en ciutadans i ciutadanes actius i reflexius. Proposem «Cartografiem-nos» com «un àmbit d'educació crítica que serveixi per crear una esfera pública de ciutadans capaços d'exercir poder sobre la seva pròpia vida i, en especial, sobre les condicions de producció de coneixements i adquisició» (Giroux 2003). Per aquesta raó, la negociació constant és a la base del projecte.

El punt de partida és la reflexió sobre el territori; concretament, on estan situats els centres escolars, apropar-nos a la ciutat i als habitants a través dels barris, de manera que les vivències quotidianes dels alumnes es relacionin i configuren les de l'escola i dels veïns. En els exemples concrets veurem la manera com totes aquestes relacions passen a formar part del procés d'aprenentatge.

Un dels nexes d'unió entre l'escola i el museu és el territori, entès com a paisatge, mirada, construcció cultural i patrimoni. Hem escollit aquest tema per la importància que té en el currículum escolar de primària (inclòs a l'Àrea de Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural) i també perquè el paisatge forma part de la col·lecció d'Es Baluard. A més a més, és una temàtica molt propera a les subjectivitats dels nins i nines, forma part de la seva cultura escolar, de l'oci i del joc (el camp, la platja i la ciutat), la qual cosa ens permet aprofundir-hi fàcilment. Té un pes important en el nostre imaginari col·lectiu i, a Mallorca, com sabem, és polèmic, controvertit i dóna peu a treballar-lo críticament amb senzillesa.

L'estructura

«Cartografiem-nos» té una estructura sòlida; és com la columna vertebral de la pràctica artística que anirem desenvolupant durant l'any acadèmic. Ara la presentem i posteriorment n'analitzarem el procés passa a passa partint de l'exemple del CP La Soledat. L'estructura és aquesta:

- Presentar el projecte a l'escola
- Negociar l'agenda anual amb les mestres i concretar-la
- Curs específic de cultura visual per al professorat que hi participarà
- Introducció i començament a l'aula
- Recerca activa i reflexiva; els alumnes, mestres i veïns hi són participants actius
- Visitar el museu
- Analitzar el procés de treball acompanyat per les educadores i l'educador
- Confrontar els resultats de la recerca amb propostes i pràctiques artístiques
- Prendre decisions: decidir quines temàtiques treballarem i a partir de quines pràctiques artístiques ho farem
- Fer-lo a l'aula
- Exposar-lo, primer al barri i després, al museu

- Comunicar el projecte
- Avaluar-lo

La pràctica és entesa com un procés que ha de ser desenvolupat dins l'aula, al barri i al museu. La part més llarga i important és la recerca, en la qual el professorat es fa seu el projecte, el canvia i manipula segons les necessitats curriculars de l'aula. El bon desenvolupament depèn del nivell d'aprofundiment i d'implicació en la investigació.

L'any 2006 començarem l'activitat com a projecte pilot a dues escoles de Palma i a una del Capdellà. Aquesta experiència ens va servir per millorar el procés i concretar-lo, de manera que el curs 2007-2008 ja el vàrem consolidar al CP La Soledat. És per això que agafem aquesta experiència —tan especial i enriquidora— com a fil conductor de la narració, però sense deixar de banda els processos posteriors.

El començament

L'experiència adquirida amb les escoles anteriors ens va fer canviar la manera de comunicar-nos amb el centre escolar. En el cas de la Soledat, va ser la coordinadora del tercer cicle de primària qui es va posar en contacte amb nosaltres; al centre tenien molt clar que volien fer «activitats plàstiques» a llarg termini. Vàrem convocar les mestres al museu, segons el nostre costum, per explicar-los detalladament el projecte i recórrer els espais per on haurien de transitar els al·lots i al·lotes. En aquest cas, vingueren totes les mestres del cicle i ja poguérem concretar gairebé del tot l'agenda anual. Això era molt important perquè el projecte funcionés bé i perquè quedés clar que el que havíem de tirar endavant era un projecte entès globalment com a pràctica artística. Agraïm la confiança que les mestres dipositaren en nosaltres; s'abocaren al projecte des del primer moment, fins i tot sense acabar d'entendre de què es tractava exactament. Poc després, tot l'equip d'Educació d'Es Baluard visitàrem l'escola, on ens explicaren detalladament les característiques del centre i en visitàrem els espais. Aquest va ser el primer canvi qualitatiu respecte de les concrecions anteriors. Sabíem al que ens enfrontàvem i podíem pensar a quines persones ens adreçàvem; així ens férem més conscients de la realitat de la docència i de les relacions al si de la institució escola: direcció, cap d'estudis, coordinació de cicles... La complexitat aparent de «Cartografiem-nos» ha fet que tinguem molta cura del primer contacte amb el professorat. En el cas del CP Verge de Lluc (curs 2009-2010), presentàrem el projecte ja ben documentat al claustre, que fou qui va decidir dur-lo a terme i això va fer-lo evolucionar cap a un projecte de centre.

El curs problematitzador

Un dels punts de tensió de «Cartografiem-nos» és el desgast i la incertesa que provoca en el professorat. Com ja hem dit, treballem a partir de l'art contemporani i hem trobat que era necessari explicar als mestres què entenem per art i a partir de quins artistes treballem per establir una base d'entesa comuna. Així doncs, primer a través de negociacions amb l'ICE de la Universitat de les Illes Balears i, posteriorment, amb el CEP de Palma, impartim un curs específic per al professorat que participarà en el projecte. Negociem el curs de bell nou cada any, tant amb l'escola com amb la institució que l'acull. Això sovint esdevé un punt de fricció i conflicte, però creiem que és

necessari i enriquidor, ja que així emergeixen les singularitats i visions del fet artístic i aquesta confrontació possibilita la creació conjunta posterior.

Anem a l'aula

El primer contacte amb els alumnes és a l'aula. L'educadora i l'educador els presenten el projecte amb tots els detalls i fan una primera activitat conjunta amb els nins i nines per relacionar-los amb el barri i escola. Cada persona dibuixa sobre el plànol del barri el recorregut que fa per anar a l'escola i escriu la manera com ho fa i amb qui ho fa. El projecte comença compartint l'experiència personal i donant-hi rellevància. Nosaltres compartim amb ells els treballs d'artistes i de col·lectius d'artistes, les obres dels quals són reflexions i/o intervencions sobre el territori. A partir d'aquí, els demanem que exerceixin d'exploradors nòmades i que experimentin i dissenyin una cartografia nova. Per fer-ho, els donem una sèrie d'eines: càmeres fotogràfiques d'un sol ús, bosses de plàstic per recollir objectes i documents, fitxes per descriure perquè els han recollit, models d'entrevistes i dues caixes grosses per desar-ho tot a dins. Les instruccions són que es facin seu aquest material i que l'utilitzin com creguin més adient, que en canviïn coses i n'hi aportin de noves, segons la realitat de l'escola i de l'aula. Tenen tot el primer semestre per fer la investigació. Les mestres del tercer cicle de La Soledat treballaren les entrevistes a fons; decidiren dins l'aula amb qui volien parlar i crearen un qüestionari específic per a cada persona entrevistada. Amb aquest material podem conèixer la diversitat d'habitants que configuren la barriada i les instal·lacions que hi podem trobar. La flexibilitat del projecte fa que s'adeqüi a les diferents necessitats de l'alumnat. En el cas de les entrevistes, oferim l'opció que les puguin desar amb enregistradora de veu, perquè tothom hi participi segons les seves possibilitats. És un projecte inclusiu de totes les parts.

Amb les càmeres de fotos, els al·lots i al·lotes feren un reportatge del barri des de la seva mirada i feren una aportació que considerem significativa: el barri està dividit en nord i sud (zona més degradada) pel carrer de Manacor. Així doncs, els residents del sud oferiren una visita guiada als habitants del nord que mai no havien passat per aquell tram de barri i, a partir d'aquell moment, el barri fou un de sol. A través de l'experiència personal de cada subjectivitat i de la mirada dels nins i nines envers el barri, construïren un discurs visual en què aparegué tant la realitat actual com la del passat. A les imatges, hi hem d'afegir els objectes recopilats i la documentació obtinguda de la premsa diària, de la biblioteca de l'escola i amb les aportacions de l'Associació de Veïnats, que reberen els exploradors amb molta generositat.

Els al·lots i al·lotes són protagonistes i responsables de la recerca; treballen el comportament social, la negociació; aprenen de les experiències dels membres de la comunitat i dels companys; utilitzen la parla i l'escriptura, però també treballen la metàfora visual a través dels objectes i de les imatges. Produir plaer i que amb la pràctica els alumnes s'hi impliquin amb des del punt de vista emocional —com diu Giroux— es converteixen, juntament amb la producció de significat, en «constitutives de la identitat dels alumnes, de la manera com es veuen a si mateixos i de la manera com construeixen una visió particular del seu futur» (Giroux 2003, 305). La clau del projecte és en aquest punt, ja que proposem als mestres assolir els objectius curriculars incorporant-hi els desitjos i les vivències dels estudiants.

Un cop han recopilat tot el material, el fan arribar al museu i l'equip d'educació l'analitza. Prepara un audiovisual amb les imatges rebudes i extreu les temàtiques presents en la documentació. Les conclusions que extraiem del material les comentem primer amb el professorat poc abans de la visita al museu. Una vegada a l'auditori, en presentarem els resultats als alumnes per començar el debat. Passem, primer, però, a la visita al museu.

El museu

És un moment molt esperat tant per part del professorat com de l'alumnat. Primerament, reflexionem sobre la mirada, el paisatge i la seva representació a través de marcs de mides diferents (mirada col·lectiva i mirada subjectiva) a les terrasses del museu. Des d'aquest mateix lloc, situarem el museu dins el barri i explicarem una anècdota important per a la ciutat: l'any 1950, en plena especulació urbanística, el bastió renaixentista de Sant Pere (lloc on està situat el museu) va passar a mans privades. Una nit, el 1963, l'esbucaren amb bombes de calç. La reacció popular va fer que les autoritats haguessin de reaccionar i, poc després, declararen el bastió de Sant Pere Monument Històric i el reconstruïren amb les mateixes pedres. Aquest fet ens serví per reflexionar sobre el paisatge com a patrimoni i sobre el valor simbòlic i emocional per als qui l'habiten. Ho representarem amb un joc de rol dins les sales del museu. Per grups (polítics, constructors, veïns i ecologistes), havien de defensar la conservació o destrucció d'un lloc important del seu barri. A partir d'aquí, sobre un mapa de l'illa, reflexionarem sobre la destrucció o conservació del nostre patrimoni.

Ja davant els paisatges de la col·lecció, ens aproparem a les obres; primerament, des del punt de vista estètic i, posteriorment, parlarem sobre l'ús turístic que hom fa d'aquestes imatges. La col·lecció estava formada per artistes representatius de la tradició pictòrica que es va desenvolupar a final del segle XIX i durant el XX, un moment d'esplendor de l'illa gràcies a la confluència d'artistes locals i estrangers atrets pel paisatge i la claror singulars. En aquest moment fou quan nasqué el mite de «l'illa de la calma», ben recurrent encara ara. Amb el suport d'un expositor amb postals de llocs emblemàtics de l'illa (en alguns casos tenien el mateix enquadrament que els olis) de dècades diferents, férem una lectura política de l'ús de les imatges en relació amb el territori.

Aquí férem una pausa abans d'entrar a l'auditori del museu, on projectarem un recull de les imatges i parlarem de tot el que havien arreglat els alumnes amb l'objectiu de decidir, entre tot el grup, quins temes havíem de concretar en una pràctica artística. Va ser un moment emotiu, tant per als al·lots i al·lotes com per al professorat, però també per a l'equip del museu, ja que veieren projectades en gran format les imatges que havien captat. Aleshores, valorarem la feina feta i la motivació augmentà.

En aquesta sessió decidirem les temàtiques que treballaríem. El Departament d'Educació del museu, un cop té concretats els temes, fa una recerca de propostes artístiques que puguin servir d'exemples partir dels quals puguem treballar. En cada cas, els artistes són específics i diferents.

En poques sessions els al·lots i al·lotes han de decidir què volen treballar i la manera com volen fer-ho. Aquí sorgeix un moment de crisi. Totes les parts implicades hem de confiar en l'alumnat: ells i elles prenen les decisions, nosaltres hi aportem la informació i els acompanyem fins al final del projecte.

Tornem a l'exemple paradigmàtic del CP La Soledat. Treballar a l'aula no sempre és fàcil. No tots els grups tenen el mateix nivell de debat, però en tot moment saben què fan, perquè ho fan i fins on volen arribar. Prenem totes les decisions a partir del debat i de la negociació. En aquest cas, decidírem treballar el passat, el present i el futur de la plaça de Sant Francesc Xavier, una antiga pista de patinatge molt degradada, situada devora l'escola: la seva zona de joc. Repartírem la feina entre dos cinquens i dos sisens. Els alumnes redissenyaren els usos de la pista, però cregueren que no tenia sentit fer-ho si no podien fer arribar la proposta a l'Ajuntament. Una alumna, recordant una experiència familiar, proposà fer-ne una maqueta i explicà a tota la classe què és una maqueta (l'alumna aprenia a partir del seu món i podia compartir els seus coneixements i transmetre'ls). Tothom estigué d'acord que era una idea perfecta i, finalment, fou l'eix central del projecte. Una maleta va ser el contenidor de la maqueta i també de les reproduccions de totes les obres que feren els diferents grups, a la manera de la *boîte-en-valise* de Duchamp. Hi trobarem: la maqueta de la plaça i fotografies de l'estat actual; un audiovisual en què els al·lots i al·lotes expressaven els seus desitjos envers la plaça; l'enregistrament d'una representació que escenificava la vida i els problemes diaris que hi havia a la pista; la fotografia d'una escultura que simbolitzava el pas del temps, des de l'esplendor del passat del barri fins a l'abandonament actual, i la fotografia de la samarreta dissenyada per a la funció inaugural. Decorava l'exterior de la maleta la frase: «Sra. batlessa de l'Ajuntament de Palma», amb lletres tipus grafit. Un cosí d'una alumna els va ensenyar a fer-ho (un altre cop, la vida privada tenia un sentit dins l'aula).

El camí transitat fins arribar a la materialització de les peces és la part més enriquidora del projecte, tant per al museu com per a l'escola. El rol d'educadora de museu experimenta un canvi qualitatiu; els educadors s'enfronten a la realitat, gens fàcil, de les aules i a l'estructura i normativa de l'escola. Nosaltres aprenem amb les mestres i els alumnes, no solament a través de la raó, sinó —i això és molt important— també dels sentiments.

Durant tot el procés férem un diari sonor: l'educadora i l'educador del museu demanaven als nins i nines què feien i perquè. Hi havia una consciència de l'aprenentatge. En aquests debats, a més d'aprendre què és fer un plànol a escala, a mesurar, a enregistrar en vídeo, a fer una escultura, a fer cartel·les en anglès..., sorgiren tota una sèrie de temàtiques socials i de gènere. Eren debats sobre la diferència en els jocs segons el sexe de l'alumne (i la reivindicació d'una al·lota de poder jugar a futbol), per què els homes no tenen per costum cosir en segons quines cultures (els al·lots varen aprendre a cosir), entre molts altres temes. L'aprenentatge significatiu que es produeix en el procés sobrepassa el que nosaltres ens podem imaginar.

«Li enviaria a la batlessa perquè ho sabés»

Els al·lots i al·lotes solament trobaven sentit al que feien si, finalment, tot allò arribava a les mans de la batlessa de Palma. La direcció del museu va fer els tràmits pertinents i l'Àrea de Protocol de batlia ens donà cita. Tota la feina feta va cobrar sentit. La representació de l'alumnat que va anar a l'Ajuntament se sentia realment orgullosa del que presentava i així ho varen transmetre a la senyora batlessa, Aina Calvo, a qui volem agrair la generositat amb què va acollir els estudiants. La sorpresa fou quan, posteriorment, l'Ajuntament cità una petita representació dels alumnes perquè participés en les sessions municipals de remodelació de la plaça. Els al·lots i al·lotes sentiren que havien assolit el seu objectiu i totes les institucions, els seus.

Gràcies a aquesta trobada, l'Àrea d'Educació contactà més estretament amb l'Àrea d'Educació, Igualtat, Drets Cívics i Esports de l'Ajuntament de Palma, la qual cosa acostà el projecte als centres de primària de la ciutat. Els processos posteriors els duguérem a terme al Lycée Français MLF de Palma (2008-2009), situat al barri del Terreno; al CP Verge de Lluc (2009-2010), situat al barri del mateix nom, i al CEIP Escola Graduada (2009-2011), del centre de Palma. Aquestes dues escoles públiques acullen «Cartografiem-nos» com a projecte de centre.

Les exposicions

Formen part del procés i en són un dels motors. A més a més, tenen un component celebratiu rellevant. Els alumnes comparteixen la feina feta amb la resta de l'escola i són inaugurades amb menjar i beure. Són una festa que dona el projecte per finalitzat. La primera exposició la fem al barri, com un retorn als veïns per haver participat de manera generosa en el projecte; la segona, al museu, on no solament exposam les peces, sinó també tota la documentació generada en la pràctica i l'emprada per fer-la, així com els diaris sonors i visuals que els educadors han anat recopilant, la bibliografia utilitzada, els artistes a partir dels quals hem treballat... Pels al·lots i al·lotes és un moment important d'autoestima. Ells s'encarreguen de redactar les cartel·les i de fer-ne la difusió per l'entorn. Del muntatge, per raons d'agenda i de logística quotidiana, se n'encarrega l'equip educatiu d'Es Baluard.

Gràcies als contactes que l'escola establí amb l'Associació de Veïns de la Soledat, poguérem mantenir l'exposició al seu local els dies 29 i 30 de maig i 2 de juny de 2008. D'aquesta manera, els lligams amb el barri encara s'enfortiren més. La inauguració fou tot un esdeveniment: hi assistiren la batlessa de Palma i la regidora d'Educació, així com la directora del museu Es Baluard i la directora del centre escolar, per la qual cosa els mitjans de comunicació se'n feren ressò. Els al·lots i al·lotes feren visites guiades als assistents i es va produir un encontre molt emotiu entre ells i els veïns més grans que havien conegut l'esplendor del barri quan encara era fabril. Els va emocionar la implicació i l'estimació del jovent envers el barri. Un dels grups va fer una performance durant la inauguració: fotografiaren els assistents i darrere el retrat hi escrigueren un desig respecte de la barriada. Penjaren totes les imatges a la plaça de Sant Francesc Xavier, en uns cordills elaborats pels nins i nines que recordaven les fàbriques tèxtils.

El 13 de juny inauguràrem l'exposició a Es Baluard amb la presència de les directores de les dues institucions, la premsa, professionals del món de l'educació i la cultura, mestres jubilats de La Soledat, el personal del museu i, per descomptat, totes les persones implicades en el projecte. Pels estudiants va ser un dia emocionant, ja que exposaven al Museu d'Art Modern i Contemporani de la seva ciutat. Varen convidar familiars i amics, que pogueren visitar l'exposició gratuïtament durant una setmana. Després de ser a Es Baluard, Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma, el setembre de 2008 l'exposició va passar al centre Can Ribes, a La Soledat.

La comunicació

Sempre hem cregut que és important donar a conèixer el projecte «Cartografiem-nos» tant als ciutadans del barri on es desenvolupa, i de Palma en general, com als professionals de l'educació.

Per part del museu, ho hem tractat com una activitat més i ho hem comunicat als mitjans de la manera que hem cregut que seria més adient en cada edició. Els centres escolars, per part seva, ho han comunicat específicament als quaderns educatius dels diaris. Així mateix, també hem difós el projecte a través de revistes especialitzades, com ara el butlletí digital *Zona Pública*, de l'Associació de Museòlegs de Catalunya. El cas concret de La Soledat ha tingut un seguiment especial per part dels mitjans gràcies al vincle establert amb l'Ajuntament. Tampoc no hem deixat de tenir cura de les petites publicacions, com la revista de l'escola o la revista de l'Associació de Veïns, que han publicat diversos articles que expliquen el projecte.

Això a banda, l'equip educatiu d'Es Baluard i el CP La Soledat hem presentat «Cartografiem-nos» a congressos i trobades educatives i culturals de l'àmbit estatal i europeu: al II Congrés d'Educació de les Arts Visuals (Barcelona, novembre de 2007), organitzat pel Col·legi de Llicenciats i Doctors en Belles Arts de Catalunya; a les jornades Museus entre l'Educació i la Cultura (Barcelona, abril de 2008), organitzades pel Museu Marítim de Barcelona i la Càtedra UNESCO de Polítiques Culturals i Cooperació de la Universitat de Girona; al XXI Encuentro de Escuelas Asociadas a la UNESCO (Còrdova, juliol de 2008); a les III Jornades Culturals Euroregionals (Palma, octubre de 2008, Es Baluard, Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma), i al seminari Kalidoscopi (Barcelona, març de 2009), organitzat per l'associació Experimentem amb l'Art a l'Espai Eart (videoconferència). La presentació del projecte va formar part del curs de professorat organitzat pel CEP i l'Ajuntament de Palma, titulat «Pràctiques artístiques contemporànies. Aproximacions des de l'aula» (març de 2009), que impartí el col·lectiu Sinapsis (Lídia Dalmau i Cristian Añó); i del seminari taller «Pràctiques dialògiques II. Col·laboracions d'artistes, comunitats i museus», coordinat per Aida Sánchez de Serdio i Javier Rodrigo a Es Baluard, Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma (setembre de 2007).

L'avaluació del projecte

Durant el procés fem reunions de seguiment. Tot l'equip problematitzem el que passa dins les aules, la manera com hem de conduir els processos. Per tant, constantment avaluem la pràctica i modifiquem el projecte segons el que ens demana la realitat de l'aula.

Per ser conscients del procés d'aprenentatge, escrivim diaris del treball a l'aula i gairebé sempre enregistrem les sessions en vídeo (amb els permisos corresponents). Els demanem, també, que reflexionin per escrit i enregistrem altres qüestions amb una enregistradora de veu. Tot aquest material forma part de l'exposició final que organitza el museu i els visitants el poden consultar. Per nosaltres és una eina preciosa per analitzar els processos i avaluar-los. L'educadora i l'educador també redacten un diari de les seves pràctiques; aquesta eina és imprescindible per no perdre la consciència global del que ha anat succeint, per detallar on s'han produït els encerts i quan, i també les desavinences; la manera com podem solucionar punts que sembla que no tinguin retorn i també fer-nos adonar de la manera com es produeix el salt qualitatiu i la producció de significat. Un petit extracte d'algunes intervencions pot ser aquest:

Farem feina amb objectes, aranyes, rellotges, revistes, llibres, patins, roba, aigua, punxes, reixes, fils, teixit, màquines de teixir, roba antiga...

Hem de repassar revistes, articles sobre la plaça dels patins i fer-ne fotocòpies. Els del grup A entrevistaran uns professors [...]. El grup B entrevistà el secretari i la gent gran de la pista sobre el passat de la plaça dels patins.

Devora ca meva hi ha un descampat amb coses velles; jo aniré a cercar-les, les revisaré i després les duré a l'escola.

En el cas de La Soledat, a més a més, disposarem de l'entrevista que va fer Irene Amengual a les mestres per a la seva tesi doctoral. Aquest document ens ha permès tenir una informació inestimable sobre els punts febles del projecte, però també sobre els encerts. Alguns dels moments de crisi es produeixen per culpa de la dificultat de comunicar-nos amb les mestres per manca de temps, tant per part seva com per part del museu. Trobar moments d'encontre fora de les hores de classe és difícil i això fa que els educadors de vegades vagin a l'aula sense saber ben bé què passarà. A banda, el museu pot exercir una pressió que el professorat no pot assumir i, fins i tot, pot crear friccions amb la direcció de l'escola, si no dóna suport ple al projecte. L'Àrea d'Educació és molt conscient de l'esforç que demana als mestres, per la qual cosa millorar la comunicació i facilitar la tasca és un objectiu que renovem en cada procés. La confiança mútua entre les mestres i l'equip educatiu del museu, en el cas de La Soledat, va resoldre totes les problemàtiques i possibilità un camí i un resultat quasi immillorables, la qual cosa els agraïm profundament.

Un dels nostres objectius principals és escoltar les veus dels alumnes. No és gens senzill i crea moments de molta incertesa, de buit, que tenim tendència a omplir ràpidament amb «idees magnífiques», per la qual cosa l'escolta perilla i fàcilment podem imposar les nostres necessitats i les de les mestres per sobre de les decisions dels alumnes. L'aprenentatge més important per part de l'equip educatiu ha estat controlar els propis desitjos per escoltar els al·lots i al·lotes i acompanyar-los envers la bona resolució de les seves decisions perquè es produeixi apoderament. Aconseguir-ho és igual de difícil i de gratificant en cada procés nou.

La interdisciplinarietat del projecte dóna la possibilitat al professorat de potenciar les àrees que consideri més necessàries. La consciència de l'alumnat de la feina que ha de fer i del treball en equip encaminat a una finalitat concreta genera més implicació a l'aula. N'entenen el perquè i usen el que aprenen en un moment, per la qual cosa també s'han d'implicar en la resolució de problemes. Aprenen a fer una carta perquè l'han d'enviar a la batlessa de Palma; aprenen a mesurar a escala perquè han de fer una maqueta; resolen situacions de protocol; fomenten relacions intergeneracionals... Es produeix un aprenentatge significatiu més enllà dels objectius inicials i l'assoleixen d'una manera lúdica; també es produeix plaer.

Fomentar les relacions intergeneracionals no era, als orígens del projecte, un dels objectius principals, però amb la pràctica es convertí en un dels punts forts i més gratificants. En tots els processos, la gent gran del barri ha estat una font de coneixement del passat, però també d'intercanvi de sabers i emocions. A les darreres edicions, concretament en els casos del CEIP Escola Graduada i del CP Verge de Lluc, la gent gran del barri hi ha participat de manera molt activa. Els al·lots i al·lotes de l'Escola Graduada participaren en una sessió de «Memòries i relats: la memòria de l'experiència al centre social Flassaders». Al barri Verge de Lluc, la gent gran va compartir amb els infants una visita

guiada per la barriada, en la qual cada un explicà les vivències pròpies: per a uns, territori de jocs; per a uns altres, de lluita.

L'art, la base del projecte

Treballem a partir de l'art contemporani. Ens apropiem de pràctiques artístiques col·laboratives que es relacionen amb l'esfera pública, de col·lectius d'artistes, d'artistes joves, emergents, de consagrats o grans noms de l'art contemporani, i en fem ús. Sense les relacions que establim amb les creacions contemporànies el projecte no podria existir. A cada estadi del procés establim un vincle amb les pràctiques artístiques que considerem més adequades per ajudar a entendre el que fan i a conduir la pràctica. Donem les gràcies a tots els artistes per les seves creacions.

No em vull estendre més; simplement em queda parlar de la importància del treball desenvolupat pels mestres. Elles i ells són els que carreguen el pes del projecte i del dia a dia de l'aula i l'escola. Des del museu intentem acompanyar-los, resoldre'ls les problemàtiques que els sorgeixen i aportar-hi el màxim de recursos possible. Tenim la sort de poder aprendre amb cada nova estructura i amb cada nou docent amb qui treballem.

A tots els mestres que han participat i participaran en un futur amb nosaltres, gràcies.

5. CONCLUSIONS

En aquests moments, els museus d'art contemporani tenen per endavant el repte de convertir-se en una eina d'aprenentatge per a la ciutadania que els acull. L'art contemporani forma part del seu temps i, a la vegada, el conforma; a partir d'ell és senzill treballar les problemàtiques i complexitats de la societat actual. L'art en si mateix és curatiu i produeix processos en què hom treballa l'autoestima, l'apoderament i la cohesió social (sense deixar de ser crítics). Els professionals dels museus i centres d'art contemporani coneixen aquest potencial; per això, han obert el camp d'acció a públics nous, específicament als col·lectius amb risc d'exclusió social, amb trastorns mentals greus o discapacitats intel·lectuals. Conèixer l'experiència assolida en el món anglosaxó ha servit de base per dur a terme molt bons programes i hem vist la necessitat d'intercanvi i de formació.

Ara ja és convenient introduir persones formades en educació social i pedagogia als equips educatius. A més, per obrir camins nous, és imprescindible treballar en xarxa i compartir experiències entre departaments, cosa que comença a ser una realitat.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Amengual, I. (2010). «Des de la perspectiva d'una de les educadores». A: Bauzà, A. *Cartografiem-nos. Projecte educatiu per a infantil i primària*. Palma: Es Baluard, Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma.

Añó, C.; Dalmau, J. www.sinapsisprojectes.net, consultada el 22 de juliol de 2011.

García, A. (2005). «Los departamentos de educación y acción cultural: presentación de un modelo». A: Huerta, R.; De la Calle, R. *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. València: Universitat de València.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Una antología crítica*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu editores.

Juanola, R.; Colomer, A. (2005). «Museos y educadores: perspectivas y retos de futuro». A: Huerta, R.; De la Calle, R. *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. València: Universitat de València.

Hooper-Greenhill, E. (1994). *Museums and their visitors*. Londres i Nova York: Routledge.

Padró, C. (2003). «La museología como forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio». A: Lorente, J. *Museología crítica y arte contemporáneo*. Saragossa: Prensa Universitaria de Zaragoza.

— (2005). «Educación artística en museos y centros de arte». A: Huerta, R.; De la Calle, R. *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. València: Universitat de València.

Sánchez de Serdio, A.; López, E. (2011). «Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural». A: Carrillo, J. *Desacuerdos 6. Sobre arte, políticas y esfera pública en el estado español*. Madrid: MNCARS, MACBA, Arteleku, UNIA Arte y pensamiento, Centro José Guerrero. Llibre electrònic consultat el 24 de juliol de 2011 a: <http://ayp.unia.es/dmdocuments/desacuerdos_6.pdf>

Sturm, E. (2007). «A partir de l'art». A: Rodrigo, J. *Pràctiques dialògiques. Interseccions de la pedagogia crítica i la museologia crítica*. Palma: Es Baluard, Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma.

Treball en xarxa amb menors a sa Pobla

Jaume Font i Mach

Margalida Pons Morell

RESUM

Aquest treball pretén fer conèixer les possibilitats de donar resposta a la diversitat present a les aules dels centres educatius, des de la feina conjunta de disseny educatiu d'un programa d'actuació, detecció, identificació, valoració, seguiment i avaluació dels agents socioeducatius presents a l'entorn de l'alumne, la família i el centre (treball en xarxa).

RESUMEN

Este trabajo pretende dar a conocer las posibilidades de dar respuesta a la diversidad, presente en las aulas de los centros educativos, desde el trabajo conjunto de diseño de un programa de actuación, detección, identificación, valoración, seguimiento y evaluación de los agentes socioeducativos presentes en el entorno del alumno, la familia y el mismo centro (trabajo en red).

I. QUÈ ÉS EL TREBALL EN XARXA?

Per començar aquest article, crec que és convenient fer un repàs del que és el treball en xarxa. Segurament, a tots i totes ens sonen aquests termes. Uns vincularem això de la xarxa a Internet; altres, al fet de fer feina distints professionals conjuntament; i d'altres, al ràpid intercanvi d'informació entre diferents institucions, les quals tenen competència en el tema (problemàtica) a tractar. D'una manera o d'altra, i amb més o menys pes, tot això és cert; al llarg d'aquest article s'anirà desenvolupant.

El més destacat del treball en xarxa és la **comunicació bidireccional** entre tots els agents implicats. Aquesta comunicació implica col·laboració, no solament es limita a intercanvi d'informació; d'aquí, que podem dir que és el treball en equip de diferents equips.

Autors com L. Ballester i A. Muñoz defineixen el treball en xarxa com «el treball sistemàtic de col·laboració i complementació entre els recursos locals d'un àmbit territorial».

Amb un llenguatge més quotidià, podem dir que treballar en xarxa vol dir pensar, comunicar-nos i actuar conjuntament, compartir objectius i recursos, unificar capacitats i esforços, relacionar les nostres accions.

El treball en xarxa, o dit d'una altra manera, la col·laboració entre els diferents agents, ens permet sumar les capacitats i els recursos de cada un, aprofitar i complementar aquests recursos, identificar i obtenir-ne de nous, poder dur a terme projectes amb un abast social més gran, que siguin coherents i no es contradiguin, veure créixer noves influències i projectes socials, entre altres.

Si ens centram més en el tema que ens interessa, podem definir la **xarxa socioeducativa** com la xarxa formada per professionals i organitzacions que, treballant conjuntament, desenvolupen

una concepció comuna que permet definir escenaris de futur, estratègies d'actuació i processos de col·laboració. Per això s'estableixen acords de funcionament en comú. Implica un procés de construcció permanent, una valoració igualitària dels membres i una reciprocitat.

Les característiques d'aquesta xarxa socioeducativa són:

- Enfocament de treball comunitari.
- Se cerca la complementació dels diferents actors a través de la coordinació i la col·laboració.
- Se cerca l'optimització de recursos (eficiència).
- Se cerca la millora dels resultats de treball (eficàcia).

En aquest àmbit, però també en molts d'altres d'intervenció social, el treball en xarxa s'ha convertit en una eina imprescindible.

El treball en xarxa es pot dir que es fonamenta en els principis següents:

- Objectius comuns: és evident que els objectius de la xarxa no poden ser aliens als objectius particulars de cada agent; si aquests no són compartits en la seva totalitat, sí que ho han de ser en part.
- Acció comuna: el treball en xarxa és comunicació i cooperació per a l'acció.
- Treball en equip: els professionals tenen diferents capacitats, habilitats coneixements, recursos... que són útils per als altres.
- Horitzontalitat: les relacions i la presa de decisions entre els diferents agents són horitzontals (entre iguals).
- Pertinença participativa i compromís: cal assumir responsabilitat i risc, no basta contribuir a les despeses i enviar representants. S'ha de tenir implicació efectiva i participació activa.
- Autonomia: els diferents agents tenen plena autonomia per decidir sobre el desenvolupament de les seves tasques particulars.
- Comunicació: són essencials la comunicació recíproca, el diàleg permanent i l'intercanvi d'idees.
- Simplicitat i flexibilitat organitzatives: la xarxa és un mitjà, no la finalitat, per aconseguir els objectius comuns; per tant, sempre que sigui necessari es permet una adequació.
- Gestió col·lectiva del coneixement: el coneixement i la informació es comparteixen, mai no s'amaguen.
- Avaluació i aprenentatge permanent: s'aprèn de la pròpia experiència i pràctica, mai no s'atura d'aprendre.

2. EL PERQUÈ DEL TREBALL EN XARXA (JUSTIFICACIÓ)

És innegable que la realitat social canvia i que aquests canvis es produeixen a un ritme molt accelerat; seria millor dir a un ritme massa accelerat, ja que en molts casos no podem acabar d'assimilar uns canvis i aquests ja han tornat a canviar. Canvis en l'àmbit econòmic, sociopolític, cultural i científicotecnològic, canvis que impacten en quasi totes les esferes i condicions de la vida dels individus i els grups de tots els països. Així, és molt difícil que ens puguem adaptar a aquesta societat canviant.

Aquesta societat caracteritzada pels continus avenços científics i per la tendència a la globalització econòmica i cultural és el que denominam **societat de la informació**. Aquesta compta amb una difusió massiva de la informació, la telemàtica i els mitjans audiovisuals de comunicació en tots els estrats socials i econòmics, a través dels quals ens proporciona nous canals de comunicació i immenses fonts d'informació; potents instruments per al procés de la informació; els doblers electrònics; nous valors i pautes de comportament social; noves simbologies; estructures narratives i formes d'organitzar la informació... de manera que es configura així la nostra visió del món en el qual vivim i influeix, per tant, en els nostres comportaments.

Aquesta societat de la informació també es denomina **societat del coneixement**, de manera que s'emfatitza així la importància de l'elaboració de coneixement funcional a partir de la informació disponible; **societat de l'aprenentatge**, en referència a la necessitat d'una formació contínua per poder afrontar els constants canvis socials; i **societat de la intel·ligència**, potenciada a través de les xarxes.

Aquesta societat actual es caracteritza pel triomf de les idees globalitzadores i neoliberals en el si d'una societat agitada per un vertiginós desenvolupament científic i tecnològic que ens està traslladant a una «altra civilització», i l'escenari en el qual es desenvolupen les nostres vides canvia cada vegada més ràpidament.

Podem seguir esmentant més característiques de la nostra societat, com la **sobreabundància d'informació al nostre abast**; cada vegada ens resulta més fàcil accedir a tot tipus d'informació, però precisament aquesta abundància de dades que tenim al nostre abast ens fa difícil seleccionar en cada cas la informació més adequada. I aquesta informació se'ns presenta distribuïda a través de múltiples mitjans (mitjans de comunicació de masses, Internet...). Aquesta competència de saber cercar, valorar i seleccionar, estructurar i aplicar la informació per elaborar coneixement útil amb el qual afrontar els problemes que se'ns presenten és un dels objectius de l'educació actual.

El final de l'era industrial. La majoria de la població activa dels països en els quals s'ha consolidat la «societat de la informació» treballa en el sector serveis i quasi sempre amb una forta dependència de les noves tecnologies per dur a terme el seu treball. Va acabar l'era industrial, en la qual el sector secundari (producció industrial de béns materials) era el més important de l'economia. Ara, els intangibles «informació i coneixement» són valors en alça, indispensables per al progrés de les empreses i també per assegurar el benestar de les persones.

Llibertat de moviment. La «societat de la informació», sustentada per la voluntat de globalització econòmica i cultural, implica una creixent llibertat de moviment. Moltes fronteres es dissolen i augmenta la llibertat per als moviments internacionals de tot tipus (persones, mercaderies...).

Nous entorns laborals. Les noves tecnologies revolucionen l'organització dels entorns laborals i obren grans possibilitats al teletreball. Creix contínuament el nombre de persones que desenvolupen bona part de la seva feina a casa, davant d'un ordinador, connectats a Internet.

Profunda reorganització del sistema socioeconòmic. La nova economia se sustenta sobre tres pilars: la informació, la globalització i l'organització en xarxa.

Canvis en el món laboral. Enfront del treballador executor, el treballador qualificat és considerat com el gran factor per a la creació de valor en les empreses.

Canvis socials. Crisi de la família patriarcal i creixent multiculturalitat.

Per tota aquesta realitat social tan complexa que acabam d'explicar, i per la gran problemàtica que presenta la nostra societat actual, el treball en xarxa és una bona aposta per donar o intentar donar-hi resposta.

El treball en xarxa ens permet estar en contacte permanent amb la nostra realitat immediata i també en relació amb els altres sistemes, com ara l'educació o la sanitat, entre altres. El treball en xarxa necessita un equip revaloritzat com a eix nodal d'aquesta xarxa. El treball en xarxa pot ser un estímul per al professional orientat a la persona, l'entitat o el grup. I perquè el treball en xarxa, en molts casos, és una construcció creada a partir de la pràctica.

3. TREBALL EN XARXA AMB MENORS A SA POBLA

Sa Pobra no és l'excepció d'aquesta realitat social i, com tots els altres municipis de l'illa, ha de fer front a aquesta problemàtica i cercar solucions per donar-hi respostes.

La visió de la manera de cercar aquestes solucions que a continuació us descrivim correspon als TISE¹ de l'IES Can Peu Blanc.

La diversitat dels menors, com a característica existencial, es fa present d'una manera concreta en la realitat de l'aula del centre educatiu. Aquesta aula i el centre mateix es converteixen en un entorn real d'aprenentatge de la convivència i gestió emocional, tant per a l'alumne/a i les famílies com per al docent. La diversitat entesa com a oportunitat, potencialitat, s'ha de convertir en el motor de canvi, dinamització, compensació, prevenció per tal que tothom pugui ser-hi present, participar-hi i progressar.

L'aula, entesa com a entorn on s'ha de construir conjuntament un projecte de convivència, ha de donar resposta a les diferents necessitats i expectatives de cadascun dels agents educatius i socioeducatius que hi intervenen (alumne/a, família, docent, entorn). Aquesta resposta a les necessitats presents en l'entorn aula s'ha de donar des de l'entorn mateix per tal de ser significativa i personalitzadora.

Cada entorn —entenem la persona també com un entorn, ja que és des de la interacció amb els altres i el món que es construeix—, presenta unes necessitats que han de ser cobertes per tal de créixer i desenvolupar-se: necessitats personals d'equilibri i sentir-se bé amb un mateix, necessitats socials de reconeixement, de formar part d'un col·lectiu, i necessitats d'ampliació de les possibilitats d'actuació, de progressar. Qualsevol entorn necessita tenir aquestes necessitats

¹ TISE: sigles que s'utilitzaran d'aquí endavant per designar el tècnic d'intervenció socioeducativa.

mínimament satisfetes per tal de poder ser-hi present, participar-hi i progressar. Cal tenir molt en compte, també, les diferents expectatives, tant individuals, familiars i socials, a les quals s'ha de donar resposta, o amb les quals s'ha de treballar; ja que tot això suposa la interacció entre diferents models educatius, rols, que es poden excloure o incloure segons la resposta donada per l'entorn que acull.

Les diferents necessitats i expectatives es converteixen en significatives quan les enllaçam amb les diferents explicacions de la diversitat dels menors presents a l'aula. Aquesta diversitat es pot classificar de la manera següent:

Immigració: totes les famílies i els seus fills i filles presents a l'aula fruit de la immigració. Això suposa un cúmul de necessitats, expectatives, rols, models educatius que han de ser inclosos d'alguna manera en el projecte educatiu del centre i de la programació de l'aula, així com un aprenentatge comú de la convivència en la diversitat i per a la diversitat. Si no es tenen en compte totes aquestes variables, és molt difícil per a les famílies i els alumnes i el seu entorn mantenir-se presents, participar i progressar.

Crisi econòmica: les famílies i els seus fills i filles que pateixen les conseqüències de l'atur i la crisi econòmica fan cada cop més presents a l'entorn de l'aula la necessitat de compensació de certes mancances materials. La normalització d'aquestes diferències ha de ser un esforç constant i actiu perquè tothom pugui arribar a ser un agent actiu del propi progrés i creixement, sense barreres que ho impedeixin.

Dificultats emocionals: cada dia són més les famílies i els seus fills i filles presents a l'aula fruit de separacions, divorcis, dificultats per assumir rols parentals. Tota aquesta realitat requereix un aprenentatge d'alfabetització emocional, de gestió emocional i l'aprenentatge d'estratègies de mediació i negociació.

Enfront d'aquesta perspectiva, queda clar que el docent sol a la seva aula no pot donar resposta a totes les possibilitats que exigeix la diversitat. D'aquí, la importància de cercar en l'entorn tots els recursos que d'una manera col·laborativa poden ajudar a reflexionar i cercar respostes a la diversitat.

Com es pot donar resposta a aquesta diversitat?

Primer de tot, cal algú que lideri aquest projecte, cal formació i, molt important, un canvi d'actitud de tots els agents que intervenen en el procés educatiu-socialitzador.

Qui pot liderar aquest projecte? Els equips directius dels centres en l'elaboració i execució dels seus projectes educatius, amb el foment d'actituds i visions col·laboratives i estratègiques entre els òrgans de coordinació docent, i entre aquests i els agents de l'entorn (famílies, policies tutors, serveis de salut, serveis socials, ajuntaments, associacions...). La importància de **la detecció**, al més aviat possible, de les necessitats socioeducatives dels alumnes i les seves famílies ha de ser bàsica en tots els que són presents en l'entorn d'aprenentatge concret d'aula. A partir de la reflexió i la col·laboració estratègica, tot aprenent de la pròpia realitat i experimentat-hi, i amb el disseny de programes socioeducatius d'actuació en col·laboració amb tots els agents de l'entorn implicats.

Des dels centres, cal fer un esforç de disseny d'instruments de detecció i avaluació de necessitats socioeducatives presents a l'aula des dels primers cursos d'educació infantil.

Un vegada detectades les necessitats socioeducatives és important posar-hi nom. **La identificació**, doncs, es converteix en el moment de reflexió conjunta de la xarxa socioeducativa, sobre les possibilitats concretes d'èxit presents en cada necessitat i que cal potenciar i sobre totes les debilitats que cal reforçar o prevenir.

El disseny del programa socioeducatiu d'actuació requereix reflexió i programació conjunta de la xarxa. S'ha de pactar l'actuació concreta de cada agent de la xarxa, pautar, temporalitzar l'**actuació** i fixar els **indicadors d'avaluació**.

El canvi d'actitud, de mirada, dels docents és un element molt important a l'hora d'articular i dinamitzar la xarxa socioeducativa. Cal dirigir la mirada a l'entorn de l'alumne, aquest entorn que comprèn i interacciona amb les fidelitats a la família i a les seves expectatives i, alhora al seu entorn social, enlloc de veure només l'individu aïllat en la diversitat tensa de l'aula.

Aprendre a mirar i compartir aquesta mirada que té en compte l'individu com un entorn interactiu és la feina de tots els agents participants en el procés socioeducatiu de socialització: família, centre educatiu, municipi (policia tutor, serveis socials, serveis de salut, associacions).

El centre educatiu com a detector de les necessitats socioeducatives presents a l'aula: el docent, el tutor/a, orientador/a, família, comissió de convivència.

El municipi: família, serveis socials, serveis sanitaris, policia tutor, juntament amb el centre educatiu com a identificadors i valoradors de les necessitats socioeducatives derivades pel centre educatiu.

Xarxa socioeducativa: família, centre educatiu, municipi i associacions com a dissenyadors de la resposta socioeducativa, per elaborar, dur a terme i avaluar programes d'intervenció.

TISE: tècnic d'intervenció socioeducativa, inserit dins el departament d'orientació del centre, com a dinamitzador de la xarxa i encarregat de fer el seguiment més directe del programa d'intervenció, així com de dur a terme intervencions concretes segons el programa.

Quina mirada cal canviar?

L'alumne/a haurà d'aprendre a sentir-se part activa d'un entorn d'interaccions que comprèn la seva família, el seu grup aula, el seu centre, el seu entorn social, en el qual s'amaguen totes les respostes a les seves necessitats individuals, socials i de progrés. Ha de conèixer i aprendre a relacionar-se amb aquest entorn, en un constant aprendre a prendre decisions. Els camins per fer aquest aprenentatge van des de les programacions d'aula amb les seves concrecions curriculars, fins a l'acció tutorial i orientadora de l'activitat docent.

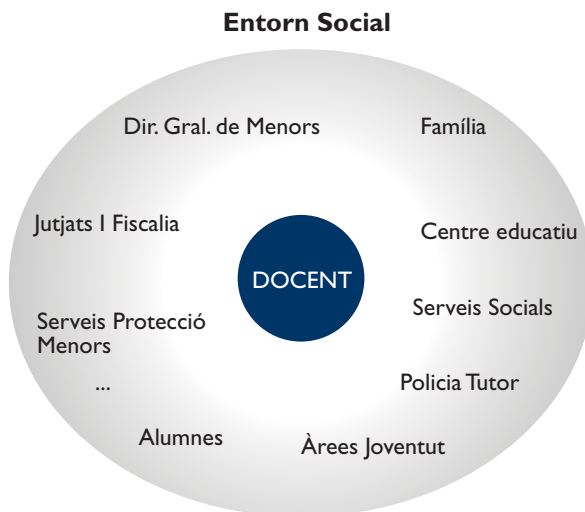
GRÀFIC 1: POSICIÓ QUE CAL ADOPTAR L'ALUMNE PER TROBAR RESPOTES A LES SEVES NECESSITATS



Font: Elaboració pròpia

El/la docent haurà d'aprendre a sentir-se part activa d'un entorn d'interaccions que comprèn la família, el seu grup aula, el seu centre, la xarxa social, i en el qual s'amaguen totes les respostes a les seves necessitats individuals, socials i de progrés.

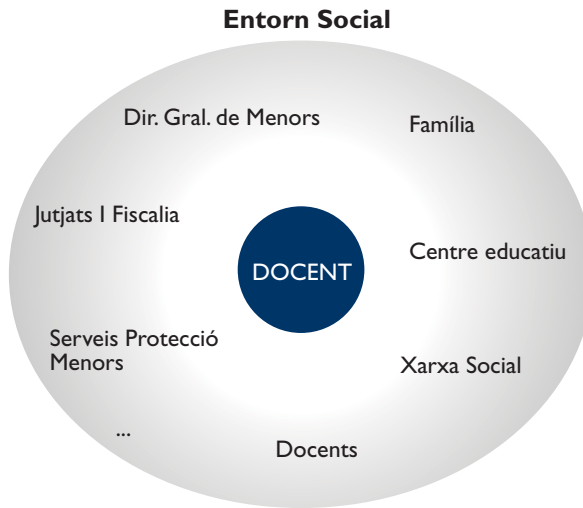
GRÀFIC 2: PAPER QUE HAURÀ D'ADOPTAR EL/LA DOCENT



Font: Elaboració pròpia

El municipi: serveis socials, serveis de salut, policia tutor, associacions... hauran d'aprendre a sentir-se part activa d'un entorn d'interaccions que comprèn la família, el centre educatiu, el docent i la xarxa social, en el qual s'amaguen totes les respostes a les seves necessitats individuals, socials i de progrés

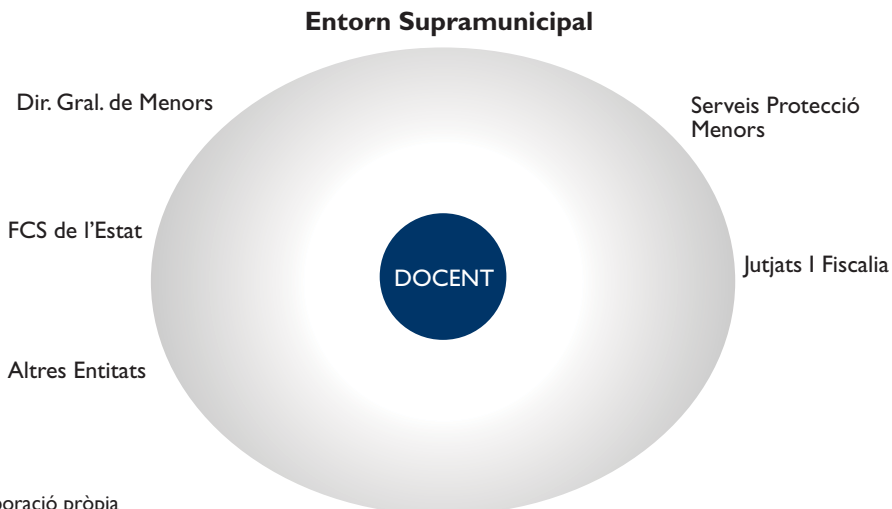
GRÀFIC 3: PAPER QUE HA D'ADOPTAR EL MUNICIPI



Font: Elaboració pròpia

Tots aquests tres entorns actius i interconnectats han d'aprendre a sentir-se part d'un entorn supramunicipal que té cura de la protecció, la salut i l'acompanyament dels menors amb una especificitat concreta.

GRÀFIC 4: CONNEXIÓ DELS TRES ENTORNS ACTIUS EN RELACIÓ AMB L'ENTORN SUPRAMUNICIPAL



Font: Elaboració pròpia

Aquestes quatre rodes (treball en xarxa socioeducativa) conduïdes, liderades, per un conductor experimentat, atent i motivat (centre educatiu), i amb cura del seu manteniment per part d'un bon mecànic (TISE), són les que possibilitaran la presència, la permanència i el progrés de tots els menors en la xarxa social, en la vida de la comunitat.

4. PROPOSTES DE MILLORA

Sa Pobla compta amb un llarg recorregut de feina col·laborativa amb menors. Feina col·laborativa, però, que no vol dir treball en xarxa. El treball en xarxa costa perquè suposa compartir informació i la informació suposa poder. Es tracta de compartir la informació per enriquir-se mútuament, potenciar les possibilitats de cadascun dels agents de la xarxa i establir una articulació concreta de la xarxa i uns protocols d'actuació. Aquesta articulació i aquests protocols d'actuació a nivell de xarxa estan per fer, malgrat que es fan esforços per arribar-hi. S'ha de cercar qui lideri tot aquest procés.

Cal un lideratge clar, sense afanys de protagonisme, sinó de servei, que animi i acompanyi afectuosament cadascun dels membres de la xarxa.

Cal un canvi de mirada. Una mirada centrada no solament en l'individu concret, sinó una mirada que aprengui a veure entorns d'interacció.

Cal aprendre. El treball en xarxa socioeducativa s'aprèn, i només s'aprèn interactuant, prenent decisions, en entorns reals i significatius i sempre tenint present tot el potencial d'aprenentatge i desenvolupament que conté cada entorn concret.

Cal deixar que la família i el menor entrin a formar part d'aquesta xarxa d'una manera real. Molt sovint parlem de la família i el menor concret, però moltes vegades no deixam parlar la família i el menor concret, que són en realitat els protagonistes de la història. Una pel·lícula no es pot desenvolupar sense la presència dels protagonistes.

Cal que el treball en xarxa socioeducativa aculli totes les edats, tot el cicle vital de la persona, ja que d'aquesta manera es converteix en un element molt potent de prevenció i de desenvolupament.

Sa Pobla té possibilitats, té les bases, té els entorns i agents socioeducatius adequats, només cal que algú lideri aquest procés a l'àmbit del municipi i que tot això quedi escrit en un paper com a compromís de feina i protocol. El potencial és gran, cal trobar els camins, les vies d'explicitació d'aquest. El canvi seria important.

Experiència dels TISE a l'IES Can Peu Blanc

La figura del TISE neix de la col·laboració de la Conselleria d'Educació i Cultura i la Conselleria d'Afers Socials. El fet que hi hagi un TISE als centres es pot definir com el pont entre el món sociocomunitari i el món educatiu. A les Illes Balears és una experiència recent, ja que comencen a mitjan curs 2008-2009. S'intenta donar resposta a la complexitat social. La intervenció es dona a

l'àmbit familiar i a l'àmbit educatiu. Els objectius del TISE són millorar la convivència i col·laborar i reforçar-la en els centres educatius i en la família.

Després de l'experiència de tres cursos com a TISE a l'IES Can Peu Blanc, consider l'experiència positiva tant a nivell personal com per al centre. La introducció d'aquesta figura, amb una nova manera de fer, no gaire coneguda per la resta de professionals del centre, ha pogut ser viscuda en certs moments com una amenaça o avaluació. Costa encara col·laborar, cedir poder per compartir-lo amb d'altres i fer una actuació conjunta amb un caire més socioeducatiu. També és important recalcar que a mesura que ha passat el temps la figura s'ha vist com un recurs més del centre al qual acudir.

A partir de la feina feta durant aquests tres cursos es poden valorar d'una manera mínimament objectiva les necessitats de caire socioeducatiu que presenta la comunitat educativa. L'anàlisi d'aquestes necessitats la faré a partir dels diferents àmbits d'actuació.

Àmbit de la comunitat educativa: per tal que la figura del TISE i les seves funcions siguin realment significatives, han d'estar integrades en l'organització i el funcionament del centre. Ha de ser un recurs més, que actua conjuntament amb l'equip educatiu i no una via paral·lela. S'ha de tenir en compte aquesta figura a l'hora del desplegament del projecte educatiu en la programació anual i el projecte d'intervenció educativa.

Àmbit de la comunitat: és important la presència del TISE en les reunions de coordinació amb els agents socioeducatius de l'entorn, i més concretament en la nostra realitat, seria molt important que el TISE pogués aglutinar d'alguna manera els diferents serveis que, a l'àmbit del poble, fan feina amb els adolescents i joves, especialment els que pateixen situacions de risc, per tal de proporcionar-los un entorn social i relacional amplificador de les seves possibilitats i compensador de les seves dificultats. Cal crear programes socioeducatius els horabaixes al centre per tal d'atendre aquestes necessitats.

Àmbit familiar: durant aquests cursos és clara la necessitat de les famílies d'un espai tranquil, relaxat, comprensiu, no culpabilitzador però sí responsabilitzador, on poder compartir les seves dificultats, angoixes i també il·lusions. Un espai i programes d'acompanyament en què crear conjuntament estratègies per avançar. Els horabaixes són un temps privilegiat per crear aquests espais.

Àmbit individual: molts alumnes adolescents necessiten un acompanyament més personalitzat per tal d'anar integrant el seu propi procés i aprendre a comunicar-se explicitant els seus sentiments i emocions. L'horabaixa és també el moment privilegiat per realitzar aquesta tasca, ja que l'alumne/a està lliure d'obligacions acadèmiques explícites.

Proposta d'actuació del TISE a Can Peu Blanc

- L'organització de l'horari. El seu horari hauria de ser bàsicament d'horabaixa per tal d'intervenir amb les famílies, fer seguiments individuals i crear programes socioeducatius destinats a compensar les barreres a l'aprenentatge i a la participació que poden presentar certs alumnes.

Els programes a realitzar serien programes de seguiment de famílies, seguiments individuals, algun tipus d'aula de reforç escolar, habilitats socials, etc.

- Els matins, el TISE hauria d'assistir al centre unes hores per tal de coordinar-se amb l'equip educatiu (reunions de tutors/es, equips educatius, comissió de convivència) i per al desenvolupament de programes concrets que s'hagin pogut crear. Alhora, algunes hores del matí s'haurien de dedicar a la coordinació amb els diferents agents socioeducatius que puguin intervenir en certes actuacions.

5. CONCLUSIONS

Arran de la Primera Jornada Tècnica de Treball en Xarxa amb Menors (celebrada a la UIB el mes d'abril de 2011), s'han elaborat unes conclusions, no publicades, que reflecteixen d'una manera real i des dels protagonistes allò que està passant.

Punts forts i oportunitats

- Tots sols no podem.
- Distints punts de vista: des de la dificultat i des de la fortalesa.
- Som més conscients: escoltam els altres.
- Definició progressiva de les funcions TISE i policia tutor.

Punts febles:

- Escolarització en edat no obligatòria: dificultats per gestionar edats de l'escolarització.
- Inestabilitat de figures i programes.
- Diferent procedència (diferents conselleries, ajuntament, entitats privades...).
- Diferent formació professional (diferents maneres de fer, diferents estils...).
- Diferents interessos i diferents objectius.
- Diferent dedicació horària i/o pressupost.

Davant d'aquestes dificultats, quines són les necessitats?

- Necessitat d'agilitzar les coordinacions: programar reunions, establir protocols, establir procediments d'activitat...

- Seguiment documentat del casos (començar i acabar).
- Avaluar resultats: elaborar memòries i presentar-les a organismes pertinents.
- Elaborar propostes de millora.
- La gent canvia però no han de canviar els processos.
- Cal rompre la tendència a la formació individual.
- Cal que tots treballem junts i en la mateixa direcció.

La xarxa no s'acaba mai, ja que

EN UN FUTUR



Sorgiran noves necessitats

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Ballester, L.; Muñoz, A. (2009): «Treball comunitari: treball socioeducatiu en xarxa». *IN. Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, vol. 1, núm. 1, 91-108.

Marina, J.A. (2010): *La educación del talento*. Biblioteca UP.Ariel. Primera edició: setembre 2010.

Font Mach, J. (2011): *Memòria TISE Can Peu Blanc*. Curs 2010-2011.

IV. RECERCA I INNOVACIÓ PEDAGÒGICA A LES ILLES BALEARS

L'aprenentatge al llarg de la vida com a element clau dins l'envelliment actiu i la qualitat de vida

Margalida Vives Barceló

RESUM

El present article està basat en la tesi doctoral «La importància del suport social a les persones majors. El cas de la Universitat Oberta per a Majors», en què es destaca la importància d'uns bons hàbits al llarg de tota la vida per tenir i mantenir una qualitat de vida al llarg de totes les etapes vitals, especialment a la vellesa.

En aquestes línies es podran comprovar els models explicatius de l'envelliment actiu, la relació que tenen amb la qualitat de vida i, el més important, el paper fonamental que té l'aprenentatge al llarg de tota la vida i com és d'important el temps que dedicam a aprendre i la manera en què ho fem.

Finalment, s'inclouen, a manera de conclusió, alguns dels elements clau que hem volgut destacar pel que fa a la importància de l'aprenentatge al llarg de tota la vida com a pilar bàsic de l'envelliment actiu i de la qualitat de vida.

RESUMEN

El capítulo que se presenta a continuación está basado en la tesis doctoral «La importancia del soporte social a las personas mayores. El caso de la Universidad Oberta per a Majors», donde se destaca la importancia de unos buenos hábitos a la largo de toda la vida para tener y mantener una calidad de vida a lo largo de las diferentes etapas vitales, especialmente en la vejez.

En estas líneas se podrá comprobar cuáles son los modelos explicativos del envejecimiento activo, qué relación tiene con la calidad de vida, y, lo más importante, el papel fundamental que tiene el aprendizaje a lo largo de toda la vida, así como la importancia de a qué y de cómo dedicamos parte de nuestro tiempo al aprendizaje.

Finalmente, se incluyen a modo de conclusión algunos elementos clave que hemos querido destacar referentes a la importancia del aprendizaje a lo largo de toda la vida, entendiéndolo como pilar básico del envejecimiento activo y de la calidad de vida.

I. L'ENVELLIMENT ACTIU. CONCEPTE I FACTORS

Parlar d'envelliment actiu no es redueix simplement a «fer coses» o a estar constantment actiu, sinó que s'ha de considerar un element clau dins la nostra vida, gairebé des de l'inici; cal entendre que un bon envelliment actiu té com a base uns bons hàbits saludables que s'han practicat al llarg de tota la vida, igual que l'aprenentatge (al llarg de tota la vida).

Evidentment, aquests hàbits no s'han de limitar a l'aspecte físic, sinó que també hem de cuidar l'aspecte psíquic i el social, ja que són aquests tres els pilars bàsics de la qualitat de vida, juntament amb les circumstàncies socioeconòmiques i la independència, les condicions de l'entorn i les activitats de lleure i mobilitat (Walker 2010).

Des dels inicis de l'estudi d'aquest concepte, que engloba termes multidimensionals i que entén que l'envelliment és un procés que es realitza al llarg de tota la nostra vida, aquest ha rebut diversos noms, com ara els que recull la investigadora Fernández-Ballesteros (2005): *Healthy ageing*, *Ageing well* (Fries 1989), *Successful ageing* (Rowe i Khan 1998; Baltes i Baltes 1990), *Competent ageing* (Fernández-Ballesteros 1986, 2002a, 2002b; Schroots 1995; Schroots, Fernández-Ballesteros, Rudinger 1999) o *Active Ageing* (WHO 2002).

Cal també remarcar que en aquesta «cultura de l'envelliment actiu» hauríem de tenir en compte el bot qualitatiu que ens ofereix l'OMS a la seva definició de l'envelliment actiu, en què es remarca la importància de l'optimització i del fet que sigui un element a tenir en compte durant tota la vida: «El procés pel qual s'**optimitzen** les oportunitats del benestar **físic, social i mental** durant **tota la vida** amb l'objectiu d'ampliar l'esperança de vida saludable, la productivitat i la qualitat de vida a la vellesa» (OMS 2002).

Sánchez (2004) interpreta així els principis de l'envelliment actiu; es basa en els criteris de l'OMS: independència, participació, assistència, realització dels desitjos propis i dignitat, els quals s'han de sustentar en tres pilars bàsics: salut, participació i seguretat.

Un cop tenim present que es tracta d'un concepte multidisciplinari que inclou variables socials, econòmiques, culturals i físiques, Ballesteros (2006) entén que les condicions que hi intervenen són biomèdiques, psicològiques i socials i que, igual que amb la conceptualització de la qualitat de vida, n'és difícil l'operativització, tot i que en el paràgraf següent es pot comprovar que aquesta autora entén que una persona té un envelliment actiu quan:

«no necessita cap tipus d'ajuda, no té cap problema de salut, pot valer-se per ell mateix, es pot qualificar la seva salut de "bona" o "molt bona", ha obtingut al MMSE una puntuació superior a 27, està "bastant" o "molt" satisfet amb la seva vida, està "igual" o "més" satisfet amb la seva vida que ara fa cinc anys, realitza més activitats productives que la mitjana del grup i compten amb ella per resoldre problemes» (Fernández-Ballesteros 2006, 37).

Autors com Velázquez [et al.] (2004) posen l'èmfasi en la separació entre els components objectius (expectatives i qualitat de vida condicionada per la salut física, el benestar psicosocial i l'activitat social) i els subjectius (autoestima i control percebut) per definir no l'envelliment actiu sinó l'envelliment competent.

Completant aquestes definicions, Otero (2006) reconeix les de Seeman, Bruce i McAvay (1996), els quals el defineixen com un bon funcionament físic i mental, un nombre reduït de trastorns crònics, bona mobilitat, capacitat per dur una vida independent, una bona funció cognitiva i absència de depressió.

Com hem pogut comprovar, els estudis sobre l'envelliment actiu són relativament recents; de fet, quasi estam parlant de vint anys enrere per determinar-ne els inicis. A l'anàlisi realitzada per Peel, McClure i Bartlett (2005) i recollida a l'informe realitzat per Fernández-Ballesteros (2005) podem observar que els pilars bàsics de l'envelliment actiu recollits a aquestes investigacions són quatre:

salut i funcionament físic, funcionament cognitiu, emocional i social. Cal remarcar, doncs, que aquests hauran de ser els blocs de continguts que s'hauran de treballar a través d'activitats educatives per potenciar l'envelliment actiu.

QUADRE I. RECALL DE DEFINICIONS D'ENVELLIMENT ACTIU

Autor i any	Definició
Guralnik 1989	Salut i alt nivell de funcionament, supervivència
Strawbridge 1996	Alt nivell de funcionament, supervivència
Reed 1998	Envelliment saludable: supervivència, sense malalties de risc, manteniment de les capacitats físiques i mentals
Leveille 1999	Envelliment amb èxit: longevitat sense dependència abans de la mort
Ford 2000	Envelliment amb èxit: vida independent amb la comunitat
Vaillant i Mukamal 2001	Envelliment amb èxit: longevitat amb alt grau de funcionament físic, mental i benestar social
Newman 2003	Envelliment amb èxit: sense malalties de risc, funcionament físic i cognitiu normal
Haveman-Nies 2003	Envelliment saludable: manteniment de la salut, mantenir-se vius i funcionalment independents

Font: Fernández-Ballesteros, R. (2005, 23-24)

Així doncs, podem determinar que, si ens centram en els factors que intervenen a l'envelliment actiu, tant Ballesteros (2006) com Otero (2006) estan d'acord que l'envelliment actiu conté factors tant socioeconòmics (de serveis sanitaris i socials, de protecció social i sanitària) com individuals (gaudir d'una bona salut, no patir deteriorament psíquic...), a més del fet de gaudir d'una bona xarxa social, aspecte que ambdós autors esmenten.

Un altre autor que consideram important destacar és Regato (2000), el qual amplià fins a set la classificació dels factors: a) gènere i cultura (que poden determinar la resta de factors); b) sistema sanitari i social (amb la necessitat d'una coordinació entre ambdós); c) factors econòmics (ingressos, treball i protecció social); d) factors de l'entorn físic (ciutats saludables, sense barreres arquitectòniques...); e) factors personals (biologia, ètica, adaptabilitat); f) factors comportamentals (hàbits de vida saludable) i, per nosaltres un dels més importants, els factors de l'ambient social, en què s'inclouen tant l'educació com l'aprenentatge al llarg de tota la vida com a eines per poder millorar la salut, la independència i la productivitat.

Arribats a aquest punt, convé reprendre la idea abans esmentada sobre la importància d'adquirir hàbits saludables des dels primers anys de vida, per tal de poder arribar a un envelliment actiu. Autors com Marton (2001) entenen que la importància d'aquests hàbits és vital, ja que, després d'un període de latència de dècades, posteriorment aquests tenen uns efectes en la salut, especialment en els factors de risc i en l'aparició de malalties cròniques.

Però no tots els autors posen l'èmfasi en els hàbits saludables, Otero (2006) fa una revisió d'aquests i esmenta tres corrents més. Un, exemplificat amb Rowe i Kahn (1997), posa l'èmfasi en l'èxit en aquesta etapa vital, tot entenent que aquest es dona quan hi ha una baixa probabilitat d'emmalaltir

i de sofrir discapacitat per malaltia, una alta capacitat física i cognitiva i, finalment, un compromís amb la vida.

Un segon model seria el proposat per Baltes i Baltes (1990), en què destaca, per damunt de tot, la paraula adaptació, especialment a les pèrdues que s'associen a aquesta etapa vital; per aconseguir-ho, és necessari eliminar determinades activitats (selecció), potenciar els recursos (optimització) i arribar als mateixos objectius però des de diferents mitjans (compensació).

Finalment, Susser (1996) amplia la visió i la centra no solament en l'individu sinó que, igual que amb la qualitat de vida parlem d'un grup de factors externs a la persona, aquest autor considera que podem parlar de tres nivells: el macro (en què podem analitzar diferències de gènere, per exemple); l'intermedi o meso (en què intervenen els serveis socials, sanitaris, les xarxes socials...) i, finalment, el micro (en què sí que ja es parla únicament de factors individuals com la genètica, els hàbits de vida o la salut).

Creiem important, arribats a aquest punt, posar de manifest el model multidimensional-multinivell de l'envelliment esmentat per Balbotín (2011), que reconeix la majoria de dimensions i conceptes que s'han descrit fins aleshores:

QUADRE 2. MODEL MULTIDIMENSIONAL-MULTINIVELL DE L'ENVELLIMENT				
Mecanismes adaptatius SOC				
Nivells		Factors històrics (eixos)	Factors actuals (eixos)	
MICRO	PERSONAL	Genètica Biologia Sexe Nutrició Hàbits Repertoris bàsics de conducta	Habilitats cognitives i de reserva Regulació emocional Autoeficàcia i control Habilitats d'afrontament (<i>coping</i>) Conducta prosocial	Manera d'envellir
MESO	CONTEXT	Posició família Escolaritat Xarxa social Esdeveniments estressants Ambient físic	Suport social i familiar Esdeveniments estressants Pensió, renda Disponibilitat, aprenentatges Ambient facilitador Serveis socials i sanitaris	
MACRO		Macronivells: Sistema educatiu Sistemes de protecció social i sanitària, cultura...	Macronivells: sistema de salut i de protecció social, cultura...	

Font: Balbotín (2011, 7)

És, doncs, l'envelliment actiu una part important de la qualitat de vida o sense qualitat de vida no podem desenvolupar un envelliment actiu? Als paràgrafs anteriors hem comprovat que l'envelliment actiu necessita unes dimensions físiques, psíquiques i socials per desenvolupar-se plenament, igual

que la qualitat de vida; a més, el component valoratiu/subjectiu de les condicions de vida també és present a les definicions d'envelliment actiu i de qualitat de vida. Per fer-nos una idea d'aquesta superposició, presentam la taula realitzada per Ballesteros (2009), en què es pot comprovar aquesta congruència en els conceptes.

QUADRE 3. : SUPERPOSICIÓ DE QV I ENVELLIMENT ACTIU I CONCEPTES RELACIONATS

POBLACIÓ CONTEXT	INDIVIDUAL	
Factors físics Factors econòmics Factors socials Factors socio-sanitaris i educatius	Condicions sociodemogràfiques Habilitats funcionals Salut individual Ajustament físic	Objectiu
Percepció col·lectiva: estereotips sobre les edats, valors...	Condicions subjectives com benestar, satisfacció, control... Qualsevol valoració sobre les condicions subjectives	Subjectiu

Font: Ballesteros (2009)

L'envelliment actiu, la seva definició, així com les dimensions i factors que s'hi inclouen, no solament s'han fet visibles en el món científic, sinó que també s'han posat de manifest a l'àmbit polític.

Seguint Sáez (2004), una de les fites més importants que cal destacar va ser el Pla Internacional d'Acció sobre l'Envelliment, sorgit de la I Assemblea Mundial sobre l'Envelliment (1982), en què ja es comença a donar èmfasi a la participació de les persones grans, com un valor per a l'educació de la societat, i no se'ls considera solament simples consumidors d'oci. Posteriorment, a la II Assemblea (Madrid 2002), aquesta idea es va especificar dins el Pla Internacional de Madrid sobre l'Envelliment, quan es creà un document en què ja es parla directament d'envelliment actiu: «Envelliment actiu: un marc polític», en què destacam pel nostre interès les mesures d'accés al coneixement.

Un altre dels referents és el dedicat a l'educació; així, i seguint el mateix autor, cal destacar la V Conferència Internacional sobre Educació de les Persones Adultes (CONFINTEA) (Hamburg 1997), en què s'entén que l'educació, més que un servei necessari, és també un dret que tenen totes les persones al llarg de la vida; aquesta idea també és recollida a la ja esmentada II Assemblea Mundial de l'Envelliment en què, ja de manera explícita al Pla d'Acció, es destaca l'educació «com a base indispensable per disposar d'una vida activa i plena [...] en què les polítiques han de garantir l'accés a l'educació i a la capacitació durant tot el curs de la vida» (Sáez 2004, 26). Per Rojas i Ruíz-López (2004), aquests documents i assemblees destaquen la necessitat d'un model d'envelliment actiu i participatiu dins la societat.

Per últim, cal destacar les directrius aportades per Balbotín (2011) per tal de fer efectives aquestes declaracions d'intencions. Per ell, l'Estat s'ha de configurar com un element de cohesió i d'igualtat en què s'han d'assolir les bases de les iniciatives de manera sòlida i coherent, tot entenen el model territorial d'Espanya com un factor positiu, i en què aquestes polítiques, a causa de seu caràcter transversal, han de ser respectuoses amb les competències de les diferents administracions públiques.

2. LA IMPORTÀNCIA DEL NOSTRE TEMPS. QUIN PAPER HITÉ L'APRENENTATGE AL LLARG DE TOTA LA VIDA?

La qualitat de vida té com un dels seus pilars les activitats de lleure i mobilitat (Walker 2010), mentre que, a l'envelliment actiu, els factors de l'ambient social (Regato 2004) són també un factor determinant. Si ens centram en la realització d'activitats educatives en persones grans, aquestes han estat relacionades en les investigacions amb el terme qualitat de vida (Gómez Llorens 1997; Walker 2006) o amb hàbits saludables, però el cert és que hi ha una relació, bé sigui de manera indirecta, tot relacionant la realització d'una activitat amb la qualitat de vida (Larson 1978, citat a Del Barrio 2007; INE 2007), o directa, relacionant-la amb la salut, amb la felicitat (Zamarrón 2006) o, més concretament, amb la reducció de la mortalitat (Lennartsson i Silverstein 2001; Sabin 1993; citats a Bueno 2006). D'altres com Buz [et al.] (2004) afirmen que els beneficis principals depenen del tipus d'activitat que es realitzi; així, les activitats físiques estan més relacionades amb la reducció d'estats depressius i augmenten la salut, mentre que les de caràcter intel·lectual es relacionen amb la satisfacció amb la vida i amb un estat d'ànim més bo. A quasi totes les investigacions, el rerefons és la realització d'una activitat i la seva relació amb la salut i benestar; així, s'entén que «sentir-se productiu, útil i implicat socialment i en la comunitat de pertinença són necessitats importants que han de ser satisfetes en la vida de tots i contribuir a oferir respostes satisfactòries a aquestes necessitats fonamentals de les persones» (Bueno 2006, 18).

La pregunta, doncs, es planteja ràpidament: tenim temps per desenvolupar aquesta dimensió?

Entenem que les activitats d'aprenentatge al llarg de tota la vida formen part d'un envelliment actiu amb èxit i que aquestes se solen desenvolupar en el temps lliure i d'oci. Arribats a aquest punt, cal recordar la diferència entre oci i temps lliure. Dumazedier (1964) definia així el temps lliure:

«Aquell conjunt d'ocupacions a les quals l'individu pot entregar-se voluntàriament, ja sigui per divertir-se, per descansar o per desenvolupar la seva informació i formació desinteressada o per desenvolupar la seva participació social voluntària o la seva capacitat lliure creadora, després d'haver-se lliurat de totes les seves obligacions professionals, familiars i socials». Marín [et al.] (2006, 150).

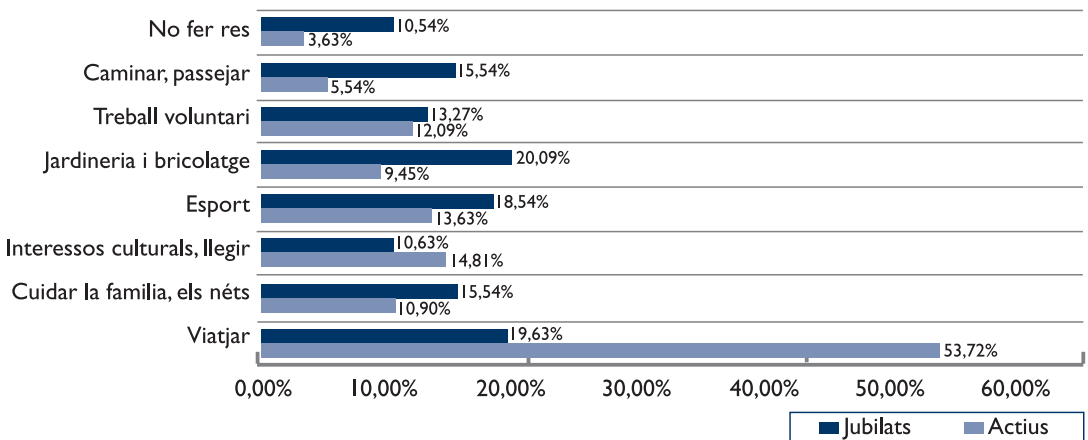
En canvi, l'oci, emmarcat dins el temps lliure, es refereix a les activitats que es realitzen fora del temps dedicat a les obligacions laborals i familiars i que, al mateix temps, tal i com afirmen Ispizúa i Monteagudo (1998), al treball de Marín [et al.] (2006, 155), ajuden a omplir la vida de sentit personal i/o social a partir d'una elecció voluntària i plaent en l'ocupació del temps lliure.

Certament, si al final del dia pensam en el que hem fet, podem tenir la sensació que no hem fet tot allò que volíem o que ens hauria agradat fer; quins són els possibles motius d'aquesta sensació? Principalment, podem esmentar-ne dos: el primer, el fet de no saber gestionar el nostre temps, fet que pot crear sensacions d'apatia, malestar amb nosaltres mateixos... El segon bloc de motius de què podem parlar són les limitacions, entenent que en podem trobar de diverses naturaleses, des de les econòmiques («no viatjo perquè no dispo de diners per fer-ho»), passant per limitacions de temps, de mobilitat o fins i tot de companyia («m'agradaria fer-ho però no tot/a sol/a»).

A aquestes limitacions, hem d'afegir l'efecte de les «obligacions», fonamentades bàsicament en la cultura que ens envolta i que fa desenvolupar determinades actituds i comportaments sobre la manera en què hem d'ocupar el nostre temps segons el nostre perfil sociodemogràfic. Si bé és cert que les separacions entre els rols dels homes i de les dones es van fent més petites i que la incorporació de la dona al món laboral obliga a replantejar moltes estructures i organitzacions familiars, a les generacions de més de seixanta-cinc anys aquestes diferències encara són molt pronunciades; així, en el col·lectiu de persones més grans de seixanta-cinc anys s'entén que són les dones les encarregades de la cura de les persones dependents, bé siguin de la seva generació o dels néts. En aquests casos, podem comprovar les diferències en la cura dels néts: són diferents les tasques que desenvolupen els padrins que les que fan les padrines, o l'aparició de la «síndrome de la padrina esclava» (Guijarro), o el fet que hi hagi més de dos milions de dones cuidadores (*Boletín del Envejecimiento* 2006).

Un altre aspecte del qual no hem parlat fins ara és de les expectatives, és a dir, què teníem pensat fer durant una etapa vital, com volíem fer-ho i com realment l'estam vivint. Si ens centram en l'aprenentatge al llarg de tota la vida, segons es relata al monogràfic publicat per la Caixa (2008) referent a l'estudi del temps lliure de les persones grans, hem de diferenciar entre les activitats que realitzam per obligació de les que fem en el nostre temps lliure i d'oci. En aquest sentit, cal tenir present que unes diferències entre les expectatives sobre les activitats a què dedicarem el temps i les activitats a què realment el dedicam sempre hi són presents, emperò si aquestes són molt significatives, es poden produir efectes negatius com ara apatia o malestar amb un mateix. Per fer-nos una idea aproximada de les diferències entre les expectatives de dedicació del temps a l'etapa de la jubilació i les ocupacions reals en aquesta, esmentam l'estudi AXA (2006), en què es comparen les respostes aportades a la pregunta: «Què farà quan es jubili?» de persones actives i de persones ja jubilades. Com es pot comprovar, les activitats més passives, com són ara «no fer res» i «caminar, passejar» tenen més alts percentatges en persones jubilades que en actives, mentre que en «viatjar» (de manera molt significativa) i en «interessos culturals, llegir» són més altes les puntuacions de les persones actives que no pas les de les persones jubilades.

GRÀFIC I. RESPOSTES A LA PREGUNTA “QUÈ FARÀ QUAN ES JUBILI?”



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'estudi AXA (2006)

La congruència o no amb les activitats que es realitzaven abans de la jubilació i després ha estat investigada per diversos autors (Marín [et al.] 2006) i, tot i que no hi hagi un acord consensuat entre els resultats obtinguts (Moragas 1995), sí que sembla que l'activitat anterior influeix en l'elecció d'una activitat o una altra (Bazo 1999). Marín [et al.] (2006, 148) relacionen el grau de satisfacció amb les activitats que es realitzen amb les actituds i fan referència a l'estudi realitzat per Rodríguez Feijoo i Stefani el 1998, en què es conclou que hi ha actituds desfavorables (51%) o neutres (21%) enfront de la jubilació. La relació entre determinades actituds (confiança/desconfiança o religiositat) sembla que marquen també l'elecció i la freqüència de determinades activitats (Pérez-Díaz i Rodríguez 2007).

Prest ens centrarem en la resposta referent a activitats culturals i a llegir; és moment ara de considerar per què algunes persones grans escullen l'opció de «no fer res», ja que està en dissonància amb l'envelliment actiu i convé conèixer-ne els motius per tal de poder intervenir-hi.

Diverses poden ser les explicacions; una respon a la idea que, un cop arribats a la jubilació, és hora d'abandonar les obligacions de les feines, amb l'afirmació que ja han treballat prou i que ara és l'hora de «descansar». Una altra explicació és l'aportada en el treball de Vega [et al.] (2002), en què s'assenyala que un motiu pot ser el desconeixement de les ofertes. L'estudi d'Abellan (2002) dispara al 18,6%, que en aquells anys es calcula que eren un milió tres-cents mil persones, la gent gran que prefereix «no fer res». Aquests tipus de persona, segons Martín (2006), es correspondria també amb les que manifesten que dedicaran el seu temps a altres activitats passives, com ara dormir, veure la televisió, escoltar la ràdio o simplement passejar. Les persones que emprarien el seu temps d'oci en tasques actives i variades serien, segons aquests autors, l'altre tipus de persones, entre les quals s'englobarien les que es matriculen a programes educatius, com els programes universitaris per a persones grans, per poder gaudir de les activitats o complementar una formació anterior. L'estudi de Pérez-Díaz i Rodríguez (2007) també demostra que són més freqüents les activitats passives que les actives: ' caminar (34,2%), llegir (31,1%)... tot i que viatjar (35,7%) és la més puntuada.

Del Barrio (2007) considera que, a més, hem de tenir presents dos aspectes sobre el temps lliure en persones grans: per una banda, hi ha grups de gent gran que no saben com gestionar el seu temps lliure, fet que pot provocar apatia i, conseqüentment, malestar emocional i físic i, per una altra banda, hi ha grups de persones que sí saben com el volen emprar però es veuen impedides a causa d'alguna limitació física; per l'OCU (2007), també s'han de tenir en compte com a motius els problemes de mobilitat, la manca de temps o doblers i el fet de no tenir qui els acompanyi (segons el CIS, a l'estudi del 2004, un 56% realitzen les activitats amb la família i un 7,5% amb els amics; 66,5% i 10,9%, respectivament, a l'estudi d'Abellán (2002)) o condicions més generals com poden ser les condicions de salut derivades d'hàbits comportamentals, els estereotips socials o la diferenciació social d'activitats entre homes i dones (Bueno 2006). Com comenta aquesta darrera autora, les persones sanes són les que més disposades estan a realitzar activitats, però una bona salut no és garantia de la realització d'activitats, ni al contrari, ja que torna a ser l'adaptació (o ajustament) entre les capacitats del subjecte i el seu entorn les que poden possibilitar una realització d'activitats. El fet de no observar-se gaires diferències entre les activitats que una persona realitza abans i després de jubilar-se, ni entre les activitats de les persones grans i les molt grans, ens ha de fer reflexionar

I En percentatges horitzontals.

no solament sobre el motiu d'aquesta aparent estabilitat en les activitats, sinó també en el fet de la no-adaptació o la generació d'alternatives quan, pels motius que siguin, es deixa de fer una activitat. Sense haver d'avançar més continguts que es detallaran tot seguit, aquesta informació pot servir com a elements a tenir en compte a l'hora de dissenyar programes educatius per a persones grans; és a dir, han de ser accessibles quant a distàncies, han de tenir preus quasi simbòlics per als usuaris i s'han d'adaptar als seus horaris (i no als dels professionals).

Hem de fer menció especial al motiu de no fer alguna activitat pel fet de no comptar dins la xarxa social amb cap persona que els vulgui o pugui acompanyar en la seva realització; per tant, aquesta ha de ser una justificació prou potent per determinar una obertura dels programes universitaris a tots els estudis universitaris, que permeti una intergeneracionalitat no solament fora de les aules sinó també dins aquestes. És hora, doncs, d'augmentar el percentatge de persones grans que acudeixen algun cop a la setmana a classe (8% segons Balbotín (2011)).

Dins la mateixa línia, no hem d'oblidar que les activitats formatives (també universitàries), a més dels possibles beneficis que s'han comentat, són també un element clau per potenciar les relacions socials, entenent no solament que comparteixen un espai comú, sinó pel fet que milloren tant l'aspecte físic (ajuda a arreglar-se per sortir a realitzar l'activitat, o per rebre'ls a casa, per exemple) com el psicològic (per exemple, tenir algú amb qui intercanviar opinions).

Cal remarcar un aspecte qualitatiu de les eleccions de les persones grans sobre les activitats que està relacionat amb la teoria de l'activitat (Zamarrón 2006), en què s'apunta que, tot i les possibles pèrdues que es poden tenir en aquesta etapa vital, les persones que envelleixen satisfactòriament són les que realitzen activitats que els resulten interessants, ja siguin productives com d'oci o d'exercici físic, i que, a més, amb la realització d'aquestes s'incrementen les possibilitats d'augmentar les seves xarxes socials i millorar la seva autoestima. De nou, doncs, tornam a un concepte clau que hem esmentat al llarg del capítol: l'adaptació.

Aquesta adaptació no solament passa a ser d'un àmbit dins la nova etapa vital, sinó que, tot i les diferències entre cada un dels individus, ha d'ajudar a superar diversos problemes que es poden arribar a presentar. Volem incloure aquí el recull de Fries (1989) citat per Fernández-Ballesteros (2005), que inclou no solament els possibles problemes sinó també els elements de canvi que han de permetre una bona adaptació a les noves situacions. Per nosaltres, aquests canvis han de ser entesos com a elements a tenir en compte a l'hora de plantejar programes educatius per a les persones grans, ja que la informació i el coneixement són la base per potenciar els canvis.

QUADRE 4. PROBLEMES A LA VELLESA I FACTORS DE CANVI (FRIES 1989)

Problemes	Factors de canvi
Deteriorament intel·lectual	Exercicis mentals
Depressió, tristor	Activitats agradables, habilitats socials
Insomni	Relaxació, higiene de la son
Problemes de memòria	Aprendre noves estratègies mnemòniques

continua

Problemes	Factors de canvi
Accidents, caigudes	Condicions de seguretat
Fatiga	Exercici aeròbic
Rigidesa	Exercicis de flexibilitat
Avorriment, apatia	Creativitat
Mal	Control del dolor
Estrès	Maneig de l'estrès

Font: Fernández-Ballesteros (2005, 20)

Tot i entendre que la informació aportada fins ara és la que, a grans trets, ens dóna les claus per poder encaminar les polítiques educatives per al col·lectiu de persones grans, no hem d'oblidar dues variables sociodemogràfiques amb efectes encara avui en dia prou potents per tenir-les en compte. La primera és la referent a les diferències entre sexes (Durà 1988; Izquierdo 1988). Aquesta idea es configura com un element prioritari si tenim en compte les dones que viuen soles (un 20% de dones grans viuen soles, enfront del 6% d'homes grans, segons INE 2007). Aquestes diferències són estudiades en diferents tasques, tot i que destaquen els estudis que analitzen l'activitat de tenir cura dels nets, que a Espanya sol seguir el model altruista, això és, sense remuneració i com a tasca complementària de la que fan els pares, encara que les padrines consideren que és una obligació per part seva i encara que no tinguin ajudes d'altres suports informals (en tot cas, de la parella) (Pérez Rojo 2006).

Consideram molt útil i explicativa la taula següent, en què es recullen les dades més significatives del treball realitzat per l'INE sobre el temps lliure (2004) i l'anàlisi de Del Barrio (2007), en què es poden veure les diferències entre els dos sexes quant a temps de dedicació a diferents activitats.²

QUADRE 5. HORES DE DEDICACIÓ A DIFERENTS ACTIVITATS, POBLACIÓ MÉS GRAN DE SEIXANTA-CINC ANYS, PER SEXE

	Ambdós sexes		Homes		Dones	
	% de persones	Durada mitjana	% de persones	Durada mitjana	% de persones	Durada mitjana
Treball domèstic i familiar	86,3	4:16 (3:39)	76,6	2:42	93,6	5:13
Treball voluntari i suport informal	22,5	1:37 (1:49)	17,9	1:45	26,0	1:33
Activitats d'espectacles, diversions i relacions socials	70,2	2:25 (2:14)	71,0	2:31	69,5	2:20
Esports i activitats a l'aire lliure	52,8	2:13 (1:58)	64,4	2:34	44,2	1:49
Activitats d'aficions i jocs	12,8	2:07 (1:50)	19,0	2:14	8,2	1:54

continua

² Les dades incloses entre parèntesis són les hores que dedica la població en general a cada una de les tasques esmentades.

	Ambdós sexes		Homes		Dones	
	% de persones	Durada mitjana	% de persones	Durada mitjana	% de persones	Durada mitjana
Activitats d'estudi	0,9	2:19 (5:19)	0,8	1:53	0,9	2:38
Activitats de comunicació	92,2	3:43 (2:38)	93,8	4:10	91,1	3:23
Activitats de treball professional	2,1	5:45 (7:47)	3,2	5:57	1,3	5:21
Activitats de necessitats essencials	100,0	12:35 (11:22)	100,0	12:52	100,0	12:23

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'INE (2004) i de Del Barrio (2007)

La segona variable que cal tenir present són les diferències entre els països pel que fa a la dedicació del temps lliure (Gauthier i Smeeding 2000). Segons l'estudi d'AXA (2006), podem destacar que les tres activitats amb més freqüència esmentades per fer després de la jubilació són, a Espanya, viatjar (55%), cuidar la família, els néts (18%) i fer esport (13%); en canvi, a Europa, els percentatges es divideixen de manera més proporcional, ja que tant «no fer res» com «continuar amb la feina» (19% ambdues respostes) són les respostes més freqüents, seguides de «cuidar la família». Destacam també que la principal activitat que realitzen per sentir-se sans és cuidar l'alimentació (52% dels jubilats) i fer esport (39%). Creiem important centrar-nos en les aportacions realitzades a l'àmbit nacional; així, Ramos (1990) i Page (1996), ambdós citats a Del Barrio (2007) consideren que el temps dedicat a les necessitats va disminuint fins als 45, quan torna a incrementar-se, procés invers al dedicat a les tasques domèstiques.

Sexe i variables culturals, especialment les que tenen a veure amb les «obligacions» per a les persones grans, hauran de ser tinguts en compte a l'hora de programar determinats itineraris educatius, especialment si volem aconseguir que aquest envelliment actiu tingui èxit i que, conseqüentment, millori la seva qualitat de vida.

La classificació de les tasques descrites anteriorment al quadre 5 ens ajudarà a fer palès que no solament les persones grans són receptores d'educació sinó que són també proveïdores d'aquesta, fet que aporta diversos avantatges, entre els quals podem esmentar la confirmació de la seva utilitat dins la societat (per a la societat i per a ells mateixos), el fet d'aprendre de les experiències en què són ells els agents actius del coneixement o l'adaptació a les característiques de la societat de la informació en què vivim, especialment amb l'adquisició progressiva de les competències i habilitats requerides per a la utilització de les TIC.

2.1. Les activitats educatives no formals per a persones grans

Aquestes activitats poden representar un repte social; no solament s'han de basar en les necessitats de persones grans, com a simples receptors, sinó que aquestes persones han de tenir un paper actiu tant en la creació com en el disseny de les activitats; s'han de considerar tant els seus interessos com les seves peticions, que han de ser el punt de partida.

A les Illes Balears, segons l'IBAS (1999), hi ha diverses associacions, tot i que no totes tenen una alta càrrega cultural. Així, podem trobar bàsicament dos tipus d'associacions: per una banda, les dedicades a l'oci, que són les més nombroses i, conseqüentment, les que més usuaris tenen. Les del segon grup serien les considerades federacions, a diferents àmbits, com ara local, municipal, insular i autonòmic. Entenem, doncs, que les primeres poden aportar aprenentatges (tot i que aquest no sigui el seu principal objectiu), mentre que les segones ens ajudarien a adquirir els aprenentatges no formals (però no per això no necessaris), especialment importants en l'adaptació a la nova etapa vital i les seves característiques.

Tot i que hi ha pocs estudis realitzats sobre les associacions de les persones grans, podem prendre com a referència les dimensions recollides anualment en organismes oficials, com l'IMAS, l'IBAE o l'IMSERSO o l'estudi realitzat per Ballester [et al.] (2003) al municipi d'Artà. En aquest estudi, s'explica que un 59,2% de les persones més grans de seixanta-cinc anys té contacte amb alguna associació (un 64,6% del grup de persones d'entre seixanta-cinc i setanta-quatre anys i un 53,4% de les persones que tenen més de setanta-cinc anys). Majoritàriament, les associacions a què pertanyen són les de jubilats (72,5%), seguides, tot i que amb uns percentatges molt més baixos, de les religioses (9,9%) i les esportives (7%). La disminució del contacte amb les associacions és explicada pels autors com a deteriorament i/o pèrdua de motivació. Les principals activitats que se solen fer són les de «trobada, xerrada o excursions» (38,8% del total de les persones grans i 49% del grup de persones grans més joves); en canvi, el grup de persones més grans de setanta-cinc anys diu que, o bé no en fan cap (29,1%), o bé són «trobades-xerrades amb gent gran» (29% també).

És important recordar que als diferents plans gerontològics, tant a l'àmbit nacional com autonòmic, un dels objectius és fomentar l'associacionisme, per tal de poder posar a l'abast de la societat els seus coneixements, entre d'altres.

A part de l'aprenentatge gairebé «ocult» i informal que es pot anar adquirint dia a dia en la realització d'aquests activitats, Del Barrio (2007) inclou també dins aquest apartat les **activitats esportives**, les quals no solament comporten beneficis quant a la salut física sinó també quant a la psicològica; aquest fet ha de ser tingut en compte, ja que, com hem mencionat al primer apartat, un dels pilars bàsics per a un bon envelliment actiu i per a una bona qualitat de vida és la salut física.

Però, quins són els percentatges de participació en activitats culturals/educatives i en activitats físiques? Per esmentar solament unes dades, Vega [et al.] (2002) afirmaren que, de les persones que havien iniciat alguna activitat després de la jubilació, un 67,4% esmentaven el turisme; un 36,7%, activitats culturals, i un 30,3%, manualitats. Aquestes dades són molt similars a les de l'INE (2007), en què s'afirma que el turisme (42,7%), la participació en alguna associació (31,1%) i la realització d'activitats culturals (25,6%) són les activitats més freqüents de les persones grans; l'esport és esmentat per un 17%. Si tenim en compte dades més actuals (IMSERSO 2009), les persones grans solen considerar que les ofertes culturals són bones (33,8%) o regulars (30,6%), tot i que la mitjana d'assistència a pràctiques culturals de persones d'entre seixanta-cinc a setanta-quatre anys és d'un 10,3% al cinema; 4,5% a arts escèniques; 9,3% a museus; però sobretot, lectura de llibres (29,2%) o escoltar música (63,8%), ambdues activitats es fan almanco un cop a la setmana. El principal motiu per no anar al cinema sol és perquè no s'hi té interès (32,5%, igual que el teatre, amb un 38,1%) o

perquè prefereixen veure pel·lícules per la televisió (17,2%); en el cas del teatre, perquè també hi ha poca oferta (15,6%).

El treball de Pérez-Díaz i Rodríguez (2007) afirma que realitzar activitats culturals ve condicionat pel nivell educatiu, l'estatus socioeconòmic, el nombre d'activitats associatives, l'interès per la política i el fet de no ser tan creients. En la lectura de llibres, que és una activitat que ocupa poc temps als qui ho fan (un 52% afirma que no en llegeix cap), es repeteixen les variables del nivell educatiu, l'interès per la política i el fet de no ser tan religiós. En tot cas, l'activitat principal de les persones grans continua sent veure la televisió, tant entre setmana (80,2%) com els caps de setmana (71,9%).

Ens aturam aquí per comparar les dades amb les europees (ja que amb anterioritat hem comentat que és un factor clau). Si bé ambdues tenen uns percentatges molt elevats en la utilització de la televisió (96,1% a Europa i 98,4% a Espanya), Espanya se situa per davall la mitjana quant a ràdio (56,2% a Espanya i 65,5% a Europa) i, sobretot, premsa (36,7% a Espanya i 68% a Europa). En aquest sentit, no hi ha alts percentatges de sentiments de frustració per haver dedicat massa temps a veure la televisió (un 81,2% no en senten). Cal remarcar que són les activitats passives les que més alts percentatges obtenen quant a ocupació del temps lliure de les persones grans: un 96,9% veu la televisió (un 85% el 2007 i un 86% el 2008 segons dades de l'OCU del 2007; hi dediquen entre una i quatre hores diàries) i un 71,4% escolta la ràdio.

2.2. El treball voluntari de les persones grans

L'objectiu d'aquest apartat és comprovar que, mitjançant el voluntariat, les persones grans es converteixen en proveïdors de coneixements, d'habilitats, de competències i d'actituds importants per a la societat i, a més, de manera altruïsta, és a dir, sense suposar un cost addicional. El treball realitzat formalment des d'associacions i voluntariats en persones grans ha tingut un gran augment en aquests darrers anys, especialment bolcat en col·lectius desfavorits, fet que aporta una gran ajuda a la comunitat. L'INE (2009) assenyala que no és un tipus d'activitat gaire estesa al nostre país, tot i que sembla necessari que es potencii. Com a dada, un 18% de persones grans afirmen que realitzen alguna activitat de voluntariat, tot i que aquesta no sol superar l'hora setmanal. Amb tot, no cal oblidar el suport que, informalment, les persones grans també realitzen de manera voluntària (Del Barrio 2007).

Si ens centram en el voluntariat, segons l'INE (2009), podem dir que les persones grans hi dediquen temps, però no amb tanta freqüència com la mitjana europea. Així, els europeus, amb un 7,2%, es dediquen a algun tipus de voluntariat almanco un cop a la setmana com a opció majoritària, mentre que els espanyols es dediquen a algun tipus de voluntariat menys d'un cop cada sis mesos (17,6%) i, quan és de manera regular, almanco un cop al mes (6,3%); el mateix ocorre amb la participació en activitats a l'àrea local: la freqüència majoritària dels espanyols sol ser «menys de sis mesos» (25%), seguida d'«almanco un cop cada sis mesos» (8,9%), tot i que cal tenir en compte que a l'àmbit europeu la participació també davalla (un 6,4% ho fa almanco un cop al mes). Segons Agulló [et al.] (2002, 120), un factor que determina el tipus d'acció voluntària és el lloc de residència i el sexe; així, hi ha més dones en aquestes activitats, dominen les activitats de caràcter socioassistencial i a les zones rurals destaca el voluntariat parroquial i folklòric.

No se'ns escapen, doncs, els grans beneficis que suposa el voluntariat, tant per a les persones grans, que el realitzen, ja que els fa estar més actives, la qual cosa té efectes sobre la seva autoestima, les relacions socials, etc., en definitiva, sobre la seva qualitat de vida, com també per a les associacions a les quals donen servei i, evidentment, per a la societat en general (Agulló [et al.] 2002).

Els motius que poden fer decidir-se una persona a realitzar tasques de voluntariat sembla, segons els estudis, que segueix el camí d'una «U» invertida, és a dir, que és a la joventut i després de la jubilació quan més altes quotes de voluntariat apareixen, tot i que sembla que els motius són, quant a percentatges, diferents, ja que els joves donen més importància a la millora del currículum o a la defensa del jo i les persones grans a motius relacionats amb els valors i amb les relacions socials. Sigui quin sigui el motiu, sembla prou justificat la potenciació d'aquest tipus d'activitat. Agulló [et al.] (2002) ens donen set propostes per augmentar-les: a) potenciar la promoció i l'atracció de voluntaris; b) resocialitzar les persones grans mitjançant les possibilitats que ofereix el voluntariat; c) introduir nous significats del voluntariat; d) dotar aquestes activitats de més i més bons recursos; e) elaborar programes sobre voluntariat; f) potenciar la investigació i l'avaluació d'aquests; i g) fer realitat la col·laboració i coordinació institucional d'aquestes activitats.

2.3. El treball professional de persones grans

Si bé les activitats voluntàries suposaven una font de coneixement en què les persones grans són els agents educatius, també el treball professional d'aquest col·lectiu es pot considerar com a tal; això sí, amb la diferència que, en aquest cas, no és l'altruisme la principal característica. Hem cregut important incloure aquest apartat per dos motius: el primer, per reafirmar que hi continua havent diferències entre les dones i els homes, ja que, si bé les dones realitzen més tasques voluntàries, són el grup d'homes els que continuen en actiu laboralment parlant. El segon motiu és de caire qualitatiu: tot i ser un grup reduït i format bàsicament per homes, les persones grans que continuen treballant amb més de seixanta-cinc anys ho solen fer en càrrecs directius, que formen una elit de professionals; tot i que també hi ha un grup prou significatiu de persones que es dediquen a l'agricultura i no formen part d'aquesta elit (Del Barrio 2007, 11).

Cordero (2006) afirma que, a més de viure a l'àmbit rural, tenir un nivell educatiu alt o fer feina als serveis poden ser les característiques de les persones grans que encara continuen fent feina, les quals són majoritàriament homes (1,6%) i no dones (0,2%). Completant aquesta informació, segons l'OCU (2007), les persones que realitzen algun treball o estudis hi dediquen, amb un 41%, entre una i quatre hores setmanals. Remarcam, doncs, un altre cop, la importància i el valor que es dona al treball realitzat per persones grans.

Com es pot comprovar, alguns autors classifiquen les activitats formatives dins un apartat més general com és el del treball. Tot i que nosaltres hi dedicarem l'apartat següent del capítol, hem considerat oportú començar a traçar el dibuix de la fotografia de l'educació en persones grans amb algunes dades aportades per l'IMSERSO el 2009: les persones grans realitzaren, amb un 4%, algun curs de formació (3,2% les persones grans d'entre seixanta-cinc i setanta-quatre anys); així, un 8% participa en activitats de formació, normalment no formal (7,4%), amb una mitjana d'un poc més de cent hores (116,4 hores).

Treballar avui en dia, per a la majoria d'ocupacions, implica disposar i dominar almanco alguna de les TIC més freqüents. Així doncs, les persones grans que continuen treballant deuen haver adquirit, per exigències laborals, algunes destreses i competències relacionades amb aquestes per a la realització de les seves tasques.

Però no solament les persones grans en actiu són les que coneixen les TIC i, tot i que és un camí que avança no tan aviat com ho fa la societat en general, podem afirmar que les persones grans van sumant-se a aquesta característica de la societat en què vivim. Així, segons l'IMERSO (2009), són els homes (10,8%) els que utilitzen més els ordinadors que les dones (4,8%), igual que Internet (un 8,9% d'homes i un 4,2% de dones en els tres darrers mesos). A les Illes Balears, els percentatges encara són una mica més baixos (6,6% de persones grans han utilitzat un ordinador i també un 6,6% Internet en els darrers mesos). Pel que fa a la telefonia mòbil, un 48,7% de persones grans de les Illes Balears l'empren, enfront d'un 51,7% de mitjana nacional. L'ordinador el solen emprar per cercar informació sobre béns i serveis (79,9%) o per rebre i enviar correu electrònic (78,7%) i n'han après pel seu compte, mitjançant la pràctica (75,5%) o gràcies a persones properes, com ara familiars, amics... (60,6%). Cal destacar que, a l'àmbit nacional, encara empram poc l'ordinador, ja que un 4,5% de les persones grans europees l'empra diàriament, enfront de l'1,8% dels espanyols. Així doncs, la inclusió de continguts referents a les TIC i als avantatges que poden aportar per tal de millorar la qualitat de vida hauran de ser continguts necessaris dins els programes formatius per a persones grans.

No volem tancar aquest apartat sense esmentar l'aportació de Lawton (1993) quan considera que la divisió de les activitats de les persones grans no s'ha de fer tant en la tipologia d'activitat sinó en les motivacions i les funcions que aquestes realitzen; així, podem distingir entre activitats experiencials (la motivació es troba en la realització mateixa de l'activitat i no solen comportar gaire esforç físic ni intel·lectual); activitats socials (en què se cerca potenciar, consolidar o augmentar les relacions socials) i activitats de desenvolupament (en què la motivació és intrínseca, es vol fer alguna activitat ben valorada o productiva; en aquestes sí que hi sol haver una necessitat d'esforç o de desenvolupament d'activitats). Per tant, serà necessari incloure també elements motivacionals a les propostes educatives que plantejem.

Volem destacar la conclusió d'aquest estudi, en què s'afirma que l'estereotip sobre les persones grans com a una càrrega social i econòmica es veu desmuntat per la gran aportació que realitzen tant a la societat com a l'economia; així, tot i que encara pareixen «invisibles», la cura dels néts o les activitats de voluntariat o educatives a què contribueixen són un element molt positiu, tant individual (autoestima) com familiar (ajudes de diversos tipus) i comunitari (activitats de voluntariat o d'associacionisme).

3. LA IMPORTÀNCIA DE L'EDUCACIÓ COM A FACTOR CLAU A L'ENVELLIMENT ACTIU

Al llarg dels apartats anteriors, hem anat dibuixant la idea que l'educació, en concret l'aprenentatge al llarg de tota la vida, suposa un pilar bàsic tant per a un envelliment actiu com per a una bona qualitat de vida; és per aquest motiu que, arribats a aquest darrer apartat, el nostre objectiu serà centrar-nos en aquesta idea per tal d'aportar informació que ens ajudi a conèixer tant el punt de

partida com les propostes que aniran encaminades que sigui la societat la que doni resposta, des dels diferents estaments, a les seves característiques i demandes formatives per tal de facilitar aquest envelliment actiu i la bona qualitat de vida que tots desitjam.

Un aspecte que no hem d'oblidar és el dret a l'educació recollit a l'àmbit internacional, com en el Consell d'Europa (2000), en què destaca la importància d'establir estratègies i mesures clares i coherents per fomentar l'aprenentatge al llarg de tota la vida, o a la Carta dels Drets Fonamentals de la Unió Europea (2000), que diu a l'article 14: «Tota persona té dret a l'educació i a l'accés a la formació professional i permanent». A l'àmbit nacional, és obligatori esmentar l'article 27 de la Constitució Espanyola, en què es reconeix el dret de tota persona a l'educació.

Si aquest motiu no fos suficient per a la creació de programes d'educació permanent, hi ha cinc arguments que es descriuen al *Libro Blanco del Envejecimiento Activo* de la Junta d'Andalusia: a) l'augment de la població gran; b) l'aïllament sociocultural humà; c) els afavoridors canvis polítics legislatius esmentats al paràgraf anterior; d) la nova filosofia sobre l'educació a la darrera etapa del cicle vital i e) les raons estrictament educatives.

Però, a quin punt de partida ens trobam? Quina és la situació actual del present col·lectiu de persones grans dins la nostra societat? Quines són les seves principals demandes i necessitats? Balbotín (2011, 21) descriu una sèrie de factors que ajuden a respondre aquestes preguntes:

1. El 86% de les persones grans no supera els estudis primaris, tot i que les properes generacions sí que disposen d'un nivell educatiu més alt.
2. Les competències i motivacions no adquirides a la infància disminueixen les probabilitats de poder aprofitar totes les oportunitats; per això, cal crear recursos i mecanismes per tal de complementar aquestes limitacions.
3. L'aprenentatge al llarg de tota la vida permet avançar en l'exercici dels drets de la persona (també en el col·lectiu de persones grans).
4. Les possibilitats d'aprendre es donen al llarg de tota la vida, tot i que aquestes aptituds evolucionen i es transformen amb l'edat.
5. Moltes persones grans volen aprendre i ensenyar, volen ajudar i que se'ls ajudi.
6. La nova societat de la tecnologia i de la informació comporta perills i oportunitats; en aquest sentit, l'analfabetisme en aquestes característiques pot provocar desigualtats i exclusions entre els seus membres i col·lectius.
7. L'aprenentatge al llarg de tota la vida ha d'aconseguir minimitzar aquest perill i aconseguir que aquesta nova societat no perdi la dimensió humana.

Així doncs, l'aprenentatge al llarg de tota la vida no solament haurà de respondre a aquestes

demandes col·lectives, sinó que també serà necessària una adaptació a les característiques individuals d'aquest col·lectiu heterogeni (tant per qüestions d'edat, de sexe, d'interessos...). La solució, tal i com afirma Sáez Aguado (2004, 33), «passa per diversificar l'oferta perquè cada persona gran esculli les opcions que, en cada moment, responguin més bé a les seves motivacions».

Per aquest autor, l'aprenentatge al llarg de tota la vida preveu, almanco, sis beneficis generals, la majoria relacionats de manera directa o indirecta amb la qualitat de vida.

En un primer punt, Sáez afirma que són un bon recurs per ocupar el temps lliure. Aquesta resposta podria ser referida a l'apartat anterior, en què hem comprovat que el no compliment d'unes determinades expectatives envers el temps lliure (tant pel fet de no poder fer allò que un tenia l'expectativa de fer com pels impediments causats per diferents naturaleses) poden afectar de manera negativa la salut psíquica; així doncs, emprar el temps en allò que un vol i que, a més, comporta un valor educatiu afegit, és un dels aspectes positius més importants.

Segon, l'aprenentatge al llarg de tota la vida permet de manera eficaç mantenir activa la ment. En aquest cas, repetim la importància d'incloure hàbits saludables des dels inicis de la nostra vida, ja que és la nostra història la que marca el desenvolupament del nostre envelliment. Així, donar l'oportunitat de mantenir la ment activa, de despertar interessos i inquietuds anteriors que per diversos motius havien quedat latents serà una bona eina per potenciar aquesta motivació que Balbotín ja destacava com a mecanisme per complementar les competències i motivacions no adquirides amb anterioritat.

Tercer, afecta directament l'autoestima i l'autoconcepte. No solament es tracta de saber que podem ser útils sinó de comprovar-ho; així, poder afirmar que, dia a dia, continuem amb el procés d'aprenentatge, que som capaços de fer coses, que podem ajudar els companys o parlar amb familiars de generacions posteriors sobre determinats temes i que, sovint, podem descobrir que sabem més del que pensam... afecta de manera espectacular l'autoestima de cada un; a més de l'autoconcepte.

Quart, hi ha el caire preventiu i potenciador d'estils de vida i hàbits saludables. En aquest cas, no es tracta solament d'intervenir amb estratègies un cop hagi aparegut una necessitat, sinó que l'objectiu és aportar tota la informació (per tal de poder justificar la seva realització i de manera correcta) i els procediments, les estratègies... que ajudin a crear o a millorar els hàbits saludables que afectaran directament les diferents dimensions de la qualitat de vida, no solament en la salut sinó, per exemple, en els beneficis de disposar d'una xarxa social activa i qualitativa.

Cinquè, continuant amb aquesta idea, cal esmentar la potencialitat de la dimensió social dins els programes educatius. Si bé és cert que qualsevol activitat realitzada amb altres persones pot ajudar a ampliar la xarxa social i/o millorar les relacions socials ja establertes, els programes educatius estructurats (per exemple, els programes universitaris per a gent gran) es consoliden com una potencialitat quant a la dimensió social, ja que no solament permeten compartir espai amb altres persones amb interessos, inquietuds i aficions similars, sinó que permeten la interacció intergeneracional, a més de poder ser aquest un dels temes a tractar com a continguts. Una prova d'aquesta potencialitat la podem trobar en les associacions d'exalumnes o amb els grups formals

paral·lels que sorgeixen en el desenvolupament d'un programa educatiu, com ara les corals, els grups excursionistes, els grups de teatre...

Sisè, és una forma de potenciar l'autonomia de les persones grans, d'oferir-los coneixements i habilitats per adaptar-se als canvis socials i tecnològics i, alhora, permetre'ls prendre decisions, disposar de nous criteris... Com hem destacat al llarg de tot el capítol, un bon envelliment actiu i una correcta qualitat de vida passa per l'adaptació a les noves característiques individuals i de l'entorn, per tant, pel fet de disposar d'aquestes informacions i anar adquirint habilitats (per exemple, amb les noves tecnologies). Així, per exemple, si les trobades personals amb familiars disminuïts per qualsevol motiu (posem per cas que la persona gran no disposa de carnet de conduir i que els seus fills treballen fins tard i s'han emancipat lluny de casa seva), les noves tecnologies poden ser una alternativa a aquestes trobades, ja que, si hi ha interès, es poden continuar fent però adaptades a les demandes i característiques d'aquesta nova situació.

Són, doncs, beneficiosos els programes educatius al llarg de tota la vida? Sembla que sí. Per Buz [et al.] (2004), les persones que realitzen més activitats de tipus intel·lectual estan més satisfetes amb la seva vida i tenen un estat d'ànim més bo (Bueno 2006). Projectes com l'*Older People and Lifelong Learning. Choices and Experiences*, d'Alexandra Withnall, demostren, a través del seu estudi al *Warwick Medical School* les conseqüències positives de l'educació en les persones grans, les quals són moltes i diverses; de fet, l'autora identifica dos tipus d'aprenentatge: el formal (l'aportat a les classes, tallers...) i l'informal, el que s'aplicaria de caràcter globalitzador als altres àmbits de la vida, com ara comentaris a les notícies o fonts de consulta d'aquestes.

Continuam, emperò, destacant la idea que, per ser efectiva, l'educació de les persones grans ha de ser tractada amb les seves característiques específiques; així, tal i com assenyala Orte (2006), citant Iglesias (2003, 31), organismes com la UNESCO es plantegen una sèrie d'idees que ens ajuden a encaminar aquestes característiques. Cal destacar: a) que és un grup heterogeni; b) que ha tingut difícil accés a una educació amb anterioritat, especialment les dones; c) que les contribucions familiars i socials de les persones grans solen passar desapercibudes; d) que l'educació pot ajudar a canviar la imatge negativa de les persones grans, mitjançant l'envelliment actiu; e) que les investigacions han demostrat que no hi ha un deteriorament en la capacitat d'aprenentatge abans dels setanta-cinc anys; f) que la demanda d'educació per part de les persones grans s'incrementa constantment; g) que en aquests programes la seva participació és clau i h) que és necessari tenir en compte els aprenentatges previs de les persones grans.

Tenint presents aquestes idees, en la mateixa obra, Sáez i Sánchez plantegen, a manera de reflexions, unes conclusions sobre l'educació per a persones grans, entenent que no hi ha d'haver una educació específica per a la gent gran, marcada únicament i exclusivament per l'edat (hi ha d'haver una voluntat envers l'aprenentatge), un lloc i un espai on s'incorporà allò «nou, diferent», en què el temps d'aprenentatge ha de ser vist com els moments de veure, de comprendre i de reflexionar (sense que aquests hagin de ser constants en una línia de progrés) i ha de ser contextualitzat en situacions reals i actuals. Per Sanz (1995; citat a Requejo [et al.] 2009), l'adultesa es pot analitzar des de quatre perspectives: a) antropològica i jurídica; b) sociològica; c) psicològica i d) la que ens interessa més, la pedagògica.

Un cop hem descrit les característiques de l'educació al llarg de la vida de les persones grans i hem comprovat els diversos beneficis que comporta, és hora d'especificar diferents propostes descrites al *Libro Blanco del Envejecimiento Activo* de la Junta d'Andalusia (2010). Especialment destacables són les tres característiques que hauria d'incloure l'educació permanent:

- 1) Multidireccional, en el sentit que no solament es transmeten continguts i coneixements, sinó que vénen acompanyats per actituds, sentiments... i que marcaran valors, costums i maneres d'actuar.
- 2) De vinculació i de conscienciació cultural, moral i conductual o, el que és el mateix, la transmissió intergeneracional d'aspectes culturals, morals...
- 3) De socialització formal, en què l'educació esdevé l'espai per compartir idees, cultura, coneixements...

Per aconseguir-ho, els programes educatius han d'estar flexibilitats i diversificats a les característiques de les persones tan heterogènies que conformen el col·lectiu de gent gran i, alhora, s'ha d'estendre la formació amb programes ben definits que responguin a criteris d'accessibilitat, motivació, adaptabilitat, innovació, dinamisme, participació i coresponsabilitat, igualtat, diversitat, integritat i reciprocitat.

És hora, doncs, de posar de manifest les seves propostes:

1. Impulsar l'educació al llarg de tota la vida, amb independència del nivell educatiu, econòmic o de gènere.
2. Promoure la implementació de programes cognitius al llarg de l'envelliment per facilitar la integració, dinamitzar les institucions públiques i privades, i promoure la investigació de l'anàlisi d'aquests programes.
3. Treballar el coneixement, les actituds i les habilitats enfocades a l'autonomia de les persones grans.
4. Apropar els diferents programes educatius a tota la població gran, tant en zones urbanes com rurals.
5. Donar suport als programes universitaris per al seu desenvolupament i millora qualitativa.
6. Afavorir la formació contínua i permanent amb el suport d'associacions de gent gran.
7. Optimitzar les relacions intergeneracionals, especialment a l'àmbit universitari.
8. Promoure les noves tecnologies entre les persones grans; facilitar-los l'accés a aquestes.
9. Incrementar la satisfacció de les persones grans en la vida cultural del seu entorn, potenciar la seva participació activa en els actes programats, tot entenent que les persones grans són font de cultura.

10. Potenciar la inclusió de les persones grans a escoles d'infantil i de primària, especialment per a la recuperació de tradicions locals: contes, joguines, cançons, dites populars...

4. CONCLUSIONS

Mitjançant la lectura del capítol, s'ha pogut comprovar que l'envelliment actiu és un concepte multidimensional i de recent interès per a la comunitat científica. Per Fernández-Ballesteros (2005), l'envelliment s'ha de veure des de dues dimensions: una, individual, és a dir, el procés d'envelliment personal que cada individu realitza ja des dels seus inicis a l'etapa infantil i que inclou totes les condicions genètiques, biològiques, socials i psicològiques (Baltes i Baltes 1990); i dues, les dimensions de l'entorn, això és, les ambientals, econòmiques, culturals i socials que poden determinar, entre d'altres, l'esperança de vida o un envelliment general de manera activa.

Si fem un breu resum de la història del l'estudi de l'envelliment actiu i seguim Fernández-Ballesteros (2005, 27), aquestes dimensions, en un primer moment, es centraren solament en les dimensions biomèdiques, es va reduir el seu estudi solament a estils de vida; posteriorment, es varen incloure condicions cognitives, emocionals i socials, fins a arribar a l'actualitat, en què els determinants de l'envelliment passen a ser un àmbit d'estudi que té en compte les variables biopsicosocials.

Una altra idea fonamental que volem destacar és la relació bidireccional entre l'envelliment actiu i l'aprenentatge al llarg de tota la vida; així, l'envelliment necessita l'aprenentatge per poder adquirir competències, habilitats, coneixements... que facilitin un bon envelliment, mentre que l'aprenentatge obre les portes a una participació activa i real de les persones grans dintre del seu entorn, aspecte clau de la qualitat de vida i de l'envelliment actiu

Així doncs, dos són els motius que han d'assegurar la presència de l'aprenentatge al llarg de tota la vida; un, el fet que l'envelliment es configura com un procediment que des dels inicis de la nostra vida ja realitzam, per tant, suposa una actitud vital; en segon lloc, hi ha l'obligació que es posa de manifest mitjançant diferents polítiques nacionals i internacionals traduïdes en el dret que té qualsevol persona a rebre educació en qualsevol moment de la seva vida.

Un dels aspectes clau per aconseguir-ho serà potenciar i treballar de manera innovadora i creativa amb els programes educatius, no solament perquè són font de motivació per realitzar noves activitats (quasi un 60% de persones grans inicien algun tipus d'activitat en jubilar-se, segons Balbotín 2011), sinó també perquè proporcionen espais d'intercanvi, enteniment i de comprensió entre les diferents generacions; així, és possible confirmar la visió de les persones grans com a col·lectiu actiu i útil per a la societat i, al mateix temps, dotar aquestes persones de protagonisme i d'una participació real en els programes dirigits a ells.

Els beneficis, doncs, seran dobles: per una banda, per a les persones grans, ja que adquiriran competències, habilitats, coneixements... que permetran potenciar una qualitat de vida més gran i un bon envelliment actiu des de les diferents dimensions, especialment la física, la psicològica i la social (amb la potenciació, per exemple, d'hàbits de prevenció de diferents malalties comunes,

la millora de l'autoimatge i l'autoestima o l'augment i la millora de les seves xarxes socials); per una altra banda, seran ells font de coneixement, de transmissió de valors tan importants dins una societat com la seva cultura.

Per aconseguir-ho, els programes educatius hauran de centrar-se tant en els interessos personals i generals del col·lectiu com en les característiques de l'entorn i de la societat en què viuen. Així, dins del primer grup, haurem de comptar amb temes relacionats amb la jubilació (també amb les dones que no han cotitzat); mentre que, en el segon bloc, serà necessari incloure competències i habilitats relacionades amb les noves tecnologies i en l'aprenentatge o consolidació d'idiomes, així com amb el coneixement del seu entorn i de les possibilitats que ofereix, tant a entorns urbans com rurals.

Volem destacar dues idees més: una, la possibilitat de la creació de grups d'autoformació o, si més no, d'autogestió que poden sorgir arran de programes educatius formals; i l'altra, la necessitat palesa de continuar investigant en l'envelliment actiu i l'aprenentatge al llarg de tota la vida, especialment en les relacions entre aquests dos conceptes tan importants dins la societat actual.

A manera de conclusió, incloem un breu decàleg que pretén recollir la informació més important d'aquest capítol:

1. L'envelliment actiu no comença a l'edat de la jubilació, ans al contrari, és necessari dedicar temps i esforços a adquirir una hàbits saludables des de l'inici de la vida.
2. Les definicions multidimensionals de l'envelliment actiu, així com de la qualitat de vida, ens han de servir de guia per treballar totes aquestes als programes educatius inclosos dins l'aprenentatge al llarg de tota la vida.
3. Tot i ser relativament recents, les investigacions han demostrat els beneficis que té l'aprenentatge al llarg de tota la vida, de manera directa o indirecta envers la qualitat de vida i l'envelliment actiu; així, serà necessari continuar aquestes investigacions.
4. Aquests beneficis influeixen tant en les variables físiques i psicològiques com socials, per tant, serà necessari treballar-hi i, sobretot, dotar-les d'un caire preventiu.
5. Les polítiques autonòmiques i locals han de proporcionar les eines necessàries per fer realitat el dret reconegut tant nacionalment com internacionalment a l'aprenentatge al llarg de tota la vida.
6. Les activitats formatives incorporen un «plus» a les activitats que pot realitzar qualsevol persona en el seu temps d'oci, tant en la dimensió individual (millorar l'autoestima i adquirir coneixements que omplen personalment) com en la dimensió social (augmentar i/o millorar la xarxa social).
7. Els programes formatius hauran de donar resposta a l'heterogeneïtat del col·lectiu de persones grans, tenint presents variables determinants avui en dia com el sexe o les variables culturals...

8. Al mateix temps, hauran de facilitar habilitats, competències i coneixements que permetin a aquest col·lectiu ser útil per a la societat, per exemple, amb la incorporació de temàtiques relacionades amb les noves tecnologies o l'aprenentatge o la consolidació de nous idiomes.
9. No s'ha d'oblidar la necessitat de tenir present l'element motivacional.
10. L'objectiu final ha de ser potenciar l'autonomia de les persones grans per tal de poder desenvolupar-se plenament, tant individualment com socialment, dins del seu entorn.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

ABELLÁN A. (1999): «Por qué los mayores no utilizan la ayuda formal». *Revista Multidisciplinar de Gerontología*. 9: 183-187.

ABELLÁN, A.; PUGA, D. (2002): «Patrones de entrada en discapacidad». *Revista Multidisciplinar de Gerontología*. 14 (2): 105-107.

AGULLÓ, M. S.; AGULLÓ, E.; RODRÍGUEZ, J. (2002): «Voluntariado de mayores: ejemplo de envejecimiento participativo y satisfactorio». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 45, vol. 2, diciembre, 107-128.

BALBOTÍN, A. (2011): «Envejecimiento activo». III Seminario Formando Redes. Albacete, 27-29 abril.

BALTES, P. B.; BALTES, M. (1990): «Psychological perspectives on successful aging: the model of selective optimization with compensation». A: Baltes, P. B.; Baltes, M. M. (ed.): *Successful aging. Perspectives from behavioural sciences*. (1-34). Nova York: Cambridge University Press.

BALLESTER, LL.; MATAMALAS, A.; ORTE, C. (2003): *Vellesa, dependència i necessitats socials a Artà. Situació actual i perspectives de futur*. Palma: Universitat de les Illes Balears; Ajuntament d'Artà.

BARRIO, E. del (2007): «Uso del tiempo libre en personas mayores». *Boletín sobre el envejecimiento. Perfiles y tendencias*. Març 2007, núm. 27.

BAZO, M.T. (1999): «Aportaciones de las personas mayores a la sociedad: análisis sociológico». *Reis*, 73. Gener-març. *Monogràfic sociologia de la vellesa*: 209-222.

BUENO, B.; BUZ, J. (2006): «Jubilación y tiempo libre en la vejez». A: Portal Mayores: *Informes Portal Mayores*, núm. 65. *Lecciones de Gerontología*, IX. Data de publicació: 16 d'octubre de 2006. <<http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/bueno-jubilacion-01.pdf>> (2 de març de 2009).

Carta dels drets fonamentals de la Unió Europea (2000/364/01): Dret a l'Educació. Art. 14.

Consell d'Europa (2000): Lisboa.

Constitució espanyola (1978). Art. 27 i 50.

CORDERO, P. (2006): «Situación social de las personas mayores en España». *Humanismo y trabajo social*, vol. 005; 161-195. Universitat de Lleó.

DURÀ, E.; GARCÉS, J. (1991): «La teoría del apoyo social y sus implicaciones para el ajuste psicosocial de los enfermos oncológicos». *Revista de Psicología social*, 6 (2): 257-271.

DELORS, J. (1996): «La educación encierra un tesoro». UNESCO: Comissió Internacional sobre l'Educació per al segle XXI.

FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. [et al.] (2006): «Estudio Longitudinal sobre Envejecimiento Activo (ELEA)». A: IMSERSO: *Estudios I+D+I*, núm. 38. Data de publicació: 01/08/2007.

FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. [et al.] (2006): «Estudio Longitudinal sobre Envejecimiento Activo (ELEA)». A: IMSERSO, *Estudios I+D+I*, núm. 38. Data de publicació: 01/08/2007. <<http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/imserso-estudiosidi-38.pdf>> (15 d'abril de 2008).

FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (2009): «Calidad de vida individual y contextual». Ponència de cloenda al *I Congreso Internacional Dependencia y calidad de vida*. Pamplona, 11-13 de maig del 2009. <<http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/imserso-estudiosidi-38.pdf>>.

GAUTHIER, A. H.; SMEEDING, T. M. (2000): «Patterns of time use of people age 55 to 64 years old: Some cross-national comparisons». *Aging Studies Program*, 20. <http://escholarship.bc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1030&context=retirement_papers> (18 d'abril de 2004).

GÓMEZ LLORENÇ, M. O. (1997): *Apoyo social en la tercera edad*. València: Universitat de València.

IBAS (1999): *Las personas mayores de las Islas Baleares*. Palma: Govern de les Illes Balears.

IMSERSO. Observatorio de Personas Mayores (2009): *Las personas mayores en España. Informe 2008*. Col·lecció Documentos. Serie Documentos estadísticos.

INE (2004): *Encuesta de Empleo del Tiempo 2002-2003*. Madrid: INE.

INE (2007): *Mujeres y hombres en España 2008*. Madrid: INE.

IMSERSO: *Informe 2008. Las personas mayores en España*. Madrid: Ministeri de Sanitat i Política Social.

Junta d'Andalusia (2010): *Libro Blanco del Envejecimiento activo*. Conselleria per a la Igualtat i Benestar Social. Junta d'Andalusia.

LAWTON, M. P. (1993): «Meanings of activity». A: Kelly, J. R. (ed.): *Activity and aging*. Newbury Park: Sage.

MARÍN, M.; GARCÍA, A.; TROYANO, Y. (2006): «Modelo de ocio activo en las personas mayores: revisión desde una perspectiva psicosocial». *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*. Vol. XVI, vol. I.

MORAGAS, R. (1995): *Gerontología social. Envejecimiento y calidad de vida*. Barcelona: Herder.

MORAGAS, R. (2004): «Preparación para la jubilación». A: Fernández-Ballesteros, R. (ed.): *Gerontología Social*. Madrid: Pirámide.

OCU (2007): «Calidad de vida tras la jubilación. Contentos con su situación». OCU. Compra Maestra. Març 2008.

OMS (1999): *Informe Año Internacional de las Personas Mayores*. Ginebra.

OMS (2002): *Active Aging*. Ginebra:WHO.

ORTE, C. (2006) (coord.): *El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los programas universitarios para mayores*. Madrid: Dykinson.

OTERO, A. [et al.] (2006): *Relaciones sociales y envejecimiento saludable*. Documentos de trabajo. Documentos de Trabajo, núm 9. Fundación BBVA. Madrid.

PÉREZ-DÍAZ, V.; RODRÍGUEZ, J. C. (2007): *La generación de la transición: entre el trabajo y la jubilación*. Colección Estudios Económicos, 35. Barcelona: La Caixa. Servei d'Estudis.

PÉREZ ROJO, G. (2006): «Maltrato hacia personas mayores en al ámbito comunitario». *Boletín sobre el envejecimiento. Perfiles y tendencias*. Octubre 2007.

REGATO, P. (2000): «Envejecimiento activo. Introducción». A: IMSERSO (2000): *Encuentro de la red de envejecimiento saludable*. Madrid: Doyma.

REQUEJO, A. (2009): «La educación de “personas mayores” en el contexto europeo». A: Moreni, P. L.; Navarro, C. (coord.): *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*. Vol 3, núm. 1. Universitat de Salamanca. <www.usal.es/efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_requejo_osorio.pdf> (10 de gener de 2010).

SÁNCHEZ, M. (2004): «Beneficios del programa para mayores Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada». *VII Encuentro nacional de programas universitarios para mayores, políticas sociales, educativas y financiación de la formación universitaria de personas mayores y su proyección social*. Madrid: Ministeri de Treball i Assumptes Socials; IMSERSO.

VEGA, J. L.; BUZ, J.; BUENO, B. (2002): «Niveles de actividad y participación social en las personas mayores de 69 años». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 45: 33-53.

VILLA, J. M. (2001): «60 y más». *Cuadernos Jornada aprendizaje a lo largo de toda la vida y envejecimiento activo*. Any XVII, núm. 301/2011 (29-32).

WALKER, A. (ed.) (2006): *Understanding Quality of Life on old age*. Growing older. Nova York: Open University Press.

WALKER, A. (en procés de publicació): «Ageing and quality of life in Europe». A Dannefer, D.; Phillipson, C. (ed.): *Handbook of social gerontology*. Sage.

ZAMARRON CASSINELLE, M. D. (2006): «El bienestar subjetivo en la vejez». *Informes Portal Mayores*, núm. 52. «Lecciones de Gerontología, II». Madrid: Portal Mayores. Data de publicació: 09/06/2006. <<http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/zamarron-bienestar-01.pdf>> (16 de juny de 2008).

Webgrafia

<www.envejecimientoactivo.com>.

<<http://web.jet.es/aguijarro/abuela/ue.html>>.

Estudi de l'ansietat i l'estrès en la població d'estudiants de Balears. Relació amb el rendiment acadèmic

Glòria Grases Colom

RESUM

Es van seleccionar un total d'onze instituts públics. Un total de 471 alumnes de segon de batxillerat van participar en l'estudi. Es van utilitzar qüestionaris d'estrès i ansietat validats. També es van fer entrevistes amb orientadores, tutores i caps d'estudis per obtenir informació del rendiment acadèmic dels alumnes i obtenir dades sobre la presència d'alumnes amb problemàtica de tipus personal i familiar.

Els resultats mostren un increment molt significatiu de l'ansietat estat (reacció de caràcter situacional) al final de curs en comparació amb el principi de curs i una ansietat tret (ansietat general, característica de personalitat) que es manté constant al llarg del curs. En el cas de l'estrès, s'hi veu un increment significatiu tant en el cas de l'estrès recent com de l'estrès general.

Les dones presenten uns nivells d'ansietat i estrès significativament superiors als nivells dels homes.

S'observa que nivells elevats d'ansietat es relacionen de manera significativa amb un pitjor rendiment acadèmic. Ara bé, les dones no obtenen un pitjor rendiment que els homes malgrat que tenen un nivell d'ansietat més elevat que ells. Pel que fa a la relació entre l'estrès i el rendiment acadèmic, els resultats són significatius únicament al principi de curs. Sembla que cert nivell d'estrès pot ser positiu per al rendiment o, almenys, no interfereix en aquest rendiment. Pel que fa al component emocional de l'ansietat, s'ha observat que té una influència negativa en tots els casos.

Aquells alumnes que presenten problemes personals o familiars manifesten un nivell d'ansietat tret, ansietat estat, estrès recent i estrès general superior respecte d'aquells alumnes que no presenten problemes personals o familiars. També presenten un pitjor expedient acadèmic.

RESUMEN

Se seleccionaron un total de once institutos públicos. Un total de 471 alumnos de segundo de bachillerato participaron en el estudio. Se utilizaron cuestionarios de estrés y ansiedad validados. También se realizaron entrevistas con orientadoras, tutoras y jefes de estudios para obtener información del rendimiento académico de los alumnos y obtener datos sobre la presencia de alumnos con problemática de tipo personal y familiar.

Los resultados muestran un incremento muy significativo de la ansiedad estado (reacción de carácter situacional) al final de curso con respecto al principio de curso y una ansiedad rasgo (ansiedad general, característica de personalidad) que se mantiene constante a lo largo del curso. En el caso del estrés hay un incremento significativo tanto en el caso del estrés reciente como del estrés general.

Las mujeres presentan unos niveles de ansiedad y estrés significativamente superiores a los niveles de los hombres.

Se observa que niveles elevados de ansiedad se relacionan de manera significativa con un peor rendimiento académico. Sin embargo las mujeres no obtienen un peor rendimiento que los hombres a pesar de tener un mayor nivel de ansiedad que ellos. Al considerar la relación entre el estrés y el rendimiento académico, los resultados son significativos únicamente al principio del curso. Parece que cierto nivel de estrés puede

ser positivo para el rendimiento o, por lo menos, no interfiere en este rendimiento. En relación con el componente emocional de la ansiedad, se ha observado que ejerce una influencia negativa en todos los casos.

Aquellos alumnos que presentan problemas personales o familiares manifiestan un nivel de ansiedad rasgo, ansiedad estado, estrés reciente y estrés general superior respecto a aquellos alumnos que no presentan problemas personales o familiares. También presentan un peor expediente académico.

I. INTRODUCCIÓ

El fracàs escolar (aproximadament un 30% dels estudiants pateix de fracàs escolar) i **l'increment dels problemes derivats de l'estrès i l'ansietat en la nostra salut** són dos aspectes indiscutiblement actuals.

Amb aquest treball es pretén accedir a un millor coneixement d'alguns dels efectes i causes de l'ansietat i l'estrès en la població d'estudiants. La finalitat ha estat obtenir dades que permetran aplicar programes preventius en alumnes amb l'objectiu d'obtenir un major èxit en l'àmbit acadèmic, tenint en compte aquelles variables que resulten influents en el rendiment acadèmic.

La resposta d'estrès és un estat de sobreactivació sostinguda experimentat per una persona enfront de diferents estímuls considerats o avaluats com a excessius o amenaçadors per a la persona i que ocorren sota condicions de pocs recursos o habilitats de solució o control i de poc suport social (Carrolles 1996). Es tracta d'una resposta que ens prepara per afrontar les possibles noves demandes; cert grau d'estrès pot resultar positiu i estimulant.

En un moment o un altre tots els alumnes experimenten cert nivell d'estrès (Deffenbacher i McKinley 1983) i en alguns casos les conseqüències són mínimes i temporals. Però la resposta d'estrès pot causar dificultats quan és extrema o sostinguda i, en conseqüència, pot afectar la salut física, el rendiment acadèmic, l'equilibri personal i el desenvolupament vocacional de l'individu. I sorgeix un doble problema: el desgast que es produeix en posar en marxa la resposta fisiològica d'estrès i, com a conseqüència, l'acumulació de recursos no utilitzats en l'organisme, la qual cosa debilita el sistema immunològic i provoca que la persona se senti esgotada. Així mateix, ocasiona altres problemes (cefalees, al·lèrgies, problemes d'insomni, irritabilitat, etc.) i influeix en certs processos cognitius com el processament de la informació i l'aprenentatge del subjecte.

En un estudi fet per Celis et al. (2001) amb estudiants universitaris, s'identificaren la sobrecàrrega acadèmica, la falta de temps per acomplir les activitats acadèmiques i la realització d'un examen com les principals situacions generadores d'estrès. Per sota de les situacions anteriors, i en ordre descendent, com a situacions generadores d'estrès, quedaven: la realització de treballs obligatoris, l'exposició de treballs a classe, la tasca d'estudi, la intervenció a l'aula, la competitivitat entre companys, els treballs en grup i la massificació de les aules.

L'estrès perjudica les estratègies per processar la informació necessàries per al correcte aprenentatge de conceptes i l'habilitat per accedir a les estructures cognitives d'aquests conceptes (Bar-tal, Raviv i Spitzer 1999). També existeixen estudis en els quals no apareix una relació significativa entre el nivell d'estrès i el rendiment acadèmic dels estudiants. Caldera i Pulido (2007) observen una tendència, encara que no significativa, d'alumnes amb nivells d'estrès baixos a experimentar un rendiment acadèmic mitjà i alt. Observen una tendència en què el rendiment escolar està més ben aprofitat en condicions d'estrès baix i sobretot d'estrès mitjà.

L'*ansietat* és un estat emocional desagradable que consisteix en reaccions de preocupació cap a una situació futura desconeguda i incerta. Pot definir-se com a por anticipatòria d'un possible perill futur. La seva funció és activadora. Les respostes d'ansietat tenen una funció adaptativa (permeten que l'organisme reaccionï davant una situació de perill) i només en alguns casos, quan es presenten en determinades condicions, es consideren patològiques; el problema serà delimitar quin és el límit entre la conducta adaptativa i la no adaptativa. Per tant, el problema sorgeix quan aquesta por és excessiva, es relaciona amb una amenaça que no és real o dificulta l'afrontament de la situació.

Els problemes d'ansietat enfront dels exàmens són molt habituals en la població d'estudiants. S'estima que a Espanya el 15-25% dels estudiants presenten nivells elevats d'ansietat davant els exàmens (Badós i Sanz 2005). Els problemes d'ansietat poden inhibir la conducta (Cassady 2004) i fomentar l'aparició de pensaments negatius (Sarason 1986; Sarason, Pierce i Sarason 1996; Segal 1996). A més, aquests pensaments també sorgeixen durant la preparació de les avaluacions i poden perjudicar la comprensió dels continguts i dels conceptes (Cassady i Johnson 2002; Naveh-Benjamin, McKeachie i Lin 1987); també dificulten la resolució de problemes (Friedman i Bendas-Jacob 1997); creen dèficit d'atenció (Everson, Smolaka i Tobias 1995), i generen interferències en la memòria de treball, les quals fan reduir l'eficiència del processament verbal de la informació (Ikeda, Iwanaga i Seiwa 1996; Luethi, Meier i Sandi 2008). Una altra demostració del procés cognitiu reduït en estudiants amb elevada ansietat és la poca habilitat per usar tècniques d'estudi efectives. Estudiants amb elevada ansietat estudien durant més temps que aquells estudiants que tenen baixa ansietat, però amb mètodes menys efectius (Culler i Holohan 1980). Mueller (1980) ha observat que els alumnes ansiosos mostren una disminució de la quantitat d'informació que emmagatzemen i que recorden; les estratègies de solució de problemes que adopten es caracteritzen perquè són rígides i inflexibles i persisteixen a utilitzar-les tot i que són conscients de la seva inutilitat; també mostren incapacitat de concentració en la tasca que porten a terme; en ocasions són excessivament autocrítics a causa de les exigències excessives que s'autoimposen en relació amb el seu nivell d'aprenentatge i rendiment escolar. Existeixen diverses investigacions en les quals s'associen les puntuacions obtingudes en tests d'ansietat amb el rendiment acadèmic (Zeidner 1998). Pel que sembla, els nivells alts d'ansietat afecten l'execució en les proves (Head i Lindsley 1983). Seipp (1991) va trobar una correlació significativa negativa entre l'ansietat i el rendiment acadèmic i les mateixes dades van ser obtingudes per Schwarzer (1990). Cassady i Johnson (2002) i Cassady (2004) també van trobar que nivells elevats d'ansietat (cognitiva) s'associaven amb puntuacions més baixes en els exàmens, així com Chapell et al. (2005), que també van observar una correlació significativa entre els resultats obtinguts en un test d'ansietat i la mitjana de les notes. Per tant, és clar que una ansietat elevada s'associa amb un pitjor expedient en l'alumnat.

Ansietat, estrès i la variable sexe

S'han trobat diferències entre sexes respecte al grau en què es manifesten l'ansietat i l'estrès. Per exemple, les dones manifesten una major severitat de les respostes d'ansietat que els homes, però aquesta ansietat després no té efecte sobre els resultats dels exàmens (Sowa i LaFleur 1986). Els estudis revisats indiquen que el sexe femení té una ansietat significativament més elevada que el sexe masculí (Hembree 1988; Seipp 1991; Zeidner 1998; Hojat et al. 1999; Cassady i Johnson 2002). Una diferència de sexes que, segons Hembree (1998), apareix molt ràpidament, a l'escola primària, i que disminueix amb l'edat. Encara que altres estudis indiquen que en la població universitària les dones presenten una ansietat més elevada que els homes (Hojat et al. 1999). Chapell et al. (2005) van trobar que les dones universitàries tenien una puntuació més elevada en els tests d'ansietat que els homes i, malgrat això, també tenien un expedient més bo que ells. Els resultats que van observar en la població no universitària (escolars) eren els mateixos; les noies treien puntuacions més elevades en els tests d'ansietat que els nois i a més tenien un expedient més bo que ells. També van trobar que en el grup d'estudiants universitaris les dones amb puntuacions més baixes en els tests d'ansietat tenien un expedient més bo que aquelles dones que havien obtingut puntuacions elevades en els tests d'ansietat. Però no van aparèixer diferències significatives entre la població universitària masculina amb referència a la relació ansietat-rendiment.

Pot semblar paradoxal el patró esmentat anteriorment (Chapell et al. 2005): que la població femenina sigui la que té els nivells més elevats d'ansietat però també un millor expedient. La resposta pot ser que l'ansietat sigui només una de les moltes variables que influeix en els estudiants. Zeidner (1998) considera que en parlar de rendiment escolar cal considerar molts factors, a part de l'ansietat, com els factors cognitius, afectius, motivacionals, somàtics i ambientals. Per exemple: les habilitats escolars, els hàbits d'estudi, l'autopercepció i autoeficàcia, l'ambient de classe, etc. Smith (1964) considera important tenir en compte la relació de la motivació, la capacitat, la valoració cognitiva de la tasca i l'experiència passada amb el rendiment acadèmic. Stricker et al. (1993) van trobar que les noies estudiants tenien més bon expedient que els nois perquè eren més estudioses i estaven més ben preparades acadèmicament. De fet, DeZolt i Hull (2001) expliquen que les dones mostren, en general, més interès i un rendiment acadèmic més alt que els homes als Estats Units. Les dones són més propenses que els homes a interessar-se en el material acadèmic, a romandre atentes a classe, a fer un major esforç acadèmic i a participar més en les classes.

De tota manera, en l'estudi d'Hembree (1988) no apareix el patró d'ansietat elevada i rendiment elevat en dones, sinó que només s'hi troben diferències pel que fa a l'ansietat entre noies i nois, i no hi apareixen diferències entre els dos sexes pel que fa a l'expedient acadèmic. Això mateix s'observa en l'estudi de Cassady i Johnson (2002), en què es troben diferències de gènere en els tests d'ansietat (cognitiva), però aquestes diferències no es relacionen amb un rendiment diferent en els exàmens. Encara que, en examinar la relació que hi ha entre el component emocional dels tests d'ansietat i el rendiment acadèmic, resulta que nivells moderats d'activació psicològica s'associen amb un millor rendiment als exàmens.

Existeixen diferents factors que contribueixen al desenvolupament de l'ansietat. Un factor és l'autoconcepte (Spielberger i Sarason 1989), i se sap que les dones tenen un autoconcepte més

baix que els homes (que seria un factor que explicaria en part l'existència nivell d'ansietat més elevat en les dones respecte als homes). Un altre factor és el clima de classe (Spielberger i Sarason 1985). Altres variables que incrementen l'ansietat són: el nivell de dificultat de la prova (com més dificultat té, més ansietat produeix), les instruccions donades, el professor i la importància de la tasca (Head i Lindsley 1983). Pot ser que alguns d'aquests aspectes esmentats tinguin relació amb la variable sexe i, per aquest motiu, existeixin diferències entre els nivells d'ansietat en comparar homes i dones. En resum, sembla que el sexe és un determinant biològic important de la vulnerabilitat a l'estrès psicosocial.

Ansietat, estrès i la problemàtica personal i/o familiar

Una altra variable que pot influir en el procés d'estrès i ansietat és l'existència de problemes personals i/o familiars, els quals són tan generadors d'estrès i/o ansietat com variables mediadores del procés d'estrès.

Els factors que influeixen en el procés d'estrès en la infància es poden resumir en la següent taula adaptada de Trianes (1999):

Antecedents	Variables mediadores	
Estímuls estressors	Factors protectors	Factors moduladors
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolupament i maduració (deficiències, autonomia). Malalties (epilèpsia, asma, diabetis) - Família (falta de vincle afectiu, maltractament, separacions o divorci, mort, naixement d'un germà) - Escola (èxit i fracàs escolar) - Relacions amb iguals (rebuig, pèrdua d'amics) 	<ul style="list-style-type: none"> - Factors personals: temperament, desenvolupament sociocognitiu, salut - Factors familiars: recursos, suports, personalitat i habilitats, estatus socioeconòmic i personal - Escola: experiència d'èxit escolar, motivació, suport dels professors - Relacions amb iguals: xarxes de suport social 	<ul style="list-style-type: none"> - Factors personals: temperament, sexe, edat i desenvolupament - Factors familiars: estrès a la família, forma de la família, pautes educatives

Els estressors infantils més habituals provenen de la família, els professors i els amics. És a dir, es refereixen als sistemes de socialització del nen que es poden resumir en l'ecosistema, el mesosistema i el microsistema de Bronfenbrenner (Del Barrio 1997).

La vulnerabilitat enfront d'uns determinats estressors varia en les diferents etapes de la vida infantil (Arnold 1990). Els estressors d'un nen petit (0-6 anys) depenen més de la relació amb el context familiar que amb qualsevol altre; amb la separació materna, la pèrdua paterna, l'abandonament, l'abús i tot allò que estigui relacionat directament o indirectament amb el vincle afectiu. Els nens en edat mitjana (7-12 anys) començaran a ser més sensibles als estressors relacionats amb el rendiment escolar i d'interacció amb els companys, la competència en el joc, la pertinença a un grup. Els adolescents (13-18 anys) mostren vulnerabilitat davant la transformació corporal i personal, el canvi de relacions amb pares i amics, l'inici de relacions de parella, el rol social, la disfunció familiar, etc.

Del Barrio (1997) esmenta els següents esdeveniments estressants més freqüentment viscuts per nens espanyols:

- En l'àrea familiar, el naixement d'un germà, els conflictes en la relació amb els pares, la defunció d'un avi o d'un amic amb vinculació familiar, la malaltia greu d'un avi i el canvi de domicili.
- En l'àrea escolar, un canvi de centre, el canvi de cicle, una repetició de curs, un canvi de professor, l'augment de treball, suspensos en tres o més assignatures.
- En l'àrea social, la pèrdua d'un amic, l'ingrés en un grup, l'inici de relació o la ruptura amb un noi o noia.

També indica que hi ha diferències d'estimació dels estressors en funció de l'edat i sexe.

2. MATERIAL I MÈTODE

2.1. Mostra

Es van seleccionar un total d'onze instituts públics de les zones de Palma, Calvià, Marratxí i s'Arenal. Un total de 471 alumnes de segon curs de batxillerat van participar en l'estudi de manera voluntària (218 eren homes i 253 eren dones). La mitjana d'edat dels alumnes era de 18 anys.

Es van utilitzar qüestionaris validats d'estrès i ansietat: l'STAI (*state-trait anxiety inventory questionnaire*) de Spielberger et al. (1982) per valorar l'ansietat estat (reacció de caràcter transitori i situacional) i l'ansietat tret (una tendència mantinguda en el temps, és una característica relativament permanent de personalitat) a través de dues escales separades d'autoavaluació de 20 ítems cadascuna. I el PSQ (*perceived stress questionnaire*) de Sanz-Carrillo et al. (2002) per valorar l'estrès recent (referent a l'últim mes) i l'estrès general (referent a l'últim any o últims dos anys, un període llarg de temps) a través d'un qüestionari de 30 ítems, que primer es puntuen en una escala d'1 a 4 en funció del grau d'ocurrència dels ítems durant un període llarg de temps i després es puntuen aquests mateixos ítems procurant descriure el que ha ocorregut exclusivament en l'últim mes. En tots dos casos s'utilitzen les adaptacions espanyoles (Spielberger et al. 1982; Sanz-Carrillo et al. 2002).

2.2. Procediment

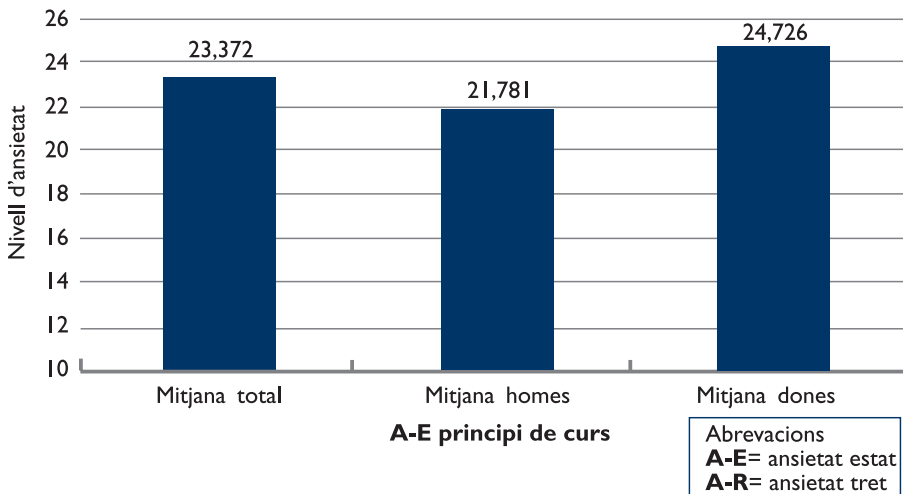
Es van avaluar els alumnes al principi i al final de curs (abans dels exàmens finals i de les proves d'accés a la universitat). En els dos casos s'utilitzaren els qüestionaris STAI i PSQ. La resta de temps es va destinar a fer les entrevistes amb les orientadores i/o tutores i/o caps d'estudis. En aquestes entrevistes s'obtenien dades de l'expedient acadèmic dels alumnes i sobre l'existència de problemàtica de tipus familiar i/o personal (separació recent dels pares o presència de conflictes familiars; malalties físiques o psíquiques de familiars molt directes o mort; presència de malalties físiques o psicològiques durant el curs; falta d'atenció i cures en l'àmbit familiar; ser el responsable de germans més petits; sofrir rebuig a classe; problemes de comunicació familiar, etc.).

3. RESULTATS

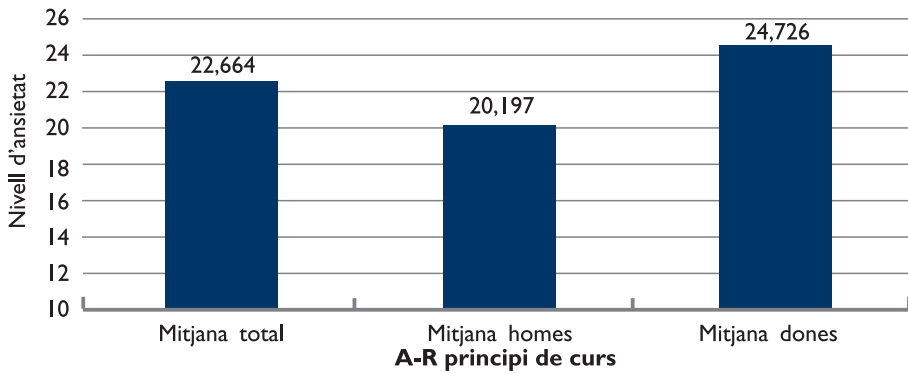
En analitzar la mostra d'estudiants s'observa un **increment molt significatiu de l'ansietat estat al final de curs respecte al principi de curs** ($P = 9,0027 \times 10^{-12}$) i una **ansietat tret que es manté constant al llarg del curs** ($P = 0,1368$). En el cas de l'estrès, es dona un increment significatiu tant en el cas de l'estrès recent, que és més elevat al final de curs ($P = 4,3162 \times 10^{-7}$), com de l'estrès general ($P = 0,0112$), que també és superior al final de curs, que hauria de mantenir-se constant, la qual cosa indica que el nivell està influït per la situació actual del subjecte.

En comparar els nivells d'ansietat i estrès al principi i al final de curs en funció de la variable sexe, els resultats obtinguts indiquen que **les dones presenten un nivell basal d'ansietat superior al dels homes, tant en ansietat tret com en ansietat estat** (vegeu les representacions gràfiques). **També es troben nivells més elevats d'estrès en la població femenina.**

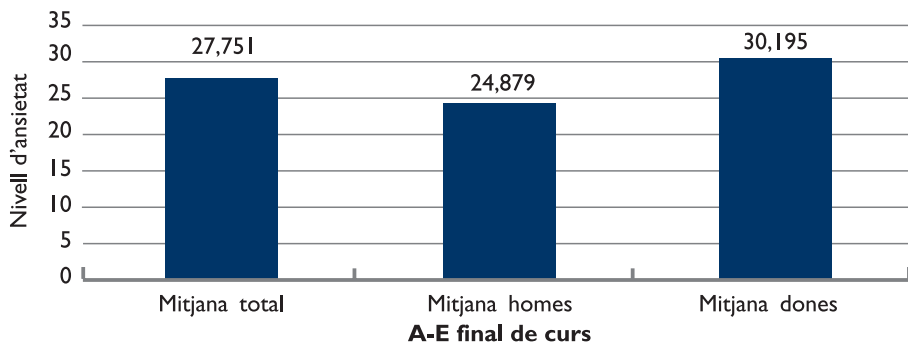
GRÀFIC I. COMPARACIÓ DE MITJANES DE GRUPS INDEPENDENTS DE L'ANSIETAT ESTAT ENTRE HOMES I DONES AL PRINCIPI DE CURS ($P=0,0101$)



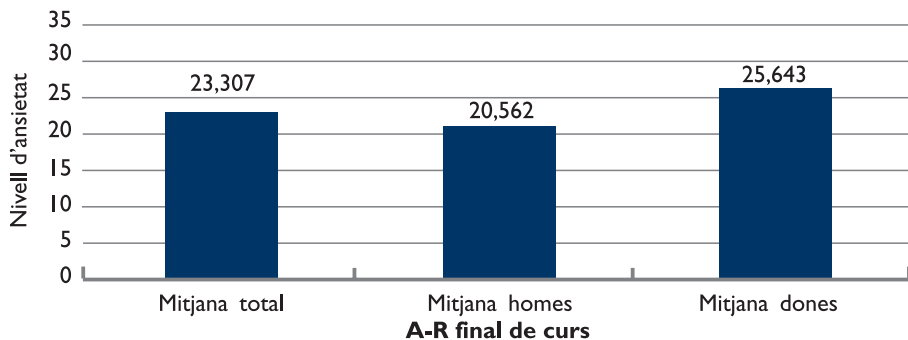
GRÀFIC 2. COMPARACIÓ DE MITJANES DE GRUPS INDEPENDENTS DE L'ANSIETAT TRET ENTRE HOMES I DONES AL PRINCIPI DE CURS ($P=7,1623 \times 10^{-6}$)



GRÀFIC 3. COMPARACIÓ DE MITJANES DE GRUPS INDEPENDENTS DE L'ANSIETAT ESTAT ENTRE HOMES I DONES AL FINAL DE CURS ($P=6,3328 \times 10^{-5}$)



GRÀFIC 4. COMPARACIÓ DE MITJANES DE GRUPS INDEPENDENTS DE L'ANSIETAT TRET ENTRE HOMES I DONES AL FINAL DE CURS ($P=1,9991 \times 10^{-5}$)

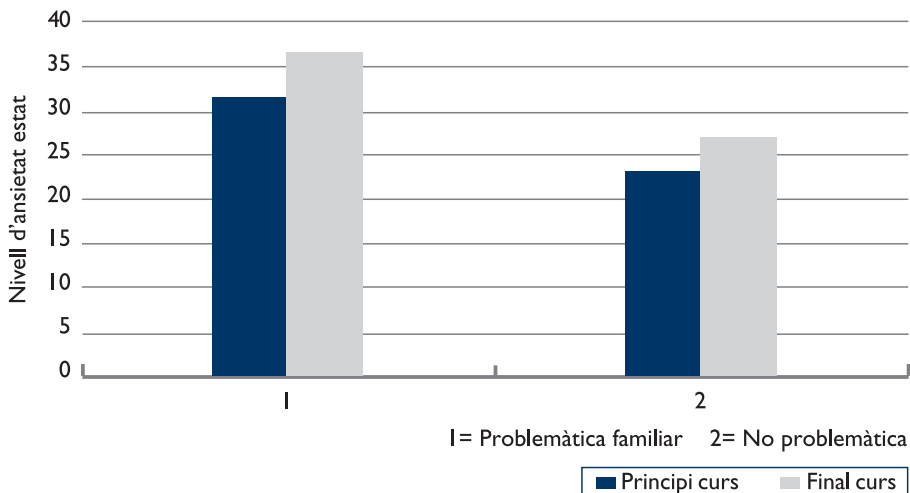


En comparar l'expedient acadèmic entre homes i dones es pot observar que el fet que les dones presentin uns nivells més elevats d'ansietat i estrès respecte als homes no repercuteix en les notes acadèmiques ja que entre les dones i els homes no hi ha diferències significatives respecte al expedient acadèmic ($P = 0,736$). Això fa pensar que les dones presenten una sèrie de factors que resulten beneficiosos a l'hora d'obtenir èxit acadèmic.

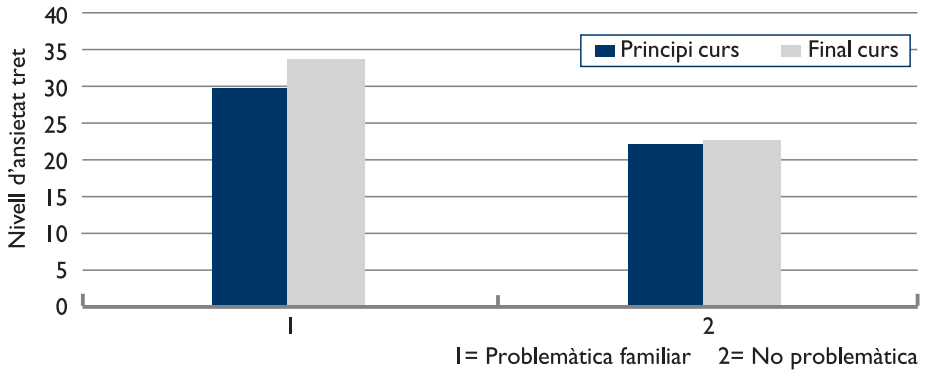
Respecte a la influència de la problemàtica familiar i/o personal sobre l'ansietat i l'estrès, els resultats de l'anàlisi estadística mostren que **aquells alumnes que presenten problemes personals i/o familiars manifesten un nivell més elevat d'ansietat tret al principi de curs** ($P = 1,749 \times 10^{-6}$) **i al final de curs** ($P = 3,8622 \times 10^{-7}$) **i una ansietat estat al principi de curs** ($P = 3,185 \times 10^{-8}$) **i final de curs** ($P = 8,498 \times 10^{-5}$) **també superior** (de manera molt significativa) **respecte d'aquells alumnes que no presenten problemes personals i/o familiars. El mateix succeeix respecte al nivell d'estrès**, atès que també manifesten nivells més elevats en la forma recent al principi ($P = 2,042 \times 10^{-11}$) i al final de curs ($P = 3,921 \times 10^{-9}$) i nivells superiors d'estrès general al principi ($P = 6,086 \times 10^{-11}$) i al final de curs ($P = 5,339 \times 10^{-9}$) (vegeu representacions gràfiques).

A més, **aquells alumnes amb problemàtica personal i/o familiar presenten un expedient acadèmic amb puntuacions inferiors respecte de la resta d'alumnes. Això obliga a tenir en compte aquests subjectes a l'hora d'elaborar programes preventius.**

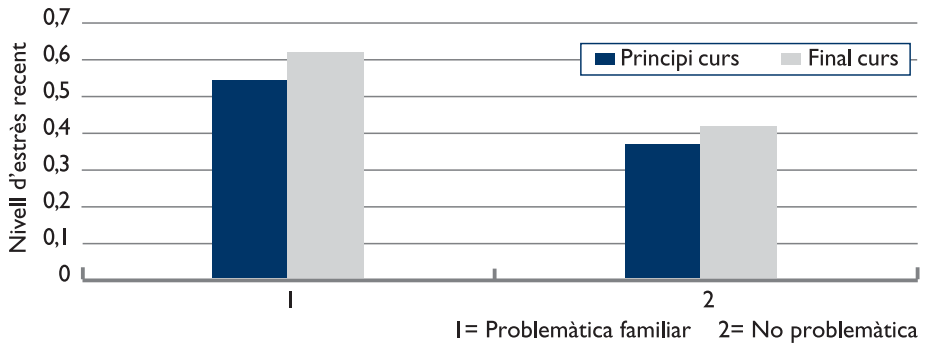
GRÀFIC 5. COMPARACIÓ DE L'ANSIETAT ESTAT ENTRE SUBJECTES AMB PROBLEMÀTICA FAMILIAR I/O PERSONAL I SUBJECTES SENSE PROBLEMÀTICA



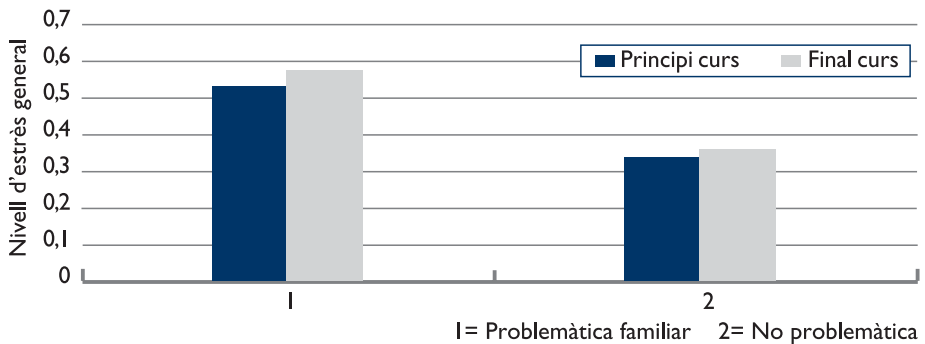
GRÀFIC 6. COMPARACIÓ DE L'ANSIETAT TRET ENTRE SUBJECTES AMB PROBLEMÀTICA FAMILIAR I/O PERSONAL I SUBJECTES SENSE PROBLEMÀTICA



GRÀFIC 7. COMPARACIÓ DE L'ESTRÈS RECENT ENTRE SUBJECTES AMB PROBLEMÀTICA FAMILIAR I/O PERSONAL I SUBJECTES SENSE PROBLEMÀTICA



GRÀFIC 8. COMPARACIÓ DE L'ESTRÈS GENERAL ENTRE SUBJECTES AMB PROBLEMÀTICA FAMILIAR I/O PERSONAL I SUBJECTES SENSE PROBLEMÀTICA



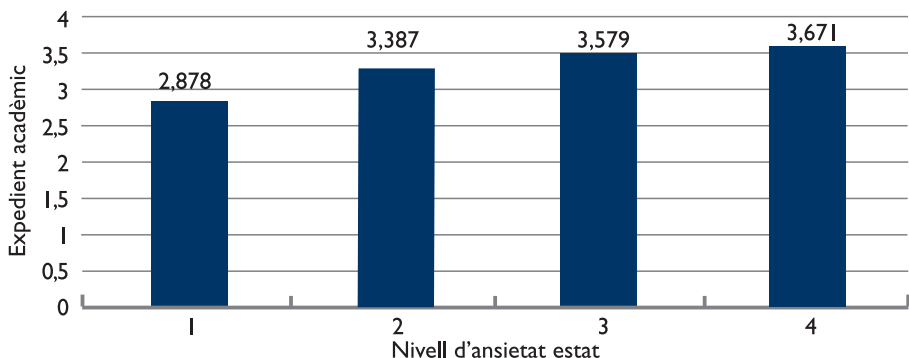
Els resultats també són clars a l'hora de mostrar la relació entre l'ansietat i l'expedient acadèmic, atès que de manera estadísticament significativa s'observa que **el grup d'alumnes que presenta nivells inferiors d'ansietat mostra un millor expedient acadèmic que aquells alumnes amb un grau d'ansietat superior**, els quals presenten un expedient acadèmic pitjor (vegeu representacions gràfiques). S'observa que al final de curs hi ha poca diferència respecte a l'expedient acadèmic entre aquells subjectes que presenten nivells intermedis d'ansietat, mentre que en les puntuacions extremes d'ansietat és on s'aprecien diferències majors en l'expedient acadèmic, tant en el cas de l'ansietat estat ($P = 0,017$) com de l'ansietat tret ($P = 0,024$).

En el cas de l'estrès, els resultats són significatius únicament al principi de curs (vegeu representacions gràfiques), **en què existeix relació entre estrès i rendiment acadèmic, però no al final de curs, quan el nivell d'estrès no influeix de manera significativa en el rendiment acadèmic.**

En observar la relació entre ansietat i rendiment acadèmic i entre estrès i rendiment acadèmic s'observa que, en el cas de l'ansietat, a mesura que es va incrementant el nivell (tant al principi com al final de curs), s'incrementen les males notes, és a dir, s'observa un increment ascendent. En canvi, en el cas de l'estrès no existeix aquesta relació ascendent tan clara: al principi de curs el fet de tenir molt estrès no implica tenir un expedient pitjor, sinó un expedient similar al d'aquells alumnes que manifesten tenir poc estrès. Els alumnes amb pitjor expedient són els que pateixen un estrès moderat. Com ja s'ha dit, al final de curs, l'estrès no influeix en l'expedient.

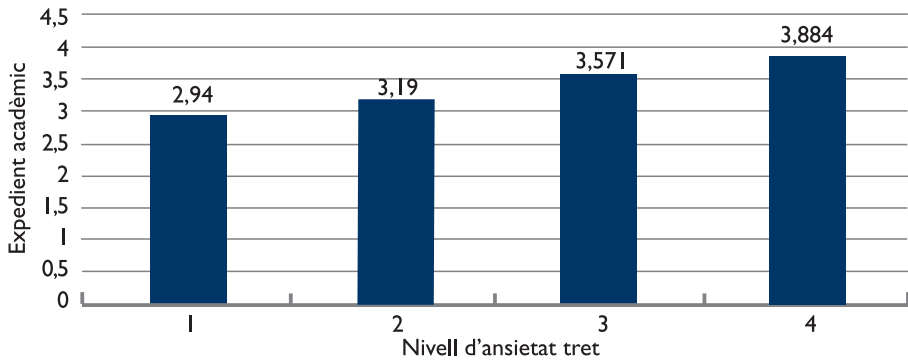
Per tant, es pot concloure de manera general que l'ansietat i l'estrès influeixen en les notes, encara que al final de curs s'aprecia que tant l'estrès recent com el general no influeixen de manera significativa en els resultats acadèmics. Per tant, la variable ansietat és la més influent en aquests resultats (tant al principi com al final de curs). Llavors, **s'observa que el fet de tenir ansietat** (de manera més clara que en el cas de l'estrès) **es relaciona amb un pitjor expedient acadèmic. I això pot ser útil a l'hora d'elaborar programes preventius.**

GRÀFIC 9. ANSIETAT ESTAT AL PRINCIPI DE CURS I EXPEDIENT ACADÈMIC ($P=0,018$)



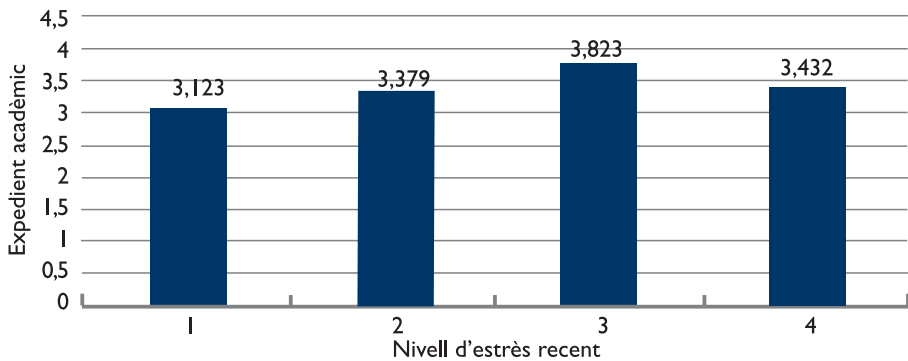
Intervals d'ansietat: 1= Gens d'ansietat 2= Poca ansietat 3= Ansietat 4= Molta ansietat
Intervals d'expedient: 1= Expedient molt bo 2= Expedient bo 3= Expedient mitjà
 4= Expedient baix 5= Expedient dolent 6= Repeteix curs

GRÀFIC 10. ANSIETAT TRET AL PRINCIPI DE CURS I EXPEDIENT ACADÈMIC (P=0,006)

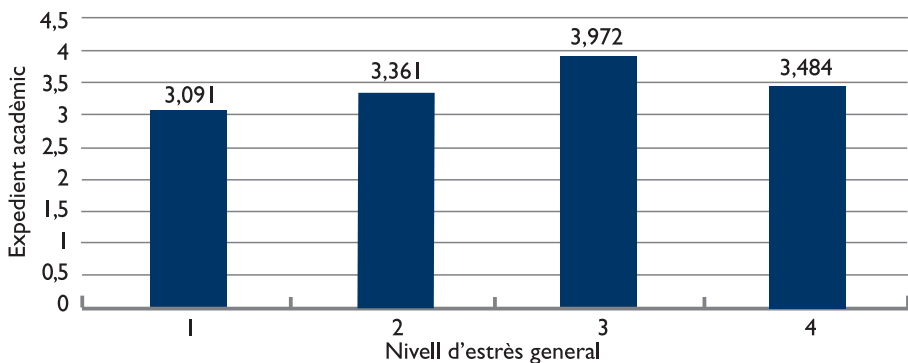


Intervals d'estrès: 1= Gens d'estrès 2= Poc estrès 3= Estrès 4= Molt estrès
Intervals d'expedient: 1= Expedient molt bo 2= Expedient bo 3= Expedient mitjà
 4= Expedient baix 5= Expedient dolent 6= Repeteix curs

GRÀFIC 11. ESTRÈS RECENT AL PRINCIPI DE CURS I EXPEDIENT ACADÈMIC (P=0,011)



GRÀFIC 12. ESTRÈS GENERAL AL PRINCIPI DE CURS I EXPEDIENT ACADÈMIC (P=0,001)



4. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

En el present treball s'observa **un increment molt significatiu de l'ansietat estat al final de curs respecte del principi de curs i una ansietat tret que es manté constant al llarg del curs**. En el cas de l'estrès hi ha un increment significatiu tant en el cas de l'estrès recent (que és més elevat al final de curs) com de l'estrès general (que també és superior al final de curs, que hauria de mantenir-se constant, la qual cosa indica que el nivell està influït per la situació actual del subjecte).

També apareixen diferències pel que fa al nivell d'ansietat (estat i tret) i d'estrès (recent i general) en funció de la variable sexe: **les dones presenten uns nivells d'ansietat i estrès significativament superiors als dels homes**.

Respecte al grau de rendiment acadèmic no s'hi perceben diferències significatives en funció del sexe dels alumnes: **les dones i els homes obtenen un expedient semblant**. A més es conclou que **nivells elevats d'ansietat es relacionen amb un pitjor rendiment**. Ara bé, les dones no obtenen un pitjor rendiment que els homes malgrat que tenen un nivell més elevat d'ansietat. Per tant, han d'existir altres factors en les dones que afavoreixen el rendiment acadèmic. Tal com se cita en el treball de Stricker et al. (1993), les dones tenen més bon expedient que els homes perquè són més estudioses i estan més ben preparades acadèmicament.

D'altra banda, cal recordar que no només l'ansietat influeix en el rendiment acadèmic; Zeidner (1998) cita altres factors com els cognitius (les habilitats escolars), afectius, motivacionals, somàtics i ambientals (escola, classe). Aquestes dades coincideixen amb altres estudis com els d'Hembree (1988), i Cassady i Johnson (2002).

L'ansietat i l'estrès estan influïts per l'existència de problemes personals i/o familiars. **Aquells alumnes que presenten problemes personals i/o familiars manifesten uns nivells d'ansietat tret, ansietat estat, estrès recent i estrès general superiors** (de manera molt significativa) **respecte d'aquells alumnes que no presenten problemes personals i/o familiars**, tant al principi de curs (primer mes de classe) com al final de curs (abans de les avaluacions finals). Per tant, l'existència de problemes personals i/o familiars resulta un factor de risc perquè es manifestin l'ansietat i/o l'estrès. L'existència de problemes personals i/o familiars també fa disminuir el rendiment acadèmic.

Les dades obtingudes confirmen, de manera estadísticament significativa, que **el grup d'alumnes que presenta nivells inferiors d'ansietat mostra un millor expedient acadèmic** que aquells alumnes que tenen un grau d'ansietat més elevat, els quals presenten un pitjor expedient acadèmic. Aquest fet té implicacions a l'hora de contribuir a la millora del rendiment acadèmic dels alumnes, ja que es podria actuar tant de manera preventiva amb tots els estudiants o únicament amb estudiants que presentin una elevada ansietat, i sempre de manera multifactorial, és a dir, mitjançant actuacions que incloguin: 1) ajudar els alumnes a desenvolupar habilitats acadèmiques, 2) ajudar-los a preparar els exàmens, 3) donar-los suport emocional i motivacional, 4) ajudar els alumnes a desenvolupar i mantenir atribucions realistes, i 5) rebre entrenament d'autoregulació emocional durant experiències ansiògenes.

En considerar la relació que hi ha entre l'estrès i el rendiment acadèmic, els resultats són significatius únicament al principi de curs, en què existeix una relació entre estrès i rendiment acadèmic, però no al final de curs, en què el nivell d'estrès no influeix de manera significativa en el rendiment acadèmic. Pel que sembla, aquestes dades indicarien que cert nivell d'estrès pot ser positiu per al rendiment o, almenys, no interfereix en aquest rendiment. El component emocional de l'ansietat sí que resulta que té una influència negativa en tots els casos.

És clar que el fet que un estudiant tingui un mal rendiment acadèmic no només està influït per la presència d'ansietat, sinó que existeixen altres variables com el fet que tingui falta d'hàbits o tècniques d'estudi, o falta d'habilitats acadèmiques. Aquest baix rendiment, alhora, seria una font d'ansietat. McGregor i Elliot (2002) expliquen que els estudiants que perceben les seves habilitats com a insuficients per obtenir un bon rendiment normalment adopten patrons d'evitació a causa de la seva fràgil o baixa autoeficàcia. Se sap que estudiants amb una ansietat elevada i sentiments de baixa autoeficàcia tendeixen a percebre les situacions com més amenaçadores, la qual cosa afavoreix les conductes evitatives. I aquesta ansietat pot dificultar el seu avanç en l'àmbit acadèmic. En conclusió, són moltes les variables que generen ansietat acadèmica (un mal rendiment o tenir problemes de tipus personal o familiar entre altres coses) i és clar que aquesta ansietat empitjora el rendiment acadèmic.

Tal com s'ha dit abans, la presència de problemes personals i/o familiars condiciona els nivells d'ansietat i estrès (de manera que els augmenta), i també s'ha explicat que els nivells d'ansietat elevats s'associen amb un pitjor rendiment. Per tant, **en programes preventius s'han de tenir consideracions per a aquells subjectes que presentin problemes familiars i/o de tipus personal i alumnes amb nivells d'ansietat elevats.**

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Arnold, L. E. (ed.) (1990). *Childhood stress*, Nova York: John Wiley and Sons.
- Badós, A.; Sanz, P. (2005). «Validation of the revised test anxiety scale and the FRIEDBEN test anxiety scale in a Spanish sample». *Ansiedad y Estrés*, núm. 11, pàg. 163-174.
- Bar-tal, Y.; Raviv, A.; Spitzer, A. (1999). «The need and ability to achieve cognitive structuring: individual differences that moderate the effect of stress on information processing». *Journal of Personality and Social Psychology*, núm. 77, pàg. 33-51.
- Caldera, J. F.; Pulido, B. E. (2007). «Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos». *Revista de Educación y Desarrollo*, núm. 7, pàg. 77-82.
- Carrobles, J. A. (1996). «Estrés y trastornos psicofisiológicos». A: Caballo, V. E.; Buela-Casal, G.; Carrobles, J. A. (eds.). *Manual de psicopatología y trastornos psiquiátricos, II. Trastornos de la personalidad, medicina conductual y problemas de relación*. Madrid: Siglo XXI.
- Cassady, J. C.; Johnson, R. E. (2002). «Cognitive test anxiety and academic performance». *Contemporary Educational Psychology*, 27, núm. 2, pàg. 270-295.
- Cassady, J. C. (2004). «The influence of cognitive test anxiety across the learning-testing cycle». *Learning and Instruction*, núm. 14, pàg. 569-592.
- Celis, J.; Bustamante, M.; Cabrera, D.; Cabrera, M.; Alarcón, W.; Monge, E. (2001). «Ansiedad y estrés académico en estudiantes de medicina humana del primer y sexto año». *Anales de la Facultad de Medicina*, 62, 1. Document en línia: <http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/anales/v62_n1/Ansiedad.htm>. (Consulta: 12 de setembre de 2008).
- Chapell, M. S.; Blanding, B.; Silverstein, M. E.; Takahashi, M.; Newman, B.; Gubi, A.; McCann, N. (2005). «Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students». *Journal of Educational Psychology*, 97, núm. 2, pàg. 268-274.
- Culler, R. E.; Holohan, C. J. (1980). «Test anxiety and academic performance: the effects of study-related behaviors». *Journal of Educational Psychology*, núm. 72, pàg. 16-26.
- Deffenbacher, J. L.; McKinley, D. L. (1983). «Stress management: issues in intervention design». A: Altamer, E. M. (ed.). *Helping Students Manage Stress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Del Barrio, V. (1997). «Estresores infantiles y su afrontamiento». A: Hombrados, M. I. (ed.). *Estrés y Salud*, pàg. 351-378. València: Promolibro.

DeZolt, D. M.; Hull, S. H. (2001). «Classroom and school climate». A: Worrell, J. (ed.). *Encyclopedia of women and gender*. San Diego: Academic Press.

Everson, H. T.; Smoldaka, I.; Tobias, S. (1995). «Exploring the relationship of test anxiety and metacognition on reading test performance: a cognitive analysis». *Anxiety, Stress and Coping*, núm. 7, pàg. 85-96.

Friedman, I. A.; Bendas-Jacob, O. (1997). «Measuring perceived test anxiety in adolescents: a self-report scale». *Educational and Psychological Measurement*, núm. 57, pàg. 1035-1047.

Head, L. Q.; Lindsley, J. D. (1983). «Anxiety and the university student: a brief review of the professional literature». *College Student Journal*, 17, núm. 2, pàg. 176-182.

Hembree, R. (1988). «Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety». *Review of Educational Research*, núm. 58, pàg. 47-77.

Hojat, M.; Glaser, K.; Xu, G.; Velosky, J. J.; Christian, E. B. (1999). «Gender comparisons of medical students' psychosocial profiles». *Medical Education*, núm. 33, pàg. 342-349.

Ikeda, M.; Iwanaga, M.; Seiwa, H. (1996). «Test anxiety and working memory system». *Perceptual and Motor Skills*, núm. 82, pàg. 1223-1231.

Luethi, M.; Meier, B.; Sandi, C. (2008). «Stress effects on working memory, explicit memory, and implicit memory for neutral and emotional stimuli in healthy men». *Behavioral Neuroscience*, núm. 2, pàg. 5. Document en línia: <<http://frontiersin.org/behavioralneuroscience/paper/10.3389/neuro.08/005.2008/>>. (Consulta: 7 de juliol de 2009).

McGregor, H. A.; Elliot, A. J. (2002). «Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement». *Journal of Educational Psychology*, núm. 94, pàg. 831-395.

Mueller, J. H. (1980). «Test anxiety and the encoding and retrieval of information». A: Sarason, I. G. (ed.). *Test Anxiety: Theory, Research and Applications*. Hillsdale, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum.

Naveh-Benjamin, M.; McKeachie, W. J.; Lin, Y. (1987). «Two types of test-anxious students: support for an information processing model». *Journal of Educational Psychology*, núm. 79, pàg. 131-136.

Sanz-Carrillo, C.; García-Campayo, J.; Rubio, A.; Santed, M. A.; Montoso, M. (2002). «Validation of the Spanish version of the perceived stress questionnaire». *Journal of Psychosomatic Research*, núm. 52, pàg. 167-172.

Sarason, I. G. (1986). «Test anxiety, worry, and cognitive interference». A: R. Schwarzer (ed.). *Self-related cognitions in anxiety and motivation*, pàg. 19-34. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Sarason, I. G.; Pierce, G. R.; Sarason, B. R. (1996). «Domains of cognitive interference». A: Sarason, I.

- G.; Pierce, G. R.; Sarason, B. R. (eds.). *Cognitive interference: theories, methods, and findings*, pàg. 139-152. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Segal, Z.V. (1996). «Cognitive interference in depressive and anxiety-based disorders». A: Sarason, I. G.; Pierce, G. R.; Sarason, B. R. (eds.). *Cognitive interference: theories, methods, and findings*, pàg. 325-345. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Seipp, B. (1991). «Anxiety and academic performance: a meta-analysis of findings». *Anxiety Research*, núm. 4, pàg. 27-41.
- Schwarzer, R. (1990). «Current trends in anxiety research». A: Drenth, P. J. D.; Sergeant, J. A.; Takens, R. J. (eds.). *European perspectives in psychology*. Vol. 2, pàg. 225-244. Chichester, Gran Bretanya: Wiley.
- Smith, C. P. (1964). «Relationships between achievement-related motives and intelligence, performance level and persistence». *Journal of Abnormal and Social Psychology*, núm. 68, pàg. 523-532.
- Sowa, C. J.; LaFleur, N. K. (1986). «Gender differences within test anxiety». *Journal of Instructional Psychology*, 13, núm. 2, pàg. 75-80.
- Spielberger, C. D.; Gorsuch, R. L.; Lushene, R. E. (1968). *State-trait anxiety inventory questionnaire*. Consulting Psychologists Press, Inc., Palo Alto, Califòrnia (EUA). Validat pel Dept. I + D, TEA Editions SA, Madrid, 1982.
- Spielberger, C. D.; Sarason, I. G. (ed.). (1985). *Stress and anxiety*. Vol. 9. Washington: Hemisphere Publishing Corporation.
- Spielberger, C. D.; Sarason, I. G. (ed.). (1989). *Stress and anxiety*. Vol. 12. Washington: Hemisphere Publishing Corporation.
- Stricker, L. J.; Rock, D. A.; Burton, N. W. (1993). «Sex differences in predictions of college grades from scholastic aptitude test scores». *Journal of Educational Psychology*, núm. 85, pàg. 710-718.
- Trianes, M. V. (1999). *Estrés en la infancia. Su prevención y tratamiento*. Madrid: Narcea.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: the state of the art*. Nova York: Plenum Press.

Una dècada del Projecte d'implantació de sistemes de gestió de qualitat als centres docents de les Illes Balears (2001-2011)

Joan Antoni Sancho Castañer

RESUM

Des del curs 2001-2002, la Conselleria d'Educació i Cultura impulsa un projecte que se centra en la difusió de la cultura de la qualitat, dirigit a les organitzacions escolars i amb l'objectiu clau d'aconseguir la millora del rendiment acadèmic dels alumnes. Actualment, hi participen més de cinquanta centres, tant de primària com de secundària. Però, realment, què s'entén per qualitat? Què és una gestió de qualitat en una escola? A partir de l'explicació dels antecedents, el procés d'implantació, els models de referència, les experiències dels centres, etc., es veu com es tradueix la idea de la qualitat i la millora contínua en els beneficiaris del servei educatiu que presten els centres docents.

RESUMEN

Desde el curso 2001-2002, la Consejería de Educación y Cultura impulsa un proyecto centrado en la difusión de la cultura de la calidad, dirigido a las organizaciones escolares y con el objetivo clave de conseguir la mejora del rendimiento académico de los alumnos. Actualmente, participan más de cincuenta centros, tanto de primaria como de secundaria. Pero, realmente, ¿qué se entiende por calidad? ¿Qué es una gestión de calidad en una escuela? A partir de la explicación de los antecedentes, el proceso de implantación, los modelos de referencia, las experiencias de los centros, etc., podemos ver cómo se traduce la idea de la calidad y la mejora continua en los beneficiarios del servicio educativo que prestan los centros docentes.

I. INTRODUCCIÓ

El Projecte d'implantació de sistemes de gestió de qualitat als centres docents es presentà oficialment el dia 5 d'octubre de 2001. Abans de la presentació oficial de la convocatòria de la fase pilot en el sector públic, hi ha uns antecedents que es concreten en una primera experiència impulsada pel Ministeri d'Educació i Ciència (MEC), que no arribà a desenvolupar-se perquè coincidí amb les transferències en matèria educativa des de Madrid a l'Administració autonòmica. En aquests antecedents, també s'hi inclou una fase de recerca d'informació, preparació i planificació del Projecte.

El Projecte, en els seus orígens, estigué determinat totalment per l'experiència pionera que es dugué a terme al País Basc amb el projecte SAREka. Ells ens assessoraren i ens donaren la primera formació i alhora, impulsaren i transmetieren la seva experiència a altres comunitats autònomes com ara Galícia, Navarra i Andalusia.

Com ocorre també a la majoria de comunitats autònomes, l'impuls i el lideratge, almenys en els seus orígens, van procedir dels departaments de formació professional de les respectives conselleries competents en educació. Un dels motius principals és que els models de referència que s'utilitzen sorgeixen inicialment del món laboral i l'oferta formativa de formació professional hi està directament en contacte.

El Projecte utilitza dos models de referència (ISO 9001 i EFQM) que, malgrat que sorgeixen del món industrial, del món de la producció, després també s'adapten al sector serveis i, amb el temps,

són utilitzats per organismes tant públics com privats. Tant un com l'altre model tenen versions o adaptacions dedicades totalment al sector educatiu. També hi ha nous models com el CAF (model comú d'avaluació), que és una adaptació del model d'excel·lència de l'EFQM (Fundació Europea per a la Gestió de la Qualitat) dirigida a l'Administració pública i de la qual també hi ha una versió per al sector educatiu. Pel que fa als models de referència, es comença amb el model ISO 9001:2008 i, després d'assolir la certificació, es treballa amb el model de l'EFQM o el CAF.

El Projecte ha anat evolucionant i madurant amb els anys, i s'ha anat adaptant a la nostra realitat educativa. Els dos primers anys hi hagué un assessorament directe i presencial de professors del País Basc però, posteriorment, es constituí un equip d'assessors format per professors de les Balears, que agafaren el relleu. El Projecte, dins la Conselleria d'Educació, en un moment determinat, deixà de ser liderat per la Direcció General de Formació Professional i passà a mans de la Direcció General de Planificació i Centres, on es creà un servei específic per a la implantació de sistemes de gestió de qualitat i s'estengué als centres de primària i a altres organitzacions de la Conselleria (centres de professors, equips d'orientació educativa i psicopedagògica, etc.).

2. ANTECEDENTS

L'antecedent d'implantació del que entenem com a model de gestió de qualitat als centres educatius públics de les Illes Balears va ser determinat per la segona edició d'una convocatòria del Ministeri d'Educació i Ciència (MEC), de l'any 1997, sobre plans anuals de millora (BOE de 16 setembre de 1997).



Paral·lelament, en aquell curs 1997-1998, s'inicià la implantació del model europeu de gestió de qualitat, de manera experimental, en onze centres de cinc direccions provincials del territori gestionat pel Ministeri d'Educació i Ciència. Aquest fet es concretà, el mes de juny de 1998, amb l'aparició de la Resolució de la Direcció General de Centres Educatius per la qual es dicten instruccions per a la implantació, amb caràcter experimental, del model europeu de gestió de qualitat als centres docents (BOE de 2 de juny

de 1998).

La Direcció Provincial de les Balears del Ministeri d'Educació i Ciència, dirigida per Andreu Crespí, designà dos instituts d'educació secundària de característiques semblants, però un de batxillerat, l'IES Antoni Maura, i l'altre de formació professional, l'IES Son Pacs, perquè participessin de manera experimental en la convocatòria. A la primavera de 1997, els dos centres varen rebre, per separat, formació del model europeu (EFQM) per part de la consultora TQM Asesores. En produir-se, posteriorment, les transferències de les competències d'educació a la comunitat autònoma, que es varen fer efectives a partir del dia 1 de gener de 1998, els dos centres deixaren de rebre qualsevol suport institucional. No obstant això, a l'IES Son Pacs es constituïren dos equips de millora i treballaren en diverses àrees del centre, que es concretaren, per exemple, en un qüestionari de satisfacció adreçat a les famílies, una millora del funcionament de la biblioteca, etc.

3. INICI DEL PROJECTE FORMACIÓ PROFESSIONAL DE QUALITAT (FPQ)

El curs 2000-2001, la Direcció General de Formació Professional i Inspecció Educativa, dirigida per Bartomeu Llinàs, establí com un dels seus objectius la recopilació d'informació i la preparació de la posada en funcionament d'un projecte de qualitat en la formació professional, en la línia d'altres comunitats autònomes. En aquells moments es tenia constància que s'executaven projectes de qualitat per iniciativa de les direccions generals o departaments de formació professional a les administracions autonòmiques de Catalunya, Aragó, el País Basc i Galícia. Igualment, hi havia actuacions a Navarra, Andalusia i les Canàries, entre altres.

El 29 novembre de 2000, Miquel Mestre, cap del Servei de Planificació i Participació del Departament de Formació Professional, i jo personalment, com a assessor tècnic del mateix servei, vàrem fer una visita a l'institut d'Usurbil, centre integrat de formació professional, a Sant Sebastià. Aquest centre va ser un dels pioners pel que fa a la implantació dels models de qualitat al País Basc, mitjançant el programa SAREka, que tenia l'oficina central coordinadora de tot el projecte en aquest institut.

En l'entrevista amb el director del centre d'Usurbil, Iñaki Mujika, s'arribà a la conclusió, entre altres coses, que el procés d'implantació d'un model de qualitat és lent, necessita un suport de l'Administració molt fort i els centres hi han de participar voluntàriament i per propi convenciment. A partir d'aquí, es concretà l'assessorament del Departament d'Educació del País Basc i la formació als primers centres de les Balears participants en l'anomenat Projecte experimental de qualitat.

De la Comunitat Autònoma, es va comptar amb l'assessorament de l'Institut d'Innovació Empresarial de les Illes Balears (IDI), que depenia de la Vicepresidència del Govern de les Illes Balears i la Conselleria d'Economia, Comerç i Indústria, concretament amb el responsable de l'àrea de qualitat, Pere Jiménez. Amb l'esmentat Institut, es va establir un conveni de col·laboració signat pels consellers corresponents (Damià Pons i Pere Sampol) el dia 20 de desembre de 2002.

La presentació pública del Projecte d'implantació d'un sistema de gestió de qualitat als centres docents (FPQ) va tenir lloc el dia 5 d'octubre de 2001, al centre de cultura Sa Nostra, amb la participació d'Enrique Inchausti Sarriegi, coordinador del projecte SAREka, Iñaki Mujika Aizpurua, director de l'Institut de Formació Professional Usurbil (País Basc), i Xosé A. Ventoso Mariño, director de l'IES Coroso de Riveira (Galícia). Aleshores es va obrir un termini per als centres interessats a participar-hi i, entre altres requisits, es demanava que als centres s'impartissin almenys tres cicles formatius de formació professional. En aquesta primera fase experimental, els centres que varen constituir la denominada Xarxa I varen ser: l'IES Sa Pobla, el CEPA Calvià, l'IES Antoni Maura, l'IES Francesc de Borja Moll i l'IES Pau Casesnoves.

Definició de qualitat en el Projecte d'implantació de sistemes de gestió de qualitat als centres docents:

MILLORA CONTÍNUA DE LA INSTITUCIÓ, DEL SERVEI QUE
OFEREIX I DE LES PERSONES QUE HI FAN FEINA

Llavors, els denominats assessors externs del Projecte, José María Elola i Víctor Arias, director i coordinador de qualitat de l'institut de Tolosaldea respectivament, del Departament d'Educació del Govern Basc, impartiren a finals de novembre de 2001, a Can Tàpera, un curs de formació bàsica de qualitat basat en el model d'excel·lència de l'EFQM.

Inicialment es va enfocar la implantació del sistema de gestió a instituts de secundària i als cicles formatius de formació professional (per exemple a l'IES Pau Casesnoves), però, quasi de manera immediata, es va veure que no tenia sentit aplicar-lo sols a una part de l'oferta educativa del centre, sobretot quan molts dels aspectes de funcionament del centre (matrícula, gestió dels horaris, acollida dels alumnes, avaluacions, etc.) són comuns a tots els ensenyaments que s'hi duen a terme, de manera que l'abast del Projecte correspon a tota l'oferta educativa del centre.

Un altre aspecte que cal comentar és que, malgrat que el model de referència utilitzat a l'inici fou l'EFQM, també des de les primeres sessions de treball es va donar formació als centres participants sobre la gestió per processos però des de la perspectiva de l'ISO 9001, tot d'acord amb l'experiència aplicada als centres del País Basc. Al començament, malgrat que es treballés amb l'ISO, l'objectiu no era la certificació en aquest model de manera explícita sinó que sols es plantejava millorar els diferents processos que tenen els centres educatius. Aquest fet pot explicar que alguns centres assolissin la certificació en la norma ISO en un temps considerat, des del punt de vista de la implantació d'un sistema de gestió de qualitat, molt elevat, potser quatre anys o més.

Els assessors del Projecte són l'element clau que fa que el Projecte es desenvolupi satisfactòriament. En les dues primeres xarxes, com s'ha dit anteriorment, els assessors venien directament del País Basc a impartir els cursos de formació i a dirigir les sessions de treball que es feien, aproximadament, cada mes. A partir del curs 2003-2004, agafaren el relleu, pel que fa a l'assessoria, Francesca Alorda i Bartomeu Alzamora (coordinadors de qualitat de l'IES Pau Casesnoves i de l'IES Sa Pobra, respectivament). Actualment, es compta amb un equip d'assessors amb una formació molt bona, majoritàriament antics coordinadors de qualitat, tant de centres de primària com de secundària, que fan classe mitja jornada i es responsabilitzen primordialment de la formació, el seguiment directe als centres i les auditories internes.

4. EL PROGRAMA SAREKA

El març de 1993, es va constituir al País Basc una associació de directors de centres públics de formació professional que rebé el nom d'Ikaskan i entre els seus objectius s'establí millorar la qualitat de l'ensenyament de la formació professional. El Foro Gipuzkoa XXI, l'any 1995, promogué



l'agrupament de centres en xarxes per treballar aspectes de la qualitat. Aquest fet pot considerar-se el fet fonamental del desenvolupament de projectes de qualitat. Els quatre centres que varen iniciar el camí a la qualitat varen ser l'institut de Martutene, l'institut de Tolosaldea, l'institut de Bergara i l'institut d'Usurbil. Aquesta primera

experiència s'estengué a altres centres en el marc del programa SAREka programa, per a la promoció de la qualitat en els centres públics de formació professional, promogut per la Direcció General de Formació Professional del Departament d'Educació del País Basc. L'any 1999, AENOR (Associació Espanyola de Normalització i Certificació) donà la primera certificació a l'institut d'Usurbil i a tres centres més. Era la primera vegada a l'Estat que un institut d'educació secundària rebia un certificat pel conjunt de les seves activitats de formació.

5. DESENVOLUPAMENT I EVOLUCIÓ DEL PROJECTE

Els centres s'agrupen per xarxes segons el curs acadèmic d'entrada al Projecte. De manera que el curs 2001-2002 es va constituir la Xarxa I. En tots els cursos acadèmics s'han anat constituint xarxes, excepte el curs 2004-2005 i el curs 2006-2007. El curs 2008-2009 es varen constituir dues xarxes (la 6 i la 7) i, també, el curs 2009-2010 (la 8 i la 9).

QUADRE 1. OBJECTIUS DEL PROJECTE D'IMPLANTACIÓ DE SISTEMES DE GESTIÓ DE QUALITAT ALS CENTRES DOCENTS

Millorar la qualitat de l'ensenyament als centres docents
Donar a conèixer i implantar la cultura de la qualitat dins els centres
Disposar d'un marc de referència que permeti millorar la qualitat del seu servei educatiu
Millorar la gestió dels centres docents
Implantar un sistema de gestió basat en la norma ISO 9001:2008 en un termini de tres anys.
Aplicar el model d'autoavaluació CAF

El nombre de centres aconsellable per constituir una xarxa és d'un mínim de quatre i un màxim de sis. Si és un nombre molt petit, no es produeix la riquesa de l'intercanvi d'experiències entre els centres i, si el nombre és molt elevat, hi ha dificultats perquè hi puguin participar tots els centres, per exemple, presentant les seves experiències en les sessions de treball.

Una de les etapes en el procés de la implantació de la qualitat als centres educatius és l'assoliment de la certificació en el model ISO 9001:2008. Les certificacions han estat emeses per AENOR com a entitat independent. Els primers centres de secundària que varen assolir la certificació varen ser l'IES Pau Casesnoves el juliol de 2005 i l'IES Antoni Maura el novembre del mateix any.

Les certificacions varen ser lliurades pel conseller d'Educació i Cultura, Francesc Fiol.

QUADRE 2. RELACIÓ CENTRES CERTIFICATS

NOM	LOCALITAT
CEIP DE PRÀCTIQUES	PALMA
CEIP LLEVANT	INCA

continua

CEIP PONENT	INCA
CEIP SANT FERRAN DE SES ROQUES	FORMENTERA
CIFP NAUTICOPESQUERA	PALMA
CIFP JOAN TAIX	SA POBLA
IES ANTONI MAURA	PALMA
IES ARXIDUC LLUÍS SALVADOR	PALMA
IES CALVIÀ	CALVIÀ
IES EMILI DARDER	PALMA
IES JOAN RAMIS I RAMIS	MAÓ
IES JOSEP FONT I TRIAS	ESPORLES
IES JOSEP SUREDA I BLANES	PALMA
IES JUNÍPER SERRA	PALMA
IES MARIA ÀNGELS CARDONA	CIUTADELLA
IES NA CAMEL·LA	MANACOR
IES PASQUAL CALBÓ I CALDÉS	MAÓ
IES PAU CASESNOVES	INCA
IES PORTO CRISTO	PORTO CRISTO
IES QUARTÓ DE PORTMANY	EIVISSA
IES SA BLANCA DONA	EIVISSA
IES SA COLOMINA	EIVISSA
IES SANTA MARIA D'EIVISSA	EIVISSA
IES SON RULLAN	PALMA
IES SANTA MARGALIDA	STA. MARGALIDA

Data d'actualització: 30 de juny de 2011

El curs 2007-2008, a la xarxa que es constituí (Xarxa 5), hi participaren per primera vegada dos centres de primària. El curs 2008-2009, també s'iniciaren en el Projecte el Centre de Professorat de Palma i el de Maó. El curs 2009-2010, hi participà l'Equip d'Orientació Educativa i Psicopedagògica (EOEP) de Manacor.

El curs 2006-2007, la Direcció General de Formació Professional assolí la certificació de l'ISO 9001:2001, i la directora general, Margalida Alemany, en va ser la impulsora. Un fet que cal destacar en les etapes de la implantació als centres (primer de la norma ISO i després del model EFQM) és la participació de l'IES Joan Ramis i Ramis de Maó en la convocatòria del Premi Balear d'Excel·lència en la Gestió basat en l'EFQM de l'any 2008, en el qual va rebre el premi Plata.

L'any 2007, es constituí, a la Conselleria de Presidència, la Direcció General de Qualitat dels Serveis, que elaborà el Segon pla estratègic de qualitat, en fou impulsora i donà suport a la difusió de la qualitat, tant als centres educatius com a la Conselleria. S'adaptà el model CAF al sector educatiu i s'elaborà el catàleg de processos de la Secretaria General.

També l'any 2007, en la Direcció General de Planificació i Centres, sota la iniciativa del director general, Miquel Martorell, es constituí el Servei d'Implantació de Sistemes de Gestió de Qualitat, amb la idea d'impulsar aquesta qüestió i, a la vegada, abastar més que els centres de secundària. A partir d'aquí deixa de denominar-se projecte FPQ.

Així, el curs 2007-2008, s'incorporaren al Projecte els primers dos centres de primària, que constituïren, conjuntament amb instituts de secundària, la Xarxa 5. L'experiència que treballessin conjuntament centres de primària i secundària va resultar molt positiva. El primer centre de primària a assolir la certificació de qualitat va ser el CEIP Ponent d'Inca, el mes de juny de 2010.

El curs 2008-2009, el Servei va començar a assessorar dos centres de professorat (CEP), el de Palma i el de Maó. Igualment, el curs 2009-2010, començaren a rebre formació i assessorament els equips d'orientació educativa i psicopedagògica (EOEP) de Manacor i de Palma, i, en cursos posteriors, es va estendre a altres equips.

Una vegada que els centres han assolit la certificació a l'hora de treballar conjuntament, no s'agrupen per any d'entrada al Projecte sinó per any d'obtenció de la certificació en qualitat. S'entén que són centres que tenen un nivell semblant de desenvolupament del Projecte. Fins ara, aquestes xarxes s'han denominat EFQM-CAF. El curs 2010-2011, hi treballaven dues xarxes, la Xarxa 1-2 EFQM-CAF, constituïda pels primers dotze centres que van rebre la certificació, i la Xarxa 3 EFQM-CAF, constituïda pels sis darrers centres de secundària que han assolit la certificació. En aquestes xarxes, habitualment, les sessions de treball es fan trimestralment i, a més de ser un punt d'encontre entre els centres participants per intercanviar experiències, s'hi tracten temes relacionats amb el manteniment del sistema de gestió i altres qüestions que poden ser interessants per als centres assistents (eines de millora, generació de bones pràctiques, quadre de comandament integral, autoavaluacions amb el model EFQM-CAF, etc).

El mes de novembre de 2010, essent-ne la directora general Elvira Badia i el cap de departament Albert Flores, la Direcció General de Planificació i Centres va assolir la certificació en la norma ISO 9001:2008, de sistemes de gestió de qualitat.

QUADRE 3.

Fases per a la implantació d'un sistema de gestió de qualitat als centres docents

1	Sol·licitud de participació	La Conselleria obre una convocatòria.
2	Selecció dels centres participants	La Conselleria selecciona els centres participants basant-se en criteris d'estabilitat de la direcció, situació administrativa del coordinador de qualitat, suport de professorat d'informàtica, etc.
3	Integració en una xarxa	Els centres, a l'hora d'entrar al Projecte, s'agrupen per xarxes segon el curs acadèmic d'entrada. Des de la primera xarxa del pla pilot —Xarxa 1—, s'han constituït 12 xarxes. El treball en xarxa és un dels aspectes fonamentals del Projecte.
4	Nomenament del coordinador de qualitat	La nova figura responsable de coordinar tots els aspectes relacionats amb el Projecte —assessorament, implantació, difusió, gestió documental, etc.— ha de treballar molt directament amb la direcció del centre i és nomenat pel director.
5	Formació inicial	Curs d'introducció a la qualitat de dos dies, per al director, cap d'estudis i coordinador de qualitat, a principis del mes d'octubre i en què s'estableixen entre altres coses la metodologia i els criteris d'actuació que han de regir el Projecte.

continua

6	Constitució de l'equip de millora	És un equip de treball constituït per un nombre orientatiu d'entre 6 i 10 persones, perquè sigui operatiu, que té com a tasca fonamental adaptar els processos estàndard al centre educatiu. Pot ser un equip estable (el més habitual) o un equip constituït per treballar algun aspecte concret puntual o una actuació de millora. Si es considera convenient, l'equip de millora pot ser la comissió de coordinació pedagògica (CCP). Es recomana que sigui un equip representatiu dels diversos sectors del centre.
7	Assessorament presencial al centre	Cada centre té assignat un assessor expert en qualitat que, com a mínim, fa una visita al centre cada mes. En aquesta visita es reuneix amb el director i el coordinador de qualitat i dóna suport al centre (revisa les accions que s'han marcat en les sessions de treball, assessora en la implementació dels processos, etc.). Aquest suport directe i personalitzat és un dels altres aspectes clau del Projecte.
8	Sessions de treball	Són les reunions que es fan amb la participació dels centres que constitueixen la xarxa. Com a norma habitual, hi assisteixen el director i el coordinador de qualitat. El primer any, es fan sessions devers cada mes i mig (aprox. 6-7 sessions) i, els anys següents, una per trimestre. En aquestes sessions, entre altres aspectes, s'expliquen cada un dels processos que constitueixen el catàleg de processos.
9	Disseny de processos	En les sessions de treball s'expliquen els processos a partir d'un plantejament estàndard. Als centres, els equips de millora adapten els processos a la seva realitat o fins i tot dissenyen processos totalment nous. Tots els processos del centre queden recollits en el catàleg de processos.
10	Implementació	Una vegada dissenyat el procés, s'ha d'aplicar i posar en funcionament. Aquí l'aspecte clau és la comprovació de l'operativitat i l'eficàcia dels indicadors establerts, que són els que permetran comprovar si el procés funciona correctament.
11	Auditories internes	Es fan a partir del segon any d'entrada al Projecte. Les fa un equip auditor format per un cap auditor i un ajudant, ambdós professors d'altres centres, amb una formació específica. Es consideren una eina per potenciar millores del sistema.
12	Auditories externes	Són les que fa una organització externa reconeguda per l'AENAC. La decisió depèn de la Conselleria, que les estableix quan, a partir de la informació dels assessors de qualitat i de les auditories internes de cada centre, considera que el centre té un nivell d'implementació del sistema de gestió de qualitat elevat.
13	Certificació	Es produeix quan, una vegada feta l'auditoria externa inicial, l'organisme extern certifica que el centre té implementat el sistema de gestió de qualitat basat en la norma ISO 9001:2008 amb un nivell satisfactori.
14	Manteniment i millora contínua	Una vegada que el centre ha rebut la certificació, l'agrupació de centres es fa, no per l'any d'entrada al Projecte, sinó per l'anomenada maduresa organitzativa, que està determinada per la data de la certificació. Aquestes xarxes són les denominades EFQM-CAF.

6. ASPECTES ORGANITZATIUS DEL PROJECTE

Xarxes

Un aspecte clau del Projecte és el funcionament dels centres participants agrupats en les denominades xarxes. El treball conjunt es produeix en les sessions de treball en què es dóna

formació i assessorament, s'intercanvien experiències i s'aprèn dels centres més avançats en el desenvolupament i la implantació del sistema de gestió de qualitat. El primer any, cada mes i mig aproximadament, es convoquen els centres que constitueixen la xarxa en les sessions de treball, a les quals assisteixen els directors i els responsables de qualitat, com a norma general. En aquestes reunions, es duu a terme un seguiment de les actuacions de cada centre, hi ha intercanvis d'experiències entre les persones assistents i es planifiquen les actuacions que s'han de fer.

Coordinador de qualitat

A l'organigrama dels centres participants en el Projecte, hi apareix una figura nova, el coordinador de qualitat, que és nomenat pel director del centre i hi ha de treballar conjuntament. És una figura que dona suport i coordina totes les actuacions relacionades amb tots els aspectes del Projecte però no té poder de decisió, com podria ser el cas dels cap d'estudis. De tota manera, es recomana que pugui assistir a les reunions de l'equip directiu establertes, per assessorar i a la vegada estar informat de tots els aspectes que poden afectar el sistema de gestió de qualitat del centre.

El perfil idoni és el d'una persona dinàmica, organitzada i metòdica i amb capacitat de treballar amb tot el claustre amb flexibilitat i mà esquerra. Les seves funcions són, entre altres, preparar i coordinar les reunions de l'equip de millora del centre; organitzar i revisar tota la documentació general relacionada directament amb el Projecte; assessorar tots els professors sobre diferents aspectes de la qualitat inherents al Projecte; col·laborar i ajudar en la implementació dels processos de qualitat al centre; coordinar les actuacions amb els assessors de qualitat de la Conselleria, etc.

El coordinador de qualitat té establerta una reducció de l'horari lectiu per poder acomplir les seves tasques. Es recomana que tant el director com el coordinador de qualitat tinguin els divendres el mínim d'hores lectives possible, per poder anar a les sessions de treball que es convoquen habitualment aquest dia de la setmana.

Equip de millora

L'equip de millora és un grup format per professors del centre que participa en el Projecte, si és possible, representatiu de la composició del claustre, o sia, amb una representació de les diferents unitats (àrees, departaments, seminaris, etc.). Es constitueix a l'inici del Projecte per dissenyar o adaptar els processos a la realitat del centre i, a la vegada (o posteriorment), per analitzar i solucionar problemes i proposar millores per a un millor funcionament del centre.

Els equips de millora estan formats per membres de la direcció que impulsen el grup, pel coordinador de qualitat que, com a conductor de l'equip, convoca i dirigeix les reunions i orienta els membres sobre les tasques que han de dur a terme, i per la resta de membres, que exposen idees, hi participen directament i proposen la forma de tirar endavant les millores acordades. Els equips de millora es reuneixen almenys una hora per setmana.

En un moment donat de l'evolució del Projecte, es va plantejar que als centres es poguessin constituir diferents equips de treball: un comitè de qualitat i equips de millora. El comitè de qualitat, constituït en principi per l'equip directiu, el coordinador de qualitat i alguns caps de departament (constitueix un equip de treball estable), si es considerava convenient, podia ser la comissió de coordinació pedagògica. Entre altres funcions, s'indicava que podia tenir les de dissenyar el mapa de processos del centre, definir les línies de treball, establir els equips de millora segons les tasques que s'havien de dur a terme, etc. L'equip de millora, constituït bàsicament pel director, el coordinador de qualitat i un nombre limitat de membres (segons les necessitats, pot constituir un equip de treball estable, o bé temporal, per a l'elaboració de tasques determinades). La gran majoria de centres han optat per constituir exclusivament equips de millora amb una estabilitat superior al curs acadèmic.

7. PRIMERS PASSOS

Els centres participants, concretament el director, el cap d'estudis i el coordinador de qualitat, tenen el primer contacte directe amb la qualitat en el curs d'introducció a la qualitat, que es fa durant dos dies, a principis del mes d'octubre.

En aquest curs bàsic de qualitat es tracten els fonaments i altres aspectes d'aplicació immediata als centres participants. Com a exemple, el programa de l'octubre de 2010 tractava dels punts següents: què és la qualitat?: característiques i ingredients de la qualitat; elaboració de la missió, visió i política de qualitat; pla estratègic; pla anual; els equips de millora; gestió per processos; definició de procés; el cicle PDCA; disseny d'un procés, i gestió documental.

Totes les activitats i actuacions habituals del centre s'estructuren en processos. Aquests, per simplificar l'estructura organitzativa, s'agrupen en macroprocessos. Tots els processos del centre queden recollits en un catàleg de processos, en què s'indica com estan estructurats i qui són els responsables de cada procés. El macroprocés clau, el que dóna sentit a la missió de l'escola, és el d'ensenyament-aprenentatge i està format pels processos d'acollida, programació, activitats d'aula, avaluació, tutoria i orientació (en el cas dels cicles formatius, també pel de formació en centres de treball (FCT)).

El disseny de cada un d'aquest processos, el format que tenen, consta de diferents apartats, com ara l'objecte o objectiu, l'àmbit d'aplicació, les responsabilitats de totes les persones implicades directament en el procés i el desenvolupament, generalment dibuixat amb un diagrama de flux, un quadre de característiques de qualitat i tota la documentació que el procés comporta.

El disseny del procés és una de les tasques que porta a terme l'equip de millora del centre. De fet, el que fa és l'adaptació a les característiques i peculiaritats del centre dels models estàndard que s'han explicat i lliurat en les sessions de treball. Tot el material de les sessions de treball (models, presentacions, convocatòries, actes, estadístiques, etc.) estan disponibles per als centres participants en l'entorn Moodle que s'utilitza en el Projecte.

QUADRE 4. CATÀLEG DE PROCESSOS

PROCESSOS		CODI	Responsable del procés						
			D	CE	S	CD	O	CQ	AC
PROCESSOS OPERATIUS	OFERTA EDUCATIVA, MATRICULACIÓ I HORARIS	MP01			x				
	Oferta educativa i difusió	PR0101	x						
	Matriculació	PR0102			x				
	Assignació de càrrecs i horaris	PR0103		x					
	ENSENYAMENT – APRENTATGE	MP02		x					
	Acollida	PR0201					X		
	Programació	PR0202				x			
	Activitats d'aula	PR0203		x					
	Avaluació	PR0204		X					
	Tutoria i orientació	PR0205					x		
PROCÉS ESTRATÈGIC	ESTRATÈGIA I PLANIFICACIÓ ANUAL	MP05	x						
	Missió, visió i polítiques	PR0501	x						
	Planificació estratègica (PEC)	PR0502	x						
	Pla anual (PGA)	PR0503	x						
	Revisió del sistema: memòria	PR0504	x						
PROCESSOS DE SUPORT	MESURA, ANÀLISI I MILLORA	MP03						x	
	Seguiment i mesura de cursos i processos	PR0301		x					
	Suggeriments, queixes i reclamacions	PR0302						x	
	Gestió de no-conformitats, accions correctives i preventives	PR0303						x	
	Auditories internes	PR0306						X	
	Mesura de la satisfacció del client	PR0307	x						
	GESTIÓ DOCUMENTAL	MP04						x	
	Elaboració dels processos: identificació, desenvolupament, implantació i revisió	PR0401						x	
	Control de la documentació	PR0402						x	
	Control dels registres	PR0403						x	
	GESTIÓ DE PERSONES	MP06			x				
	Acollida del personal	PR0601			x				
	Formació	PR0602							x
	Estructura organitzativa (ROF) i comunicació interna	PR0603			x				
	GESTIÓ DE RECURSOS, COMPRES I PROVEÏDORS	MP07			x				
	Assignació de recursos	PR0701			x				
	Manteniment d'instal·lacions i equips	PR0702			x				
	Prevenició i tractament d'emergències	PR0703							x
	Compres i gestió de proveïdors	PR0704			x				
	PRESTACIÓ DE SERVEIS *	MP08							
	Activitats complementàries i extraescolars	PR0801							x
	Biblioteca	PR0802							x
	Transport escolar	PR0804	x						
Menjador	PR0805	x							

* Són exemples orientatius de processos possibles

SIGNIFICAT DE LES SIGLES

D= director **CE**= cap d'estudis **S**= secretari **CD**= cap de dept. **O**= orientador **CQ**= coordinador de qualitat
AC= altres coordinacions

Nota: Els processos ombrejats corresponen a la formació mínima.

8. LA QUALITAT DE LES POMES

Una manera de començar a treballar i reflexionar sobre el concepte de qualitat —que m'agrada utilitzar en els cursos bàsics i introductoris— és fer la pràctica que utilitzaren els iniciadors del programa SAREka amb Franklin Shargel i que es descriu al llibre *Nuestro viaje a la calidad* (Intxausti, K. et al. 1999).

Els assistents al curs es divideixen en petits grups de tres a quatre persones i a cada grup se li dóna una poma. Les pomes són diferents, unes són grosses i vermelloses, altres grogues, altres copejades o amb taques, etc. Es demana a cada grup que estableixi uns criteris per definir la qualitat de la poma que se li ha lliurat, per la qual cosa han de concretar uns factors de qualitat, una definició operativa dels factors establerts, una manera de mesurar els factors de qualitat establerts, una puntuació de mesura i un criteri (de qualitat) per donar les pomes per bones.

De la tasca dels diferents grups, sorgeixen molts factors de qualitat de les pomes: grossària, forma, color, brillantor, etc. Totes les dades s'incorporen a una taula en què s'inclouen les demandes efectuades, forma de mesura, puntuacions, etc.

Per exemple, un grup estableix que un factor de qualitat de la poma és la presència; la definició operativa és que tingui una pell llisa, neta, sense cops; la manera de mesurar-la, simplement visualment, és agafar-la i mirar-la; per a la puntuació de mesura, estableixen una escala de manera que, si no té cops, no té la pell rugosa, no està bruta, és brillant, etc. (amb bona presència), li donen zero punts, i si té cops, pell rugosa, bruta, etc., li donen una puntuació màxima de sis punts, amb tots els valors d'entremig possibles. El criteri de qualitat que estableixen és que si la puntuació final del factor de qualitat presència és inferior a tres, consideren que és un poma de qualitat.

QUADRE 5. CARACTERÍSTIQUES DE LES POMES

Factor de qualitat	Definició operativa	Com mesurar-lo	Puntuació de mesura	Criteri de qualitat
Textura	Cruixit	Mossegada renou	Sí: 6 No: 0	>3
Sucositat	Surt suc en tallar-la	Visual	Sí: 6 No: 0	>4
Presència	No animalons, No cops, pel llisa neta	Visual	Sí: 0 No: 6	<3

A continuació s'obre un debat sobre les conclusions o els punts de reflexió de la pràctica i sorgeixen diferents punts que, partint del que entenem per una poma de qualitat, es fan extensius a altres àmbits.

La qualitat és una paraula complexa, amb molts possibles significats o interpretacions, però necessitam concretar-la, acotar-la, definir-la i establir-hi uns límits, establir una metodologia al més fiable possible. Una conclusió molt important és que es fa necessari mesurar. Certs plantejaments de gurus de la qualitat afirmen que el que no es mesura no existeix. Si no mesuram, no sabem on ens trobam i difícilment podrem avançar de manera objectiva.

Un altre aspecte que cal considerar és que la qualitat té un caire relatiu, subjectiu, amb influències de modes, cultura, característiques de la institució, segons l'entorn, etc., i, a més, és canviant. Per unes persones del grup el factor de qualitat principal d'una poma és l'acidesa independentment de la presència i per altres seria totalment el contrari.

També es veu que som nosaltres qui establim la qualitat que volem, que establim els criteris per considerar que un procés és de qualitat, tot segons el punt de partida o punt inicial i el que ens volem establir com a objectiu. A partir d'aquí sorgeixen les qüestions sobre què fa que un treball estigui ben fet, que una programació d'aula sigui de qualitat, que el rendiment acadèmic d'una assignatura o d'un centre sigui de qualitat i, també, la qüestió implícita a tota la discussió, què és la qualitat per nosaltres.

Una primera aproximació és considerar quins són els factors o les característiques que consideram de qualitat en un procés determinat, mesurar-los per saber on ens trobam i a partir d'aquí millorar-los, anar cap a la millora contínua.

9. SISTEMA DE GESTIÓ DE LA QUALITAT

S'entén per sistema de gestió de qualitat l'esquema general dels processos i els procediments que s'empren per garantir que l'organització duu a terme totes les tasques necessàries per assolir el seus objectius.

També es pot definir com el conjunt de tècniques i eines que s'apliquen per garantir el nivell de qualitat d'un, o més d'un, servei o activitat. Aquí s'inclou tota la planificació, l'organització, la gestió i el control que fa el centre per a l'assoliment dels objectius. El model de gestió en el seu conjunt es planteja com una eina que permet al centre treballar amb un estil i d'una manera determinada amb la idea de fons permanent de la millora contínua.

Tots els centres educatius estableixen uns objectius, per exemple, anuals, en la programació general anual (PGA), però una diferència respecte d'un centre que utilitza un sistema de gestió de qualitat és que aquest concreta d'una manera molt més acurada els objectius, concreta com s'han de mesurar, estableix terminis i responsables, assigna recursos, planifica el seguiment i les accions que portarà endavant, etc., la qual cosa en facilita l'assoliment i, fins i tot, si no arriba a assolir els objectius establerts, el sistema de gestió l'obliga a utilitzar diverses eines (no-conformitats, revisió del sistema, etc.) per analitzar per què no s'han assolit i quines accions noves s'han de dur a terme per intentar assolir-les amb més garanties d'èxit.

En tots els centres es desenvolupen projectes de millora i molts ho fan a través d'equips de treball. La diferència és que els centres que participen en el Projecte de qualitat ho fan amb metodologia i les millores resultants no són tan provisionals o tan dependents de les persones, estan més estandarditzades i sistematitzades (Intxausti, K. et al. 1999).

Una vegada el centre ha assumit aquesta manera de treballar (en la terminologia utilitzada es diu que el centre ha assolit un bon nivell de maduresa organitzativa), ja no es produeix la diferenciació

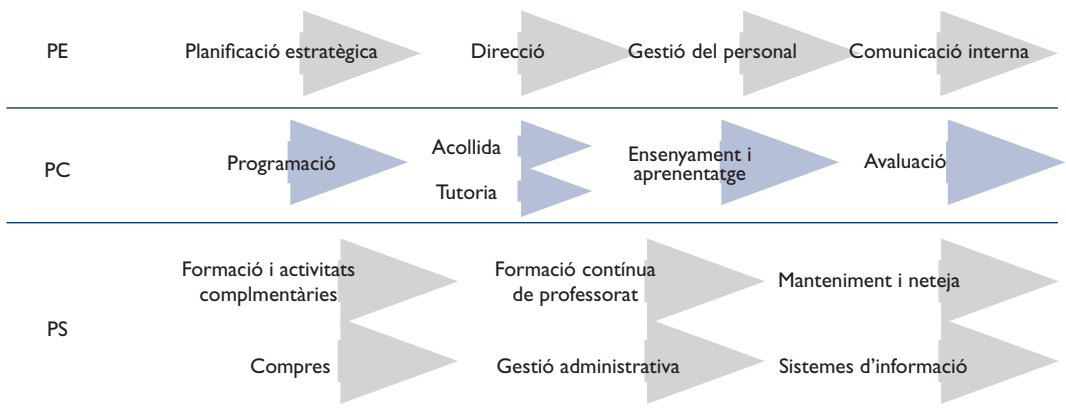
entre gestió de qualitat i gestió del tipus que s'hi feia anteriorment, deixa d'haver-hi les dues formes paral·leles de treballar que solen coexistir a l'inici de la implantació del sistema de gestió de qualitat. Hi ha centres que fins i tot deixen d'utilitzar l'adjectiu de qualitat per a les gestions o actuacions. Simplement apliquen i utilitzen un nou sistema, és la seva manera de fer les coses, de treballar.

Quan s'ha arribat a aquest punt, que sol passar després d'un temps que el centre hagi assolit la certificació (també es diu que el sistema ha rodat), el centre està en condicions òptimes de poder afrontar de manera molt eficient altres projectes o convocatòries en què pugui participar.

10. QUÈ ÉS UN PROCÉS?

Un procés és una seqüència ordenada d'activitats organitzades d'una manera lògica per produir un resultat planificat i desitjat. Les activitats han de servir per afegir un valor al receptor del procés. Totes les activitats que s'hi duguin a terme i no hi afegeixin valor s'han de considerar com una pèrdua de temps. Aquesta premissa és aplicable a la documentació. S'hauria de considerar retirar qualsevol paper, model, format, etc. que, una vegada analitzat, es veu que no aporta res a l'organització, no se'n veu la utilitat, no es tradueix en un valor per al procés. Quan un procés està poc documentat presenta l'inconvenient que depèn molt de les persones i, conseqüentment, hi ha una gran variabilitat. La interacció entre els processos es representa en un mapa de processos.

QUADRE 6. MAPA DE PROCESSOS



PE: processos estratègics; **PC:** processos clau **PS:** processos de suport
(Exemple d'un mapa de processos d'un centre docent)

11. QUALITAT, COM?

La prestació del servei principal d'un centre escolar, des d'un plantejament simplificat o esquemàtic, és la impartició de cursos. Per això, el procés essencial és el d'ensenyament-aprenentatge, que defineix quines són les passes o accions que s'han de fer per a la prestació del servei, la qual cosa permet al

professor impartir el curs i als alumnes aprendre. Aquest procés, que en el Projecte està definit com a macroprocés, inclou diferents processos, entre altres, els de programació, d'activitats d'aula i d'avaluació. Els processos com a tals tenen unes especificacions o característiques de qualitat que estableix el mateix centre. Això permet concretar la paraula *qualitat* de manera que la impartició d'un curs de qualitat està determinat pel compliment de les característiques de qualitat. Les característiques de qualitat d'un procés han de ser poques, significatives del procés, fàcils de mesurar i han de permetre detectar que les activitats —per tant, el procés— s'han fet bé, de manera adequada.

Per a les característiques de qualitat, es defineixen indicadors, de manera que aquests permeten establir uns objectius mesurables i, a partir d'aquí, s'estableixen uns criteris d'acceptació, o nivell de qualitat que volem assolir. Quan s'estableixen per primera vegada les característiques de qualitat d'un procés, hi ha la tendència a establir massa objectius, mitjançant els corresponents indicadors, fet que en dificulta molt el seguiment, i fa augmentar molt el volum de la tasca. Per això, és recomanable començar amb pocs objectius, tenint en compte que són objectius que s'assoliran, es compliran. L'altra dificultat és que, si és la primera vegada que es mesura un indicador determinat, és difícil establir uns objectius perquè no es disposa de referències, de dades de mesures anteriors que permetin establir objectius assolibles, de manera més ajustada.

Un exemple habitual d'una característica de qualitat en un procés d'avaluació és un bon resultat de rendiment acadèmic: un bon resultat, per exemple, en una assignatura determinada, en un període concret (p. ex. matemàtiques del grup 2A al final de curs) de manera que la forma de mesurar-lo, l'indicador, seria el percentatge d'alumnes que han aprovat i el criteri d'acceptació o l'objectiu de qualitat que s'establiria el centre, per exemple, un 65% d'aprovat. Segons el procés i la característica de qualitat establerta es fa necessari fer un seguiment per veure si anam per bon camí per assolir l'objectiu que ens hem proposat. En l'exemple indicat, el seguiment habitual seria trimestral, en les sessions d'avaluació, de manera que si en la primera avaluació el percentatge és molt inferior al que hem establert com a objectiu de final de curs, o característica de qualitat, hem de prendre mesures, hem de fer alguna acció per rompre la tendència (acció preventiva).

Quan les coses no surten com s'havia establert, no surten amb la qualitat desitjada, quan es produeix un incompliment dels requisits especificats en el sistema de gestió de la qualitat, es diu que es produeix una no-conformitat. Una no-conformitat no és més que una eina del sistema de qualitat que ens obliga a aturar-nos, a analitzar amb deteniment el que hem fet, a fer una anàlisi de les causes i, sobretot, una proposta d'accions correctives; en resum, un procés de millora contínua, en el qual establím què hem de fer per arribar a un objectiu no assolit o què hem de fer per no cometre un error en un procés determinat (com hauríem de fer millor les coses perquè no torni passar).

Les característiques de qualitat no són establertes per la Conselleria ni pel sistema. Cada centre, segons el seu punt de partida i la seva situació, segons el que considera que és una acció o actuació millorable, estableix les característiques de qualitat d'un procés determinat, amb els corresponents indicadors i objectius a assolir. Per exemple, hi ha centres que en el procés de programacions han establert l'objectiu que un percentatge determinat de programacions siguin lliurades pels professors en el termini establert a prefectura d'estudis, o que, en el procés d'avaluació, assisteixi un percentatge determinat de professors a les juntes d'avaluació. Això indica que, independentment que la normativa

d'educació estableixi unes actuacions de compliment obligat, aquests centres consideren que hi ha actuacions determinades i concretes que són millorables i, per això, les estableixen com a característiques de qualitat d'un procés concret. Altres indicadors i objectius que s'utilitzen són, per exemple, el 20% de reducció de despeses de paper, una puntuació de vuit punts en un ítem determinat d'una enquesta de satisfacció de les famílies, el 75% d'activitats d'acollida realitzades, la impartició d'un 70% dels temes o unitats didàctiques programades, que es faci una entrevista amb cada família, etc.

12. TERMINOLOGIA UTILITZADA EN EL SISTEMA DE GESTIÓ DE QUALITAT

Un aspecte que cal considerar és la terminologia que s'utilitza en el sistema de gestió de qualitat. Aquesta prové clarament del món industrial, del món de l'empresa i això fa que sovint produeixi d'entrada un cert rebuig. Un exemple paradigmàtic en el sector educatiu és la paraula *clients* referida als alumnes. En aquest cas, el Ministeri d'Educació quan va establir els primers plans de millora va canviar el terme *client* pel de *beneficiari del servei educatiu*. L'important és el significat del terme i no el terme en si. Els professors que han rebut formació actuen en aquesta línia, van al fons del bressó, a la filosofia que hi ha al darrera, a les eines útils per millorar la seva tasca i no es queden en el que es pot considerar superficial o anecdòtic. Això no lleva que, quan sigui factible, s'utilitzi una terminologia més propera i habitual en el marc del funcionament del centre, per exemple, canviar *propietari d'un procés* per *responsable del procés*, *revisió del sistema* per *memòria de final de curs*, etc. No obstant això, sempre queden paraules molt arrelades en els sistemes de gestió de qualitat i en els models de referència que són difícilment substituïbles. Un exemples molt representatius són els exposats a continuació.

- La visió

És una imatge que representa un estat futur desitjable. Es considera com la capacitat de visualitzar en termes del resultat final el que es pretén assolir. Seria al que aspiram a arribar en un temps determinat. Per als centres té molt de sentit que estigui en la mateixa línia que el projecte educatiu de centre (PEC).

- La missió

És el motiu de ser de l'organització, el motiu pel qual serveix l'organització. Un exemple de missió de centre és la que té l'IES Joan Ramis i Ramis «la missió de l'Institut, que ha d'estar obert a les innovacions i atent als requeriments de la comunitat escolar i social, és oferir una educació de qualitat a un ampli ventall d'alumnes entre l'adolescència, una etapa cabdal en el desenrotllament de la persona, i la maduresa, amb la voluntat que aconseguixin una preparació que els permeti d'inserir-se dins la societat actual i d'aprofundir, quan calgui, en la seva formació acadèmica i/o professional».

- El client

És qui es beneficia del treball que fa l'organització. A les escoles, els clients no són sols els alumnes perquè com a beneficiaris del servei que ofereix el centre s'hi han d'incloure les famílies, les empreses, la societat en general i, fins i tot, el personal del mateix centre docent.

13. PLA ESTRATÈGIC I PLA ANUAL

El pla estratègic és un instrument de planificació i gestió global del centre educatiu, amb una durada de referència de tres o quatre cursos acadèmics, normalment coincident amb el mandat dels equips directius. Un pla estratègic inclou, a més del punt al qual volem arribar (la visió), també els valors i polítiques del centre, els objectius estratègics que volem assolir, quin processos del catàleg afecten, així com la manera com es mesuraran aquests objectius (els indicadors), per la qual cosa els objectius estratègics han de ser mesurables. Per definir tots aquests aspectes hem de saber on som, quina és la situació actual del centre, per la qual cosa s'utilitza com a eina habitual una anàlisi DAFO, que permet identificar les oportunitats i les amenaces de l'entorn, així com les fortaleeses i les debilitats del centre. Amb un nivell de concreció més alt, ja es poden desenvolupar plans d'acció.

Dins la documentació institucional del centre, el pla estratègic té cabuda en el projecte educatiu del centre (PEC). En canvi, els plans anuals s'han d'incloure dins la programació general anual (PGA). Un aspecte important és que els plans estratègics formin part del projecte de direcció que presenta el candidat a assumir la direcció d'un centre, i això ocorre en molts centres que participen en el Projecte d'implantació de sistemes de gestió de qualitat.

14. UTILITZACIÓ DE QÜESTIONARIS D'AVALUACIÓ O DE SATISFACCIÓ

Partint d'un dels principis més destacats de la gestió de qualitat, és a dir, el de l'enfocament del client, es fa necessari conèixer la seva satisfacció quant al servei que li oferim, quina percepció té del grau de compliment de les seves necessitats o expectatives, la seva opinió i, també, els seus suggeriments i propostes de millora. Una manera habitual per recollir aquesta informació és la utilització de qüestionaris d'avaluació, com a sistema de mesura directa.

Un exemple d'utilització és el que sistemàticament es passa als assistents dels centres que participen en el Projecte, en acabar totes les sessions de treball i activitats formatives, amb dos tipus de valoracions, unes quantitatives i les altres valoratives. Es puntuen de zero a deu una sèrie d'ítems sobre les intervencions (valoració del contingut, utilitat pràctica, valoració general, etc.), i sobre el desenvolupament de l'activitat (local i instal·lacions, horari, documentació presentada, atenció als assistents, etc.). En l'apartat obert, s'utilitza el denominat mètode delta-plus, en què, per una part, es demana el que es considera que s'ha fet bé i, per l'altra, el que hauríem de fer per millorar (el que hem fet bé proposat de millora). També hi ha un apartat d'observacions i suggeriments.

Dels resultats obtinguts es treuen gràfics estadístics, que es trameten posteriorment a tots els assistents. En els cas de les activitats que tenen continuïtat, com és el cas de les sessions formatives de les xarxes, a l'inici de la sessió següent, els ponents —en aquest cas els assessors de qualitat— diuen quines de les propostes de millora recollides són les que s'han pogut tenir en compte i quines no, i es justifica donant una explicació dels motius que no ho han fet factible. És un manera molt pràctica de demostrar el funcionament d'un sistema de gestió de qualitat; es treballa amb dades, però no es tracta de recollir dades per recollir dades, sinó que han de tenir una utilitat, s'han d'analitzar i, posteriorment, traduir en actuacions i accions de millora.

15. AUDITORIES COM A EINA DE MILLORA

La definició d'*auditoria* ens diu que és un procés sistemàtic, independent i documentat, que serveix per obtenir evidències i avaluar-les de manera objectiva, amb la finalitat de determinar l'extensió en què es compleixen els criteris establerts (ISO 19011:2002). Però, què és exactament, què es pretén amb una auditoria i com s'organitza?

Primerament, s'ha de distingir entre auditories internes i auditories externes. Les primeres són les que duen a terme professors dels centres participants i les segones són les que l'executa una organització o empresa independent de la Conselleria.

Les auditories són considerades com una de les eines de millora del sistema de gestió de qualitat. L'objectiu fonamental d'una auditoria és avaluar el grau de compliment de la norma ISO 9001:2008 i la legislació vigent que fa referència al sistema de gestió de qualitat del centre, determinar si se segueixen els requisits especificats en el sistema i analitzar el nivell d'implantació dels procediments establerts.

Els centres que porten almenys dos anys participant en el Projecte efectuen un pla d'auditories internes a l'inici del curs. La norma planteja que, a intervals planificats, s'han de fer auditories internes. Com a norma general, els centres que fan auditories el primer any en fan dues de parcials i els altres centres, una per curs acadèmic, de tot el sistema. Aquest pla d'auditories es tramita a la Conselleria, que planifica i coordina les auditories de tots els centres, per la qual cosa es constitueixen equips d'auditors formats actualment per dues persones (un auditor en cap i un auditor ajudant).

Els auditors són professors de tots els centres participants en el Projecte que han rebut prèviament formació en els cursos específics, que es convoquen cada any, sobre la norma ISO 9001 i com dur a terme auditories. Actualment han rebut formació 170 professors. Per formar els equips d'auditors, des de la Conselleria es contacta personalment amb cada un dels professors proposats per fer l'auditoria, per confirmar si hi està interessat i si li és possible l'assistència al centre a auditar en la data proposada. En aquesta planificació, per guanyar en objectivitat, un professor no pot anar a auditar el seu centre, perquè està establert que l'auditoria interna ha de ser feta per personal independent del responsable directe de l'activitat auditada.

Una vegada que la Conselleria ha comunicat al centre la data i els noms dels membres de l'equip auditor, el cap d'auditors demana al centre que li correspon, amb anterioritat al dia de l'auditoria, la documentació relacionada amb els processos a auditar per analitzar-la i estudiar-la per preparar la visita. El cap d'auditors s'encarrega de trametre la documentació rebuda al seu auditor ajudant.

La visita d'auditoria, que es fa en un matí, s'estructura en diferents parts. Es comença amb una presentació de l'equip auditor als assistents del centre, bàsicament el director, el coordinador de qualitat i algun membre de l'equip directiu. Aleshores, es fa una planificació del desenvolupament de l'auditoria, sempre amb la idea d'interferir al mínim possible en el funcionament ordinari del centre. Després, es duen a terme les actuacions pròpies de l'auditoria, que inclouen la petició de documentació als responsables dels processos a auditar. Una vegada acabada la part fonamental de l'auditoria, l'equip auditor es reuneix per redactar-ne l'informe.

A continuació, l'equip auditor es reuneix amb el director, el coordinador de qualitat i els membres de l'equip directiu per fer la lectura de l'informe i fer incidència en l'explicació, sobretot, de les no-conformitats detectades, que requereixen algun tipus d'acció correctiva per part del centre.

L'informe d'auditoria interna conté diversos apartats com ara: les conclusions de l'auditoria, en què s'especifiquen els punts forts i les àrees de millora detectades; el catàleg de processos del centre, en què s'especifiquen els processos auditats; la situació de les no-conformitats d'auditories anteriors i les no-conformitats de l'auditoria actual; un apartat d'observacions i un final amb la relació de persones que han participat en l'auditoria. En l'informe també es fa constar que l'auditoria s'ha fet mitjançant un mostreig, per la qual cosa hi pot haver altres no-conformitats no identificades a l'informe presentat.

Els auditors no són controladors, ni fiscalitzadors. La seva tasca és avaluar el sistema i comprovar com funciona, comprovar que el procés es controla, que es registren els resultats i que es tracten les no-conformitats que sorgeixen. La tasca bàsica de l'auditor és comprovar que el centre fa el que ha establert en el disseny dels processos que vol fer; comprovar que hi ha un control i un seguiment de les característiques de qualitat que el centre s'ha compromès a complir, que s'han assolit els objectius establerts, etc. Per això, demana evidències, demana documents que demostrin o justifiquin que s'ha fet tal acció o actuació. La tasca fonamental dels auditors és ajudar el centre auditat a detectar, a veure millores del sistema de gestió que el centre, en el seu dia a dia, no ha detectat. No es tracta de fiscalitzar i anar amb mala intenció a detectar errades o coses mal fetes. Sempre hi ha d'haver un plantejament positiu i s'han de considerar les no-conformitats o observacions fetes com a oportunitats de millora.

La auditories externes es duen a terme amb una dinàmica molt semblant i similar a les internes. Es fan quan, a partir de la informació dels assessors de qualitat i de les respectives auditories internes, la Conselleria considera que el centre té un nivell d'implementació del sistema de gestió de qualitat elevat que assegura que es farà l'auditoria amb garantia suficient d'èxit. Aquesta primera auditoria externa es denomina inicial. Les auditories externes següents es denominen de seguiment (o de renovació, al cap de tres anys) i, amb el sistema establert actualment (*multisite*), es fan com a norma general cada tres anys. Com en el cas de l'auditoria interna, en acabar l'auditoria al centre, es lliura un informe amb els punts forts, les no-conformitats i les observacions. En cas que s'hagin detectat no-conformitats, el centre disposa d'un mes per presentar un pla d'accions correctives (PAC), en el qual ha d'indicar quines accions s'ha previst aplicar per solucionar (tancar) aquestes no-conformitats detectades. En les auditories, tant internes com externes, majoritàriament, sempre hi ha no-conformitats que, en la línia de la filosofia de la qualitat i com a eina del sistema que és l'auditoria, s'han d'interpretar com a oportunitats de millora per anar avançant en el bon funcionament del centre i en l'assoliment dels objectius.

16. SUPORT ALS CENTRES PARTICIPANTS EN EL PROJECTE

Els centres no tenen una dotació econòmica complementària pel fet de participar en el Projecte, com ocorre en alguna comunitat autònoma. Un dels arguments utilitzats és que els centres hi han d'entrar per convenciment, han de veure la utilitat de les eines de millora per un benefici tant de

tipus personal, de cada professor, com de tipus global, de centre. Els darrers cursos, els centres que han rebut la certificació han rebut una quantitat econòmica complementària simbòlica de 1.000 euros. La despesa de la certificació és assumida directament per la Conselleria.

El coordinador de qualitat disposa d'una reducció horària lectiva de cinc o sis hores, segons la grandària del centre. Cada centre participant té assignat un assessor que, entre altres coses, s'encarrega d'anar personalment al centre per donar suport i assessorament al coordinador de qualitat i al director; bàsicament, en tot el que afecta el Projecte.

Aquest darrer curs, a més del suport de l'assessor de qualitat, el centre també ha rebut el suport i l'assessorament directe de tècnics de l'Institut Balear d'Infraestructures i Serveis Educatius i Culturals (IBISEC) per revisar tots els aspectes relacionats amb el manteniment de les instal·lacions (instal·lacions tèrmiques, instal·lacions elèctriques, productes petroliers, aparells elevadors, instal·lacions contra incendis, instal·lacions de gas i instal·lacions susceptibles de provocar legionel·losi) i la normativa que els regula.

D'altra banda, en moltes de les convocatòries que fa la Conselleria, en els criteris de selecció es valora la participació dels centres en el Projecte de qualitat (per exemple seccions europees, programes internacionals, nomenament de directors, Educam en justícia, etc.). Aquest fet està motivat perquè un centre que participa en el Projecte de qualitat, que hagi assolit la certificació, està capacitat i format per gestionar i desenvolupar els projectes i les convocatòries en què participa de manera eficient, amb planificació de les actuacions, un desenvolupament adient, un seguiment mitjançant indicadors i una anàlisi final dels resultats de manera molt acurada.

També està previst concedir comissions de serveis a aquells funcionaris que sol·licitin participar, entre altres coses, en projectes educatius relacionats amb projectes de qualitat.

Un altre aspecte que cal comentar és l'adaptació del programa d'Aplicació per a la Gestió Educativa de les Illes Balears (GESTIB), que s'utilitza per a la gestió acadèmicoadministrativa dels centres docents, de molts dels aspectes que necessiten els centres que participen en el Projecte pel que fa a la gestió documental, el seguiment d'indicadors, les estadístiques, el quadern del professor, etc.

Igualment ocorre amb el programa SEDEIB (Sistema d'Explotació de Dades d'Educació de les Illes Balears) que és, entre altres coses, un quadre de comandament format per un conjunt d'indicadors en la línia del que utilitzen molts centres que participen en el Projecte.

Pel que fa l'adaptació de la documentació dels centres que participen en el Projecte, en les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents no universitaris, que publica cada any la Conselleria a l'inici del curs escolar, es fa referència al pla estratègic o al pla anual que disposen els centres participants relacionat amb la programació general anual (PGA) o la revisió del sistema, també dels centres participants, relacionada amb la memòria de final de curs que elaboren la resta de centres. Amb aquestes instruccions, s'evita la duplicat de documentació, fet que en l'inici del Projecte es produïa amb un funcionament paral·lel entre documents utilitzats habitualment i nous documents relacionats amb el sistema de gestió de qualitat.

17. MILLORA PERSONAL

La implantació d'un sistema de gestió de qualitat implica una nova manera de treballar, i no sols és l'adopció de noves eines o instruments en la gestió diària, no sols és treballar de manera més sistemàtica i amb objectius ben definits. Perquè l'adopció del sistema representi un canvi real d'acord amb els principis de la qualitat, és necessari que també hi hagi un canvi d'actitud, una millora personal.

Les millores institucionals han d'anar lligades a les millores personals. És necessari un canvi de paradigma. No és possible considerar que les solucions estan sempre fora de nosaltres, que són els altres que les han de donar. «El vertader problema és com veiem el problema, no el problema en si mateix... Hi veiem a través dels nostres paradigmes; però aquests paradigmes poden canviar» (Intxausti, K. et al. 1999).

Tenir una actitud proactiva és tenir una actitud constructiva i positiva davant les coses, no deixar que les nostres actuacions estiguin guiades per reaccions davant les actituds dels altres sinó que estiguin determinades pel nostre projecte. Els errors, els treballs mal fets no han de servir per atacar els altres sinó per utilitzar-los com a oportunitats de millora, veure les coses en positiu. Una actitud proactiva vol dir pensar en termes de solució i no de problema, substituir la recerca de culpables pel desenvolupament d'escenaris de futur acceptables, per una línia de millora progressiva (Intxausti, K. et al. 1999).

Alguns autors (Arrascaeta, Londoño, etc.) assenyalen que des del punt de vista organitzatiu existeixen dues percepcions de la qualitat: la qualitat tangible i la qualitat intangible. La primera respon a demandes i expectatives concretes i es pot mesurar sols en termes quantitius (funció, temps, avaluació, etc.) i la segona respon a expectatives i desitjos emocionals, a com es percep o se sent (actituds, comportament, atenció, credibilitat, coherència, etc.). En aquesta darrera, hi ha factors com el bon tracte, la cortesia i la delicadesa. La qualitat intangible és la del món de les emocions. És d'acord amb aquests plantejaments que es pot fer el canvi d'actitud, per exemple, d'elogiar petits progressos, parlar dels errors propis amb els altres, fer preguntes, no donar ordres, potenciar allò millor dels altres, etc.

Un exemple de qualitat intangible és el fet que es produeix en el denominats moments de la veritat (Intxausti, K. et al. 1999), que són aquells en què el beneficiari d'un servei (client) entra en contacte amb l'organització i se'n forma una imatge. Pensem en situacions en què, com a ciutadans, acudim per primera vegada a una institució, un organisme, comerç, etc., i la primera impressió provocada per l'ambient general, la neteja, l'ordre, la senyalització, el tracte rebut per la primera persona que ens atén, etc., que condiciona totalment la nostra actitud posterior cap a aquell organisme, influeix totalment en la nostra satisfacció com a usuaris o clients.

Segons el que assenjala Eugenio Ibarzabal en el llibre *La pasión de mejorar* (1996), la qualitat personal és la millora, contínua i contrastada, de la relació amb els altres, basada en la creença que tots hi podem guanyar, si ens comportam amb l'altre de la mateixa manera que desitjàriem que aquest altre es comportés amb nosaltres.

18. LES NORMES ISO

Són les sigles de l'Organització Internacional per a l'Estandardització, federació internacional d'organismes nacionals de normalització. La seva tasca consisteix en l'elaboració de normes internacionals per a l'estandardització de la qualitat de productes i serveis. És un sistema d'assegurament de la qualitat que aparegué als anys cinquanta, sorgit de la necessitat de superar el control com a únic mecanisme de detecció de defectes. Les més conegudes són les que fan referència a sistemes de gestió (ISO 9000) i al medi ambient (ISO 14000).

Moltes d'aquestes normes són certificables, és a dir, que, mitjançant un sistema d'auditoria externa, permeten l'obtenció d'una acreditació oficial. L'Entitat Nacional d'Acreditació (ENAC) és l'organisme designat per l'Administració per establir i mantenir el sistema d'acreditació nacional, que autoritza i supervisa les entitats acreditades, com ara Bureau Veritas, SGS, AENOR o TÜV.

La definició de certificació és l'acció portada a terme per una entitat reconeguda com a independent de les parts interessades, mitjançant la qual es manifesta la conformitat d'una empresa, producte, procés, servei o persona amb els requisits definits en normes o especificacions tècniques.

És a través de les certificacions que un organisme independent manifesta la conformitat del servei que presta el centre amb els requisits definits sia per normatives d'àmbit educatiu (per exemple lleis generals d'educació, instruccions d'inici de curs, etc.), normatives generals que li són d'aplicació (per exemple reglament de baixa tensió) o requisits que s'estableix el mateix centre i que queden definits en la documentació del sistema de gestió (per exemple manual de qualitat, plans estratègics del centre, etc.).

19. LA NORMA ISO 9001:2008

Les normes ISO 9000 són un conjunt de normes i directrius internacionals per a la gestió de la qualitat que han obtingut una reputació global com a base per a l'establiment de sistemes de gestió de qualitat.

Concretament la norma ISO 9001:2008 estableix els requisits necessaris per implantar un sistema de gestió de qualitat. Per exemple, en el cas d'un centre educatiu és necessari que aquest identifiqui els processos del sistema, la seva seqüència i les interaccions que tenen entre si, considerant fonamentalment els de compliment del servei, tenint en compte també els corresponents a les activitats de gestió, provisió de recursos, mesura, anàlisi i millora.

La norma promou l'aplicació d'un sistema basat en processos. Introdueix el concepte de millora contínua (cicle de Shewart-Deming o PDCA). Està enfocada cap al client, fa necessari mesurar la seva satisfacció, i inclou com a requisit la planificació de la qualitat amb objectius quantificables i mesurables. Els requisits de la norma són genèrics i es pretén que siguin aplicables a totes les organitzacions, sense que importi el tipus, la grandària ni el servei ofert (o producte).

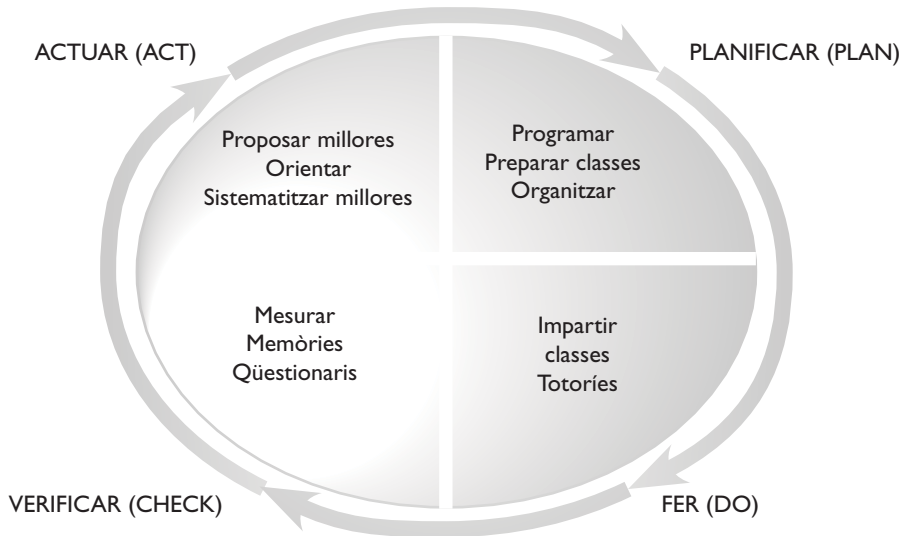
La norma ISO 9001:2008 està estructurada en tres conceptes —gestió dels processos, satisfacció del client i millora contínua— i cinc capítols —sistema de gestió de la qualitat, responsabilitats de la direcció, gestió de recursos, realització del producte o servei i mesura, anàlisi i millora—.

Els vuit principis de gestió de qualitat constitueixen la base dels sistemes de gestió de la qualitat de la família de normes ISO 9000.

20. PRINCIPIS DE GESTIÓ DE LA QUALITAT

- 1) **Enfocament del client:** les organitzacions depenen dels seus clients i, per tant, haurien de comprendre les necessitats actuals i futures dels clients, satisfer els seus requisits i esforçar-se a excedir les seves expectatives. Com més ben identificades estiguin les necessitats dels clients, més probabilitats d'èxit hi ha.
- 2) **Lideratge:** els líders estableixen la unitat de propòsit i l'orientació de l'organització. Haurien de crear i mantenir un ambient intern en el qual el personal pogués arribar a involucrar-se totalment en l'assoliment dels objectius de l'organització. El líder és la persona amb la capacitat d'unir els membres de l'organització i crear i mantenir l'ambient necessari perquè tothom s'involucri en l'assoliment dels objectius de l'organització.
- 3) **Participació de les persones:** el personal, en tots els àmbits, és l'essència d'una organització i el seu compromís total possibilita que les seves habilitats siguin usades en benefici de l'organització. Les persones són les que coneixen les tasques que fan i les seves opinions també són fonamentals per millorar.
- 4) **Enfocament basat en processos:** un resultat s'assoleix més eficientment quan les activitats i els recursos que hi estan relacionats es gestionen com un procés. L'organització depèn totalment del funcionament dels seus processos. Com més ben definits i controlats estiguin, més eficaç serà el funcionament de l'organització. La gestió per processos permet tenir una visió i un funcionament de conjunt i impedeix la segmentació dels departaments.
- 5) **Enfocament del sistema per a la gestió:** a partir de la definició dels processos, les organitzacions s'han de gestionar eficientment i sistemàticament, establint objectius, mesurant i recollint dades, cercant la millora contínua dels processos i del servei que ofereix l'organització.
- 6) **Millora contínua:** la millora contínua del desenvolupament de l'organització hauria de ser un objectiu permanent. És important fer les coses bé, però encara és més important intentar fer-les cada vegada millor. El cicle de millora contínua és conegut com a PDCA (planificar, fer, verificar, actuar).

QUADRE 7. EL CICLE PDCA



El cicle de millora (PDCA) en l'educació

- 7) **Enfocament basat en fets per a la presa de decisions:** les decisions eficaces es basen en l'anàlisi de les dades i la informació. Al darrere hi ha la metodologia científica, la serietat en la recollida, l'anàlisi i la gestió de les dades per poder prendre decisions i, també, fugir de les percepcions i impressions que faciliten la subjectivitat.
- 8) **Relacions mútuament beneficioses amb proveïdors:** una organització i els seus proveïdors són interdependents i una relació mútuament beneficiosa augmenta la capacitat d'ambdues bandes per crear valor.

21. L'EFQM

La Fundació Europea per a la Gestió de la Qualitat o EFQM (European Foundation for Quality Management) és una organització privada sense ànim de lucre, creada l'any 1988 per catorze importants empreses europees. És la propietària del model d'excel·lència EFQM. Atorga cada any el Premi Europeu de la Qualitat, que es va lliurar per primera vegada l'any 1992.

Els equivalents de l'EFQM són una fundació similar al Japó, que concedeix el Premi Deming, i Malcolm Baldrige als Estats Units.

La Fundació té la seu a Bèlgica i presenta com a missió «ser la força que impulsa al continent europeu l'excel·lència sostinguda» i com a visió «un món en el qual les organitzacions europees

destaquin per la seva excel·lència». En l'actualitat té 800 membres de la major part de països europeus i de tots els sectors d'activitat.

QUADRE 8. MODEL EFQM D'EXCEL·LÈNCIA (VERSIÓ 2010)

LIDERATGE 100P	PERSONES 100P	PROCESSOS, PRODUCTES I SERVEIS	RESULTATS EN LES PERSONES 100P	RESULTATS CLAU 150P
	ESTRATÈGIA 100P		RESULTATS EN ELS CLIENTS 150P	
	ALIANCES I RECURSOS 100P		RESULTATS EN LA SOCIETAT 100P	
AGENTS FACILITADORS Com			RESULTATS Què	

El model d'excel·lència de l'EFQM pot ser utilitzat per qualsevol tipus d'organització i, a partir d'una autoavaluació, permet establir punts forts i àrees de millora. És un model que afavoreix la gestió per processos i que permet la comparació amb els resultats d'altres organitzacions de referència. Cada cert temps es produeix una actualització i revisió del model, actualment és vigent la del 2010.

El model es divideix en nou apartats denominats criteris, els quals, a la vegada, s'agrupen en dos blocs; el primer, constituït pels cinc primers criteris, forma els denominats agents facilitadors i el segon, constituït pels quatre restants, els resultats. A la vegada, els criteris es divideixen en subcriteris, que desenvolupen i ajuden a concretar molt més el sentit dels criteris. Els criteris agents són elements impulsors, o facilitadors, per assolir els resultats. Els criteris són els següents:

1. Lideratge. Com el comportament i les actuacions de l'equip directiu porten el centre cap a la gestió de qualitat.
2. Persones. Com s'aprofita el màxim potencial de les persones que treballen al centre (professors i personal no docent) per millorar contínuament.
3. Estratègia. Com s'articula i es dona forma a missió, visió i valors al centre.
4. Aliances i recursos. Com es planifiquen i utilitzen els recursos.
5. Processos, productes i serveis. Com s'identifiquen, organitzen i revisen els processos per assegurar la millora contínua de totes les activitats.
6. Resultats en les persones. Quins bons resultats s'assoleixen respecte a les persones que integren el centre.
7. Resultats en els clients. Quins èxits aconsegueix el centre en relació amb els beneficiaris del servei que dona.
8. Resultats en la societat. Aspectes que assoleix el centre en relació amb la satisfacció de les necessitats i les expectatives de la societat.

9. Resultats clau. Quins èxits aconseguix l'organització en relació amb el rendiment planificat.

La definició i els aspectes fonamentals del model europeu de gestió de qualitat, adaptats als centres educatius públics pel Ministeri d'Educació i Ciència (1987), van quedar establerts de la manera següent:

La satisfacció dels beneficiaris del servei públic de l'educació, dels professors i del personal d'administració i serveis i l'impacte en la societat s'aconsegueixen mitjançant un lideratge que impulsi la planificació i l'estratègia del centre educatiu, la gestió del personal, dels recursos i dels processos cap a la consecució de la millora permanent dels seus resultats.

L'aplicació del model als centres requereix el desenvolupament d'unes etapes (formació, autoavaluació i elaboració de plans de millora). El model utilitza una matriu, un esquema lògic denominat REDER (resultats, enfocament, desenvolupament, avaluació i revisió), el qual, analitzant fins a quin nivell es compleixen totes les qüestions que es presenten als subcriteris, permet puntuar-los. L'autoavaluació es fa mitjançant comparacions successives amb els nou criteris que defineixen el model.

22. EL MODEL COMÚ D'AVALUACIÓ (CAF)

És una eina dissenyada específicament per al desenvolupament i per introduir l'autoavaluació i la gestió de qualitat a les organitzacions del sector públic (CAF, de l'anglès *common assessment framework*). El model CAF és una adaptació del model EFQM per a l'Administració pública. Permet avaluar la institució i detectar-ne les àrees de millora.

Des del llançament del model d'excel·lència CAF, l'any 2000, en la Primera Conferència Europea de Qualitat, celebrada a Lisboa, més de dues mil organitzacions del sector públic l'han aplicat. Els últims deu anys, el model CAF ha establert la seva posició entre la multitud d'eines de gestió de qualitat existents.

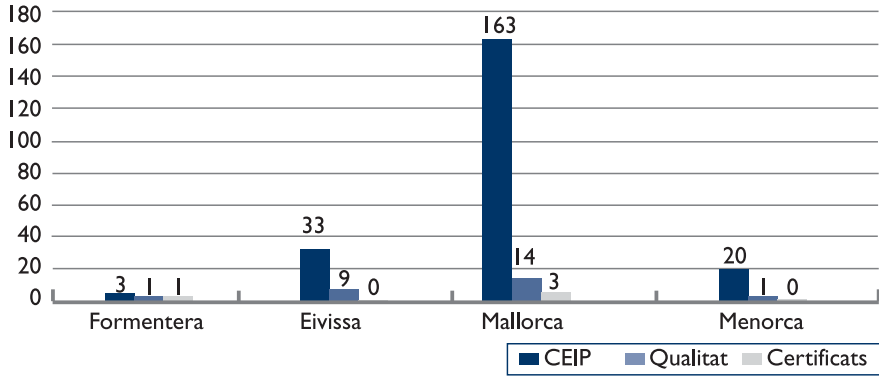
Sota la iniciativa de la Direcció General de Qualitat dels Serveis de la Conselleria de Presidència, l'any 2011 s'ha publicat una adaptació del model CAF al sector educatiu.

23. SITUACIÓ ACTUAL

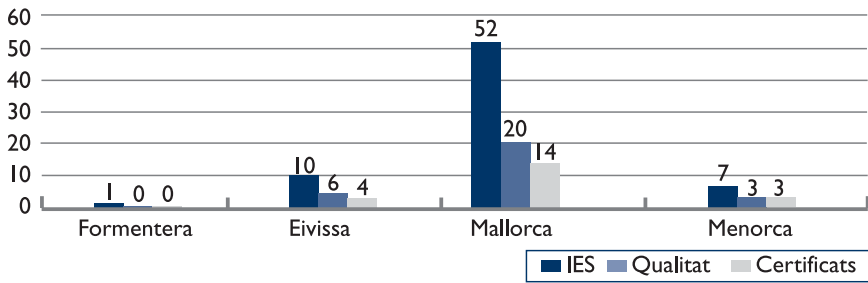
Actualment participen en el Projecte de qualitat 54 centres educatius de les Illes Balears: són 29 instituts de secundària (IES) i 25 centres d'educació infantil i primària (CEIP). Per illes, hi participen vint instituts de secundària a Mallorca, tres a Menorca i sis a Eivissa; catorze centres d'infantil i primària a Mallorca, un a Menorca, nou a Eivissa i un a Formentera. Tots aquests centres han constituït dotze xarxes, agrupats segons l'any acadèmic d'entrada al Projecte.

Una vegada que els centres han assolit la certificació, l'agrupació o treball en xarxa es porta a terme d'acord amb el curs acadèmic d'assoliment de la certificació, de manera que actualment hi ha constituïdes cinc xarxes, que reben la denominació de EFQM-CAF, perquè aquests són els models de referència.

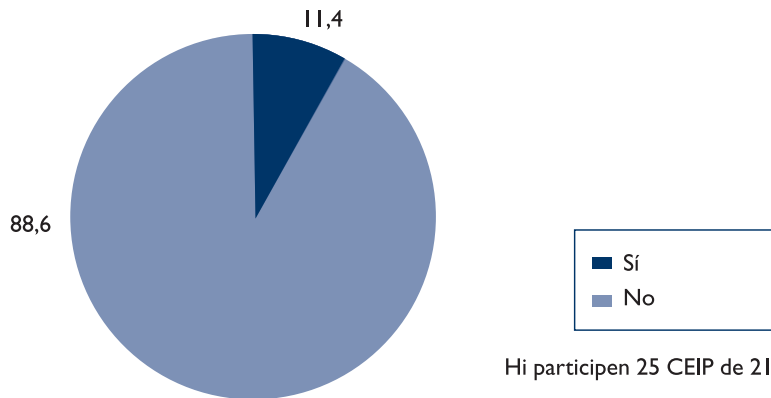
GRÀFIC 1. CENTRES PARTICIPANTS DE PRIMÀRIA PER ILLES



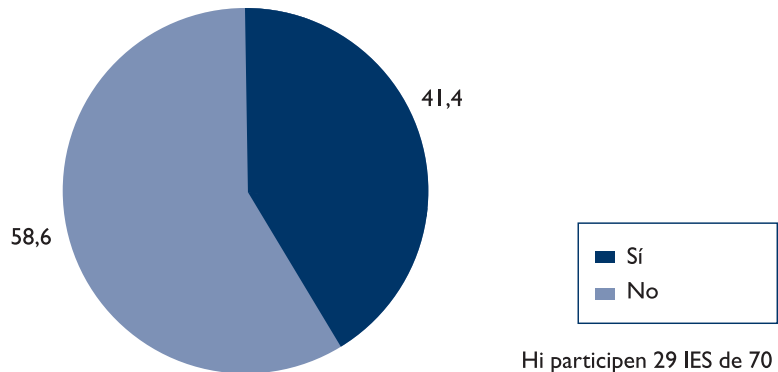
GRÀFIC 2. CENTRES PARTICIPANTS DE SECUNDÀRIA PER ILLES



GRÀFIC 3: Centres Participants de primària



GRÀFIC 2: Centres Participants de secundària



24. CONCLUSIONS

La implantació del sistema de gestió de qualitat implica necessàriament la creació d'una nova dinàmica en què es fomenta l'anàlisi i la reflexió sobre la tasca docent, tant en les primeres etapes, en què es fa la diagnosi de la situació o punt de partida del centre o les reunions per adaptar els processos a la realitat del centre i dissenyar-los, com una vegada el sistema està en funcionament, en què s'ha d'analitzar molt acuradament la situació que es produeix quan no s'assoleixen uns objectius determinats.

Hi una millora de la imatge del centre i es revaloritza socialment la funció dels professors. Moltes empreses i organismes tenen implantats sistemes de gestió i els pares els coneixen; el fet que, als pares, se'ls facin enquestes d'opinió, que hi hagi establerts mecanismes efectius per poder efectuar queixes i suggeriments o que es fomenti la màxima transparència del funcionament del centre afavoreix aquesta millora de la imatge del centre. Ara bé, la qualitat no és pura propaganda o imatge, és una manera de treballar.

Millora la gestió del centre. La millora organitzativa del centre és evident amb el disseny dels processos en què s'estableixen totes les passes, els responsables, els terminis d'execució i seguiment, les mesures, etc. Tot això condueix a l'establiment de la millora de la gestió documental, la codificació dels documents, l'establiment de sistemes d'accés, intranet, etc. i el control dels documents obsolets.

La millora del rendiment acadèmic està determinada per l'establiment d'objectius de millora en tots els àmbits formatius del centre i la facilitat que presenta el sistema de gestió d'establir uns indicadors, amb un seguiment de la situació i l'obligatorietat de concretar les actuacions específiques per assolir aquests objectius mitjançant plans d'accions.

Augmenta la participació de tots els sectors de la comunitat educativa i, especialment, la dels professors. En molts dels aspectes que fan referència a decisions relacionades amb el funcionament o la gestió del centre no intervé exclusivament el director, és amb els professors amb qui s'estableixen protocols i procediments d'actuació.

Alguns professors no veuen amb bons ulls la necessitat d'implantar el sistema de gestió de qualitat i no són partidaris del canvi que representa. Aquesta resistència al canvi moltes vegades està donada pel desconeixement total del sistema, entre altres aspectes, dels beneficis que els pot representar, com a professors, o al centre. Els arguments utilitzats sovint són dels tipus: es fan molt papers sense cap tipus d'utilitat, augmenta la burocràcia, un centre educatiu no és cap empresa i, a més, el centre no és una fàbrica, la terminologia és del món empresarial, el professor perd autonomia i creativitat, hi ha molt control...

Aquests arguments deixen de ser vàlids d'acord amb la informació descrita en els punts anteriors d'aquest article. Uns dels aspectes que cal considerar és que per part d'alguns professors no es veu la necessitat de registrar, de tenir constància documental d'algunes de les seves actuacions diàries (programacions, activitats d'aula, seguiment tutorial, etc.), mentre que aquest fet és el que facilita posteriorment anàlisi, la revisió, l'actualització i la concreció de millores basades en la realitat. Això permet, per exemple, en cas de baixa d'un professor, la continuació de les activitats d'aula previstes en la programació sense cap interrupció, etc. És molt important que els professors vegin el sistema com una oportunitat d'autocontrol, de responsabilitat, de professionalitat i de millora i no com un sistema de control extern de les seves tasques.

La millora contínua és la paraula fonamental de tot el Projecte, de manera que els centres que hi participen tenen dia i hora d'entrada al Projecte (el dia que fan el curs d'introducció a la qualitat) però la tasca que això implica no s'acaba, no té fi. Per molt ben estructurat i implementat que puguin tenir el sistema de gestió de qualitat, el centre, la societat, són canviants, la qual cosa fa necessària la revisió permanent i l'actualització de tot el sistema, per adaptar-se als canvis i aconseguir, amb la major eficiència possible, l'assoliment dels objectius que s'hagin establert com a fita.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Alonso García, M. C. (2010). *Guía para la aplicación de la norma UNE-EN ISO 9001:2008 en el sector educativo*. AENOR. Ediciones.

Antúnez, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas*. ICE-Horsori.

Cantón Mayo, I. (coord.) (2001). *La implantación de calidad en los centros educativos*. Editorial CCS.

Cerro, S. (2005). *Elegir la excelencia en la gestión de un centro educativo*. Narcea.

Covey, S. R. (2001). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva. La revolución ética en la vida cotidiana y en la empresa*. Paidós.

De Bono, E. (1999). *Seis sombreros para pensar. Una guía de pensamiento para gente de acción*. Granica.

Departamento de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Aragón (2006). *Guía para la implantación de un sistema de gestión de calidad en IES que imparten formación profesional en Aragón basado en la norma ISO 9001-2000*. Gobierno de Aragón.

Direcció General de Formació Professional (2007). *Projecte FPQ – Implantació del sistema de gestió de qualitat als centres educatius de les Illes Balears*.

Generalitat de Catalunya (2004). *La gestió per processos en els centres educatius basada en la Norma ISO 9001:2000*. Generalitat de Catalunya. (<http://www.xtec.cat/fp/qualitat/guia04.pdf>).

Generalitat de Catalunya (2006). *Excel·lència en l'educació. El model europeu de qualitat aplicat a la gestió dels centres educatius*. Generalitat de Catalunya. (<http://www.xtec.cat/fp/qualitat/guia%20exc.pdf>).

Generalitat de Catalunya (2005). *Introducció a la qualitat i equips de millora*. Generalitat de Catalunya. (http://www.xtec.cat/fp/qualitat/manual_edm2005.pdf).

Gento Palacios, S. (1996). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla.

Ibarzábal, E. (1996). *La pasión de mejorar*. Iceberg.

Intxausti, K.; Elola, J. M.; Larrañaga, J. M.; Mujika, I. (1999). *Nuestro viaje a la calidad*. Iceberg-Taldeka.

López Rupérez, F. (1994). *La gestión de calidad en educación*. Madrid: La Muralla.

Martín Fernández, E. (2001). *Gestión de instituciones educativas inteligentes*. Madrid: McGraw Hill.

- Membrado Martínez, J. (2008). *Metodologías avanzadas para la planificación y mejora*. Díaz de Santos.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2001). *Modelo Europeo de Excelencia. Adaptación a los centros educativos del modelo de la fundación europea para la gestión de calidad*.
- Mujika, I; Elola, J. M; Intxausti, E; Larrañaga, J. M; Martínez de Murguía, R. (1997). *Calidad y mejora continua*. Libro del alumno. Taldeka-Elhuyar.
- Municio, P. (2000). *Herramientas para la evaluación de la calidad*. Monografías Escuela Española. Educación al día.
- Pérez Juste, R; López Rupérez, F; Peralta, M. D.; Municio, P. (2000). *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*. Narcea.
- Poelmans, S. (2005). *Tiempo de calidad. Calidad de vida*. Madrid: McGraw Hill.
- Ras i Jansà, J. (2003). *La gestió de la qualitat en els serveis educatius locals*. Diputació de Barcelona.
- Sarramona i López, J. (2004). *Factores e indicadores de calidad en la educación*. Ediciones Octaedro.
- Schargel, F. P. (1996). *Cómo transformar la educación a través de la calidad total*. Madrid: Díaz de Santos.
- Spencer Johnson, M. D. (2001). *Qui s'ha endut el meu formatge ? Com adaptar-nos a un món en constant canvi*. Empresa Activa.

Pàgines web de referència

- Agència Estatal d'Avaluació de les Polítiques Públiques i la Qualitat dels Serveis (AEVAL). (<http://www.aeval.es/es/index.html>).
- Agencia para la Certificación de la Calidad y el Medio Ambiente. (<http://www.accm.es/>).
- Associació Espanyola de Normalització i Certificació (AENOR). (<http://www.aenor.es>).
- Asociación Española para la Calidad. (<http://www.aec.es>).
- Bureau Veritas España. (<http://www.bvqi.es>).
- Centre d'Innovació i Desenvolupament Empresarial (CIDEM). (<http://www.cidem.com/qualitat>).
- Centros de Excelencia. (<http://www.centrosdeexcelencia.com>).
- Direcció General de Qualitat dels Serveis. (<http://www.dgqs.caib.es>).

SGS (empresa d'inspecció, verificació, assajos i certificació). (<http://www.sgs.es>).

Entidad Nacional de Acreditación (ENAC). (<http://www.enac.es>).

European Foundation for Quality Management (EFQM). (<http://www.efqm.com>).

Fundación Iberoamericana del Conocimiento. (<http://www.gestiondelconocimiento.com>).

Fundación Navarra para la Excelencia. (<http://www.qnavarra.com>).

Fundación Vasca para la Excelencia. (<http://www.euskalit.net>).

Grupo TÜV NORD. (<http://www.tuv-nord.es>).

Infocalidad. (<http://www.infocalidad.net>).

Institut d'Innovació Empresarial de les Illes Balears. (<http://www.idi.es>).

International Organization for Standardization (ISO). (<http://www.iso.ch>).

Observatorio para la Calidad de los Servicios Públicos. (<http://www.ocsp.arrakis.es>).

El CP Antoni Juan de Maó: un centre obert a la multiculturalitat

M. Victòria Sintès Rita

*«M'ho van contar i ho vaig oblidar.
Ho vaig veure i ho vaig entendre.
Ho vaig fer i ho vaig aprendre»
(Confuci, 551-479 aC)*

RESUM

En aquest article presentam un conjunt d'actuacions que aplicarem per donar respostes a la realitat escolar del nostre centre educatiu. El CP Antoni Juan té un nombre elevat d'alumnat que pateix dificultats sociofamiliars greus i també en té d'estranger i de procedència espanyola que no tenen cap coneixement de la llengua catalana.

Partint de la nostra experiència, per poder fer front a la problemàtica que vivim dia a dia al centre hem elaborat una proposta organitzativa innovadora per treballar amb l'alumnat que té necessitats educatives específiques i que hem basat en les línies d'una escola inclusiva.

RESUMEN

Este artículo presenta un conjunto de actuaciones que se llevan a cabo a fin de dar respuesta a la realidad escolar que afecta a nuestro centro educativo. Esta realidad está caracterizada por un alto número de alumnado con graves dificultades sociofamiliares, de alumnado extranjero, así como de otros lugares del Estado Español, sin ningún tipo de conocimiento de la lengua catalana.

Tanto nuestra experiencia como la problemática del día a día nos han hecho elaborar una propuesta organitzativa innovadora para trabajar con el alumnado con necesidades educativas específicas, basado en las líneas de una escuela inclusiva.

I. INTRODUCCIÓ

El CP Antoni Juan de Maó s'ha convertit en un centre que acull una població molt heterogènia i diversa. Aquest fet ha provocat que, entre moltes famílies de Maó, s'hagi estès la idea que el centre no és el lloc més indicat per educar els seus fills i filles, especialment si tenen expectatives acadèmiques. El centre intenta respondre amb tots els recursos de què disposa a les necessitats derivades de l'enorme heterogeneïtat; moltes vegades, però, els resultats són ben pobres. Sigui com sigui, l'equip no defalleix: manté nombrosos projectes innovadors per fer front a la realitat i en dissenya de nous. Estem convençuts que aquesta és la línia adequada i que solament amb innovació assolirem les fites que ens proposem.

Aquests esforços, però, han de ser compensats amb decisions fermes, decidides i valentes per part de les comissions d'escolarització per evitar que es concentrin massa alumnes amb dificultats extremes en un mateix centre. Tots sabem, i així ho indiquen tots els estudis duts a terme, que la composició equilibrada de la població escolar és un dels factors més importants per tenir una harmonització adequada i una compensació educativa real.

La diversitat la formen tots: les persones nascudes a l'illa i les originàries d'altres indrets; les persones motivades i amb bon rendiment acadèmic i les que tenen dificultats d'aprenentatge; les persones tímides i les que tenen grans habilitats socials; les persones procedents dels

diversos sectors de la societat: treballadors, professionals lliures, tècnics, tècnics superiors, titulats universitaris, persones desocupades, persones en risc d'exclusió social, etc. Tots formen la societat i volem que l'escola sigui un reflex de la pluralitat social, no solament d'una part, sigui quina sigui. L'heterogeneïtat és la clau que fonamenta la convivència futura i la comprensió mútua. Qualsevol manifestació d'exclusió i de concentració és negativa a mitjà i llarg terminis. Qualsevol sistema d'agrupament per característiques semblants, qualsevol agrupament per capacitats o per procedència, origen ètnic, religió o cultural, és contraproductiu per a la convivència futura. L'escola, com a nucli socialitzador, té l'obligació de fomentar la comprensió i la tolerància entre totes les persones i, per tant, qualsevol agrupament per característiques semblants acabarà perjudicant la societat.

Per aquest motiu, amb aquest article volem ratificar el compromís de tot l'equip de professors i professores en l'atenció adequada a la diversitat, fonamentada en els processos d'innovació educativa. Així mateix, volem fer una crida a la societat maonesa, a les institucions responsables i a totes les famílies implicades perquè col·laborin per capgirar la situació generada els darrers anys i aconseguim una redistribució equilibrada i més justa de les persones amb necessitats específiques de suport educatiu entre tots els centres sostinguts amb fons públics del municipi de Maó.

La nostra intenció és sensibilitzar en positiu, obrir el debat per millorar el nostre sistema educatiu i conscienciar de la necessitat que per educar fem falta tots, i tots en som, en part, responsables o coresponsables.

2. LOCALITZACIÓ I CARACTERÍSTIQUES DEL CENTRE

El CP Antoni Juan Alemany és un centre urbà d'una barriada de l'eixample de la ciutat de Maó, situat al carrer de Santa Eulàlia, núm. 89. És un dels centres educatius (públics i concertats) que hi ha a la ciutat. La barriada consta de dues parts diferenciades: una part amb cases antigues, habitades per gent gran o persones immigrants, provinents de la Península i d'altres països com el Marroc, l'Equador, l'Argentina, Colòmbia, Bolívia, Romania, Bangladesh..., i una part de construcció més recent, on «viu gent menorquina».

El CP Antoni Juan Alemany és un col·legi públic d'educació infantil i primària. Acull quatre unitats d'educació infantil i set de primària (el quart curs d'educació infantil i el segon curs estan desdoblats).

La ràtio per classe és de més de vint-i-cinc alumnes a la majoria dels grups, llevat dels dos grups desdoblats de quart d'educació infantil, que tenen devers vint-i-quatre alumnes, i els dos grups de segon d'educació primària, que tenen entre divuit i setze alumnes.

El centre va ser construït fa més de vint-i-cinc anys i no està adaptat a les necessitats educatives especials. Té moltes barreres arquitectòniques (escales, lavabos sense adaptar, etc.); té prou espai exterior, però l'interior comença a ser insuficient. Els darrers vint-i-cinc anys les coses han canviat molt i s'han generat moltes necessitats, especialment les referides a l'ús i a la generalització de les noves tecnologies.

L'espai interior està dividit en quatre plantes. A la planta de sota, hi ha la cuina, el menjador, l'aula de música (aula prefabricada al pati), la de logopèdia, un petit magatzem de material d'educació física i els lavabos, que donen al pati.

A la planta baixa, hi ha l'entrada principal, la consergeria, el despatx de direcció, la secretaria, la sala de mestres, la biblioteca, la sala d'ordinadors, la de psicomotricitat i les aules de segon cicle de primària. A la primera planta, trobam l'aula de primer cicle, la de tercer, quart i uns altres lavabos. Per últim, a la segona planta, tenim dues petites aules de suport, les de tercer cicle (una de cinquè i una de sisè) i, separades per una porta de vidre, les aules d'educació infantil i els seus lavabos.

L'espai exterior s'articula en tres parts: un pati per als cursos de tres i quatre anys d'educació infantil, que és el més petit; un pati mitjà amb un hort petit, al qual van els alumnes de cinc anys i els que queden al menjador escolar; i un pati per als alumnes d'educació primària, que és més gran i té espais diversos: una porxada, un camp de futbol petit, una pista de bàsquet, un parc petit i un espai amb una taula de ping-pong.

L'equip humà fa front a les múltiples peticions organitzatives que ens arriben des de la Conselleria (reunions de cicle, de la Comissió de Normalització Lingüística, de nivell, de la Comissió de Coordinació Pedagògica...), a les quals hem d'afegir-n'hi d'interne i de necessàries per coordinar el treball. En total, són molts de moments de trobada per tan poques hores d'exclusiva. Així, l'equip directiu —com ja férem en cursos passats— i el claustre de mestres vàrem decidir mantenir l'organització de les exclusives per optimitzar el temps i centrar els esforços únicament en dos òrgans de coordinació: les reunions de cicle (per coordinar les actuacions i organitzar l'atenció a l'alumnat) i la Comissió de Coordinació Pedagògica (CCP). Els diversos punts que treballem els perfillem a la CCP; posteriorment, els treballem en els equips de cicle i agafen cos altra vegada a les reunions de la CCP, la qual adopta les decisions pertinents.

A part d'aquests òrgans de coordinació, disposem de la Comissió de Normalització Lingüística, que confecciona el projecte lingüístic del centre, el qual té molta complexitat a causa de la diversitat d'idiomes materns dels nostres alumnes. Treballem, també, amb la Comissió d'Ecoambientalització —som un centre ecoambiental—, que fa arribar a l'alumne/a la consciència ecoambiental i dinamitza tasques amb aquest objectiu.

3. TIPOLOGIA D'ALUMNES QUE ATÉN EL CENTRE

El centre acull un total de 251 alumnes. La gran majoria pertanyen a famílies procedents d'un entorn social, econòmic i cultural desfavorit. Hi ha molts immigrants procedents de la Península i d'altres països del Magrib, d'Amèrica del Sud, de l'est d'Europa... El centre té molts pocs alumnes de procedència menorquina, per la qual cosa la llengua emprada majoritàriament pels alumnes és la castellana. En alguns cursos, el percentatge d'alumnat estranger supera el 45%.

Al centre hi ha escolaritzats dotze alumnes amb necessitats educatives específiques i una norantena de compensació de les desigualtats en educació, els quals es divideixen, princi-

palment, en alumnes amb problemàtica social i alumnes amb problemàtica sociolingüística (nouvinguts).

El nostre centre és una escola diferent, única, com ho són totes les escoles, però amb unes característiques especials que fan que la gestió sigui ben complexa. Actualment, rebem una quantitat exagerada d'alumnat no catalanoparlant, fillets i filletes amb poques habilitats comunicatives que necessiten suport especial i que, amb el foment de les activitats de la biblioteca escolar, pensem que avançaran notablement. El programa de biblioteca és una de les innovacions que hem incorporat amb el suport oficial i que donen resultats molt bons.

Les dades de l'alumnat són:

Nombre total d'alumnes: 249 (96 d'educació infantil i 153 de primària). La distribució per cursos és la següent:

P3	P4	P5	Primer	Segon	Tercer	Quart	Cinquè	Sisè
47	24	25	23	34	23	25	21	27

El darrer curs el nombre d'alumnes no ha fluctuat gaire, tot i que la tònica habitual dels últims anys ha estat d'un increment continu i notable al llarg dels nou mesos.

Les ràtios, en general, són excessives. Cal tenir present que la problemàtica sociofamiliar que conviu en el centre, sumada al percentatge d'immigració elevat, dona com a resultat una ràtio difícil de manejar, tot i que alguns grups no arriben als vint-i-cinc alumnes per aula.

Les xifres són ben indicadores de la realitat: hi ha noranta-quatre alumnes que pertanyen al programa de compensació educativa. La distribució per cursos és la següent:

P3	P4	P5	Primer	Segon	Tercer	Quart	Cinquè	Sisè
11 42,30%	9 36%	11 44%	11 42,30%	10 34,48%	8 34,78%	7 29,16%	9 40,90%	18 43,90%

El 39% de l'alumnat pertany al programa de compensació educativa.

Hi ha 113 alumnes que són estrangers, malgrat que no formen part del programa de compensació de dificultats educatives:

P3	P4	P5	Primer	Segon	Tercer	Quart	Cinquè	Sisè
22 84,61%	12 48%	14 56%	11 42,30%	9 31,03%	5 21,73%	11 45,83%	7 31,81%	22 53,65%

Per tant, tenim un 46,88% d'alumnat immigrant. Cap altra escola de l'illa de Menorca no concentra un percentatge tan elevat de població immigrant.

Finalment, el centre acull tretze alumnes amb necessitats educatives especials. Per cursos, estan distribuïts de la manera següent:

P3	P4	P5	Primer	Segon	Tercer	Quart	Cinquè	Sisè
0	0	0	1	4	2	2 + 1 DEA	2	2 + 1 alt. cap + 2 DEA

Aquestes xifres revelen la complexitat i la gran heterogeneïtat de persones que acull l'escola i atén, i que obliga a fer un gran esforç per individualitzar els aprenentatges i dur a terme una acció tutorial adequada i intensa. Aquestes xifres fan que la nostra escola sigui multicultural. El percentatge continua augmentant, encara que ho fa d'una manera estable i més lenta que els darrers cursos. Aquesta realitat complexa ens obliga a introduir programes innovadors que permetin els processos d'ensenyament i aprenentatge i els millorin, i que facilitin la convivència i una atenció més individualitzada.

4. PLANS I PROJECTES DEL CENTRE

Per donar una resposta adequada a la diversitat de l'alumnat, el centre ha posat en marxa els plans i projectes següents:

- **Pla d'atenció a la diversitat.** El Pla d'atenció a la diversitat del centre conté els principis de l'atenció a la diversitat, els objectius, l'alumnat susceptible d'atenció, els components, l'organització i les funcions de l'equip de suport, el Pla d'acollida per a l'alumnat nouvingut i les mesures ordinàries i extraordinàries per atendre l'alumnat amb necessitats educatives de suport educatiu (alumnat que té unes condicions personals o història escolar peculiars; alumnat d'incorporació tardana, amb necessitats educatives especials, amb altes capacitats i amb dificultats específiques d'aprenentatge). A partir d'aquest pla, a principi de curs, l'equip de suport proposa un pla d'actuació que recull les necessitats de suport que té l'escola, planteja uns objectius prioritaris de suport i decideix un tipus i una organització del suport.
- **Pla d'acció tutorial.** En aquest pla queden reflectits aspectes no curriculars que hem de tenir en compte en l'educació integral dels alumnes. En el nostre centre té una importància cabdal per canalitzar adequadament els processos d'individualització i de seguiment dels processos d'ensenyament i aprenentatge, com ara:
 - La manera com establim la relació permanent amb les famílies: entrevistes individuals, reunions col·lectives, informes..., perquè s'impliquin en la dinàmica del centre. Aquest objectiu és especialment important i, alhora, especialment difícil
 - La manera com farem el seguiment de l'alumnat
 - La manera com coordinarem tots els mestres que intervenen en un grup d'alumnes i el tutor/la tutora responsable
 - La manera com garantim la coordinació dels cicles
 - La manera com hem de desenvolupar el treball per garantir la unitat d'actuació necessària i consensuar criteris d'avaluació sòlids i diversos.

- **Biblioteca escolar.** La biblioteca escolar ha de ser un espai, una eina i un recurs de coneixement i aprenentatge per als alumnes, professors/es i per a tota la comunitat escolar, i ha de disposar de materials seleccionats de tot tipus. Creiem que és important que els alumnes aprenguin a utilitzar la informació. La biblioteca ha d'estar configurada com un centre informatiu on els alumnes, acompanyats dels seus mestres, puguin gaudir i aprendre a fer activitats d'investigació o de resolució de conflictes de manera continuada des de totes les àrees curriculars. Segons les directrius de l'IFLA/UNESCO, la biblioteca escolar «proporciona informació i idees que són fonamentals per funcionar amb èxit en la societat d'avui en dia, cada cop més basada en la informació i el coneixement. La biblioteca escolar dota els estudiants d'habilitats d'aprenentatge al llarg de la vida i desenvolupa la seva imaginació, la qual cosa els permet viure com a ciutadans responsables». Creiem en el projecte de biblioteca escolar com a mitjà d'unió de tots els mestres de la nostra escola, com a mitjà d'organització i eix vertebrador de la metodologia de la nostra escola. La participació activa de tots els membres de la comunitat educativa és un factor decisiu per renovar les pràctiques educatives i, per això, és necessari unir esforços perquè les biblioteques escolars es converteixin en autèntics centres de recursos materials i intel·lectuals que ajudin l'alumnat a comprendre el món a través de la lectura. Volem ensenyar a llegir sense rellotges, tenint en compte que és necessari fer front a les característiques individuals de l'alumnat. La biblioteca escolar pot oferir-nos aquesta oportunitat, ja que regala al nostre alumnat, a més, la motivació necessària per gaudir dels aprenentatges des d'una perspectiva pedagògica més personal i, d'aquesta manera, poden aprendre a interpretar la gran quantitat d'informació que és generada en el món actual. Creiem que des de la biblioteca aconseguirem potenciar situacions comunicatives i significatives que els permetin adquirir la llengua catalana i utilitzar-la. Volem que la biblioteca sigui un espai en igualtat de condicions per a tots els nostres alumnes; volem que hi trobin el suport necessari perquè puguin fer un viatge a través de la immersió lingüística i aconseguixin servir-se de la comunicació en llengua catalana com a punt de trobada entre ells i els altres companys. Creiem en el poder dels contes per establir connexions amb els nostres alumnes d'una manera més íntima, més personal, lligades al món del subconscient, de la fantasia, d'allà on no importen les paraules. Aquest és un dels motius que ens empeny més a tirar endavant aquest projecte. La biblioteca ens dona resultats molt bons i ens permet confiar que assolirem la majoria de fites i objectius que ens proposem.
- **La ràdio de l'escola.** Els divendres, a les 9 h del matí, creem un clímax especial a l'escola. El silenci envaeix les aules i cada grup es dedica a escoltar els alumnes d'un curs en concret, que, segons el calendari establert, han de començar l'activitat de la ràdio a través del micròfon i els altaveus que tenim repartits pel centre. Tota la setmana, el grup encarregat ens posa una música que ha triat i que sentim a les entrades i sortides de l'escola i a l'hora de sortir al pati i tornar-ne; i també ens fan pensar quina podria ser la solució a l'endevinalla que ens proposen. El divendres ens en diuen la resposta i ens expliquen un munt de coses més. Fem l'activitat de la ràdio cada divendres del curs escolar, de 9 h a 9.15 h, aproximadament. Cada divendres, un grup classe és l'encarregat de preparar, durant tota la setmana anterior (de dilluns a dijous), el guió de la ràdio, l'endevinalla i la música que escoltarem a través dels altaveus de l'escola els cinc dies vinents. L'activitat de la ràdio a l'escola ens serveix per consolidar els lligams de convivència entre els grups i cursos del centre.

- **Projecte ecoambiental.** La nostra escola ja té un projecte ecoambiental que hem consolidat durant anys. Treballem entorn de quatre eixos temàtics:
 - Reciclar material. Aquest curs hem continuat fent bé la tasca de reciclar material. Des de petits, els alumnes s'acostumen a separar el fems en els contenidors que tenen a les aules: el blau, per al paper i cartró; el groc, per al plàstic i el paper d'alumini. Enguany, hem augmentat el projecte i hi hem afegit el contenidor marró per a la matèria orgànica, que després buidem a la compostera de l'hort que hem inaugurat aquest curs.
 - Reutilitzar material. Prendre consciència que moltes coses les podem tornar a emprar en moments diversos del centre o de la nostra vida.
 - Reduir la quantitat de fems generat. Aprenre a dur el berenar dins una carmanyola; generar menys fems; aprofitar la matèria orgànica per fer compost per a l'hort, etc.
 - L'hort. L'eix temàtic de l'hort també funciona molt bé a les aules d'educació infantil i del primer cycle. El segon cycle també hi ha contribuït i ha sembrat alls i mongetes i n'ha arrabassat l'herba.
 - Conscienciació ecoambiental. Aprenre a respectar la natura; comprendre que la contaminació perjudica la salut; aprenre a aprofitar l'aigua i a no malgastarla; apagar el llum quan no sigui necessari, etc.

5. ALGUNES CONCLUSIONS

La realitat i l'experiència ens demostren que la diversitat és una font d'enriquiment per a tothom, però exigeix un esforç important per part de tota la comunitat educativa. I diem per a tothom, perquè som molts els qui estem implicats en la tasca educativa.

Una escola i un grup de professors sols no poden fer front a un tractament adequat de la multiculturalitat si no s'hi impliquen totes les institucions, col·lectius, associacions i entitats del municipi i també de l'illa de Menorca. La tasca i la implicació de l'escola són elements fonamentals, però no suficients si no hi participa tota la comunitat.

L'esforç que fem tots els professionals supera en escreix els resultats que n'obtenim, tot i que l'alumnat n'està molt satisfet. Cal veure'ls participar activament en totes les propostes i que s'adonin que s'hi senten a gust, tot i que la seva realitat social i familiar superi allò que l'escola els pot oferir, allò que qualsevol escola els pot proporcionar. Per contra, hi ha altres escoles del mateix municipi que viuen realitats ben diferents, que tenen uns percentatges de persones nouvingudes molt reduïts i poques persones amb necessitats educatives especials. La redistribució adequada de tot l'alumnat s'imposa com una mesura adient, a mitjà i llarg terminis, per redreçar la situació que ara vivim. Si hem de dir la veritat, l'escola i l'equip de professors fan una gran tasca educativa que té molt poca repercussió social. Massa sovint hom parla de l'escola en sentit negatiu i hi ha poques persones que valorin la feina feta i l'esforç que significa atendre més d'un 46% d'alumnat immigrant i gairebé un 40% d'alumnat amb problemes socials, conductuals, familiars i d'aprenentatge molt diversos.

Per redreçar tot això necessitem que s'hi impliquin totes les administracions. En primer lloc, la Conselleria d'Educació, a l'hora de garantir una redistribució adequada de l'alumnat entre tots

els centres sostinguts amb fons públics i a l'hora de dotar els centres amb el personal necessari. L'Administració educativa no hauria de qüestionar la necessitat d'especialistes a jornada completa (PT,AD,AL), ja que és molt complicat treballar amb aquests col·lectius tan diversos. En segon lloc, necessitem la implicació municipal per garantir l'atenció adequada a les necessitats del centre i per elaborar un projecte educatiu de ciutat que, entre altres aspectes, tracti la distribució de l'alumnat, la necessitat de recursos compartits entre les escoles, la necessitat d'organitzar les associacions de pares i mares i consolidar-les, i la necessitat d'implicar tots els col·lectius en la gestió en majúscules de l'educació al municipi de Maó. Finalment, necessitem la confiança de les famílies i que participin i s'impliquin en l'educació dels seus fills i filles. Necessitem que totes les famílies hi col·laborin, tant les de Maó com totes les nouvingudes, sigui quina sigui la seva procedència, cultura o religió. La implicació i la col·laboració amb l'escola és fonamental en el nostre món per tirar endavant un projecte educatiu sòlid, ampli i extens. Necessitem que les famílies maoneses confiïn en la tasca de l'escola; que les famílies nouvingudes, de les quals entenem la realitat i les prioritats, col·laborin mínimament amb l'escola, els programes que desenvolupa i les iniciatives que emprèn.

Construir una societat multicultural no és una tasca fàcil. De vegades hom ha dit que era quelcom impossible, però nosaltres creiem que amb la implicació de tots els sectors ho podem aconseguir. La convivència a la nostra escola, tot i les dificultats, és una realitat i els diversos programes que oferim donen fruits. Nosaltres sempre n'esperariem més resultats, però som conscients de la realitat que ens envolta, de les limitacions que patim i dels reptes que tenim al davant. Estem convençuts que una societat multicultural és possible, si tots els sectors implicats fan un esforç per apropar-se entre si; ha de un esforç conscient i deliberat que mai no pot ser fruit de la improvisació. La voluntat d'aconseguir-ho ha d'impregnar tots els sectors implicats; no solament podem esperar l'esforç d'uns per adaptar-se a la realitat dels altres, sinó que necessitem una implicació mútua capaç de conservar les característiques diferencials, però amb la voluntat ferma d'establir ponts de comprensió i de col·laboració entre totes les parts.

L'escola Antoni Juan viu, conviu i treballa amb una realitat molt complexa i extraordinàriament heterogènia. La convivència en la diversitat extrema és possible, però necessita el suport de les administracions i de la societat per aconseguir redistribuir millor les necessitats educatives de suport educatiu entre tots els centres sostinguts amb fons públics. Creiem fermament que la diversitat real és una font d'enriquiment per a tothom, encara que per enriquir-nos mútuament no és suficient «viure al costat de», sinó que cal implicar-nos conscientment per fer que la convivència i la gestió de projectes conjunts sigui una realitat.

Estem convençuts que les persones que treballen en projectes comuns amb persones molt diferents de les que normalment es relacionaria és un esforç important que té repercussions en la concepció de la societat: una persona amb que hagi treballat de manera continuada amb persones discapacitades entendrà molt millor que una altra les necessitats d'aquestes persones, serà més tolerant i més comprensiva. Una persona de l'illa que estigui acostumada a treballar amb persones procedents de cultures tan diferents com les del nord d'Àfrica o del sud d'Amèrica serà una persona que entendrà molt millor que d'altres que hi ha moltes maneres de viure, d'estar al món i de relacionar-se; potser s'adonarà que la nostra manera de viure no és precisament ni l'única ni la millor, sinó que tots hem d'aprendre moltes coses de tots.

No podem negar que la convivència en grups força heterogenis implica un cert nivell de complexitat i de conflictivitat que hem d'entendre en positiu. Si som capaços d'entendre que, com a escola, com a comunitat educativa i com a societat, podem resoldre els problemes derivats de la convivència de manera pacífica, consensuada i tolerant, haurem aconseguit molt més del que hauríem fet estudiant uns continguts acadèmics determinats (que en cap cas no podem deixar en un segon pla). Una de les prioritats màximes que hauria d'assolir un centre educatiu hauria de ser contribuir a la convivència, comprensió i tolerància. La nostra escola hi treballa amb fermesa, però necessita suport social, de les administracions educatives i comprensió per part de tota la societat.

CEIP El Pilar: l'escola rural, escola de valors

Esperança Riera Riera

*La Mola, enfilat pendís
tot revestit de boscatge.
Alta Mola, extrem replà
d'una cinglera rodona,
on a baix, lenta, mor l'ona
i a dalt, avinent i clar,
reposa l'espai pregon,
desembarassat paratge
d'un rar i ascendent viatge,
últim pas a un altre món.*

Marià Villangómez

RESUM

Després de més de trenta anys de feina en aquesta professió, formar part d'aquesta escola petita i d'aquest col·lectiu em segueix emocionant i omplint d'orgull. A vegades amb l'alegria pels avanços dels alumnes, d'altres amb la ràbia i la tristesa davant les incomprensions i els abandonaments. Quan els alumnes deixen l'escola per cursar l'ensenyament secundari, segueixen passant pel centre avaluació rere avaluació per mostrar la seva alegria o la seva decepció pels resultats obtinguts: som com una gran família, resultat d'un ensenyament personalitzat i en contacte constant mestres, alumnes i pares i mares.

RESUMEN

Tras más de treinta años de trabajo en esta profesión, formar parte de esta escuela pequeña y de este colectivo me sigue emocionando y llenando de orgullo. A veces con la alegría por los avances de los alumnos, de otras con la rabia y la tristeza ante las incomprensiones y los abandonos. Cuando los alumnos dejan la escuela para cursar la enseñanza secundaria, siguen pasando por el centro después de cada evaluación para mostrar su alegría o su decepción por los resultados obtenidos: somos como una gran familia, resultado de una enseñanza personalizada y en contacto permanente maestros, alumnos y padres y madres.

I. INTRODUCCIÓ

Cada vegada que algun company em qüestiona com ens ho fem per treballar tants de nivells dins una sola aula, els meus records em porten a la meva infantesa i a l'educació que jo mateixa vaig rebre a una escola unitària, amb una sola mestra i sense cap ajuda de professors especialistes. A mi no em resulta estrany aquest tipus d'escola, ja que sempre ho he viscut com un ensenyament natural, i l'estructuració de diverses feines dins l'aula adreçades a alumnes de diferents nivells és una tasca enriquidora per a ells.

El fet que hi hagi més d'un nivell dins una aula no és motiu perquè els alumnes aprenguin menys, sinó tot el contrari. Els més petits aprenen dels més grans: volen pintar com ells, llegir els mateixos contes....

Quan algú acaba la feina, ajuda els altres i els fa de mestre/a i després tots plegats fan activitats comunes, com poden ser la recerca amb l'ordinador, jocs de construccions a la capsa de lego, dibuix, o simplement activitats lúdiques. Aquesta relació és altament positiva; es treballen els valors de manera constant i espontània a través d'una educació arrelada en l'entorn i on el que realment importa són els alumnes. Les diferències entre nivells desapareixen i tots se senten integrats dins un mateix projecte: la tolerància, la solidaritat la companyonia es veuen reforçats per aquest lligam que s'estableix des d'un bon començament. Veure com els alumnes més grans es preocupen dels més petits i tenen cura d'ells a l'hora del pati és una satisfacció personal que m'ajuda a continuar aquesta feina amb la mateixa il·lusió que la vaig començar.

Després de més de trenta anys de feina en aquesta professió, formar part d'aquesta escola petita i d'aquest col·lectiu em segueix emocionant i omplint d'orgull. A vegades amb l'alegria pels avanços dels alumnes, d'altres amb la ràbia i la tristesa davant les incomprendions i els abandonaments. Quan els alumnes deixen l'escola per cursar l'ensenyament secundari, segueixen passant pel centre avaluació rere avaluació per mostrar la seva alegria o la seva decepció pels resultats obtinguts: som com una gran família, resultat d'un ensenyament personalitzat i en contacte constant mestres, alumnes i pares i mares.

M'agradaria intentar transmetre el meu entusiasme per les enormes possibilitats que l'entorn i la vida ens ofereixen. Davant la por que tot això pugui canviar, uniformitzant l'ensenyament en centres més grans però menys personalitzats, tot deixant de banda les petites escoles rurals, vull intentar transmetre la meua passió per aquest model d'ensenyament i la convicció en la creença que un poble sense escola, no és un poble.

2 . DESCRIPCIÓ DEL CENTRE

El CP El Pilar és situat a l'est de l'illa de Formentera, a la part més elevada de l'illa. Això fa que aquesta escola es trobi en una zona rural, envoltada de bosc i un poc allunyada del poble, per la qual cosa tenim una contaminació acústica mínima. Disposam d'un pati pavimentat, d'una pista poliesportiva amb gespa artificial i d'un espai de bosc de propietat municipal, tot envoltat d'una paret de pedra seca amb una tanca metàl·lica que ens aïlla de l'exterior. Dins del bosc disposam d'un parc infantil amb tota mena d'aparells per als més petits. Cal dir que a les tardes resten les portes exteriors obertes i que, com que és l'únic parc públic del poble, sempre ens visiten un bon nombre de famílies amb els seus infants. Així mateix, la pista poliesportiva és utilitzada sovint per grups de joves del mateix centre o bé de fora per fer-hi diverses activitats esportives.

A pesar de tractar-se d'una escola rural, la comunicació del centre amb la resta d'espais (piscina municipal, poliesportiu, etc.) no és difícil, ja que, considerades les dimensions de l'illa, estam a un quart en bus dels llocs més allunyats.

Com a espai públic municipal, les instal·lacions les utilitzen les associacions de veïns per dur a terme algunes de les festes locals, en les quals l'escola col·labora activament. Redaccions, concursos de dibuix, confecció de la bruixa per ser cremada al foc de Sant Joan, betlems a la porxada de l'església o confecció i venda de pastissos durant l'Olimpíada pagesa, són algunes de les activitats més rellevants. Com sempre, la barreja d'edats dins els grups de treball representa una de les característiques més emotives de les escoles rurals. No hi manca, per descomptat, la col·laboració desinteressada dels pares i mares, sense els quals bona part d'aquestes activitats resultarien simplement impossibles.

El centre consta de dues aules, una per a infantil i una per a primària, a més d'un petit espai habilitat per a desdoblaments.

El tipus d'habitatge respon a un ambient rural, on les persones es dediquen a les feines pròpies del turisme: cambrers, cuiners i petits propietaris. També la presència d'artesans ens ha aportat un

col·lectiu d'alumnes peculiar. De mica en mica el poble ha anat augmentat el nivell cultural i ara mateix part dels alumnes són fills de professionals procedents del món universitari.

El nombre d'alumnes oscil·la d'any en any, però es manté entorn de la trentena. Els nivells van des d'Educació Infantil de tres anys fins al darrer curs de l'educació primària. La distribució que en fem sol ser l'Educació Infantil a una de les aules i els sis cursos de primària a l'altra. La procedència dels alumnes correspon bàsicament al poble del Pilar de la Mola, però també se n'incorporen d'altres pobles com Sant Ferran, Punta Prima o es Caló.

3. HISTÒRIA DEL CENTRE

Abans de la construcció de l'escola actual, al poble hi havia hagut tradicionalment dues escoles separades de nins i nines. L'any 1974 es va construir la primera de les dues aules a l'emplaçament actual, amb la col·laboració dels pares i mares d'alumnes de la Mola. Anava acompanyada d'un únic bany per a mestre, al·lots i al·lotes. El pati era de terra i no existia la pista poliesportiva, ni tampoc s'havia comprat el tros de bosc del qual disposam actualment.

L'any 1981 es va construir la segona de les aules i es va habilitar la pista.

Ja l'any 2009 es va ampliar i modernitzar l'escola dotant-la de banys separats per a nens i nenes, connectats amb l'aula d'infantil. Es va pavimentar el pati i es modernitzaren les instal·lacions informàtiques amb connexió en xarxa de les dues aules. Es dotà la pista de gespa artificial i es construí un despatx de direcció.

Quant al nivell tecnològic, el centre està perfectament dotat: ordinadors fixos i portàtils, canons de projecció, pissarres digitals, fotocopiadora, escàners, càmeres digitals i tot un conjunt de material que no té res a envejar a qualsevol de les escoles grans. El mite de l'escola rural pobra en recursos humans i tecnològics queda, doncs, enterrat i totalment injustificat.

Disposam ara mateix d'un hort ecològic a ple rendiment dissenyat segons la modalitat de parades en crestell de Gaspar Caballero. La possibilitat de treballar a l'hort en torns petits és una de les grans satisfaccions personals: la cara de felicitat dels més petits quan se'n van cap a casa amb una pastanaga, una ceba, una tomata o un all porro representa un valor afegit de valor indescriptible.

4. ORGANITZACIÓ DINS L'AULA

El fet de tenir dues aules i que hi hagi tres professores definitives, ens permet realitzar desdoblaments en totes les assignatures. Així, a l'aula de primària hi treballam dues professores a la vegada, separades per una petita tanca de fusta. El que podria semblar una incomoditat, acaba convertint-se en una eina de gran utilitat, ja que ens permet fer agrupaments flexibles en funció de les habilitats i els coneixements dels diferents alumnes dins cada assignatura. Es procura treballar a la vegada els mateixos projectes, de manera que els dos grups es puguin complementar en cas de necessitat.

Les àrees més interactives, com ara plàstica o educació física, les realitzen tots els grups alhora, cadascun treballant els nivells que li corresponen. No cal dir que això suposa un grau extra de motivació per als més petits, que veuen un model de treball en els alumnes dels cursos superiors i també, cal dir-ho, un motiu de superació per part dels alumnes més grans.

Al centre hi ha tres professores definitives, cada una de les quals representa un referent lingüístic. La mestra d'infantil dóna, a més a més, català a tots els alumnes de primària; la professora de castellà imparteix aquesta àrea però també medi a tots els grups i treballa amb els alumnes d'infantil a l'hora de l'esmorzar i, per acabar, la professora d'anglès imparteix, a més, matemàtiques i plàstica en anglès, així com anglès als nivells d'infantil. Això ens permet un coneixement global de tots els alumnes de l'escola i una relació més ferma a l'hora d'abordar problemes i buscar-hi solucions.

Disposam, a més, de tres mestres itinerants especialistes. La distribució és la següent:

- Una mestra d'educació infantil
- Una mestra de primària
- Una mestra especialista d'anglès
- Un mestre d'educació física
- Una mestra de música
- Una mestra de religió

A més, hem comptat amb el suport d'una psicopedagoga i d'un lector d'anglès.

Els alumnes d'infantil treballen per racons i per projectes i disposen d'una de les aules adaptades a les seves necessitats. Com ja hem indicat abans, la professora de referència és la mestra d'infantil, però, a més, reben anglès per part de l'especialista del centre i treballen amb la professora de castellà a l'hora de l'esmorzar. També, una vegada per setmana, el lector d'anglès els explica un conte que té una gran acollida entre els més menuts.

5. PROGRAMES EN ELS QUALS PARTICIPAM

Fira de la Ciència: Aquest curs hem participat en la Fira de la Ciència, desenvolupada al Recinte Firal d'Eivissa, amb el projecte «Química casolana». El projecte ha estat desenvolupat per les tres professores del centre, amb el suport del lector Griffin Smith i dels pares i mares dels alumnes. La coordinadora del projecte ha estat na Rosa Martí Julià. Els cursos que han participat activament en el desenvolupament i la posada en escena del projecte han estat tercer, quart, cinquè i sisè, que feren torns a l'estand designat durant els tres dies que va durar la Fira.

El projecte va ser presentat al Comitè de la Fira i aprovat posteriorment. L'experiència és considerada com a molt positiva per part de tots els estaments educatiu, encara que ha suposat una gran dedicació horària per enllestir tot el material utilitzat i preparar les activitats educatives que es dugueren a terme durant la fira.

Es varen proposar sis activitats, i durant els tres dies que va durar la fira es crearen grups de guàrdia per a cada activitat en els quals participaven alumnes de diferents cursos. Aquest tipus d'agrupació permet una relació de treball que va més enllà de les agrupacions naturals que es tendeixen a fer per edats, de manera que s'afavoreix una feina intergrup al que cohesiona l'escola i estimula la companyonia.

Seccions europees: Durant aquest curs escolar, i per cinquè consecutiu, el nostre centre ha treballat dins un programa per al foment de la competència lingüística en llengua estrangera anomenat Seccions europees, en què ha participat tot l'alumnat des d'infantil fins a sisè de primària i s'han obtingut uns resultats acadèmics destacables, ja que tots els infants han assolit els objectius previstos molt satisfactòriament.

Pel fet de participar dins d'aquest programa, el centre ha tingut assignat un lector lingüístic, que ha enriquit la tasca diària dins l'aula, facilitant l'adquisició de la llengua anglesa de manera amena i natural.

PIPTIC: El nostre centre sempre ha prioritzat l'ús de les noves tecnologies, així i tot, el fet d'estar dins un PIP TIC encara ens ha fet esforçar-nos més per incorporar-les al procés d'ensenyament-aprenentatge.

Aquest projecte ens ha donat la possibilitat de conèixer docents com nosaltres, que ens han obert les portes de les seves aules per veure més possibilitats per treballar amb les noves tecnologies. Ens han donat noves idees, a més d'animar-nos a seguir endavant i treballar.

Per altra banda, la creació del blog de l'escola ens ha permès obrir-nos més a la comunitat educativa, intercanviar idees, mostrar als pares allò que fan els seus fills/filles...

Gràcies a aquest curs s'han dominat, encara més, les TIC, cosa que ens ha ajudat a realitzar altres tipus d'activitats en què l'alumnat ha participat molt activament.

Programa Comenius: «Parem de lluitar i comencem a construir un món millor».

En aquest projecte hi participen escoles de vuit països diferents: Turquia, Anglaterra, Irlanda, Suècia, Romania, Bulgària, Hongria i Espanya.

En aquest projecte estam tots interessats a participar en activitats relacionades amb la tolerància i la comunicació a través de l'art com un dels temes transversals, que és la pau. Està directament relacionat amb el complet desenvolupament de la personalitat humana i promou l'entesa, la tolerància i la relació d'amistat a través de nacions i obtenir i mantenir la pau.

Els camps a treballar són educació artística, educació per a la ciutadania i noves tecnologies.

Cloenda

L'escola de la Mola

Encara record el primer dia que vaig anar a l'escola del meu poble, a l'escola de la Mola. Jo havia anat a l'escola de les monges de Sant Francesc fins als cinc anys. Ara em tocava anar a l'escola de veritat, a la dels grossos, i és que jo ja era gros, tenia sis anys. Record que ma mare em va despertar i vestir de bon matí mentre els meus dos germans s'anaven vestint sols, vàrem prendre la llet, i posant l'esmorzar dins la cartera, sortírem cap a l'escola caminant tots tres, per una dreuera que passava per dins el bosc i conduïa a l'escola.

Quan hi arribàrem, vaig trobar allí tots els meus amics, estàvem tots una mica avergonyits i expectants alhora, per descobrir què era allò d'anar a escola.

Record que va sortir la mestra i ens va fer entrar els petits a una aula i els grans a una altra, per a començar les classes.

Érem tots del poble, i aquesta escola petita, ubicada dins el bosc, d'ambient familiar, ens va ajudar a créixer acadèmicament, però el més important és que ens va ajudar a créixer en un ambient de respecte, companyonia i germanor entre tots nosaltres.

Ara fa dos anys, pel setembre, em vaig aixecar de bon matí i, juntament amb la meva dona, vàrem vestir la nostra filla, vàrem prendre la llet i, posant-li l'esmorzar dins la motxilla (ara es diu així a la cartera), vàrem enfilem el camí cap a l'escola de la Mola. Quan hi arribàrem, va sortir la mateixa mestra que m'havia rebut a mi de petit, i com fa trenta anys, va fer entrar els grossos a una aula i els petits a una altra per començar les classes.

Me'n vaig anar amb els ulls vidreus, però tranquil i content perquè sabia que la meva filla, a part de començar aquell dia la seva formació acadèmica, creixeria en un ambient de respecte, companyonia i germanor.

Valors imprescindibles per a la vida, valors que cada dia estan presents a l'escola de la Mola.

Bartomeu Escandell Tur, exalumne, pare d'alumna i vicepresident del Consell Insular de Formentera

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

El sistema escolar a les Illes Balears en xifres (2011)

Belén Pascual Barrio

RESUM

A l'informe analitzam alguns indicadors del context, l'escolarització, els recursos i els resultats del sistema d'ensenyament no universitari de la comunitat autònoma de les Illes Balears (CAIB). Els anys previs a la crisi econòmica i laboral, la CAIB ha destacat en l'àmbit estatal per les taxes elevades d'activitat i ocupació. Mentrestant, la seva presència a les estadístiques educatives ha exhibit la pitjor cara d'un sistema educatiu caracteritzat per l'abandonament i les baixes taxes d'escolarització postobligatòria. Tot i que els darrers cursos hi ha hagut signes de recuperació i un increment progressiu de la matrícula, l'escolarització postobligatòria i el nivell formatiu de la població de les Illes continuen sent baixos.

RESUMEN

En el informe se analizan diferentes indicadores del contexto, la escolarización, los recursos y los resultados del sistema de enseñanzas no universitarias de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears (CAIB). Durante los años previos a la crisis económica y laboral, la CAIB ha destacado a nivel estatal por las altas tasas de actividad y ocupación. Mientras, su presencia en las estadísticas educativas ha mostrado la peor cara de un sistema educativo caracterizado por el abandono y las bajas tasas de escolarización post-obligatoria. Aun detectándose signos de recuperación y un progresivo incremento de la matrícula en los dos últimos cursos, el nivel de escolarización post-obligatoria y el nivel formativo de la población de las islas continúan siendo bajos.

I. CONTEXT

La comunitat autònoma de les Illes Balears ha experimentat un canvi significatiu en la dinàmica laboral, la qual els darrers anys s'ha fet visible a les estadístiques estatals en forma de taxes d'activitat elevades i de desocupació baixes. Tradicionalment, la taxa d'activitat a les Illes Balears ha superat la mitjana estatal i al llarg dels trimestres ha variat en funció de l'activitat turística i de serveis. Aquesta estacionalitat de l'economia de les Balears i el creixement constant de l'ocupació, l'activitat i el nivell elevat del PIB per càpita s'han acompanyat d'un increment progressiu de la població estrangera també en edat escolar. Malauradament, aquests anys de creixement econòmic no han estat acompanyats d'una millora dels nivells formatius, si ens regim pels indicadors de resultats educatius. Precisament, les taxes d'activitat altes i un mercat laboral accessible han estat les variables relacionades amb l'abandonament dels estudis i la baixa participació en els ensenyaments postobligatoris. El nivell de vulnerabilitat educativa ha estat elevat i continua sent-ho.

Els nivells d'activitat i d'ocupació han tengut trajectòries paral·leles a les Balears fins a la irrupció de la crisi de la construcció i de l'ocupació en general. Entre 2005 i 2010, mentre les taxes d'activitat augmentaven i passaven del 62,7% de 2005 al 66,01% de 2010, les taxes d'ocupació minvaven ràpidament i la desocupació, entre 2005 i 2010, passava del 7,21% al 20,37%; pels menors de vint-i-cinc anys, del 17,72% al 43,01%. La taxa de desocupació aquests cinc anys gairebé s'ha triplicat i supera l'estatal, un fet impensable fa uns anys, quan era una dels més baixes de l'Estat. Qui ha patit més l'increment de la desocupació són els estrangers: un 25% de la població estrangera de la UE i un 36,9% (un 41,59% dels homes) de la no comunitària (vegeu els quadres 1 i 2).

L'any 2010 el nombre de desocupats arriba a la xifra de 82.882 persones, 8.504 més que el 2009 (en termes relatius, un 11,4%). Entre 2007 i 2010, l'augment de la desocupació és alarmant, ja que passa de 37.243 persones a 82.882: 45.639 treballadors en total. Per activitat econòmica, els serveis i la construcció són els sectors més perjudicats. Podem atribuir l'augment de la població sense feina a dos elements: en primer lloc, a l'increment de la població activa (l'any 2010 representava un 43,3% d'aquest creixement) i, en segon lloc, al decreixement de l'ocupació (un 56,6%). A diferència d'altres comunitats autònomes, l'increment de la desocupació s'explica, en bona part, perquè també augmenta l'activitat, mentre que a tot l'Estat aquest factor solament explica un 10,6% de l'augment de la desocupació (Observatori del treball de les Illes Balears 2011).

Les taxes d'activitat de les Balears solen ser més elevades que les estatals i, tractant-se d'un mercat laboral estacional centrat en l'activitat turística, augmenten significativament el segon i tercer trimestre de cada any. El tercer trimestre de 2010 la taxa d'activitat de les Balears va ser del 68,13% i, per primera vegada, la de desocupació superà en dos punts el percentatge estatal: un 19,79% (vegeu el quadre 1).

QUADRE 1. EVOLUCIÓ DE LES TAXES D'ACTIVITAT I DE DESOCUPACIÓ (ANUALS I TRIMESTRALS)

Taxa de desocupació	2005	2006	2007	2008	2009	2010			
Total estatal	9,16	8,51	8,26	11,34	18,01	20,06			
Illes Balears	7,21	6,46	6,98	10,18	18,02	20,37			
Taxa de desocupació en menors de 25 anys									
Total estatal	19,66	17,92	18,19	24,63	37,85	41,61			
Illes Balears	17,72	13,35	15,14	24,34	31,69	43,01			
Dades trimestrals									
Taxa d'activitat	2009TI	2009TII	2009TIII	2009TIV	2010TI	2010TII	2010TIII	2010TIV	2011TI
Total estatal	60,15	60,06	59,81	59,76	59,83	60,11	60,08	59,99	59,88
Illes Balears	63,14	66,77	68,05	64,49	63,71	67,83	68,13	64,37	63,17
Taxa de desocupació	2009TI	2009TII	2009TIII	2009TIV	2010TI	2010TII	2010TIII	2010TIV	2011TI
Total estatal	17,36	17,92	17,93	18,83	20,05	20,09	19,79	20,33	21,29
Illes Balears	19,76	18,15	14,82	19,54	22,41	19,94	17,12	22,23	25,36

Font: INE. Encuesta de Población Activa

L'any 2010 la taxa anual d'activitat va ser del 66,01%, 6 punts per sobre de la taxa estatal. Per sexe i procedència, les diferències són notables: del 72,71%, en el cas dels homes, i del 84,72%, en el cas dels homes estrangers no comunitaris. El mercat laboral de les Balears ha afavorit un increment ràpid de la població activa, també jove i estrangera. Concretament, entre els anys 2001 i 2010, la població estrangera va passar de 73.614 persones a 242.256, un 21,9% de la població total (gairebé el doble del percentatge estatal) i un 19,02% de la població en edat escolar (taxa que és 7 punts més elevada que l'estatal) (vegeu el quadre 3).

A l'Estat espanyol i a les Illes Balears, una de les principals comunitats receptores, l'increment de l'alumnat estranger els darrers anys ha estat espectacular. Concretament, la població estrangera a

les Balears va assolir el 21,8% de la població total, el percentatge més elevat de tot l'Estat, seguit dels del País Valencià (17,2%), Madrid i Múrcia (16,4%) i Catalunya (15,3%). La mitjana estatal és d'un 12,2%. El 68% dels estrangers pertanyen als països següents: Marroc (4215), Equador (3.335), Argentina (2.679), Colòmbia (2.262), Alemanya (1.341), Regne Unit (1.152), Romania (1.139), Uruguai (1.089), Bolívia (1.009) i Bulgària (747) (CES 2011).

QUADRE 2. TAXES D'ACTIVITAT I DE DESOCUPACIÓ PER NACIONALITAT I SEXE. ANY 2010

Activitat	Total	Espanyola	Estrangera: total		
			Total	UE	No UE
Total					
Estatal	60	57,62	76,91	71,48	79,55
Illes Balears	66,01	62,61	77,73	73,16	80,47
Homes					
Estatal	68,08	65,81	84,04	77,69	87,18
Illes Balears	72,71	69,46	84,35	83,65	84,72
Dones					
Estatal	52,26	49,79	69,96	65,31	72,19
Illes Balears	59,35	55,68	71,53	64,87	76,07
Desocupació	Total	Espanyola	Estrangera: total		
			Total	UE	No UE
Total					
Estatal	20,06	18,16	30,19	26,69	31,72
Illes Balears	20,37	15,86	32,88	25,48	36,91
Homes					
Estatal	19,73	17,4	32,59	26,94	35,08
Illes Balears	20,98	15,81	36,23	25,79	41,59
Dones					
Estatal	20,48	19,12	27,39	26,4	27,82
Illes Balears	19,62	15,92	29,17	25,16	31,51

Font: INE. Encuesta de Población Activa

Els darrers deu anys, a Espanya hem passat de 72.335 alumnes el curs 1996-1997 a 608.040 el 2006-2007; en deu anys, hem augmentat en 535.705 alumnes, un 88,10%. Les Balears tenen el nivell més elevat de població estrangera en edat escolar de tot Espanya. El curs 2010-2011 han estat comptabilitzats 27.655 alumnes estrangers. Per primera vegada, aquesta xifra s'estabilitza, després de deu anys de variacions percentuals interanuals constants, amb increments superiors al 40%, com el que hi va haver el curs 2002-2003 (vegeu el quadre 10).

El nivell formatiu de la població activa és baix: només un 22,7% tenen estudis universitaris (deu punts menys que la taxa estatal) i un 28,3% tenen un nivell d'educació secundària de segona etapa. Els homes actius tenen els nivells formatius més baixos: un 19,7% tenen nivell superior i un 26,2%, estudis secundaris de segona etapa (vegeu el quadre 4).

QUADRE 3. POBLACIÓ (ESPANYOLS I ESTRANGERS) PER EDAT (TRES GRUPS D'EDAT). ANYS 2001-2010

Total edats	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Estrangers	73614	99744	126505	131423	156270	167751	190170	223036	237562	242256
% Estrangers	8,38	10,88	13,35	13,76	15,9	16,76	18,45	20,79	21,69	21,9
% Estr. estatal	3,33	4,73	6,24	7,02	8,46	9,27	10	11,41	12,08	12,22
0-15 anys										
Estrangers	8916	12745	17131	19519	22716	24076	26683	30750	33017	33830
% Estrangers	6,21	8,6	11,23	12,65	14,38	15,01	16,2	17,97	18,83	19,02
% Estr. estatal	2,92	4,35	5,99	7,17	8,4	9,03	9,81	11,16	11,86	12,06
16-64 anys										
Estrangers	56995	78161	99171	103126	122797	131240	149280	175653	186264	188482
% Estrangers	9,39	12,25	14,99	15,43	17,78	18,69	20,59	23,23	24,19	24,36
% Estr. estatal	3,87	5,55	7,32	8,24	9,94	10,94	11,77	13,43	14,21	14,35
65 i més										
Estrangers	7703	8838	10203	8778	10757	12435	14207	16633	18281	19944
% Estrangers	6,01	6,75	7,65	6,63	7,99	8,98	10,07	11,42	12,17	12,91
% Estr. estatal	1,58	1,82	2,14	2,03	2,45	2,71	2,96	3,35	3,64	3,89

Font: Institut Nacional d'Estadística. Explotación estadística del padrón

QUADRE 4. ACTIUS PER NIVELL FORMATIU ASSOLIT. DADES ESTATALS I DE LES ILLES BALEARS 2009-2010

		Total estatal	Illes Balears	Total estatal	Illes Balears	Total estatal	Illes Balears
Total	2009	100	100	100	100	100	100
Analfabets	2009	0,5	0,5	0,5	0,8	0,5	0,1
	2010	0,5	0,7	0,5	0,9	0,4	0,4
Educació primària	2009	14,8	13,6	16,5	14,9	12,5	12,1
	2010	14,2	13	15,7	14,2	12,3	11,4
Educació secundària primera etapa (1)	2009	28,6	35,6	31,2	39,5	25,2	30,8
	2010	28,3	34,9	31	38,5	24,9	30,6
Educació secundària segona etapa (1)	2009	24	27,6	23	25,8	25,3	30
	2010	23,9	28,3	23,4	26,2	24,6	31
Educació superior, excepte doctorat	2009	31,5	22,4	28	18,8	35,9	26,8
	2010	32,5	22,7	28,7	19,7	37,1	26,4
Doctorat	2009	0,7	0,3	0,7	0,3	0,6	0,1
	2010	0,6	0,4	0,7	0,5	0,5	0,2

(1) I formació i inserció laboral corresponents

Font: INE. Encuesta de Población Activa

Entre els anys 2005 i 2010 ha augmentat la desocupació entre els treballadors que solament han cursat l'educació primària: ha passat d'un 6,8% a un 26%. Les persones que estaven desocupades l'any 2010 es distribuïen, segons el seu nivell formatiu, de la manera següent (Observatori del treball de les Illes Balears 2011):

- Analfabets: 570, que són un 0,7% del total (0,4%, el 2005)
- Fins a educació primària: 22.000, que són un 26,5% del total (6,8%, el 2005)
- Educació secundària (1a etapa): 42.380, que són el 51,1% del total (69,3%, el 2005)
- Educació secundària (2a etapa): 13.949, que són un 16,8% del total (18,6%, el 2005)
- Educació superior i doctorat: 3.984, que són un 4,8% del total (4,8%, el 2005)

A aquestes dades sobre el context laboral n'hi podem afegir algunes altres sobre la situació socioeconòmica de les famílies. L'enquesta de condicions de vida de l'any 2009 (INE 2010) revela situacions de privació material: un 15% de les llars de les Balears tenien manca d'espai a l'habitatge, un 57,9% de les quals patien dificultats per arribar a final de mes (7,3 punts més que el 2007) i un 17,3%, 191.197 persones, vivien per sota del llindar de la pobresa.

QUADRE 5. EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT MATRICULAT A ENSENYAMENTS DE RÈGIM GENERAL I PERCENTATGES DE VARIACIÓ INTERANUALS, PER NIVELLS EDUCATIUS. CURSOS 1999-2000 A 2010-2011 (1)

Ensenyaments de règim general	1999-2000		2000-2001		2001-2002		2002-2003		2003-2004		2004-2005	
	Absolut	variació%	Absolut	variació%	Absolut	variació%	Absolut	variació%	Absolut	variació%	Absolut	variació%
Educació infantil	25.306	5,07	27.656	4,01	28.379	2,61	29.994	5,69	31.306	4,37		
Educació primària	55.754	0,17	56.505	1,17	56.962	0,81	57.166	0,36	56.988	-0,31		
ESO	39.702	0,14	39.640	-0,30	40.063	1,07	40.300	0,59	40.017	-0,70		
Baixillerat	10.312	9,12	11.456	1,81	11.168	-2,51	10.942	-2,02	10.885	-0,52		
CFGM	3.184	10,40	3.794	7,94	4.259	12,26	4.314	1,29	4.402	2,04		
CFGS	1.859	12,91	2.251	7,24	2.419	7,46	2.164	-10,54	2.420	11,83		
TOTAL (2)	136.117	2,16	141.302	1,61	143.250	1,38	144.880	1,14	146.018	0,79		

Ensenyaments de règim general	2005-2006		2006-2007		2007-2008		2008-2009		2009-2010		2010-2011	
	Absolut	variació%	Absolut	variació%	Absolut	variació%	Absolut	variació%	Absolut	variació%	Absolut	variació%
Educació infantil	25.306	3,28	33.967	5,06	35.781	5,34	36.580	2,23	39.313	7,47	40.872	3,97
Educació primària	55.754	-0,46	59.004	4,02	61.352	3,98	63.259	3,11	63.954	1,10	65.203	1,95
ESO	39.702	-2,23	39.717	1,51	39.541	-0,44	39.767	0,57	39.934	0,42	40.316	0,96
Baixillerat	10.312	-1,31	10.952	1,95	10.638	-2,87	11.071	4,07	12.648	14,24	13.309	5,23
CFGM	3.184	-4,13	4.588	8,72	4.539	-1,07	4.789	5,51	5.382	12,38	6.487	20,53
CFGS	1.859	-13,26	2.251	7,24	2.385	5,95	2.907	21,89	3.327	14,45	3.933	18,21
TOTAL (2)	136.117	-0,53	150.479	3,60	154.236	2,50	158.373	2,68	164.558	3,91	170.120	3,38

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

(2) Ensenyaments de règim general sense comptar els alumnes d'educació especial (575 el curs 2010-2011) i PQPI (2.194 alumnes el curs 2010-2011)

Font: Direcció General de Planificació i Centres. Conselleria d'Educació i Cultura i Ministeri d'Educació. Estadístiques de l'educació. Ensenyaments no universitaris

2. ESCOLARITZACIÓ, RECURSOS I RESULTATS

La matrícula del curs 2010-2011 es distribueix entre l'alumnat d'educació infantil (40.872 alumnes), educació primària (65.203), ensenyament secundari obligatori (ESO) (40.316), batxillerat (13.309), cicles formatius de grau mitjà (CFGM) (6.487) i cicles formatius de grau superior (CFGS) (3.933 alumnes). Quant als ensenyaments de règim especial, el curs 2010-2011 han tingut 26.190 alumnes matriculats. En relació amb el tipus d'ensenyament, la distribució de matriculats és la següent: 13.397 a educació d'adults; 10.122 a ensenyament d'idiomes; 1.607 a estudis de música; 212 a estudis de dansa; 679 a ensenyaments d'arts plàstiques i disseny; 78 alumnes a estudis d'art dramàtic, i 95 a ensenyaments esportius de grau mitjà (vegeu els quadres 5 i 7).

La tendència d'anys anteriors s'ha mantingut i el curs 2010-2011 el percentatge d'alumnat estranger als ensenyaments de règim general ha estat superior al del conjunt de l'Estat: 15,9% (quasi un punt inferior que el curs anterior). És un 15,9% de la població escolar: el percentatge de les Balears continua sent el més elevat d'Espanya, juntament amb el de La Rioja. Per nivells, un 16,6% és alumnat de primària i un 19,7%, d'ESO. Són percentatges molt superiors als estatals: 5,6 i 6,6 punts, respectivament (vegeu el quadre 11).

La concentració de la matrícula de l'alumnat estranger als centres públics continua sent una de les principals crítiques a la gestió duta a terme per part de les administracions educatives estatals i autonòmiques (Orte et al. 2009). La majoria de l'alumnat estranger està escolaritzada a centres públics: el 80,9%, a les Balears i el 82,6%, al conjunt de l'Estat (vegeu el quadre 12). A les Balears, un 22,6% de l'alumnat de primària i un 24,4% del d'ESO dels centres públics són estrangers (MEC 2011f).

La distribució de l'escolarització als ensenyaments de règim general per titularitat dels centres és la següent: un 65,1% correspon a centres públics i un 34,9%, a centres privats. L'escolarització pública a les Balears és 2,8 punts inferior a la mitjana estatal. Per nivells, aquesta distància és més significativa a educació infantil de segon cicle, a educació primària i a ESO. Pel que fa a educació infantil de primer cicle, la matriculació a centres públics és superior a la mitjana estatal: 67,8% (mitjana estatal, 50,7%) (vegeu el quadre 6).

Respecte del curs anterior, els increments percentuals de matrícula més destacables han estat d'un 20,53% als CFGM, d'un 18,21% als CFGS i d'un 3,97% a educació infantil. La matrícula del batxillerat ha augmentat en 661 alumnes i, la dels cicles formatius, en 1.711 (vegeu el quadre 5). Inevitablement, no podem deixar de considerar aquest increment de la matrícula de secundària com un efecte de la situació del mercat laboral i un possible canvi en la percepció de la inversió en capital humà per part dels joves i de les famílies.

Les taxes brutes d'escolarització als ensenyaments no obligatoris continuen sent més baixes que les estatals. A l'educació infantil de primer cicle, a les Balears és d'un 19,9%, davant un 28,6% estatal. Al segon cicle, és del 89,6%, mentre que l'estatal ja supera el 100%. A l'ensenyament secundari, tant al batxillerat com als cicles formatius de grau mitjà i de grau superior, les taxes de les Illes Balears són més baixes que les estatals, principalment les de batxillerat i dels CFGS, amb una diferència de devers tretze punts respecte de la taxa estatal. Al batxillerat, la taxa bruta és del 62,3%, enfront del

75,8% estatal. Ambdues taxes han augmentat entre 6 i 7 punts els darrers quatre anys. Quant als cicles formatius de grau mitjà, les taxes són d'un 33,5% estatal i un 30,4% a les Balears. En aquest cas, l'increment en quatre anys ha estat de 7 o 8 punts. Als cicles formatius de grau superior, un 30,4% a tot l'Estat i un 17,5% a les Balears; en aquest nivell, l'increment ha estat de 6 o 7 punts (vegeu el quadre 8).

A la secundària postobligatòria, no solament són baixes les taxes d'escolarització, sinó que també ho són les de graduació. No és solament un problema de superar els estudis obligatoris, sinó també de continuar i superar els postobligatoris. La taxa de graduació a l'ensenyament secundari no obligatori a les Balears és la més baixa d'Espanya: solament s'hi gradua un 32,5% (45,2% estatal) (vegeu el quadre 21). El curs 2007-2008 va promocionar un 30,9% de l'alumnat de batxillerat (44,7% a tot l'Estat): un 35,6% de les dones i un 26,4% dels homes. Aquest percentatge s'ha reduït lleugerament els darrers cursos. Des del 2002-2003, les dones són les que han reduït més el seu nivell i han passat del 39,8% al 35,6%.

QUADRE 6. DISTRIBUCIÓ PERCENTUAL DE L'ALUMNAT MATRICULAT PER TITULARITAT DEL CENTRE. CURSOS 2008-2011

	TOTAL			Primer cicle d'educació infantil (1)			Segon cicle d'educació infantil			Educació primària		
	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2008-2009	2009-2010	2010-2011
CENTRES PÚBLICS												
Total estatal	67,3%	67,6	67,9	46,6%	50,7	50,7	68,4%	68,4	68,7	67,4%	67,3	67,5
Illes Balears	64,5%	65,7	65,1	54,5%	82,3	67,8	63,2%	63,9	63,9	63,3%	63,1	62,3
CENTRES PRIVATS												
Total estatal	32,7%	32,4	32,1	53,4%	49,3	49,3	31,6%	31,6	31,3	32,6%	32,7	32,5
Illes Balears	35,5%	34,3	34,9	45,5%	17,7	32,2	36,8%	36,1	36,1	36,7%	36,9	37,7

	ESO			Batxillerat (2)			Formació professional (3)		
	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2008-2009	2009-2010	2010-2011
CENTRES PÚBLICS									
Total estatal	66,0%	65,9	65,9	74,1%	74,7	75,8	76,7%	77,1	77,3
Illes Balears	61,1%	61,2	60,9	74,1%	73,8	74,8	87,1%	87,5	86,5
CENTRES PRIVATS									
Total estatal	34,0%	34,1	34,1	25,9%	25,3	24,2	23,3%	22,9	22,7
Illes Balears	38,9%	38,8	39,1	25,9%	26,2	25,2	12,9%	12,5	13,5

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

(2) Inclou el règim d'educació a distància.

(3) Inclou l'alumnat de cicles formatius de Formació Professional i PQPI. No inclou el règim d'educació a distància.

Font: Ministeri d'Educació. *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Datos de los cursos 2008-2009, 2009-2010, 2010-2011*

**QUADRE 7. ALUMNAT MATRICULAT A ENSENYAMENTS DE RÈGIM ESPECIAL.
CURSO 2010-2011**

		Centres públics	Centres privats	Total
Ensenyament d'adults				
		13.358	39	13.397
Ensenyaments d'arts plàstiques i disseny				
Total		578	101	679
Cicles formatius	Grau mitjà	61		61
	Grau superior	236	101	337
Estudis superiors	Disseny. Estudis superiors	281	281	562
Ensenyaments de música				
Total		1.376	231	1.607
Ensenyaments reglats	Ensenyaments elementals	668	231	899
	Ensenyaments professionals	504		504
	Grau superior	204		204
Ensenyaments de dansa				0
Total		200	12	212
Ensenyaments reglats	Ensenyaments elementals	119	12	131
	Ensenyaments professionals	81		81
Ensenyaments d'art dramàtic		78		78
Ensenyament d'idiomes				0
Total		10.122		10.122
Nivell bàsic		4.005		4.005
Nivell intermedi		3.075		3.075
Nivell avançat		1.794		1.794
A distància	Nivell bàsic	415		415
	Nivell intermedi	501		501
Nivell C1		282		282
Nivell C2		50		50
Ensenyaments esportius de grau mitjà		95		95
TOTAL		25.807	383	26.190

Font: Ministeri d'Educació. *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias*

Als cicles formatius de grau mitjà s'hi gradua un 12,5% dels alumnes (4,2 punts menys que la taxa estatal). Les diferències de sexe són paleses, però menys evidents que al batxillerat. Als cicles formatius de grau superior, el nombre de graduats és notablement més baix que el global de l'Estat, ja que solament s'hi gradua un 7,5% de l'alumnat (un 6% dels homes i un 9% de les dones). La diferència és notable entre el 16,4% de la taxa estatal i el 7,5% de la de les Balears.

Això a banda part, als cicles formatius hi ha una descompensació entre les especialitats, ja que n'hi ha unes poques que són molt demandades i d'altres que són minoritàries. El 98,6% de l'alumnat matriculat al grau mitjà es concentra en quinze especialitats de les trenta-vuit ofertades. Quant a

les dones, les especialitats de Gestió Administrativa i Cures Auxiliars d'Infermeria concentren el 60% de la matrícula. Mentrestant, les dades de desocupació revelen un increment interanual del 64,1% en les activitats administratives d'oficina i en altres activitats auxiliars a les empreses (CES 2011). La mateixa selecció diferenciada entre homes i dones la trobam al batxillerat. Quasi el 70% de les dones trien la modalitat d'humanitats i ciències socials i un 30%, la de ciències i tecnologia. La matrícula dels homes es distribueix entre aquestes dues modalitats majoritàries en una relació de 48%-45%, respectivament (vegeu el quadre 9).

Malgrat les mancances en els estudis postobligatoris, les ajudes econòmiques a l'alumnat de secundària, tot i que han millorat respecte del curs 2009-2010, continuen sent inferiors a les del conjunt de l'Estat. A l'ensenyament secundari no obligatori, el percentatge d'alumnes becaris ha estat d'un 10%, 3,6 punts més que el curs passat, però 16,6 punts menys que a tot l'Estat. L'import mitjà ha estat de 1.195 euros, 254 euros més que el curs anterior i 10 euros superior a l'import mitjà estatal. El percentatge d'alumnat becat ha estat inferior i l'import mitjà de les beques, superior a la mitjana estatal (vegeu el quadre 17).

QUADRE 8. TAXES BRUTES D'ESCOLARITAT PER NIVELL D'ENSENYAMENT. CURSOS 2007-2008, 2008-2009, 2009-2010 I 2010-2011

	Educació infantil primer cicle (1) (2)				Educació infantil segon cicle			
	(0 - 2 anys)				(3 - 5 anys)			
Taxa d'activitat	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011
Estatal (%)	19,9%	26,2	26,7	28,6	98,3%	98,7	99,2	100,3
Illes Balears (%)	11,2%	11,8	17,1	19,9	90,4%	88,7	88,2	89,6

	Batxillerat (3)				Cicles formatius de grau mitjà (3)			
	(16 - 17 anys)				(16 - 17 anys)			
Taxa d'activitat	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011
Estatal (%)	68,8%	70,2	73,5	75,8	26,6%	28,3	31,3	33,5
Illes Balears (%)	56,1%	58,0	55,5	62,3	22,3%	22,2	25,1	30,4

	Cicles formatius de grau superior (3)				Programes de qualificació professional inicial			
	(18 - 19 anys)				(16 - 17 anys)			
Taxa d'activitat	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011
Estatal (%)	23,7%	25,0	27,8	30,4	5,1%	5,6	8,4	9,1
Illes Balears (%)	11,2%	12,8	14,5	17,5	4,2%	5,0	7,6	10,3

(1) Taxa neta pel grup d'edat referit.

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

(3) Inclou el règim d'educació a distància.

Font: Ministeri d'Educació. *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias*

QUADRE 9. DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT DE BATXILLERAT PER ESPECIALITATS I SEXE. CURS 2010-2011

Especialitat de batxillerat	HOMES	DONES	TOTAL
Modalitat de ciències i tecnologia	2.724	2.252	4.976
Modalitat d'humanitats i ciències socials	2.908	4.393	7.301
Via d'arts escèniques, música i dansa	88	136	224
Via d'arts plàstiques, disseny i imatge	285	523	808
TOTAL	6.005	7.304	13.309

Font: Conselleria d'Educació i Cultura. Direcció General de Planificació i Centres

El curs 2010-2011, respecte del curs anterior, hi ha hagut més centres que han impartit estudis no obligatoris: disset centres més que han ofert educació infantil; quatre més, batxillerat; quinze, CFGM, i vuit més, CFGS. La distribució dels centres educatius i unitats/grups per nivell d'ensenyament és la següent (vegeu els quadres 13 i 14):

- Educació infantil: hi ha 446 centres educatius d'educació infantil, 592 unitats/grups de primer cicle i 1.496 de segon cicle. En total, 200 unitats més que el curs anterior.
- Educació primària: hi ha 316 centres destinats a l'educació primària i 2.878 unitats/grups (94 més que el curs anterior).
- Educació especial: n'hi ha 35 centres i 120 grups (21 menys que el curs anterior).
- Educació secundària obligatòria: n'hi ha 159 centres i 1.645 unitats/grups, tantes com el curs 2009-2010.
- Batxillerat: 91 centres n'han impartit estudis. En aquest nivell, n'hi ha 428 unitats de règim ordinari i 11 d'adults. En total, són deu unitats menys que el curs anterior.
- Cicles formatius de grau mitjà: 78 centres imparteixen aquests estudis. En aquest nivell, n'hi ha 274 unitats de règim ordinari i 30 de règim d'adults.
- Cicles formatius de grau superior: 49 centres imparteixen aquests estudis i n'hi ha 164 unitats/grups de règim general i 25 de règim d'adults.
- PQPI: 82 centres (61 públics) i 180 unitats (141 a centres públics i 39 a centres privats). N'hi ha 51 unitats més.

QUADRE 10. ALUMNAT ESTRANGER I INCREMENTS INTERANUALS D'ALUMNAT ESTRANGER. CURSOS 2001-2011 (1)

	2001-2002		2002-2003		2003-2004		2004-2005		2005-2006	
	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut	%
Estat espanyol	207.112	48,3	307.151	30,9	402.117	14,5	460.518	15,3	530.954	
Illes Balears	8.712	43,7	12.519	24,5	15.591	10,3	17.197	13,1	19.456	
	2006-2007		2007-2008		2008-2009		2009-2010		2010-2011	
	%	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut
Estat espanyol	14,52	608.040	14,33	695.190	6,80	742.470	2,73	762.746	-0,04	762.420
Illes Balears	11,80	21.751	8,68	23.638	10,61	26.145	5,94	27.699	-0,16	27.655

(1) El percentatge representa l'increment en relació amb el curs anterior. A partir del curs 2006-2007 hi ha una petita modificació de les dades de l'informe passat, ja que són estadístiques avanç.

Font: MEC. *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Series por comunidad autónoma y datos avance 2008-2009, 2009-2010 i 2010-2011.*

Del que hem dit més amunt, en destacam la disminució del nombre d'unitats o de grups en els cicles formatius de grau mitjà i superior; precisament en un curs en què la matrícula d'aquests nivells ha augmentat notablement. El nombre mitjà d'alumnes per unitat ha augmentat respecte del curs anterior i ha arribat a 27,6 alumnes per unitat de batxillerat; a 17,4 i 17,6 als cicles formatius de grau mitjà i grau superior, respectivament; i a 22,4 alumnes per unitat d'educació infantil de segon cicle (vegeu el quadre 16).

Pel que fa al professorat, el curs 2010-2011 hem comptabilitzat un total de 16.142 professors, 11.316 dels quals pertanyen a centres públics i 4.826, a centres privats (vegeu el quadre 15). L'increment es concentra principalment als centres privats.

**QUADRE 11. ALUMNAT ESTRANGER (VALORS ABSOLUTS I PERCENTUALS)
EN L'ENSENYAMENT DE RÈGIM GENERAL, PER NIVELLS. CURS 2010-2011**

	Total ensenyaments de règim general	Educació infantil	Educació primària	Educació especial	ESO	Batxillerat (1)	Cicles formatius de Formació Professional	PQPI
Espanya								
Alumnat total	7.758.047	1.865.466	2.748.962	31.126	1.783.856	670.055	578.574	80.008
Alumnat estranger	734.008	126.939	295.879	3.464	217.194	38.661	39.527	12.344
% alumnat estranger	9,46	6,80	10,76	11,13	12,18	5,77	6,83	15,43
Illes Balears								
Alumnat total	165.805	40.872	65.203	575	40.316	13.309	10.420	2.194
Alumnat estranger	26.290	4.490	10.625	150	7.877	1.340	1.404	404
% alumnat estranger	15,86	10,99	16,30	26,09	19,54	10,07	13,47	18,41
Estat espanyol	48,3	307.151	30,9	402.117	14,5	460.518	15,3	530.954
Illes Balears	43,7	12.519	24,5	15.591	10,3	17.197	13,1	19.456

(1) Inclou estudis a distància.

Font: Ministeri d'Educació. *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Seis por comunidad autónoma*

**QUADRE 12. ALUMNAT ESTRANGER PER TITULARITAT DEL CENTRE.
CURSOS 2002-2003 A 2010-11**

	2002-2003		2003-2004		2004-2005		2005-2006		2006-2007	
	%	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut
Centres Públics										
Estat espanyol	245.030	79,8	325.188	80,9	374.836	81,4	434.781	81,9	501.916	82,5
Illes Balears	10.271	82,0	12.602	80,8	14.061	81,8	15.938	81,9	17.955	82,5
Centres Privats										
Estat espanyol	62.121	20,2	76.929	19,1	85.682	18,6	96.173	18,1	106.124	17,5
Illes Balears	2.248	18,0	2.989	19,2	3.136	18,2	3.518	18,1	3.796	17,5

continua

	2007-2008		2008-2009		2009-2010		2010-2011	
	%	absolut	%	absolut	%	absolut	%	absolut
Centres Públics								
Estat espanyol	575.722	82,8	616.343	82,9	625.031	81,9	636.390	82,6
Illes Balears	19.586	82,9	21.569	82,5	22.728	82,1	22.293	80,9
Centres Privats								
Estat espanyol	119.468	17,2	127.353	17,1	137.715	18,1	133.994	17,4
Illes Balears	4.052	17,1	4.576	17,5	4.971	17,9	5.797	20,6

Font: MEC. Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Seies por comunidad autónoma y datos avance 2008-2009 i 2009-2010

QUADRE 13. NOMBRE DE CENTRES QUE IMPARTEIXEN CADA ENSENYAMENT. CURSOS 2009-2010 I 2010-2011

	Educació infantil		Educació primària		Educació especial (1)		ESO	
	2009-2010	2010-2011	2009-2010	2010-2011	2009-2010	2010-2011	2009-2010	2010-2011
Total	429	446	311	316	31	35	157	159
Públics	281	293	212	212	24	25	66	66
Privats	148	153	99	104	7	10	91	93

	Batxillerat		CFGM		CFGS		PQPI	
	2009-2010	2010-2011	2009-2010	2010-2011	2009-2010	2010-2011	2009-2010	2010-2011
Total	87	91	62	78	39	49	58	82
Públics	64	67	52	67	36	44	51	61
Privats	23	24	10	11	3	5	7	21

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

Font: Ministeri d'Educació. Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Datos 2009-2010 y 2010-2011.

QUADRE 14. NOMBRE D'UNITATS I DE GRUPS PER ENSENYAMENT. CURSOS 2009-2010 I 2010-2011

	Educació infantil				Educació primària		Educació especial (3)		ESO	
	Primer cicle (1)		Segon cicle		2009-2010	2010-2011	2009-2010	2010-2011	2009-2010	2010-2011
	2009-2010	2010-2011	2009-2010	2010-2011						
Total	489	592	1.399	1.496	2.784	2.878	141	120	141	120
Públics	404	394	918	976	1.856	1.889	58	36	58	36
Privats	85	198	481	520	928	989	83	84	83	84

	Batxillerat				CFGM			
	Règim ordinari		Règim d'adults		Règim ordinari		Règim d'adults	
	2009-2010	2010-2011	2009-2010	2010-2011	2009-2010	2010-2011	2009-2010	2010-2011
Total	435	428	14	11	276	274	29	30
Públics	313	302	14	11	236	236	29	30
Privats	122	126	0	0	40	38	0	0

continua

	CFGS				PQPI (4)	
	Règim ordinari		Règim d'adults		Règim ordinari	
	2009-2010	2010-2011	2009-2010	2010-2011	2009-2010	2010-2011
Total	182	164	2	25	129	180
Públics	170	147	2	25	114	141
Privats	12	17	0	0	15	39

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

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

(3) Centres específics d'educació especial i centres ordinaris amb unitats substituïdores d'educació especial.

(4) Inclouen les unitats d'aquests programes en centres i les actuacions.

Font: Ministeri d'Educació. *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Datos 2009-2010 y 2010-2011*

QUADRE 15. PROFESSORAT SEGONS EL NIVELL D'ENSENYAMENT IMPARTIT. CURSOS 2009-2010 I 2010-2011

	TOTAL	Educació infantil i primària	ESO, batxillerat i FP	Ambdós grups de nivells (1)	Educació especial (2)
2009-2010					
Total	15.681	7.997	7.038	607	39
Centres Públics	11.385	5.740	5.287	320	38
Centres Privats	4.296	2.257	1.751	287	1
2010-2011					
Total	16.142	8.107	7.009	829	197
Centres Públics	11.316	5.644	5.173	436	63
Centres Privats	4.826	2.463	1.836	393	134

(1) Professorat que compatibilitza l'ensenyament en educació infantil i primària, secundària i Formació Professional.

(2) Professorat de centres específics d'educació especial i d'aules d'educació especial en centres ordinaris.

Font: Ministeri d'Educació. *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Datos de los cursos 2009-2010 y 2010-2011*.

QUADRE 16. NOMBRE MITJÀ D'ALUMNES PER UNITAT I GRUP, PER ENSENYAMENT I TITULARITAT. CURS 2010-2011

	Educació infantil. Primer cicle (1)	Educació infantil. Segon cicle (2)	Educació primària (3)	Educació especial (4)	ESO	Batxillerat (5)	Cicles formatius de grau mitjà (6)	Cicles formatius de grau superior (6)	PQPI (7)
Illes Balears	12,4	22,4	22,5	4,8	24,5	27,6	17,4	17,6	12,2
Públics	12,6	22,0	21,3	4,4	23,6	28,0	16,7	17,5	12,3
Privats	11,9	23,2	24,8	5,0	26,0	26,6	22,2	18,5	11,8

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

(2) Unitats amb alumnat d'educació infantil. Segon cicle i mixtos d'ambdós cicles.

(3) Unitats amb alumnat d'educació infantil i primària. Inclou també unitats de primària amb alumnat del 1r cicle d'ESO.

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

(5) Règim ordinari.

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

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

Font: Ministeri d'Educació. *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Datos de los cursos 2009-2010 y 2010-2011*.

Les dades de 2009 sobre ús d'Internet dels nins que tenen entre 10 anys i 15 continuen mostrant una situació favorable respecte de la mitjana estatal. Són usuaris d'Internet el 95,4% dels nins d'aquestes edats: 10,3 punts més que el nivell estatal i 7,2 més que la taxa de les Balears el curs anterior. L'ús preferent d'Internet és fet des de la llar: 89,4% a les Balears i 80,4% a l'Estat; des del centre d'estudis l'empren un 49,2% a les Balears i un 58,9% a l'Estat (aquest ús ha disminuït 24,5 punts respecte del curs anterior). El motiu pel qual fan servir Internet es reparteix entre els treballs escolars i l'oci, la música i els jocs. Tant a les Balears com al conjunt de l'Estat, els treballs escolars en són el motiu per al 91%-93% dels nins. L'oci, la música i els jocs en són motius per al 88,1% a les Balears i el 86,5% a l'Estat (vegeu el quadre 18).

Tal com apuntarem a l'informe anterior, encara que a les Balears l'ús d'Internet sigui més freqüent que a altres comunitats autònomes, els equipaments informàtics de les escoles continuen sent més escassos que els de la resta de l'Estat.

QUADRE 17. PERCENTATGE D'ALUMNAT BECAT I IMPORT MITJÀ PER BECARI A BATXILLERAT I FORMACIÓ PROFESSIONAL

	TOTAL		BATXILLERAT		FORMACIÓ PROFESSIONAL (1)	
	% alumnes becaris	Import mitjà per becarí (euros)	% alumnes becaris	Import mitjà per becarí (euros)	% alumnes becaris	Import mitjà per becarí (euros)
TOTAL	26,6	1.185,7	26,1	1.075,6	27,1	1.313,1
Total 2009-2010	20,3	1.050,6	18,6	888,8	22,4	1.217,7
Catalunya	8,9	1.322,2	7,6	1.178,4	10,3	1.427,1
Illes Balears	10,0	1.195,8	9,6	1.086,3	10,6	1.340,2
Illes Balears 2009-2010	6,4	941,5	6,4	791,5	6,3	1.168,9
La Rioja	10,1	1.287,1	12,0	1.041,6	8,3	1.618,6
Aragó	12,5	1.427,4	11,6	1.098,0	13,5	1.728,0
Madrid	12,5	1.157,7	14,0	1.076,6	10,1	1.346,0
Navarra	19,8	1.097,3	18,4	1.019,2	21,3	1.175,7
País Basc	21,3	592,6	22,5	564,4	20,0	626,9
Astúries	22,5	1.253,1	25,2	1.041,9	19,4	1.566,0
País Valencià	22,9	1.203,5	23,9	1.046,8	21,9	1.377,1
Castella i Lleó	23,3	1.340,4	25,5	1.013,5	20,4	1.874,4
Ceuta	23,4	1.289,0	30,3	1.323,0	16,7	1.229,7
Cantàbria	27,1	925,8	19,9	1.021,5	35,0	866,1
Múrcia	27,6	1.132,8	24,6	1.129,5	32,0	1.136,6
Castella-la Manxa	31,3	1.274,8	31,2	1.045,7	31,5	1.613,3
Melilla	31,8	1.578,6	41,5	1.531,1	19,1	1.712,6
Galícia	38,1	1.023,3	26,3	1.180,4	50,8	935,5
Extremadura	41,8	1.659,3	42,4	1.274,9	40,9	2.263,0
Illes Canàries	43,8	1.070,1	36,9	1.237,3	51,0	942,5
Andalúcia	47,7	1.214,0	49,4	1.067,2	45,5	1.409,3

(1) Inclou els cicles formatius de Formació Professional i arts plàstiques i disseny.

Font: Ministeri d'Educació (2011). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*. Recursos destinats a l'educació, curs 2008-2009.

El curs 2009-2010 va ser destinat a tasques d'ensenyament i aprenentatge un ordinador per cada 8,3 alumnes a les Balears (5,3 de mitjana estatal): 7,4 alumnes per ordinador als centres públics (8,5 als de primària i 6,5 als de secundària) i 10,5 alumnes per ordinador als privats. La disponibilitat d'ordinadors ha augmentat de manera molt lleu a tots els nivells respecte del curs anterior. El nombre mitjà d'alumnes per ordinador destinat a la docència amb alumnes és de 10,4 a les Balears i de 6,5 al conjunt de l'Estat (vegeu el quadre 19).

QUADRE 18. ÚS D'INTERNET I DE L'ORDINADOR PER PART DELS NINS DE 10 A 15 ANYS ELS TRES MESOS ANTERIORS A L'ENTREVISTA. ANYS 2007, 2008 I 2009 (1R SEMESTRE)

	TOTAL nins usuaris d'INTERNET	UTILITZACIÓ INTERNET (% sobre el total d'usuaris d'Internet)					UTILITZACIÓ DE L'ORDINADOR A LA LLAR (% sobre el total d'usuaris d'ordinador)		
		LLOC D'ÚS			MOTIU		Per a treballs escolars	Per a oci, música, jocs...	
		Des del centre d'estudis	Des de la llar	Des d'altres llocs	Per a treballs escolars	Per a oci, música, jocs...			
Any 2007									
Estat	76,8	54,3	71,3	64,5	90,6	83,6	9,0	90,2	85,0
Illes Balears	77,5	49,6	81,7	43,7	91,2	92,1	0,0	89,9	85,7
Any 2008									
Estat	82,2	58,7	76,0	60,0	92,4	84,4	19,6	91,9	84,9
Illes Balears	88,2	73,7	79,4	59,7	91,6	91,2	28,8	92,9	88,5
Any 2009									
Estat	85,1	58,9	80,4	55,7	93,9	86,5	29,3	93,4	88,0
Illes Balears	95,4	49,2	89,4	62,2	91,7	88,1	33,6	91,6	85,6

Font: MEC. Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores. Recursos destinados a l'educació. Edicions de 2009, 2010 i 2011.

QUADRE 19. NOMBRE MITJÀ D'ALUMNES PER ORDINADOR. CURSOS 2007-2008, 2008-2009 I 2009-2010

	TOTAL	CENTRES PÚBLICS			CENTRES PRIVATS
		Total	Centres d'educació primària	Centres d'educació secundària	
2007-2008					
Estat	6,1	5,3	6,3	4,6	9,4
Illes Balears	8,9	7,8	9,0	6,8	12,1
2008-2009					
Estat	6,5	5,6	6,3	5,0	10,1
Illes Balears	10,4	9,4	10,3	8,6	13,1
2009-2010					
Estat	5,3	4,5	5,2	4,0	8,4
Illes Balears	8,3	7,4	8,5	6,5	10,5

continua

2009-2010	Nombre mitjà d'alumnes per ordinador destinat preferentment a la docència amb alumnes				
Estatal	6,5	5,6	6,3	5,0	10,1
Illes Balears	10,4	9,4	10,3	8,6	13,1

(1) Hi hem inclòs els ordinadors destinats preferentment al professorat i a la docència amb alumnes. (1) Hi hem inclòs els ordinadors destinats preferentment a tasques pròpies del professorat.

(2) Hi hem inclòs els ordinadors destinats preferentment a docència amb alumnes.

Font: MEC. *Estadística de la sociedad de la información y la comunicación en centros educativos. Las cifras de la Educación en España*

QUADRE 20. PERCENTATGE DE PERSONES (DE 16 A 74 ANYS) QUE HAN UTILITZAT INTERNET ELS TRES MESOS DARRERS, PER NIVELL DE FORMACIÓ. ANYS 2008 I 2009

	TOTAL	CENTRES PÚBLICS					Altres estudis
		Educació primària	1a etapa d'educació secundària	2a etapa d'educació secundària	Formació Professional de grau superior	Educació superior universitària	
2008							
Estatal	56,7	13,8	51,0	76,3	81,1	91,7	47,8
Illes Balears	60,6	23,6	58,3	70,3	70,7	94,4	100,0
2009							
Estatal	59,8	17,2	54,2	78,3	85,1	92,4	11,5
Illes Balears	65,0	27,9	66,3	78,2	78,9	97,6	..

Font: Ministeri d'Educació. *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*. Edicions 2010 i 2011. Resultats de l'educació a llarg termini

QUADRE 21. TAXA BRUTA DE POBLACIÓ QUE ES GRADUA EN CADA ENSENYAMENT O TITULACIÓ

	TOTAL			Primer cicle d'educació infantil (1)			Segon cicle d'educació infantil			Educació primària		
	2003-2004	2007-2008	2007-2008	1998-1999	2003-2004	2007-2008	1998-1999	2003-2004	2007-2008	1998-1999	2003-2004	2007-2008
TOTAL												
Estatal	71,5	71,5	6,0	45,9	44,9	44,7	14,3	16,2	16,8	18,1	17,1	16,4
Illes Balears	62,8	59,7	5,7	36,5	32,0	30,9	8,0	12,1	12,5	7,3	7,9	7,5
HOMES												
Estatal	64,2	65,3	5,9	39,9	36,7	37,4	13,6	15,1	15,4	16,8	15,4	14,4
Illes Balears	55,7	54,2	4,8	29,8	25,3	26,4	7,6	11,4	11,7	5,6	7,1	6,0
DONES												
Estatal	79,3	78,0	6,0	52,2	53,6	52,4	15,0	17,4	18,3	19,5	18,9	18,5
Illes Balears	70,2	65,6	6,6	43,5	39,1	35,6	8,3	12,8	13,4	9,0	8,8	9,0

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

(2) Alumnat graduat en cicles formatius de grau mitjà de Formació Professional i d'arts plàstiques i disseny, Formació Professional I i ensenyaments esportius de grau mitjà.

(3) Alumnat graduat en cicles formatius de grau superior de Formació Professional i d'arts plàstiques i disseny, ensenyaments esportius de grau superior, Formació Professional II i arts aplicades i oficis artístics.

Font: *Las cifras de la educación en España*. Edició 2011. Curs 2008-2009

Si ampliam aquesta anàlisi a la població que té entre 16 anys i 74, comprovam que a les Balears empram més Internet que a altres comunitats. Les dades de l'any 2009 mostren que el 65% de la població el feia servir: 5 punts més que l'any anterior i 6 més que la mitjana estatal. El nivell d'ús augmenta amb el nivell educatiu i arriba al 97,6% en el cas dels universitaris (vegeu el quadre 20). Mentrestant, el nivell formatiu de la població jove és baix, si el comparem amb el d'altres comunitats autònomes; és el segon més baix de tot l'Estat després del de Ceuta. El percentatge de població de 20 anys a 24 que ha assolit almenys el nivell d'educació secundària de segona etapa a les Balears és d'un 46,5%, 4,6 punts inferior al percentatge de 2004 i 13,5 punts inferior al percentatge estatal. El percentatge d'homes, entre 2004 i 2005, no va variar gaire (passà de 41,5 a 40,4), però les dones varen perdre 8,3 punts i varen arribar a un 52,8% (vegeu el quadre 22).

Al nivell formatiu baix s'hi suma el nivell de graduació també baix i el percentatge d'abandonament escolar elevat. Les Balears formen part del conjunt de les comunitats autònomes que tenen el nivell d'abandonament més elevat en relació amb les mitjanes europea i estatal. L'abandonament escolar assoleix el 43,2% (havia crescut entre 1998 i 2008), un dels percentatges més alts, juntament amb els de Múrcia, Ceuta i Melilla (vegeu el quadre 23).

A l'abandonament escolar hi contribueix l'acumulació de retards abans de l'ESO i durant l'ESO. Solament el 52,2% de l'alumnat de quart d'ESO hi accedeix amb 15 anys; la mitjana estatal és del 57,4%. La diferència és considerable, si comparem la dada amb la de les comunitats que tenen les taxes més elevades: País Basc (70,7%), Catalunya (68,4%), Navarra (66,7%) o Astúries (62,1%). L'acumulació de retard a les Balears és principalment a l'educació primària: un 27,6% dels nins (taxa estatal: 17,9%) i un 18,6% de les nines (taxa estatal: 12%). Aquest nivell de retard situa la comunitat autònoma de les Illes Balears en el segon lloc de l'Estat darrere Ceuta (Pascual, Ballester 2010).

QUADRE 22. NIVELL DE FORMACIÓ DE LA POBLACIÓ JOVE: PERCENTATGE DE POBLACIÓ DE 20 A 24 ANYS QUE HA ASSOLIT ALMENYS EL NIVELL D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA DE SEGONA ETAPA

	TOTAL			HOMES			DONES		
	2000	2004	2009	2000	2004	2009	2000	2004	2009
TOTAL	66,0	61,2	60,0	60,1	54,4	53,1	71,9	68,4	67,1
Andalucia	58,4	52,8	53,0	53,1	47,1	45,1	63,8	58,8	61,2
Aragó	75,0	70,1	68,7	69,7	59,6	62,9	80,5	81,3	74,9
Astúries	71,6	66,9	70,8	64,0	59,2	66,2	79,3	74,9	75,6
Illes Balears	51,1	51,1	46,5	41,0	41,5	40,4	61,2	61,1	52,8
Illes Canàries	55,8	58,4	57,1	48,5	51,6	48,7	63,0	65,3	65,5
Cantàbria	70,9	67,0	65,3	62,0	60,8	55,6	79,9	73,6	75,2
Castella i Lleó	70,3	70,2	66,0	62,3	61,9	58,8	78,4	79,0	73,6
Castella-la Manxa	59,0	55,6	55,0	52,6	47,5	46,9	65,6	64,4	63,6
Catalunya	67,8	59,4	61,4	62,0	53,6	55,5	73,9	65,5	67,6
País Valencià	62,3	58,6	56,7	56,3	49,9	49,7	68,3	67,7	64,0

continua

	TOTAL			HOMES			DONES		
	2000	2004	2009	2000	2004	2009	2000	2004	2009
Extremadura	51,8	51,9	52,9	42,8	40,7	45,7	61,0	63,8	60,7
Galícia	65,0	68,8	63,4	57,8	59,4	55,5	72,3	78,5	71,4
Madrid	77,9	68,6	66,1	75,4	63,9	59,9	80,4	73,3	72,4
Múrcia	57,2	51,7	54,1	49,6	44,1	49,5	65,2	59,8	59,1
Navarra	82,3	73,7	74,4	79,7	65,5	74,5	85,1	82,3	74,2
País Basc	81,5	81,5	76,9	75,7	77,7	69,3	87,6	85,5	84,7
La Rioja	70,7	59,8	61,4	65,3	50,3	57,0	76,4	69,9	66,0
Ceuta (2)	51,4	50,6	54,3	43,3	47,6	49,4	60,9	52,9	59,5
Melilla (2)	54,9		45,9	52,0		35,7	57,9		58,1

Font: Las cifras de la educación en España. Curs 2008-2009. Edició 2011

QUADRE 23. ABANDONAMENT EDUCATIU PREMATUR. POBLACIÓ DE 18 A 24 ANYS QUE NO HA ASSOLIT EL NIVELL D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA DE SEGONA ETAPA I QUE NO SEGUEIX CAP TIPUS D'EDUCACIÓ NI DE FORMACIÓ

	TOTAL			HOMES			DONES		
	2000	2004	2009	2000	2004	2009	2000	2004	2009
TOTAL	29,1	32,0	31,2	35,0	38,7	37,4	23,2	25,1	24,7
Andalucía	35,5	39,2	37,5	41,4	45,3	44,2	29,5	32,7	30,2
Aragó	21,9	23,5	25,1	25,7	31,3	29,8	18,0	15,3	20,3
Astúries	21,8	26,3	21,1	28,2	31,4	24,5	15,5	21,2	17,4
Illes Balears	42,0	42,5	40,8	51,7	49,8	46,0	32,3	34,6	35,1
Illes Canàries	34,1	33,5	31,3	40,4	39,7	39,4	27,9	27,1	23,2
Cantàbria	22,8	26,3	23,9	28,7	32,2	32,0	16,7	20,1	16,0
Castella i Lleó	21,6	23,3	27,0	29,5	29,4	32,5	13,5	16,9	21,4
Castella-la Manxa	35,8	37,0	34,4	42,8	45,5	42,0	28,6	27,6	26,2
Catalunya	29,1	34,0	31,9	34,7	40,5	38,0	23,3	27,1	25,6
País Valencià	32,7	35,6	32,8	38,9	44,2	39,1	26,6	26,7	26,1
Extremadura	41,0	39,7	34,5	48,9	49,3	40,6	33,2	29,8	28,1
Galícia	29,2	24,3	26,0	37,3	32,4	31,7	21,1	15,7	20,1
Madrid	19,6	25,4	26,3	22,9	29,9	32,8	16,2	20,6	19,6
Múrcia	39,2	42,8	37,3	46,8	50,0	41,5	31,1	34,9	32,8
Navarra	16,4	21,2	19,8	19,8	30,0	20,7	12,7	12,3	18,8
País Basc	14,7	13,4	16,0	19,8	18,2	20,9	9,5	8,4	11,2
La Rioja	26,1	35,0	32,7	29,4	42,7	35,8	22,6	26,4	29,3
Ceuta i Melilla	37,5	41,3	36,0	43,2	46,5	43,1	31,3	36,1	28,5

Font: Las cifras de la educación en España. Curs 2008-2009. Edició 2011

3. Conclusions

L'anàlisi anterior descriu algunes de les necessitats del sistema educatiu de les Illes Balears, principalment dels ensenyaments postobligatoris. A la secundària postobligatòria, principalment els cicles formatius, no solament les taxes d'escolarització són baixes, sinó que sorgeix una esclletxa entre la matrícula i la graduació. Des d'una perspectiva àmplia, entenem el terme fracàs escolar com el no assoliment dels objectius escolars mínims per a la vida en societat, d'acord amb els requeriments del mercat laboral. Des d'aquest punt de vista, el mínim formatiu convenient i exigible seria la titulació de secundària postobligatòria. El sistema educatiu té un paper prioritari per assumir un repte important com a institució mediatra entre l'individu i la societat (Fernández Enguita et al. 2010).

Tot i que la inversió en educació és necessària, convé ser cautelosos a l'hora de valorar la relació entre despesa pública i millora de resultats educatius, ja que no sempre més inversió correspon a més rendiment educatiu. De fet, el percentatge de la despesa pública destinada als estudis no universitaris i la despesa per alumne són dels més elevats de l'Estat. Ara bé, també és cert que un percentatge elevat d'aquesta despesa pública és dedicat als concerts, juntament amb altres comunitats, com el País Basc i Navarra (Orte et al. 2009; MEC 2007; Marchesi 2006).

La inversió educativa és una condició necessària. Per millorar l'educació, però, hom ha de considerar altres factors, com ara el tipus d'inversions i el compromís del teixit social (el conjunt d'institucions, associacions, ajuntaments, etc.). En aquest sentit, és imprescindible adoptar mesures per evitar que es concentrin alumnes amb necessitats específiques als centres públics. La separació, a Mallorca, entre una xarxa de centres concertats i una altra de públics, els quals tenen una proporció elevada d'alumnes estrangers, obliga a incrementar la intervenció en els processos d'admissió als centres mantinguts amb fons públics, però garantint-hi la gratuïtat, accessibilitat i la no segregació (Marchesi 2006; Orte et al. 2009).

Molts dels elements que hem analitzat poden ser tinguts en compte a l'hora de definir polítiques educatives més ajustades a les necessitats existents. De tota manera, no podem oblidar que les mesures de protecció social i les polítiques socials integrals que donin cobertura sobretot a les famílies i als individus en situació de més vulnerabilitat (CES 2010) són imprescindibles també des d'un punt de vista educatiu. Tota la inversió feta en aquest sentit serà definitiva per millorar el rendiment i els resultats educatius a la nostra comunitat.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Consell Econòmic i Social de les Illes Balears (2011). *Memòria del CES 2010 sobre l'economia, el treball i la societat de les Illes Balears*. Palma: CES Illes Balears.

Consejo Económico y Social de España (2010). *Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral de España 2009*. Madrid: CES.

Fernández Enguita, M.; Mena, L.I.; Riviere, J.A.I. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundació la Caixa, Col·lecció d'Estudis Socials, 29.

Instituto Nacional de Estadística (2011). *Encuesta de población activa*. Madrid: INE (www.ine.es).

Instituto Nacional de Estadística (2010). *Encuesta de condiciones de vida 2009*. Madrid: INE (www.ine.es).

Ministeri d'Educació (2011a). *Estadísticas de la educación. Enseñanzas no universitarias. Estadísticas del alumnado. Datos avance 2010-2011; datos detallados 2009-2008 y 2007-2008*. Madrid: MEC (www.mec.es).

(2011b). *Estadísticas de la educación. Enseñanzas no universitarias. Estadísticas del profesorado. Datos avance 2010-2011; datos detallados 2009-2008 y 2007-2008*. Madrid: MEC (www.mec.es).

(2011c). *Estadísticas de la educación. Enseñanzas no universitarias. Estadísticas de los centros. Datos avance 2010-2011; datos detallados 2009-2008 y 2007-2008*. Madrid: MEC (www.mec.es).

(2011d). *Estadísticas de la educación. Indicadores y publicaciones de síntesis. Las cifras de la educación en España. Recursos destinados a la educación. Edición 2011 (curso 2008-2009)*. Madrid: MEC (www.mec.es).

(2011e). *Estadísticas de la educación. Indicadores y publicaciones de síntesis. Las cifras de la educación en España. Resultados a largo plazo de la educación. Edición 2011 (curso 2008-2009)*. Madrid: MEC (www.mec.es).

(2011f). *Estadísticas de la educación. Indicadores y publicaciones de síntesis. Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Alumnado extranjero. Edición 2011*. Madrid: MEC (www.mec.es).

Ministeri d'Educació i Ciència (2007). *Informe 2006: Objetivos Educativos y Puntos de Referencia 2010. Conferencia de Educación*. Madrid.

Observatori de Treball de les Illes Balears (2011). *Informe sobre el mercat de treball de les Illes Balears 2010*. Palma: Conselleria de Turisme i Treball. (<http://observatorideltreball.caib.es>).

Orte, C.; Ballester, L.; Pascual, B.; Oliver, J. L. (2009). «Eficàcia del sistema educatiu a les Illes Balears 2000-2008: fortaleeses, debilitats i propostes de millora. 35-182». A: *Dictamen 7/2009 del Consell Econòmic i Social sobre l'eficàcia del sistema educatiu a les Illes Balears*. Palma: Consell Econòmic i Social de les Illes Balears.

Pascual, B.; Ballester, Ll. (2010). «Abandonament escolar a les Illes Balears». A: *Anuari de l'Educació 2010*. Palma: Fundació Guillem Cifre de Colònia.

Qualitat i impacte social, cultural i educatiu de les escoles de música reconegudes de les Illes Balears

Noemy Berbel Gómez

RESUM

A través del nostre estudi pretenem analitzar l'impacte social, cultural i educatiu de les escoles de música reconegudes per la Conselleria d'Educació i Cultura a les Illes Balears, amb la finalitat, en primer lloc, de reflectir la influència d'aquests centres a la nostra comunitat autònoma i, en segon lloc, d'establir una llista d'indicadors que permetin incrementar-ne l'impacte en termes de qualitat.

RESUMEN

A través de nuestro estudio pretendemos analizar el impacto social, cultural y educativo de las escuelas de música reconocidas por la Consejería de Educación y Cultura en las Illes Balears, con la finalidad, en primer lugar, de reflejar la influencia de estos centros en nuestra comunidad autónoma y, en segundo lugar, de establecer un listado de indicadores que permitan incrementar su impacto en términos de calidad.

I. INTRODUCCIÓ

Les escoles de música tenen un gran potencial en la contribució al desenvolupament cultural i educatiu dels nostres municipis perquè poden fer possible que un percentatge més elevat de població pugui accedir a la formació i a la pràctica musicals, que un major nombre de ciutadans siguin afeccionats actius de la música, i que les escoles es converteixin en veritables centres de dinamització de la cultura musical de l'entorn.

Per això, amb aquest estudi¹ es pretén reflexionar sobre la qualitat de les escoles de música de les Illes Balears, a partir de l'establiment d'uns indicadors de qualitat, per poder analitzar-ne l'impacte social, cultural i educatiu dins l'àmbit territorial i poder donar eines que permetin, si és convenient, reforçar-lo.

Podem afirmar que no hi ha un acord general sobre què és una educació de qualitat i quins són els mitjans per assolir-la, ja que quan parlem de qualitat d'una manera general podem aconseguir un alt grau d'acord amb altres interlocutors, però quan comencem a descendir al detall i intentem definir el concepte de manera precisa comencen a aparèixer les discrepàncies (Tiana 2006). L'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE) (1995) defineix l'educació de qualitat com aquella que «asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarios para equipararles para la vida adulta».

Segons Pérez Juste i Martínez Aragón (1992), un centre educatiu és de qualitat en la mesura que s'hi imparteix una educació qualificable com de qualitat. Parteixen de la premissa que els centres no poden ser entesos únicament ni fonamentalment com els espais i els mitjans, sinó bàsicament com organismes vius als quals confereixen vida les persones que hi treballen. A més, com a elements subsidiaris, auxiliars, formaran part dels criteris de qualitat les característiques físiques d'aquestes institucions, així com els mitjans de què estiguin dotats, encara que caldrà recordar que serà

¹ Aquest treball forma part del desenvolupament de la tesi doctoral.

l'organització del centre i l'ús que en facin els seus protagonistes el que els convertirà en element d'eficàcia o en factor irrellevant per a la mateixa organització.

A causa de l'interès creixent entorn de l'avaluació educativa, s'han desenvolupat nous instruments d'avaluació. Entre aquests instruments en podem destacar uns que han experimentat en els últims anys un ràpid desenvolupament, els anomenats indicadors de l'educació. El terme *indicador* està present actualment en el món educatiu i la seva aplicació més generalitzada està relacionada amb els centres docents i amb el sistema educatiu en el seu conjunt. Possiblement la principal raó per la qual els indicadors educatius han suscitat un interès creixent es deu a dos dels seus trets característics, el seu caràcter sintètic i d'orientació cap a la presa de decisions.

Casanova (2004, 86) defineix un indicador de qualitat educativa com «la descripció de una situació, factor o component educativo en su estado óptimo de funcionamiento, cuyo cumplimiento constituye una señal sobre el grado en que puede estar consiguiéndose el objetivo planteado». En relació amb els tipus d'indicadors, aquest autor assenjala que poden ser de dos tipus: quantitatius i qualitatius. Els quantitatius fan referència a dades valorables que poden expressar-se, generalment, amb nombres (percentatges, coeficients, quantitats...) mentre que els indicadors qualitatius fan referència a dades que es recullen mitjançant la descripció verbal de la situació avaluada, per exemple, el clima de l'aula o la utilització adequada dels recursos didàctics. Remarca que els dos tipus d'indicadors són útils a l'hora d'avaluar els centres docents ja que ofereixen informació complementària i es tindran en compte uns o altres en funció de les dades que es pretenguin recollir i avaluar.

2. DISSENY I DESENVOLUPAMENT DE LA INVESTIGACIÓ

Els objectius que perseguim amb el nostre estudi són:

- a) Avaluar la situació de les escoles de música de les Illes Balears, en termes socials, culturals i educatius a partir de l'establiment de diversos indicadors.
- b) Establir uns indicadors de qualitat per a les escoles de música de les Illes Balears que serveixin com a eina per reforçar el seu impacte social, cultural i educatiu dins l'àmbit territorial.

A partir de l'establiment d'uns indicadors de qualitat, s'ha elaborat un qüestionari, dirigit a la totalitat dels directors de les escoles de música reconegudes de les Illes Balears, amb la pretensió que pugui reflectir o avaluar aquests indicadors. Amb algunes preguntes del qüestionari es pretén fer reflexionar sobre la realitat de les escoles de música i la seva avaluació entorn d'aquests indicadors de qualitat establerts prèviament i amb altres preguntes es pretén aprofundir en l'opinió experta dels directors de les escoles de música amb la finalitat de reflectir la realitat d'aquests centres en la nostra comunitat autònoma.

Les dades obtingudes de les diverses escoles de música es triangularan per poder contextualitzar les dades obtingudes en els qüestionaris segons els resultats per:

1. Illes: Mallorca, Menorca, Eivissa i Formentera.

2. Segons la titularitat del centre: municipal o privada.

El nostre punt de partida a l'hora d'elaborar el sistema d'indicadors ha estat doble: en primer lloc, ens hem servit de l'anàlisi de diversos treballs, investigacions (Sempere, N.; Martínez, S. i Casamitjana, M. (2006)) i models d'avaluació de vàlua reconeguda per la comunitat científica (model Deming, model EFQM d'excel·lència, model CIPP...) i, en segon lloc, ens hem basat en l'anàlisi prèvia que hem portat a terme sobre les característiques de les escoles de música de les Illes Balears i sobre la seva evolució experimentada els últims anys. S'han extret diversos paràmetres a partir de l'anàlisi de cadascuna de les fonts amb la finalitat d'ajustar aquest model a les escoles de música i en concret a les escoles de música de les Illes Balears, en definitiva, a la nostra realitat territorial.

En l'elaboració de la nostra proposta d'indicadors de qualitat hem tingut en compte la doble condició educativa i artística de les escoles de música, destacant-ne tant la responsabilitat d'indole cultural com la responsabilitat educativa. De la mateixa manera, intentarem reflectir la funció o l'impacte social que exerceixen les escoles de música en el nostre sistema d'indicadors.

La informació que s'ha pretès obtenir a través de l'eina de l'enquesta és de caràcter quantitatiu i de caràcter qualitatiu, i en aquest últim cas majoritàriament d'opinió, si es considera com a eix principal la qualitat educativa vista des de la perspectiva dels directors dels centres. A partir de la informació recollida a través dels qüestionaris, es pretén reflectir la situació de les escoles de música d'acord amb els indicadors de qualitat establerts.

El sistema d'avaluació (qüestionari - indicadors de qualitat) ha estat validat, prèviament a la distribució als centres, per un comitè d'experts de l'àmbit musical de la nostra comunitat autònoma, els quals hi han fet totes les observacions que han considerat oportunes. Una vegada examinat per aquest grup d'experts, s'hi han fet totes les correccions necessàries.

La recollida de dades s'ha portat a terme a través d'una plataforma web, dissenyada per a l'estudi. Prèviament al llançament es van portar a terme diverses proves pilot, amb la col·laboració d'alguns directors dels centres. Al llarg de tot el procés de recollida de dades s'han portat a terme diverses entrevistes personals, per telèfon i per correu electrònic, amb els directors de les escoles de música. Una vegada recollida tota la informació també s'han fet entrevistes amb els directors per concretar i completar informació aportada a través dels qüestionaris. El període de recollida de dades, en el qual els directors de les escoles de música han emplenat i enviat els qüestionaris, ha estat des del mes de juny de 2010 fins al 31 de gener de 2011.

La població del nostre estudi és la totalitat d'escoles de música i dansa reconegudes per la Conselleria d'Educació i Cultura de la comunitat autònoma de les Illes Balears, en total 42 escoles de música. La mostra obtinguda, una vegada facilitat el qüestionari a la totalitat de centres, és de 41 escoles de música, un 97,62% del total de la població. La participació en la investigació de gairebé la totalitat dels directors de les escoles de música és molt important perquè el resultat global de l'estudi sigui un reflex, al més fidel possible, de l'impacte social, cultural i educatiu que tenen les

escoles de música en el nostre àmbit territorial, i és, al mateix temps, molt útil per recollir l'opinió de cadascun dels centres.

De la mostra obtinguda, és a dir 41 escoles de música, tres estan situades a les illes d'Eivissa i Formentera, el 66,7% de les quals són de titularitat municipal i un 33,3% de titularitat privada. Dels 34 centres situats a l'illa de Mallorca, el 76,5% són de titularitat municipal i el 23,5% restant de titularitat privada, i els quatre centres situats a l'illa de Menorca són de titularitat municipal.

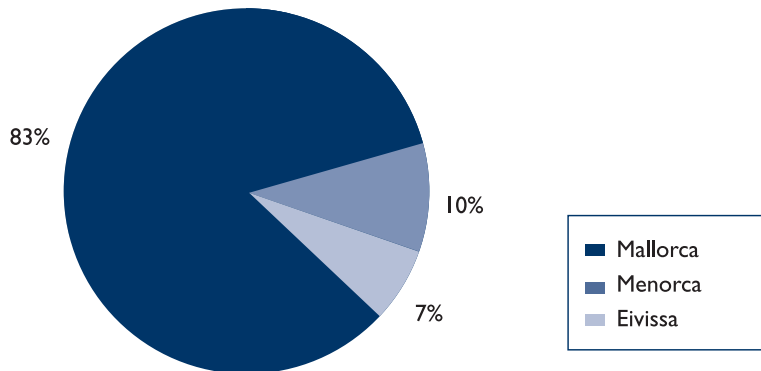
QUADRE I: TITULARITAT DE LES ESCOLES DE MÚSICA PER ILLES

	Illes			
	Eivissa i Formentera	Mallorca	Menorca	Total
Municipal	2 66,70%	26 76,50%	4 100,00%	32 78,00%
Privada	1 33,30%	8 23,50%		9 22,00%
Total	3 100,00%	34 100,00%	4 100,00%	41 100,00%

Font: elaboració pròpia

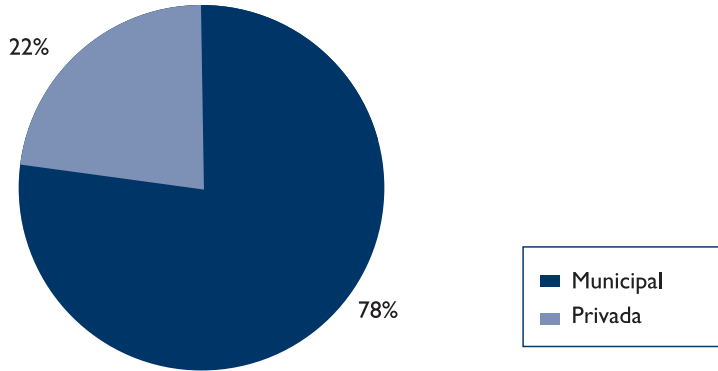
En el gràfic següent es mostra el percentatge d'escoles de música que han participat en l'estudi per illes.

GRÀFIC I: PERCENTATGE D'ESCOLES DE MÚSICA PER ILLES



Font: elaboració pròpia

En relació amb la titularitat dels centres participants en l'estudi, el 78% de les escoles són de titularitat municipal i el 22% de titularitat privada.

GRÀFIC 2: PERCENTATGE D'ESCOLES DE MÚSICA PER TITULARITAT

Font: elaboració pròpia

Les escoles de música de les Illes Balears ofereixen diversos tipus d'ensenyaments. El 51,2% dels centres ofereixen ensenyaments elementals reglats; el 97,6%, ensenyaments no reglats, i el 19,5%, ensenyaments professionals reglats (PREP).² Si fem l'anàlisi per illes, a Eivissa i Formentera el 33,3% dels centres ofereixen ensenyaments elementals reglats i el 100% dels centres, ensenyaments no reglats. A Mallorca, el 58,8% de les escoles ofereixen ensenyaments elementals reglats; el 97,1%, ensenyaments no reglats, i el 23,8%, ensenyaments professionals reglats, i a Menorca, el 100% dels centres ofereixen ensenyaments no reglats.

QUADRE 2: ESCOLES DE MÚSICA SEGONS EL TIPUS D'ENSENYAMENT PER ILLES

Tipus d'ensenyament	Illa			Total
	Eivissa i Formentera	Mallorca	Menorca	
Ensenyaments elementals reglats	1	20		21
	33,30%	58,80%		51,20%
Ensenyaments no reglats	3	33	4	40
	100%	97,10%	100%	97,60%
PREP		8		8
		23,80%		19,50%
Total	3	34	4	41
	100%	100%	100%	100%

Font: elaboració pròpia

² PREP: Programa d'ensenyaments professionals. Fa referència als alumnes d'ensenyaments professionals adscrits al Conservatori Professional de Música i Dansa de Mallorca.

En funció de la titularitat dels centres, el 53,1% de les escoles municipals ofereixen ensenyaments elementals reglats; el 96,9%, no reglats, i el 25%, ensenyaments professionals reglats. Quant a les escoles privades, el 44,4% ofereixen ensenyaments elementals reglats i el 100%, no reglats.

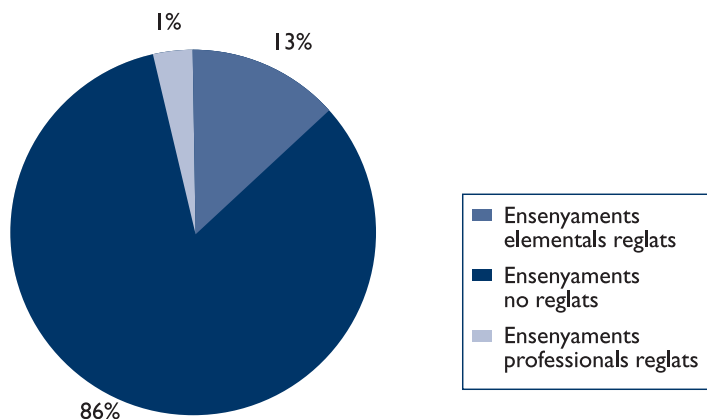
QUADRE 3: ESCOLES DE MÚSICA SEGONS TIPUS D'ENSENYAMENT PER TITULARITAT

Tipus d'ensenyament	Titularitat		
	Municipal	Privada	Total
Ensenyaments elementals reglats	17 53,10%	4 44,40%	21 51,20%
Ensenyaments no reglats	31 96,90%	9 100%	40 97,60%
PREP	8 25%		8 19,50%
Total	32 100%	9 100%	41 100%

Font: elaboració pròpia

A continuació detallarem el percentatge d'alumnes que cursen cadascun d'aquests estudis. La gran majoria dels alumnes que assisteixen a les aules de les escoles de música, cursen ensenyaments no reglats, mentre que el 13,3% cursen ensenyaments elementals reglats i el 1,3% ensenyaments professionals reglats. En total, als 41 centres participants en l'estudi, el nombre d'alumnes arriba a 7.949 durant el curs 2009-2010.

GRÀFIC 3: PERCENTATGE D'ALUMNES SEGONS EL TIPUS D'ENSENYAMENT



Font: elaboració pròpia

3. RESULTATS DE LES DADES DELS QÜESTIONARIS

A continuació analitzarem la informació aportada pels directors de les escoles de música a través dels qüestionaris. Ens centrarem en alguns dels indicadors analitzats en el nostre estudi, amb la intenció de reflectir l'impacte social, cultural i educatiu d'aquests centres a la nostra comunitat autònoma. Compararem els resultats obtinguts en funció de la situació geogràfica dels centres per illes i de la titularitat, en cas que les diferències en els resultats siguin significatives. Per fer l'anàlisi de les dades s'ha utilitzat el programa estadístic Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

A. MESURES D'IMPACTE POBLACIONAL O TERRITORIAL

Quant a les mesures d'impacte poblacional o territorial, que tenen per finalitat impulsar i incrementar la participació ciutadana en activitats d'educació i pràctica artística, analitzarem els indicadors següents:

1) Un percentatge elevat del nombre d'alumnes matriculats a l'escola de música en relació amb el total d'habitants del municipi

En el quadre següent queda recollida la distribució de municipis segons el percentatge d'habitants que assisteix a les aules de l'escola de música al seu municipi, en valor absolut i percentual, en cadascuna de les illes. Hem obtingut les dades del padró municipal per municipis de l'any 2009 de l'Institut Nacional d'Estadística.

En la taula següent observem que als tres municipis de les illes d'Eivissa i Formentera en els quals trobem escoles de música reconegudes, el percentatge d'habitants del municipi que assisteix a les respectives escoles de música està comprès entre un 0,3 i un 1%. A Mallorca, als 27 municipis analitzats,³ les proporcions d'habitants que assisteixen a l'escola de música del municipi queden com segueix: en cinc municipis (18,5% dels municipis) entre el 0,3 i el 1% dels habitants assisteix a l'escola de música; en deu municipis (37% dels municipis) el percentatge està comprès entre el 1,1 i el 2%; en sis municipis (22% dels municipis), entre el 2,1 i el 3%; en dos municipis (7,4% dels municipis), entre el 3,1 i el 4%; en dos municipis (7,4% dels municipis) arriba a l'interval de 4,1 a 5%, i als dos municipis restants (7,4% dels municipis) supera el 5% de la població. A l'illa de Menorca, en dos dels quatre municipis (50% dels municipis) als quals trobem escoles de música reconegudes, el percentatge de població del municipi que assisteix a les respectives escoles de música està comprès entre un 1,1 i un 2%; en una escola de música (25% dels municipis) el percentatge arriba a l'interval de 3,1 a 4%, i en l'escola de música restant (25% dels municipis) el percentatge supera el 5% de la població.

³ De les 41 escoles de música que han participat en l'estudi, dues pertanyen al municipi de Calvià i set al municipi de Palma. Per això el total de municipis analitzats arriba a 34.

QUADRE 4: NOMBRE DE MUNICIPIS SEGONS EL PERCENTATGE D'ALUMNES QUE ASSISTEIXEN A L'ESCOLA DE MÚSICA (PER ILLES)

Illes		De 0,3 a 1%	D'1,1 a 2%	De 2,1 a 3%	De 3,1 a 4%	De 4,1 a 5%	Més de 5%	Total
Eivissa i Formentera	Nre. de municipis	3						3
	% en funció de l'illa	100%						100%
Mallorca	Nre. de municipis	5	10	6	2	2	2	27
	% en funció de l'illa	18,50%	37%	22%	7,40%	7,40%	7,40%	100%
Menorca	Nre. de municipis		2		1		1	4
	% en funció de l'illa		50%		25%		25%	100%
Total	Nre. de municipis	8	12	6	3	2	3	34

Font: elaboració pròpia

Si portem a terme l'anàlisi en funció dels resultats globals, sense fer distinció per illes, observem que al 23% dels municipis de les Illes Balears, el percentatge d'habitants que assisteixen a les aules de l'escola de música del municipi corresponent està comprès entre el 0,3 i el 1%; el 35% dels municipis tenen entre el 1,1 i el 2% d'habitants que es forma musicalment; el 18% dels municipis, entre el 2,1 i el 3%, i al 24% restant se supera el 3,1%. Aquestes dades estan recollides en la taula següent:

QUADRE 5: NOMBRE DE MUNICIPIS SEGONS EL PERCENTATGE D'HABITANTS QUE ASSISTEIXEN A L'ESCOLA DE MÚSICA (TOTAL ILLES BALEARS)

Total	De 0,3 a 1%	D'1,1 a 2%	De 2,1 a 3%	De 3,1 a 4%	De 4,1 a 5%	Més de 5%	Total municipis
Nre. municipis	8	12	6	3	2	3	34
% municipis	23%	35%	18%	9%	6%	9%	100%

Font: elaboració pròpia

Una vegada analitzats els percentatges d'habitants que assisteixen a les escoles de música en cadascun dels municipis, podem afirmar que hi ha municipis on trobem una àmplia trajectòria i cultura musical; en alguns municipis els percentatges arriben a gairebé un 8% de la població.⁴ Cal assenyalar que hem fet l'anàlisi en funció dels municipis de les Illes Balears que disposen d'escoles de música i dansa reconegudes, ja que en l'estudi tenim en compte els centres, però cal recordar que dins la geografia de la nostra comunitat autònoma hi ha altres escoles que imparteixen ensenyaments musicals que no estan reconegudes per la Conselleria d'Educació i Cultura, a més dels alumnes que assisteixen als conservatoris de cadascuna de les illes.

Si tenim en compte el total de la població a les Illes Balears, el percentatge de ciutadans que acudeixen a una escola de música reconeguda és del 0,72%, independentment de si viuen o no en un municipi on hi hagi escola de música.

⁴ Al municipi d'Escorca el percentatge arribaria al 12,5%, a causa del nombre reduït d'habitants en aquest municipi (280) en relació amb l'alumnat que assisteix a l'escola de música de Lluc.

2) Àmplia dispersió d'edats que garanteixi que hi hagi institucions dirigides a tota la ciutadania

En relació amb l'indicador anterior, analitzarem si hi ha una àmplia dispersió d'edats entre els alumnes que assisteixen a les escoles de música, la qual cosa demostra l'existència d'institucions dirigides a tota la ciutadania.

Amb la següent taula queda demostrat que hi ha una àmplia dispersió d'edats en la majoria d'escoles de música. Un 78,05% de les escoles tenen alumnes de menys de cinc anys; un 92,68% tenen alumnes d'entre sis i onze anys; el 90,24% dels centres tenen alumnes d'entre dotze i setze anys; en un 82,92% de les escoles hi assisteixen alumnes amb edats compreses entre els disset i vint-i-cinc anys, i entre els vint-i-sis i els seixanta-cinc anys; el percentatge es redueix en relació amb les escoles que tenen alumnes de més de seixanta-cinc anys, però així i tot arriba al 53,66%.

QUADRE 6: DISTRIBUCIÓ D'ESCOLES DE MÚSICA SEGONS LES EDATS DELS ALUMNES

Nombre d'anys	Menys de 5	De 6 a 11	De 12 a 16	De 17 a 25	De 26 a 65	Més de 65
Sí tenen alumnes	32	38	37	34	34	22
	78,05%	92,68%	90,24%	82,92%	82,92%	53,66%
No tenen alumnes	6	0	1	4	4	16
	14,63%	0%	2,44%	9,76%	9,76%	39,02%
Sense dades	3	3	3	3	3	3
	7,32%	7,32%	7,32%	7,32%	7,32%	7,32%
Total	41	41	41	41	41	41
	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Font: elaboració pròpia

Si fem l'anàlisi per illes, observem que les tres escoles de música situades a Eivissa i Formentera tenen alumnes en totes les edats, llevat de dues escoles que no tenen alumnes de menys de cinc anys i d'una escola que no té alumnes de més de seixanta-cinc anys. En el cas de l'illa de Menorca, les quatre escoles tenen alumnes en tots els rangs d'edat, llevat d'una escola de música que no té alumnes de més de seixanta-cinc anys. Del total de les 31 escoles de música de Mallorca de les quals disposem de dades,⁵ hi ha poques escoles que no tinguin alumnes en un rang d'edat determinat (entre 1 i 4 escoles segons el rang) llevat de 14 centres que no tenen alumnes amb més de seixanta-cinc anys. Quant a l'anàlisi segons la titularitat de centres, no trobem diferències significatives.

Si tenim en compte el total d'alumnes en cadascun dels rangs d'edat, queda distribuït de la manera següent.⁶ El 13,16% dels alumnes que assisteixen a les aules de les escoles de música tenen menys

⁵ Les dades exposades són representatives de 38 escoles de música perquè no tenim dades de tres dels centres de l'illa de Mallorca.

⁶ Les dades recollides en la taula representen el percentatge d'alumnes de 38 escoles de música perquè no tenim dades de tres de les escoles de música de l'illa de Mallorca.

de cinc anys; el 42,24% dels alumnes tenen entre sis i onze anys, els quals representen el rang d'edat amb major nombre d'alumnes; el percentatge dels alumnes d'entre dotze i setze anys és d'un 23,33%. A mesura que s'incrementa l'edat, el nombre d'alumnes disminueix, ja que entre les edats de disset i vint-i-cinc anys el percentatge és d'un 7,83%, encara que entre els vint-i-sis i seixanta-cinc anys torna a pujar fins a un 12,26%. Finalment, el nombre d'alumnes amb més de seixanta-cinc anys és d'un 1,18%.

QUADRE 7: PERCENTATGE TOTAL D'ALUMNES SEGONS LES EDATS

Nombre d'anys	Menys de 5	De 6 a 11	De 12 a 16	De 17 a 25	De 26 a 65	Més de 65	Total
	13,16%	42,24%	23,33%	7,83%	12,26%	1,18%	100%

Font: elaboració pròpia

3) Potenciació de l'oferta dirigida als joves i als adults

Una altra de les mesures que té per finalitat impulsar i incrementar la participació ciutadana en activitats d'educació i pràctica artística es basa a potenciar l'oferta dirigida a joves i adults.

El 90,2% de les escoles de música de les Illes Balears ofereixen cursos dirigits a joves i adults. Podem assenyalar que el 100% de les escoles de música d'Eivissa i Formentera i Menorca ofereixen cursos dirigits a aquest segment de la població.

En funció de la variable titularitat dels centres, observem que un percentatge superior dels centres de titularitat pública, un 96,9%, ofereix cursos dirigits a joves i adults, mentre que el percentatge es redueix a un 66,7% en el cas dels centres de titularitat privada. A partir de l'anàlisi de les dades podem observar un major interès dels centres públics per arribar als diferents sectors per edats de la societat, la qual cosa reafirma la funció social dels centres.

4) Equilibri del gènere dels estudiants amb la condició de promoure l'accés igualitari

A través d'aquest indicador intentarem comprovar si existeix un equilibri entre els alumnes que acudeixen a les aules de les escoles de música segons el sexe.

En la taula següent⁷ recollim el percentatge d'alumnes segons el sexe per illes. El 53,4% dels alumnes és de sexe femení mentre que el 46,6% és de sexe masculí. La distribució d'alumnes segons el sexe és semblant en totes les illes, i el percentatge d'alumnat femení és un poc superior al masculí.

⁷ En les taules següents es recull la informació de 37 escoles de música, ja que tres centres no van especificar les xifres d'alumnes fent la distinció per sexe.

QUADRE 8: PERCENTATGE D'ALUMNES SEGONS EL SEXE PER ILLES

Sexe	Homes	Dones	Total
Eivissa i Formentera	45,76%	54,24%	100%
Mallorca	47,32%	52,68%	100%
Menorca	42,84%	57,16%	100%
Total	46,60%	53,40%	100%

Font: elaboració pròpia

A partir de la taula següent, podem observar el percentatge d'alumnes segons el sexe i la titularitat del centre, i podem comprovar l'equilibri de l'alumnat per sexes en funció de la variable titularitat del centre.

QUADRE 9: PERCENTATGE D'ALUMNES SEGONS EL SEXE PER TITULARITAT

Sexe	Homes	Dones	Total
Municipal	46,30%	53,70%	100%
Privada	47,91%	52,09%	100%
Total	46,60%	53,40%	100%

Font: elaboració pròpia

Una vegada analitzada la informació aportada en els quadres precedents podem afirmar que hi ha un equilibri entre el percentatge d'alumnes de sexe masculí i de sexe femení que acudeixen a les escoles, i destaca un percentatge un poc superior en el cas del sexe femení, que és comú a les escoles de les quatre illes i independent de la titularitat dels centres.

B. MESURES D'IMPACTE SOCIAL

En relació amb les mesures d'impacte social, que tenen per finalitat promoure l'accés igualitari, i amb caràcter extensiu, en l'educació artística, farem referència a tres aspectes relacionats amb l'impacte social dels centres: l'accés igualitari de tots els ciutadans, l'atenció a la diversitat i la fidelització dels alumnes. A continuació analitzarem els indicadors de qualitat relacionats amb aquests aspectes.

Accés igualitari

5) Potenciació de mesures per a l'accés a les escoles de música de tots els ciutadans que formen els segments socioeconòmics més desfavorits

Una de les mesures d'impacte social que té per finalitat promoure l'accés igualitari de tots els ciutadans a l'educació artística és potenciar iniciatives per a l'accés a les escoles de música dels ciutadans que formen els segments socioeconòmics més desfavorits. A través de l'indicador següent, analitzarem el percentatge de centres que disposen d'aquest tipus de mesures.

El 63,4% dels centres adopten mesures per a l'accés dels segments socioeconòmics més desfavorits, mentre que un 31,7% no n'adopten i un 4,9% no han contestat a la pregunta. Si fem l'anàlisi per illes, veiem que el 100% de les escoles d'Eivissa i Formentera adopten aquest tipus de mesures. En el cas de l'illa de Mallorca, el percentatge baixa fins al 58,8%, i el 5,9% de les escoles no s'han pronunciat, mentre que a Menorca el 75% de les escoles adopten aquest tipus de mesures. Si tenim en compte la titularitat dels centres, el 68,8% de les escoles municipals adopten aquest tipus de mesures, i el percentatge disminueix en el cas de les escoles de titularitat privada fins a un 44,4%. El 22,2% de les escoles privades no han respost a la pregunta.

Una vegada analitzades les dades, podem afirmar que existeix un percentatge considerable d'escoles de música que adopten mesures per a l'accés dels sectors de la població més desfavorits econòmicament, encara que convindria que aquestes mesures s'ampliessin a la totalitat dels centres, especialment a aquells de titularitat municipal. La informació aportada a través d'aquest indicador es pot completar amb l'indicador 6, ja que una d'aquestes mesures per afavorir l'accés a les escoles de música dels ciutadans que conformen els segments socioeconòmics més desfavorits és establir un sistema de beques per als alumnes.

6) Sistema de beques i ajudes per als alumnes

El percentatge d'escoles de música que tenen establert un sistema de beques per als alumnes és molt baix, tan sols un total del 14,6% dels centres. El 70,7% de les escoles no tenen cap sistema de beques i el 14,6% restant no ha respost. Per illes els percentatges són més dispersos, ja que el 66,7% dels centres situats a les illes d'Eivissa i Formentera sí que disposen d'aquestes ajudes per als alumnes, mentre que a Mallorca el percentatge es redueix al 11,8% dels centres i a l'illa de Menorca cap dels centres enquestats no en té. En funció de la titularitat, tan sols el 12,5% dels centres municipals tenen establert un sistema de beques i, en el cas dels centres privats, el percentatge ascendeix a un 22,2%.

Convindria que les escoles de música establissin un sistema de beques i ajudes per als alumnes, per possibilitar l'accés als centres de tots aquells ciutadans que ho desitgin i que per raons econòmiques no puguin fer-ho. Per això les escoles on no estigui previst aquest sistema de beques haurien de rebre una major participació i ajuda de les administracions educatives.

Atenció a la diversitat

Quant a les mesures d'impacte social relacionades amb l'atenció a la diversitat, en podem destacar les següents:

7) Integració d'alumnes amb necessitats educatives especials

A continuació, per reflectir la integració d'alumnes amb necessitats educatives especials, analitzarem el percentatge d'escoles de música a les quals assisteix aquest tipus d'alumnat. El 61% dels centres tenen a les seves aules alumnes amb necessitats educatives especials, mentre que un 36,6% no en tenen i no disposem de les dades d'un 2,4% dels centres, que correspon a un centre de l'illa de

Mallorca de titularitat privada. Si ens centrem en la distribució per illes, en un 33,3% dels centres de Menorca tenen alumnes amb necessitats educatives especials, en el cas de l'illa de Mallorca aquest percentatge arriba a un 58,8% i a Menorca, a un 100%.

En funció de la titularitat dels centres, veiem que el percentatge d'escoles privades a les quals assisteixen alumnes amb necessitats educatives especials, un 77,8% dels centres, és superior al de les escoles municipals, un 56,3%. Per tant, convindria que aquest percentatge s'incrementés, especialment en el cas dels centres de titularitat municipal.

En la taula següent es recull la distribució de centres que tenen alumnes amb necessitats educatives especials segons el tipus de necessitat i el nombre d'alumnes, segons cada tipus de necessitat educativa especial, en valor absolut i percentual.

QUADRE 10: NOMBRE DE CENTRES I ALUMNES SEGONS EL TIPUS DE NECESSITAT EDUCATIVA ESPECIAL

Tipus NEE ⁸	Deficiències auditives	Deficiències visuals	Deficiències motores	Deficiències psíquiques
Nombre de centres	6	7	12	16
Nombre d'alumnes	6	10	21	97
	3,68%	6,14%	12,89%	59,50%

Tipus NEE	Trastorns de personalitat	Síndrome de Down	Autisme	Total
Nombre de centres	4	8	6	---
Nombre d'alumnes	8	14	7	163
	4,90%	8,59%	4,30%	100%

Font: elaboració pròpia

En setze centres hi ha alumnes amb deficiències psíquiques i representen el 59,5% del total d'alumnes amb NEE; en dotze centres hi ha alumnes amb deficiències motores, els quals representen el 12,89% dels alumnes; en vuit centres hi ha alumnes amb síndrome de Down. Els alumnes amb aquest tipus de NEE representen el 8,59% del total d'alumnes amb NEE. A continuació veiem que en set centres hi ha alumnes amb deficiències visuals, els quals representen un 6,14% dels alumnes amb NEE; a sis centres hi ha alumnes amb autisme, que són un 4,3% dels alumnes amb NEE i també en sis centres trobem alumnes amb deficiències auditives, els quals representen un 3,68% dels alumnes. Finalment, en quatre escoles hi ha alumnes amb trastorns de personalitat, els quals representen un 7,9% del total d'alumnes amb NEE.

⁸ NEE: necessitat educativa especial.

Veiem que, malgrat les diferents necessitats educatives especials d'aquests 163 alumnes, les escoles de música possibiliten que aquests alumnes puguin gaudir i formar-se a través de la música.

El 100% de les escoles de música que han contestat que tenen alumnes amb necessitats educatives especials, en total 25 centres, dissenyen adaptacions per a aquests alumnes. Algunes de les escoles que en l'actualitat no tenen alumnes amb NEE, dues escoles, assenyalen que sí que farien adaptacions en cas que tinguessin alumnes amb aquestes necessitats.

8) Oferta de cursos o activitats per potenciar l'atenció a la diversitat

A continuació, analitzarem els centres que ofereixen cursos o activitats amb la finalitat de potenciar les diferents necessitats i expectatives dels alumnes. D'aquestes iniciatives podem assenyalar les següents:

- Cursos o activitats per a discapacitats.
- Cursos dirigits al foment de l'excel·lència, per potenciar l'alumnat amb expectatives de professionalització.
- Cursos o classes magistrals impartides per professorat de prestigi o de trajectòria reconeguda.
- Cursos dirigits a estendre les pràctiques artístiques a persones sense voluntat intensiva.

En la taula següent es recullen els percentatges dels centres que ofereixen diferents cursos o activitats per potenciar l'atenció a la diversitat de l'alumnat.

QUADRE 11: NOMBRE DE CENTRES QUE OFEREIXEN CURSOS PER POTENCIAR L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT

Tipus de cursos o activitats	No	Sí	Sense dades	Total
Dirigits a discapacitats	28	7	6	41
	68,30%	17,10%	14,60%	100%
Dirigits al foment de l'excel·lència	21	17	3	41
	51,20%	41,50%	7,30%	100%
Classes magistrals	16	19	6	41
	39%	46,30%	14,60%	100%
Dirigits a persones sense voluntat intensiva	16	21	4	41
	39%	51,20%	9,80%	100%

Font: elaboració pròpia

En relació amb el percentatge d'escoles que ofereixen cursos o activitats específiques per a alumnes amb discapacitat, tan sols el 17,1% dels centres han respost afirmativament, mentre que el 68,3% no n'ofereixen i no tenim les dades del 14,6% dels centres.

En el cas del percentatge d'escoles que ofereixen cursos dirigits al foment de l'excel·lència, per potenciar l'alumnat amb expectatives de professionalització, ascendeix a un 41,5% dels centres. Un 51,2% dels centres no ofereixen cursos d'aquest tipus i del 7,3% dels centres restants no disposem de les dades.

Una altra de les iniciatives per atendre les expectatives dels diferents alumnes és oferir cursos o classes magistrals impartits per professorat de prestigi o que tingui una trajectòria reconeguda. En concret, el 46,3% dels centres ofereix cursos d'aquestes característiques, enfront d'un 39% dels centres que no en fa i del 14,6% dels centres no disposem de les dades.

El 51,2% dels centres ofereixen cursos dirigits a estendre les pràctiques artístiques a persones sense voluntat intensiva, amb la intenció que puguin accedir a l'escola de música aquelles persones que per certs motius personals no puguin dedicar-se de manera intensiva a aquests estudis, però que tinguin inquietuds quant a la pràctica i l'aprenentatge d'aquest tipus d'ensenyaments, adequant-los a les seves necessitats i expectatives. El 39% dels centres no ofereixen cursos o activitats d'aquest tipus i del 9,8% dels centres no disposem de les dades.

Convindria que s'incrementés el percentatge de centres que ofereixen cursos o activitats específiques dirigits a cobrir les necessitats i expectatives segons les característiques de l'alumnat, tant per facilitar l'accés als alumnes amb necessitats educatives especials, com per potenciar l'alumnat amb expectatives de professionalització o per cobrir les expectatives i inquietuds d'aquells alumnes que no es poden dedicar de manera intensiva a aquestes activitats, però que sí poden participar de manera puntual en cursos o activitats que els puguin interessar per la temàtica o el disseny que tenen.

9) Participació d'alumnat estranger

El percentatge d'escoles de música que tenen alumnat estranger dins les aules és elevat, en total un 80,5%, mentre que un 17,1% de les escoles no acullen alumnes estrangers i d'un 2,4% de les escoles no disposem de les dades. El 100% de les escoles d'Eivissa i Formentera i Menorca tenen alumnes estrangers dins les aules, a l'illa de Mallorca el percentatge es redueix a un 76,5%.

En funció de la titularitat dels centres, no trobem diferències gaire significatives; el 81,3% de les escoles municipals tenen alumnes estrangers, mentre que en el cas de les escoles privades el percentatge és d'un 77,8%.

Després de fer l'anàlisi de les dades, observem que un percentatge elevat dels centres té alumnat estranger dins les aules, llevat de set centres a l'illa de Mallorca, sis localitzats en pobles i un a Palma.

Fidelització dels alumnes

Algunes mesures que reflecteixen la fidelització dels alumnes i la demanda per accedir al centre es recullen a continuació.

10) Fidelització dels alumnes: nombre elevat d'anys de permanència a les aules de l'escola de música

La mostra obtinguda per a l'anàlisi d'aquest indicador és de 35 escoles de música, a causa del fet que no disposem de les dades de quatre centres de Mallorca i dos de Menorca. El percentatge més alt d'alumnes fa entre 2 i 5 anys que està matriculat a l'escola, el qual representa un 57,4% de la totalitat d'alumnes; el 23,9% dels alumnes fa un any que estan al centre; un 17,8% fa entre 6 i 10 anys que hi estan matriculats, mentre que un 3,2% fa més de deu anys que ho està.

Si fem l'anàlisi per illes no trobem diferències significatives, encara que podem assenyalar que un major percentatge dels alumnes fa entre 2 i 5 anys que estan matriculats al centre a les illes d'Eivissa i Formentera, els quals representen un 68,3% del total de l'alumnat d'aquestes illes. En el cas de l'illa de Menorca, un 32% d'alumnes fa entre 6 i 10 anys que estan al centre. Gairebé la totalitat d'alumnes que fa més de 10 anys que estan matriculats al centre es troben a l'illa de Mallorca. Els resultats obtinguts en funció de la titularitat dels centres són molt semblants.

La permanència dels alumnes dins dels centres és considerablement elevada, encara que convindria incrementar la permanència de l'alumnat a les escoles de música a partir dels sis anys, que en aquest moment representa un 21% del total d'alumnes.

11) Volum de sol·licituds d'admissió equilibrat en relació amb les places ofertes pel centre

El percentatge d'escoles de música a les quals hi ha un equilibri entre l'oferta i la demanda de places és d'un 41,5% enfront d'un 51,2% a les quals la demanda és més elevada que l'oferta. Tan sols al 4,9% dels centres l'oferta és més alta que la demanda i no disposem de les dades d'un 2,4% dels centres. En el cas de l'illa d'Eivissa i Formentera, en un 66,7% dels centres la demanda és major que l'oferta i a l'illa de Menorca ascendeix a un 75%. A l'illa de Mallorca el percentatge està repartit entre un 47,1% dels centres en els quals la demanda és major que l'oferta i un 47,1% en els quals l'oferta i la demanda estan igualades. Tan sols un 5,9% de centres tenen places sobrants. En funció de la titularitat dels centres, els resultats obtinguts són similars, i no destaquen diferències significatives entre els centres.

Analitzant la informació aportada per les escoles de música observem que en més de la meitat dels centres de la comunitat autònoma de les Illes Balears hi ha alumnes que no poden accedir a l'escola per falta de places, per la qual cosa deixen una demanda social sense possibilitat de ser atesa per falta de recursos econòmics o materials.

C. MESURES D'EXTENSIÓ CULTURAL

Les mesures d'extensió cultural que garanteixin l'impacte cultural de les produccions de les escoles de música sobre l'activitat del municipi s'analitzaran a partir dels indicadors exposats a continuació.

12) Afavoriment de l'aprenentatge d'instruments tradicionals i potenciació de la cançó popular de les Illes Balears

Les escoles de música també desenvolupen una labor social i cultural a l'hora de transmetre i mantenir viu el folklore i la música tradicional del nostre territori. Per això, analitzarem en quina mesura les escoles de música afavoreixen l'aprenentatge d'instruments tradicionals i potencien la cançó popular de les Illes Balears.

El percentatge d'escoles de música que **ofereixen l'aprenentatge dels instruments tradicionals de les Illes Balears** és d'un 56,1% dels centres. A Eivissa i Formentera aquest percentatge es redueix a un 33,3% dels centres i a l'illa de Menorca a un 25%. La major proporció de centres que ofereixen l'aprenentatge d'instruments tradicionals correspon a l'illa de Mallorca, un 61,8% del total de centres localitzats en aquesta illa.

Trobem diferències significatives si fem l'anàlisi per titularitat de centres, ja que el 62,5% de les escoles municipals ofereixen l'aprenentatge d'instruments tradicionals enfront del 33,3% de les escoles privades. Tal vegada, aquesta diferència està condicionada per la situació geogràfica dels centres, ja que la majoria d'escoles privades estan situades a la capital, Palma, mentre que les escoles municipals es reparteixen per la resta de municipis, en els quals, en general, la tradició popular està més arrelada.

Un altre dels aspectes analitzats és el percentatge d'escoles de música que **potencien la cançó popular de les Illes Balears per mitjà dels diversos ensenyaments impartits a les escoles**. Els resultats obtinguts són més favorables que els obtinguts en el punt anterior, en relació amb el percentatge de centres que ofereixen l'aprenentatge d'instruments tradicionals. En el cas de la cançó popular, el percentatge de les escoles de música que la potencien és d'un 85,4%. A les illes d'Eivissa i Formentera el percentatge arriba al 100% dels centres; a l'illa de Mallorca, al 88,2%, i a Menorca, al 50%. Si fem l'anàlisi en funció de la titularitat dels centres, no trobem diferències significatives.

Quant a la **freqüència amb què s'utilitza el folklore propi de les Illes Balears en els ensenyaments impartits a l'escola**, el 36,6% dels centres ha contestat «amb poca freqüència»; el 48,8%, «amb bastant freqüència», i el 14,6% restant, «gairebé sempre o sempre». A les illes d'Eivissa i Formentera el 66,7% dels centres utilitzen «amb poca freqüència» el folklore i un 33,3% «amb bastant freqüència». A l'illa de Menorca el 50% dels centres també ha contestat que l'utilitza «amb poca freqüència»; el 25%, «amb bastant freqüència», i el 25% restant, «gairebé sempre o sempre». En el cas de Mallorca només el 32,4% dels centres l'utilitza «amb poca freqüència»; el 52,9%, «amb bastant freqüència», i el 14,7%, «gairebé sempre o sempre». En funció de la titularitat dels centres, no trobem diferències significatives en els resultats.

Una vegada analitzats els indicadors precedents, veiem que a les escoles de música es potencia l'aprenentatge dels instruments tradicionals i de la cançó popular de les Illes Balears, encara que aquesta activitat s'hauria d'estendre a la totalitat dels centres, ja que les escoles de música són un vehicle indispensable i preferent per poder expandir la nostra cultura popular pels diversos municipis.

13) Potenciació de la consolidació de grups instrumentals i vocals

Una de les mesures per fer incrementar la presència i l'impacte de les escoles de música dins i fora del municipi es basa en potenciar la consolidació de conjunts instrumentals i vocals, com a motor de l'aprenentatge i com a estratègia d'impacte cultural, més enllà del mateix alumnat. A continuació analitzarem la distribució de grups existents a les escoles de música en funció del tipus d'agrupacions.

El 92,7% d'escoles tenen agrupacions pròpies. A les illes d'Eivissa i Formentera el percentatge s'incrementa fins al 100%, igual que a l'illa de Menorca. En el cas de Mallorca, el 92,2% dels centres disposen d'agrupacions. Si tenim en compte la titularitat dels centres, el 100% de les escoles privades disposen d'agrupacions, enfront del 90,6% de les escoles de titularitat municipal.

En la taula següent es mostra la distribució de centres que disposen d'un tipus d'agrupació en concret en relació amb la totalitat de les escoles de música participants en l'estudi, 41 centres. Veiem que el tipus d'agrupació amb un major percentatge és l'agrupació coral, amb un 70,73%; el següent tipus d'agrupació amb major presència als centres és la banda, amb un 51,22%; tot seguit hi ha l'orquestra, amb un 43,9%; el conjunt de cambra, amb un 36,58%; el combo, amb un 34,14%, i el grup de pop rock i la big band, amb un 14,63% cadascun.

QUADRE 12: DISTRIBUCIÓ DE CENTRES SEGONS ELS TIPUS D'AGRUPACIÓ DE QUÈ DISPOSEN

Tipus d'agrupació	
Orquestra	18
	43,90%
Banda	21
	51,22%
Conjunt de cambra	15
	36,58%
Grup pop rock	6
	14,63%
Big band	6
	14,63%
Combo	14
	34,14%
Agrupació coral	29
	70,73%

Font: elaboració pròpia

A partir de l'anàlisi precedent de les dades, observem que un percentatge molt alt de les escoles disposen d'agrupacions pròpies. Podem destacar una major presència de les agrupacions corals i les bandes, tal vegada per la seva tradició arrelada als municipis. Per contra, convindria que hi hagués

una presència més elevada als centres de les agrupacions de jazz, com les big bands, i els grups de pop rock.

14) Potenciació dels concerts i les activitats complementàries i extraescolars dins i fora del centre

Assenyalarem diverses activitats que organitzen i en les quals participen els centres, que tenen una repercussió al municipi:

- Concerts dins i fora del centre.
- Activitats complementàries i extraescolars dins i fora del centre (activitats no estrictament docents).
- Concursos per l'escola de música.
- Participació dels alumnes de l'escola de música en concursos organitzats per altres institucions.
- Activitats dirigides als centres de règim general.
- Projectes, produccions conjuntes o col·laboracions externes (p. ex. trobades) amb altres institucions o entitats.
- Intercanvis culturals amb altres escoles de música del nostre àmbit territorial, nacional i internacional.

En la taula següent es recull la distribució de centres, en valor absolut i en valor percentual, que porten a terme cadascuna de les activitats especificades a continuació, de manera freqüent o de manera puntual i el total d'ambdues. La mostra representada són les 41 escoles de música que han participat en l'estudi.

QUADRE 13: DISTRIBUCIÓ DE CENTRES QUE ORGANITZEN CONCERTS I ACTIVITATS COMPLEMENTÀRIES

Activitat	Freqüent	Puntual	Total ⁹
Concerts dins del centre	38	3	40
	92,70%	7,30%	97,56%
Concerts fora del centre	22	15	37
	53,70%	36,60%	90,24%
Activitats complementàries dins del centre	14	12	26
	34,10%	29,30%	63,41%
Activitats complementàries fora del centre	8	8	15
	19,50%	19,50%	36,58%
Concursos organitzats per l'escola	3	7	10
	7,30%	17,10%	24,39%
Participació dels alumnes en altres concursos	3	16	19
	7,30%	39%	46,34%
Activitats dirigides a centres de règim general	8	9	17
	19,50%	22%	41,46%

continua

Activitat	Freqüent	Puntual	Total ⁹
Projectes conjunts amb altres institucions (trobades)	9	15	24
	22%	36,60%	58,53%
Intercanvis	6	14	20
	14,60%	34,10%	48,78%

Font: elaboració pròpia

Observem que hi ha un percentatge molt elevat de centres que fan concerts dins del centre, de manera que el percentatge és del 97,56% de les escoles. El percentatge d'escoles que en fan fora del centre és del 90,24%. Quant a la programació d'activitats complementàries i extraescolars dins i fora del centre, veiem una representativitat més alta dels centres que duen a terme aquest tipus d'activitats dins del centre, un 63,41%, enfront d'un 36,58% de centres que en fan fora del centre. Quant al percentatge de centres que organitzen concursos a l'escola, se situa en un 24,39%. Aquesta proporció s'incrementa fins al 46,34% en el cas de la participació dels alumnes en altres concursos no organitzats per la mateixa escola. Menys de la meitat dels centres, un 41,46%, programen activitats dirigides als centres de règim general. Aquest percentatge s'incrementa un poc, fins al 58,53%, en el cas del percentatge de centres que porten a terme projectes, produccions conjuntes o col·laboracions externes amb altres institucions o entitats, i és del 48,78% en el cas dels centres que fan intercanvis culturals amb altres escoles de música.

Totes aquestes mesures o activitats fetes per les escoles de música tenen una repercussió directa en l'impacte cultural que porten a terme aquests centres sobre el municipi o sobre la resta de municipis. Gràcies a aquestes iniciatives, es fa extensible el treball realitzat als centres a la resta de la societat. Per això, convindria incrementar la presència d'aquestes activitats a la totalitat dels centres.

15) Coordinació entre l'escola de música i els ensenyaments musicals impartits als centres d'ensenyament obligatori del municipi

La coordinació entre les escoles de música i els centres d'ensenyament obligatori és una altra de les possibles mesures perquè l'activitat que porten a terme les escoles de música reverteixi sobre la població. Els alumnes que acudeixen als centres d'ensenyament obligatori es beneficien de la coordinació realitzada entre aquests centres i les escoles que imparteixen ensenyaments musicals. El percentatge d'escoles de música a les quals existeix una coordinació amb els centres d'ensenyament obligatori se situa en un 36,1%. En el cas de les illes d'Eivissa i Formentera aquest percentatge ascendeix al 66,7% de les escoles de música; a Mallorca, al 35,3%, i a Menorca, al 25%. Si tenim en compte la titularitat dels centres, el 31,3% de les escoles municipals porten a terme aquesta coordinació. En el cas de les escoles privades, el percentatge és d'un 55,6% dels centres.

De la mateixa manera, s'ha preguntat als directors de les escoles si consideren necessària o beneficiosa aquesta coordinació i veiem que els percentatges s'incrementen considerablement, ja

⁹ El total pot ser que no coincideixi amb la suma de les dues columnes precedents, degut al fet que hi ha centres que han marcat les dues opcions, freqüent i puntual, i a l'hora de fer-ne la suma no hem tingut en compte aquesta duplicitat.

que un 78% dels directors dels centres respon afirmativament. Aquest percentatge arriba a un 100% a les illes d'Eivissa i Formentera, a un 76,5% a Mallorca i a un 75% a Menorca. En funció de la titularitat dels centres, veiem que els directors dels centres municipals són els que consideren més necessària aquesta coordinació, un 84,4%, mentre que en el cas de les escoles privades el percentatge arriba a un 55,6%.

A manera de síntesi, podem afirmar que hi hauria d'haver una major coordinació entre les escoles de música i els centres d'ensenyament obligatori, ja que es podrien enriquir mútuament i sumar esforços anant cap a una mateixa direcció a favor d'un ensenyament artístic més complet per als alumnes. Podem destacar que hi ha una major coordinació a l'illa d'Eivissa i Formentera, amb un 66,7% dels centres, igual que a les escoles de titularitat privada, amb un 55,6% dels centres. També hem comprovat que el 78% dels directors dels centres consideren necessària o beneficiosa aquesta coordinació.

16) Utilització de les instal·lacions del centre per a fins socials i culturals de l'entorn

Una altra de les mesures d'extensió cultural està definida per la utilització de les instal·lacions del centre per a fins socials i culturals de l'entorn. Podem destacar que al 85,4% dels centres s'utilitzen les instal·lacions per a aquests fins. A les illes d'Eivissa i Formentera i de Menorca el percentatge arriba al 100%; a l'illa de Mallorca, al 82,4%. En funció de la titularitat dels centres, el percentatge és superior en el cas de les escoles municipals, amb un 87,5% dels centres, mentre que a les escoles privades el percentatge és d'un 77,8%.

17) Cessió d'espais a conjunts o grups amateurs locals i professionals

Una de les aportacions de les escoles al municipi és la cessió d'espais del centre a conjunts o grups amateurs locals i professionals. En total, el 75,6% dels centres cedeixen els seus espais a aquests conjunts, a Eivissa i Formentera i a Menorca el percentatge ascendeix al 100% dels centres i a Mallorca al 70,6%. En funció de la titularitat, el 78,1% de les escoles municipals cedeix els seus espais amb aquests fins i, en el cas de les escoles privades, el percentatge és un poc inferior, d'un 66,7%.

D. MESURES PER FOMENTAR L'IMPACTE SOCIOCULTURAL DE LES ESCOLES DE MÚSICA

L'impacte social, cultural i educatiu que tenen les escoles de música sobre els municipis es podria fomentar a partir de les mesures que s'especifiquen a continuació:

18) Mecanismes per a l'estudi i coneixement de les qüestions que interessin a l'entorn

Una de les iniciatives possibles per unificar els interessos del municipi i les activitats portades a terme a les escoles de música és que els centres estableixin mecanismes per estudiar i conèixer les qüestions que interessin a l'entorn. Analitzant les dades obtingudes, observem que només un 43,9% dels centres tenen establerts aquests mecanismes. A les illes d'Eivissa i Formentera aquest percentatge arriba a un 66,7%, a l'illa de Mallorca a un 41,2% i a Menorca quasi a un 50%.

En funció de la titularitat dels centres podem assenyalar un percentatge un poc superior en el cas de les escoles municipals, amb un 46,9% dels centres, enfront d'un 33,3% corresponent a les privades.

Pel que fa als centres, caldria que tinguessin un major coneixement de les qüestions que interessin a l'entorn, perquè poguessin acostar-se encara més als interessos del major percentatge de ciutadans possible.

19) Difusió cap a l'exterior de programes i activitats del centre que impliquen l'entorn

Una de les mesures per fomentar la participació dels ciutadans del municipi a les escoles de música i perquè també puguin conèixer i reconèixer la tasca feta pels centres es basa a promoure iniciatives de difusió cap a l'exterior dels programes i activitats dutes a terme pels centres que impliquen l'entorn.

Si analitzem el percentatge de centres que porten a terme aquestes iniciatives, el resultat que obtenim és considerablement elevat, un 70,7%. Encara que si ens centrem en el resultat per illes, els percentatges són dispars. A Menorca, el 100% dels centres porten a terme iniciatives de difusió de l'activitat del centre, mentre que a l'illa de Mallorca el percentatge baixa fins a un 70,6% dels centres i a les illes d'Eivissa i Formentera a un 33,3%. En funció de la titularitat dels centres, els resultats obtinguts no discrepen gaire, atès que un 71,9% de les escoles de música municipals i un 66,7% de les privades són les que porten a terme mesures de difusió cap a l'exterior.

20) Participació de l'equip directiu de l'escola de música en trobades i activitats amb altres centres educatius de l'entorn o amb altres escoles de música

Una de les mesures per fomentar l'activitat feta als centres és l'intercanvi d'opinions i experiències a partir de la participació de l'equip directiu en trobades o activitats amb altres centres educatius de l'entorn o amb altres escoles de música.

El 68,3% dels directors participen en aquest tipus d'activitats; en el cas de l'illa de Menorca el percentatge arriba a un 100%, a Mallorca a un 70,6% i a Eivissa i Formentera no participen en aquest tipus de trobades. Si tenim en compte la titularitat dels centres, observem que els directors de les escoles municipals participen en més proporció en aquest tipus d'activitats, amb un 79%, que els directors de les escoles privades, amb un 55,6%.

Als directors que van respondre negativament a aquesta qüestió, dient que no hi participen, en total 11 directors, se'ls va preguntar si consideraven que s'haurien de portar a terme aquest tipus de trobades i activitats, i el 81,8% dels directors va respondre afirmativament.

21) Pàgina web

Una de les possibles vies per donar a conèixer les activitats fetes a l'escola de música és una pàgina web de l'escola. El 48,8% dels centres disposen de pàgina web pròpia; en el cas d'Eivissa i Formentera el percentatge és d'un 66,7%; a Mallorca d'un 50%, i a Menorca d'un 25%.

En funció de la titularitat dels centres, observem que les escoles privades estan més actualitzades quant als sistemes d'informació, ja que un 88,9% dels centres disposa de pàgina web, mentre que tan sols un 37,5% de les escoles municipals en disposa.

En relació amb la pregunta «l'escola disposa d'accés a Internet?», hi han respost afirmativament un 87,8% dels centres; a les illes d'Eivissa i Formentera, el 100%; a Mallorca, el 88,2% dels centres, i a Menorca, el 75% dels centres. El 100% de les escoles de titularitat privada disposen d'accés a Internet enfront d'un 84,4% dels centres municipals.

Per fomentar les activitats portades a terme per les escoles de música, convindria que la totalitat de centres disposessin d'accés a Internet i d'una pàgina web pròpia, com a via per estendre la pràctica educativa duta a terme als centres.

E. RECONeixEMENT DEL TREBALL QUE PORTEN A TERME LES ESCOLES DE MÚSICA

Per completar la informació analitzada en els indicadors precedents, es van fer diverses preguntes d'opinió personal als directors de les escoles de música, per conèixer la percepció que tenen del propi centre sobre el reconeixement extern de la tasca que porten a terme les escoles de música. Aquests aspectes es recullen a continuació:

22) Reconeixement per part del municipi al qual pertany el centre de la tasca portada a terme per l'escola de música

La percepció que tenen els directors de les escoles de música quant al reconeixement de la tasca portada a terme per l'escola per part del municipi al qual pertany el centre és la següent: al 65,9% dels centres es pensa que hi ha un reconeixement per la tasca que s'hi desenvolupa. No hi ha grans divergències entre illes; en el cas d'Eivissa i Formentera el percentatge és d'un 66,7%, a Mallorca d'un 64,7% i a Menorca d'un 75%. En funció de la titularitat trobem una major discrepància; tan sols al 44,4% dels centres privats es pensa que hi ha un reconeixement per part del municipi, mentre que al 71,9% dels centres municipals es pensa que al municipi sí es reconeix la tasca que es fa al centre.

23) Reconeixement per part de les administracions educatives de la tasca portada a terme per l'escola de música

Pel que fa al reconeixement per part de les administracions de la tasca portada a terme per l'escola de música, l'opinió dels centres és molt més pessimista. Tan sols el 29,3% dels directors creuen que hi ha un reconeixement de la seva tasca per part de les administracions educatives. En el cas de Menorca, en cap centre es considera que valoren la funció que porten a terme les escoles; a Mallorca en un 32,4% dels centres es pensa que sí reconeixen la seva aportació, i a Eivissa i Formentera, un 33,3%. En funció de la titularitat dels centres, al 44,4% de les escoles privades es considera que hi ha un reconeixement per part de les administracions educatives i tan sols ho pensen al 25% de les escoles municipals.

La percepció que es té a les escoles de música sobre el grau de reconeixement per part de les administracions educatives de la tasca que desenvolupen aquests centres educatius és bastant decebedora. No obstant això, es té una percepció més positiva sobre el reconeixement per part del municipi on es porta a terme la feina.

24) Importància de l'establiment d'uns indicadors de qualitat per a les escoles de música consensuats per tota la comunitat educativa

Una de les qüestions que s'ha plantejat als directors de les escoles de música és la importància d'establir uns indicadors de qualitat per a les escoles de música consensuats per tota la comunitat educativa. El 87,8% dels directors han afirmat que consideren necessari que s'estableixin; en el cas de les illes d'Eivissa i Formentera i de Menorca, el percentatge de respostes afirmatives és del 100%, i en el cas de l'illa de Mallorca, del 85,3%. En funció de la titularitat dels centres, no destaquem diferències significatives.

4. CONCLUSIONS

Després de l'anàlisi portada a terme podem afirmar que les escoles de música fan una gran labor en el marc de l'ensenyament musical a les nostres illes, ja que acosten els ensenyaments musicals als habitants dels diversos municipis de la nostra comunitat autònoma. Per això les administracions educatives corresponents haurien de reforçar i reconèixer el treball que porten a terme.

En el següent quadre es recullen els percentatges globals dels indicadors analitzats a manera de conclusió, a partir dels quals s'evidencia la necessitat de reforçar els que tenen una representació més baixa, amb la finalitat d'incrementar les mesures que incideixen en l'impacte social, cultural i educatiu de les escoles de música a la Comunitat Autònoma de les Illes Balears.

TAULA I4: QUADRE RESUM DELS RESULTATS DELS INDICADORS

Núm.	Descripció de l'indicador	Resultats
1	Percentatge elevat del nombre d'alumnes matriculats a l'escola de música en relació amb el total d'habitants del municipi.	Al 77% dels municipis de les Illes Balears que disposen d'escola de música, més del 1,1% d'habitants del municipi acudeix a l'escola.
2	Àmplia dispersió d'edats que garanteixi que hi hagi institucions dirigides a tota la ciutadania.	Entre el 82,92% i el 92,68% dels centres té alumnes d'entre 6 i 65 anys d'edat. El 78,05% de les escoles tenen alumnes amb menys de 5 anys i el 53,66% dels centres tenen alumnes majors de 65 anys.
3	Potenciació de l'oferta dirigida als joves i als adults.	El 90,2% de les escoles ofereixen cursos dirigits a joves i adults.
4	Equilibri del gènere dels estudiants per promoure l'accés igualitari.	Hi ha un equilibri del gènere dels estudiants; el 46,6% dels alumnes són homes i el 53,4% dones.

continua

Núm.	Descripció de l'indicador	Resultats
5	Potenciació de mesures per a l'accés a les escoles de música de tots els ciutadans que formen els segments socioeconòmics més desfavorits.	El 63,4% dels centres estableixen aquest tipus mesures.
6	Establiment d'un sistema de beques i ajudes per als alumnes.	El 14,6% dels centres disposen d'un sistema de beques.
7	Integració d'alumnes amb necessitats educatives especials.	El 61% dels centres tenen alumnes amb necessitats educatives especials.
8	Oferta de cursos o activitats per potenciar l'atenció a la diversitat.	El 17,1% dels centres ofereix cursos o activitats específics per a alumnes amb discapacitat. El 41,5% dels centres ofereix cursos dirigits al foment de l'excel·lència. El 46,3% dels centres ofereix classes magistrals impartides per professorat de prestigi. El 51,2% dels centres ofereix cursos dirigits a persones sense voluntat intensiva.
9	Participació d'alumnat estranger.	Un 80,5% dels centres té alumnat estranger.
10	Fidelització dels alumnes: nombre elevat d'anys de permanència a les aules de l'escola de música.	El 76,1% dels alumnes fa 2 anys o més que estan matriculats al centre i el 21% dels alumnes més de 6 anys.
11	Volum de sol·licituds d'admissió equilibrat en relació amb les places ofertes pel centre.	En un 41,5% dels centres hi ha un equilibri entre l'oferta i la demanda de les places. En un 51,2% dels centres la demanda per part dels alumnes és més alta que l'oferta de places dels centres.
12	Afavoriment de l'aprenentatge dels instruments tradicionals i potenciació de la cançó popular de les Illes Balears.	El 56,1% dels centres ofereix l'aprenentatge dels instruments tradicionals de les Illes Balears. El 85,4% dels centres potencia la cançó popular de les Illes Balears. El 63,4% dels centres utilitza el folklore propi de les Illes Balears en els ensenyaments impartits «amb bastant freqüència» o «gairebé sempre o sempre».
13	Potenciació de la consolidació de grups instrumentals i vocals.	El 92,7% de les escoles té agrupacions pròpies.
14	Potenciació dels concerts i activitats complementàries i extraescolars dins del centre i fora del centre.	El 97,56% dels centres organitza concerts dins del centre i el 90,24%, fora del centre. El 63,41% dels centres organitza activitats complementàries dins del centre i el 36,58%, fora del centre. El 24,39% dels centres organitza concursos i els alumnes del 46,34% de les escoles participen en concursos organitzats per altres institucions. El 41,26% de les escoles organitza activitats dirigides a centres de règim general. El 58,53% de les escoles porta a terme projectes conjunts amb altres institucions i el 48,78%, intercanvis.

continua

Núm.	Descripció de l'indicador	Resultats
15	Coordinació entre l'escola de música i els ensenyaments musicals impartits als centres d'ensenyament obligatori del municipi.	El 36,1% de les escoles porta a terme una coordinació amb els centres d'ensenyament obligatori del municipi.
16	Utilització de les instal·lacions del centre per a fins socials i culturals de l'entorn.	El 85,4% dels centres utilitza les seves instal·lacions per a fins socials i culturals de l'entorn.
17	Cessió d'espais a conjunts o grups amateurs locals i professionals.	El 75,6% de les escoles cedeix els seus espais a aquests conjunts o grups.
18	Establiment de mecanismes per a l'estudi i coneixement de les qüestions que interessin a l'entorn.	Un 43,9% dels centres té establerts aquests mecanismes.
19	Difusió cap a l'exterior de programes i activitats del centre que impliquen l'entorn.	Un 70,7% dels centres porta a terme una difusió cap a l'exterior.
20	Participació de l'equip directiu de l'escola de música en trobades i activitats amb altres centres educatius de l'entorn o amb altres escoles de música.	El 68,3% dels directors participa en aquest tipus d'activitats.
21	Disposició de pàgina web.	El 48,8% dels centres disposa de pàgina web i el 87,8% d'accés a Internet.
22	Reconeixement per part del municipi al qual pertany el centre de la tasca portada a terme per l'escola de música.	El 65,9% dels directors pensa que hi ha un reconeixement per part del municipi de la tasca que desenvolupen.
23	Reconeixement per part de les administracions educatives de la tasca portada a terme per l'escola de música.	El 29,3% dels directors pensa que hi ha un reconeixement per part de les administracions educatives de la tasca que desenvolupen.
24	Importància de l'establiment d'uns indicadors de qualitat per a les escoles de música consensuats per tota la comunitat educativa.	El 87,8% dels directors considera necessari que s'estableixin aquests indicadors.

Font: elaboració pròpia

Amb aquest estudi pretenem donar una visió global sobre l'impacte social, cultural i educatiu que porten a terme les escoles de música a la nostra comunitat autònoma, sent conscients que es pot aprofundir en cadascun dels apartats, la qual cosa volem portar a terme en investigacions futures. De la mateixa manera, aquests indicadors es podran aplicar en endavant i així se'n podrà analitzar i avaluar l'evolució.

El nostre estudi s'ha centrat en l'anàlisi i la valoració de les escoles de música des del punt de vista del director. En futures investigacions, s'hauria de completar aquesta valoració o avaluació des del punt de vista de tots els col·lectius implicats a les escoles de música, incloent-hi els alumnes, professors, pares dels alumnes i personal no docent.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Casanova, M.A. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: La Muralla.

Pérez Juste, R.; Martínez Aragón, L. (1992). *Evaluación de centros y calidad educativa*. Madrid: Editorial Cincel.

Sempere, N.; Martínez, S. i Casamitjana, M. (2006). *Escoles Municipals de Música: Educació Musical i Acció Cultural a Catalunya*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

Tiana Ferrer, A. (2006). «La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelo e instrumentos». *Transatlántica de Educación*, 1, 19-30.

Institut Nacional d'Estadística. <<http://www.ine.es>>.

**RELACIÓ DE COL·LABORADORS
I COL·LABORADORES
DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES
ILLES BALEARS 2011**

**Relació de col·laboradors
i col·laboradores
de l'Anuari de l'Educació
de les Illes Balears 2011**

PERE ALZINA SEGUÍ

Doctor en Ciències de l'Educació per la UIB. Professor associat i coordinador dels estudis de grau d'Educació Infantil a la Seu de la UIB de Menorca. Coordinador i professor del Màster de Formació del Professorat a l'illa de Menorca.

GABRIEL AMENGUAL COLL

Lloseta, 1984. Enginyer tècnic en Informàtica de Gestió per la UIB. Professor d'ensenyament secundari de l'especialitat de Tecnologia i Informàtica. Actualment és assessor docent de l'Institut de les Qualificacions Professionals de les Illes Balears (IQPIB).

JOAN AMER FERNÁNDEZ

Selva, 1976. Llicenciat i doctor en Sociologia per la Universitat Autònoma de Barcelona. Professor ajudant doctor del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques, a l'àrea de Teoria i Història de l'Educació, de la UIB. Membre del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) de la UIB. Col·laborador del grup de recerca Política, Treball i Sostenibilitat, també de la UIB. Ha estat investigador postdoctoral MEC del Departament de Sociologia de la Universitat de Lancaster (Regne Unit).

AINA BAUZÀ MEDRANO

Palma, 1964. Llicenciada en Història de l'Art per la Universitat de Barcelona, va ser la responsable de l'àrea d'Educació i Acció Cultural d'Es Baluard, Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma, fins a l'agost de 2009. Actualment dissenya projectes educatius i culturals com a professional independent.

NOEMY BERBEL GÓMEZ

Palma, 1979. Llicenciada en Economia per la UIB i en els estudis de Grau Superior de Música de les especialitats de Piano; Solfeig, Teoria de la Música, Transposició i Acompanyament; Pedagogia Musical i Harmonia, Contrapunt i Composició, pel Conservatori Superior de Música de les Illes Balears. Ha centrat les investigacions en temes historicomusicals i pedagogicomusicals. És professora col·laboradora (UIB) del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques, Àrea de Didàctica de l'Expressió Musical, i coordinadora dels estudis de Mestre.

JOAN ESTARÀS FERNÁNDEZ

Sóller, 1950. Mestre industrial de la família professional del Metall, especialitat en Màquines i eines. Llicenciat en Filosofia i Lletres, secció Ciències de l'Educació (Organització Escolar i Tècniques Educatives), UIB. Professor tècnic de Formació Professional. Professor d'ensenyament secundari de l'especialitat de Tecnologia i Tecnologia Industrial. Director de l'Institut de les Qualificacions Professionals de les Illes Balears. Membre del Consell General de la Formació Professional. Professor associat de la UIB, en l'assignatura Disseny, Desenvolupament i Innovació del Currículum. Professor de didàctica general per a professors de tecnologia i formació professional del Curs d'Aptitud Pedagògica.

JAUME FONT I MACH

Mataró, 1965. Llicenciat en Ciències de l'Educació per la Universitat de Barcelona i llicenciat en Teologia per la Facultat de Teologia de Catalunya. Educador en centres de reforma i d'acollida de menors. TISE des del curs 2008-2009.

GLÒRIA GRASES COLOM

Llicenciada i doctora en Psicologia per la UIB. Especialitzada en psicologia clínica infantil i juvenil. Ha estat professora de suport a la integració d'alumnes amb necessitats educatives especials en el nivell d'ESO al col·legi Es Liceu. És psicòloga infantil del Centre de Neurologia i Psicologia Mèdica Clonud des del desembre de 2001, professora associada de la UIB des del curs 2002-2003 i professora del Centre d'Educació Superior Alberta Giménez (CESAG) des del curs 2010-11.

MARTÍ X. MARCH I CERDÀ

Pollença, 1954. Llicenciat i doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de Barcelona. Catedràtic d'universitat de Sociologia de l'Educació i Pedagogia Social de la UIB. Està especialitzat en avaluació de programes educatius i socials, estudis sociològics de l'educació i en pedagogia social en els seus diversos àmbits, sobre els quals té diverses publicacions, comunicacions i ponències a congressos, etc. Ha estat director del Departament de Ciències de l'Educació de la UIB durant diversos anys i director general d'Universitat del Govern de les Illes Balears (1999-2003). Ha estat director del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques i ha exercit la vicepresidència de la Societat Iberoamericana de Pedagogia Social. Fins al present curs ha estat vicerector primer, de Panificació i Coordinació Universitària, de la UIB.

ÀNGELS MOLINO ROCA

Barcelona, 1970. Tècnica especialista en Jardins d'Infància. Diplomada en Magisteri per la UIB. Mestre d'Educació Infantil. Actualment i des de fa dos anys és assessora docent de l'Institut de les Qualificacions Professionals de les Illes Balears (IQPIB).

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 UIB. Professora col·laboradora del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB. Membre de l'equip d'investigació GIFES, desenvolupa la seva tasca com a investigadora en projectes d'investigació educativa i social relacionats amb la pedagogia social i la sociologia de l'educació, en els àmbits de la intervenció socioeducativa en la família, l'anàlisi del sistema educatiu i la intervenció comunitària. Des del juliol de 2009 és vicedegana de la Facultat d'Educació i cap d'estudis d'Educació Social.

MARGALIDA PONS MORELL

Campanet, 1976. Diplomada en Educació Social per la UIB. Ha fet les practiques d'aquesta diplomatura com a TISE en el centre d'educació secundària Can Peu Blanc de Sa Pobla. Des de 2003 treballa per a la Conselleria de Sanitat.

ESPERANÇA RIERA RIERA

El Pilar de Formentera, 1955. Diplomada en Educació General Bàsica per l'Escola Normal Universitària de Palma, especialitat de Llengua espanyola i idiomes moderns (francès). Habilitada en Llengua catalana. Directora del CP Cap de Barbaria (1990-1991). Directora del CEIP El Pilar (1992-2011).

DAVIU SÁNCHEZ LLULL

Palma, 1973. Llicenciat en Filosofia i Ciències de l'Educació per la UNED. Està especialitzat en Orientació Escolar. Actualment és professor de secundària, a més de dirigir des de fa deu anys el projecte Integra de l'ONG Mallorca sense Fronteres. La seva tasca pedagògica s'ha desenvolupat sobre la interculturalitat i integració de persones nouvingudes, amb diferents projectes tant a les Illes Balears com a l'estranger. Estudiant de doctorat en Investigació i Innovació en Educació (UIB), analitza la incidència del *burnout* en els professors d'ensenyament públic a secundària.

JOAN ANTONI SANCHO CASTAÑER

Palma, 1957. Mestre industrial d'electrònica (1975). Professor tècnic de Formació Professional, especialitat: equips electrònics (1979). Llicenciat en Filosofia i Lletres, secció Psicologia (1999). Avaluador EFQM – nivell acreditat (2006). Director de l'IES Son Pacs (des del curs 1987-88 fins al curs 1999-2000: tretze cursos). Assessor tècnic docent a la Direcció General de Formació Professional (des del curs 2000-2001 fins al 2006-2007: set cursos). Responsable del Servei d'Implantació de Sistemes de Gestió de Qualitat de la Direcció General de Planificació i Centres (des del curs 2007-2008 fins al curs 2010-11: quatre cursos).

CRISTINA SORELL ADROVER

Porreres, 1974. Enginyera en Informàtica per la UIB. Professora del cos de secundària de l'especialitat docent d'Informàtica. Actualment i des de fa dos anys és assessora tècnica docent de l'Institut de les Qualificacions Professionals de les Illes Balears (IQPIB).

LLUÍS VIDAÑA FER NÁNDEZ

Granada, 1960. Llicenciat en Història i en Geografia i doctor en Geografia Humana per la UIB (2004). Està especialitzat en migracions internacionals dins l'àmbit de la Geografia Humana i dins el marc educatiu d'educació ambiental, així com en l'elaboració de diferents materials didàctics. Treballa com a professor de Geografia i Història dins l'ESO i el batxillerat. Col·laborador de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears. Professor associat del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB.

CONSUELO VERDEJO RODRÍGUEZ

Langreo, 1960. Tècnica especialista en Delineació Industrial. Professora tècnica de les especialitats d'Oficina de projectes de fabricació mecànica i d'Oficina de projectes de construcció. Actualment, en comissió de serveis a l'Institut de les Qualificacions Professionals de les Illes Balears com a assessora tècnica, amb destinació docent a l'Institut Politècnic de Palma, on ocupa la plaça de suport a l'àrea pràctica del Departament d'Orientació.

MARGALIDA VIVES BARCELÓ

Palma, 1978. Llicenciada en Psicopedagogia, doctora amb Menció Europea en Ciències de l'Educació per la UIB. Professora ajudant doctora del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Entre les seves línies de recerca principal hi ha la qualitat de vida, el suport social a les persones grans, l'aprenentatge al llarg de tota la vida, la inadaptació infantil i juvenil i la resolució de conflictes. Ha fet una estada a la Universitat de Sheffield treballant amb el doctor Alan Walker en la qualitat de vida en la gent gran.



Anuari de l'educació de les Illes Balears 2011



Govern de les Illes Balears
Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats